

MÁRCIA LUZIA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS: FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A
(CON)FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação - Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariléia Maria da Silva

**Florianópolis
2019**

Santos, Márcia Luzia dos

FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A (CON)FORMAÇÃO DOCENTE / Márcia Luzia dos Santos. -- 2019.

360 p.

Orientadora: Mariléia Maria da Silva

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Formação continuada de professores. 2. Financeirização da educação básica. 3. Privatização da educação. I. Silva, Mariléia Maria da . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

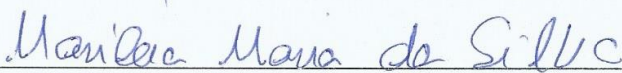
Márcia Luzia dos Santos

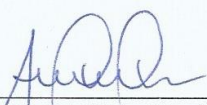
**Formação Continuada na rede municipal de ensino de
Florianópolis: financeirização da educação básica e a
(con)formação docente.**

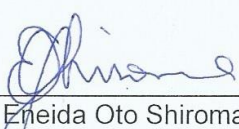
Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutora em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

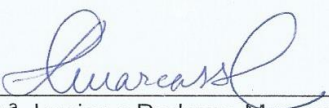
Florianópolis, 04 de outubro de 2019.


Banca Examinadora:

Presidente/a: 
Profª Drª Mariléia Maria Da Silva (orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: 
Prof. Dr. André Silva Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Membro: 
Profª Drª Eneida Oto Shiroma
Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC

Membro: 
Profª. Drª. Luciana Pedrosa Marcassa
Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC

Membro: 
Prof. Drª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Aos professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. Companheiras e companheiros incansáveis na luta pela educação pública. Luta que me forjou e despertou minha consciência política e militância. Sigamos firmes!

AGRADECIMENTOS

Eis que se encerra um ciclo que talvez não se finalize, porque aprender é um ato constante. Escrever uma tese não é uma tarefa fácil, ainda que imensamente gratificante, é um processo doloroso, recoberto de dúvidas, incertezas, indagações, inquietações, ansiedade, e de uma imensa necessidade de tempo para amadurecer todas essas questões. Nesse percurso há os atropelos e os acalantos, há o que nos impulsiona a prosseguir e o que nos eleva o sofrimento, mas é preciso agradecer a tudo, não com resiliência – eu, definitivamente, não sou resiliente e nem o quero ser –, mas com a arma da crítica. Então quero começar agradecendo à Prefeitura Municipal de Florianópolis, que, ao mesmo tempo em que diz valorizar a formação docente, impõe a centenas de professores que conclua seu processo de doutoramento em três anos em vez de quatro – tempo regimentar para o doutorado nos programas de pós-graduação –, ou que retornem para a escola no momento de finalização da tese e deem conta de concluí-la trabalhando. Também é preciso agradecer pela restrição salarial imposta, pois, durante o período de licença aperfeiçoamento, temos o vale-alimentação cortado. Professor que estuda não se alimenta, ou seja, a PMF negligencia o fato de que, geralmente, é com o mesmo salário que sustentamos nossas famílias, custeamos transporte, alimentação, livros, revisões de textos, traduções, transcrições para outras línguas, participações em eventos e tudo mais que a vida acadêmica demanda. Apesar dos percalços, por esses três anos de afastamento remunerado, devo agradecer à minha categoria, aos que vieram antes de mim e aos que continuam a luta diária pela valorização do magistério. Um imenso obrigado, companheiras e companheiros de luta!

Mas há as lindezas do caminho, há os que nos ajudam a segurar as pontas, a florescer, e iluminam nossa caminhada com ideias, com carinho, com afagos... Há os que repartem o choro, o riso, o pão e as bebidas, felizmente é uma lista imensa de gratidões:

Ao pessoal da gerência de formação continuada pela atenção e apoio, um obrigado especial à querida Luciana Napoleão e ao José que me ajudaram com a infinidade de caixas de documentos para a pesquisa quando esta tese ainda se desenhava. À querida Alexsandra Clasen e a Loreni Becker, que me ajudaram com a documentação e indicaram caminhos, muito obrigada pela paciência e atenção.

Ao Paulino, o “crítico renitente”, pelo cuidado atencioso com a revisão do texto, obrigada por tê-lo deixado mais leve.

À Marlise e à Vanir pelas trocas virtuais e pessoalmente, por me acolherem nas aulas na UFSC; grata, queridas!

Às queridas amigas, Desi Cord e Roberta Schnell, incentivadoras-mores para que eu me aventurasse ao doutorado, suas lindas, obrigada!

Um abraço mais que especial aos componentes do Núcleo de Estudos Sociopolíticos do Sistema Financeiro (NESFI); à Letícia Fiera, que me ajudou no trabalho com as matrizes e sociograma, e me ensinou a pedir ajuda – essa não é uma tarefa fácil para esta pessoa que vos fala. Muitíssimo obrigada, Letícia! Ao querido professor Ary Minella, a quem a Letícia me apresentou, que atenciosamente me ouviu falar da tese por duas horas. Professor Ary, lhe sou imensamente grata pela atenção e tempo disponibilizado para me ajudar a compreender a lida com o *software*. Ao Rodolfo Dias, que pacientemente me ajudou nas correções da matriz e a fazer o sociograma. Obrigada, Rodolfo, você me permitiu visualizar minha escrita.

Aos queridos e queridas do grupo “Mais-valia um rolê”: Afonso, Thiago, Artur, Milene, Monalisa, Lyn, Thaisa, Caroline, e Joza. Obrigada pelos risos, aconchegos, e por dividirem os congressos e as festas!

Aos amigos do LUTE, pela acolhida inicial da Meimilany e da Paloma, parceira de artigos e eventos; à querida Amanda, invejo sua disposição de luta, seriedade e inteligência; à Alessandra, à Juliana, ao Mariano, ao Rodrigo, à Simone e ao Bruno pelas discussões e aprendizado, divisão das bebidas, pães, risos e abraços; eis que somos os “doutrinados Mariléia”!

Aos amigos da turma 2016: Valdeci, Marcinha, Fernanda, Verônica, Conceição, Aline, Juliana, Danielle e Miriam – que especialmente me socorreu com a ABNT, como a incomodei! Foram muitas festas e desabafos, nem sempre com a presença de todos, mas soubemos nos acolher nesse processo, obrigada!

Aos companheiros e companheiras da escola Osvaldo Machado; à Tati que me socorreu no último minuto com a formatação do texto; opto por não citar outros nomes, pois muitos já saíram desde que iniciei os estudos, e outros permanecem para que continuemos a caminhada, mas não posso deixar de lembrar duas pessoas especiais que não estarão mais na escola quando eu retornar, Célia e Janete. Fico imensamente feliz em vê-las aposentadas, mas não posso esconder a falta que farão na lida diária, e que tanto acalentavam meu coração diante dos muros que cotidianamente precisamos derrubar no “chão da escola”.

Aos amigos de uma vida toda: Taís, José Márcio, Dey e Beto, Rô e Aldo, e à querida Vana; vocês me brindaram com risos, abraços, discussões políticas e dose álcool necessária nos momentos difíceis desta conjuntura, lhes sou enormemente grata! À Martinha, querida,

que alegrou meus dias com suas mensagens pelo WhatsApp, mostrando que estava ali presente e que era só gritar quando precisasse; desculpe pelos cafés prometidos e nunca cumpridos.

Ao meu irmão Marcelo, à minha cunhada Stella e ao meu sobrinho Matheus, que souberam compreender a ausência, a correria e até o mau humor, mas também me acolheram cotidianamente com as nossas comilanças improvisadas que acalentaram tanto minha alma.

Ao meu companheiro Tom, que me deu todo o incentivo, mas também torceu para que acabasse logo (rs...) – eu sei, fui abduzida pela tese. Te amo!

À minha mãe, que sofreu durante o longo processo de seleção e não conteve a alegria quando soube da aprovação. Mãe, querida, só hoje tenho a dimensão de todo o teu esforço, dedicação e carinho, te sou grata e te amo imensamente.

À Mariana, desculpe pela ausência e pela impaciência, lembro-me que durante o mestrado sua reclamação corriqueira era: “mamãe só intuda!” – hoje, seis anos mais tarde, a reclamação carrega um tom diplomático: “quantos textos mais tens para escrever, mãe?” –; mas também havia recadinhos por entre os meus rascunhos, “Mari te ama!”. Você é a parte mais nobre de mim, Mariana, eu te amo! Sem todos vocês eu não teria conseguido.

Preciso agradecer meu pai, que já não mais está conosco, mas muito do que me constitui vem dele, seu caráter e hombridade, seu riso solto e generosidade. Pai, você vive no que há de melhor em mim!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UDESC, por terem auxiliado a solidificar meus argumentos e reafirmar meu referencial teórico diante das discordâncias.

À professora Olinda Evangelista, pelos momentos de trocas e risos, pelos ouvidos atentos diante das minhas inquietações – desde que passaste pela minha vida tenho imensa vontade de aprender. Obrigada, Olinda! E ao Allan Kenji, pelas trocas e referências.

À minha banca: professor André Martins, que tanto contribuiu na qualificação e, respeitosamente, indicou minhas fragilidades, me abrindo um horizonte de possibilidades e reflexões – sou-lhe grata por acrescentar Poulantzas à minha vida; professora Luciana Marcassa, que me estimulou a perseguir Gramsci – suas aulas foram essenciais para minha formação, meu texto traz a marca da sua interferência durante a qualificação; professora Eneida Shiroma, minha orientadora de mestrado, quem me ajudou a desvendar o caminho da pesquisa, aguçou meu olhar investigativo, me estimulou com a análise de redes sociais para melhor compreender as políticas públicas, cujos apontamentos durante a qualificação foram fundamentais na minha escrita – querida Eneida, muito obrigada pelo carinho, atenção, e por

me possibilitar aprender: você me inspira! À professora Maria Cristina Fonseca, pelas contribuições, pelo incentivo e por ter permitido dividir minha investigação com o seu grupo de pesquisa, lhe sou grata pelo momento de reflexão e desafio e à professora Alba Regina Battisti por ter aceitado o convite para a suplência, muito obrigada.

A orientação respeitosa, generosa e amiga da minha orientadora Mariléia Maria da Silva, com a qual aprendi muito, sobretudo da necessária radicalidade da crítica. Mariléia, obrigada pela confiança, por ter me ensinado que a pesquisa é viva, me dado liberdade para pensar, me auxiliado nos momentos de insegurança, e ter me possibilitado crescer na investigação. Este texto expressa o imenso aprendizado possibilitado por suas aulas, orientações, e as infinitas conversas. Enfim, temos a nossa tese!

Uma tese nunca é feita só, ela é fruto de todas as relações aqui descritas e de tantas outras vivenciadas ao longo desses anos, mas, essencialmente, esta tese se constituiu em meio às discussões possibilitadas pelo grupo de pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação. Queridos e queridas do LUTE, eu precisava reiterar a vocês meu agradecimento, pois esta conjuntura difícil, que marca 2019, nos entristece e adocece, mas duas são as motivações essenciais para continuar: a emergência da luta e estar junto aos nossos. Assim, como diz o poeta: “Nada a temer senão o correr da luta, nada a fazer senão esquecer o medo...”.

Muito obrigada, sigamos firmes na vida e na luta!

Odeio os indiferentes

(Antonio Gramsci, 11 de fevereiro de 1917)

Odeio os indiferentes. Acredito, assim como Federico Hebbel, que “viver quer dizer ser partidário”. Não podem existir apenas *homens*, estranhos à cidade. Quem vive de verdade não pode não ser cidadão e não tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bola de chumbo de um inovador, é a matéria inerte em que os entusiasmos mais esplêndidos frequentemente se afogam, é o pântano que cerca a velha cidade e a defende melhor do que os muros mais sólidos, melhor do que o peito de seus guerreiros, porque deglute os assaltantes em seus poços limosos, e os dizima e os abate e por vezes os faz desistir do feito heróico.

A indiferença age potentemente na história. Age passivamente, mas age. É a fatalidade; é aquilo com que não se pode contar; é aquilo que estraga os programas, que inverte os planos mais bem construídos; é a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a estrangula. O que acontece, o mal que recai sobre todos, o bem possível que um ato heroico (de valor universal) pode gerar não se deve tanto à iniciativa dos poucos que agem, mas à indiferença, ao absentefismo de muitos. O que acontece não acontece porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica à sua vontade, deixa que façam, deixa que se agrupem os nós que depois só a espada poderá cortar, deixa que promulguem leis que depois só a revolta poderá revogar, deixa que cheguem ao poder homens que depois só um motim poderá derrubar.

A fatalidade que parece dominar a história não é outra coisa que não a aparência ilusória dessa indiferença, desse absentefismo. Alguns fatos amadurecem à sombra; poucas mãos não supervisionadas por nenhum controle tecem a teia da vida coletiva, e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso. Os destinos de uma época são manipulados por visões restritas, escopos imediatos, ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens não sabe, porque não se preocupa com isso. Mas os fatos amadurecidos dão em algum lugar, a teia tecida à sombra chega a um fim, e então parece que a fatalidade está a abater tudo e todos, parece que a história não é nada além de um enorme fenômeno natural, uma erupção, um terremoto, do qual todos são vítimas, quem quis e quem não quis, quem sabia e quem não sabia, quem estava ativo e quem era indiferente. E esse último se irrita, querendo fugir das conseqüências, querendo deixar claro que ele não queria isso, que ele não é responsável. Alguns choramingam piedosamente, outros blasfemam obscenamente, mas ninguém ou poucos se perguntam: se eu também tivesse cumprido com meu dever, se tivesse tentado fazer valer minha vontade, meu

ponto de vista, teria acontecido o que aconteceu? Mas ninguém ou poucos se culpam por sua indiferença, por seu ceticismo, por não ter estendido seu braço e suas atividades aos grupos de cidadãos que, justamente para evitar tal mal, combatiam, à procura do bem a que se propunham.

Sobre acontecimentos já concluídos, a maioria dessas pessoas prefere falar em fracassos ideais, programas arruinados em definitivo e outras amenidades similares. Recomeçam assim a se ausentar em relação a qualquer responsabilidade. Não que não vejam as coisas com clareza, que não sejam capazes de às vezes apresentar boas soluções aos problemas mais urgentes ou àqueles problemas que, por exigirem mais preparação e tempo, são igualmente urgentes. Mas essas soluções permanecem amplamente infecundas, essa contribuição à vida coletiva não é animada por alguma luz moral. Ela é produto da curiosidade intelectual e não de um sentido pungente de responsabilidade histórica que quer todos ativos na vida, que não admite agnosticismos e indiferenças de nenhum tipo.

Odeio os indiferentes também por me entediarem com seu choramingo de eternos inocentes. Peço as contas a cada um deles sobre como cumpriram a missão que a vida lhes impôs e lhes impõe cotidianamente, sobre o que fizeram e especialmente sobre o que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar minha piedade, que não devo dividir com eles as minhas lágrimas. Sou partidário, vivo, já sinto pulsar nas consciências viris da causa que escolhi a cidade futura que essa causa está construindo. E nela a cadeia social não pesa sobre poucos, nela cada coisa que acontece não é por acaso, por fatalidade, mas pela ação inteligente dos cidadãos. Não há nela ninguém que esteja na janela só olhando enquanto poucos se sacrificam, sangram em sacrifício; e aquele que estiver na janela, em uma emboscada, quererá usufruir do pouco bem que o trabalho de poucas pessoas tentou realizar e descontará a sua desilusão insultando o sacrificado, o sangrado, porque não conseguiu cumprir seu objetivo.

Vivo, sou partidário. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

RESUMO

Esta tese tem por finalidade analisar a inserção do setor empresarial na política de formação continuada dirigida aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis, no período de 2005-2016, e sua articulação ao circuito de valorização do valor no contexto capital-imperialista. Utilizamos como referencial teórico o materialismo histórico e dialético, tendo como principais referenciais Marx (1982a; 2005; 2009; 2017), Lênin (1986; 2012), Gramsci, (1987; 1989; 1995), Poulantzas (1977; 1985); e pesquisadores contemporâneos como Fontes (2010a), Carcanholo M. (2010; 2011), Carcanholo R.; Nakatani (2015), Castelo (2017). A abordagem metodológica foi qualitativa, envolvendo como procedimentos: revisão bibliográfica, entrevista semiestruturada, análise de documentos oriundos de organizações multilaterais, organizações da sociedade civil, contratos efetivados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) com o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e com empresas; por fim, realizamos análise de redes sociais partindo das empresas contratadas para prestar formação continuada aos professores. Inferimos que a reforma do Estado, iniciada na década de 1990, acarretou novas formas de organizar o setor público – inspiradas nos mecanismos de gerenciamento do setor privado – e tratou de elaborar um arcabouço jurídico-normativo que permitiu a atuação empresarial na execução de direitos sociais como saúde e educação. Decorre desse processo conceituações como “público não-estatal” e “publicização”, permitindo que parcerias público-privadas se instalassem no aparelho do Estado e que a sociedade civil atuasse significativamente na execução de serviços, apropriando-se do fundo público e corroborando o processo de mercadorização e privatização da educação básica. Desse modo, se observa no município de Florianópolis o aprofundamento da atividade de empresas e institutos designados como de natureza privada sem fins lucrativos na condução da formação continuada dos professores. Tal processo tem se asseverado a partir do contrato de empréstimo nº 3079/0C-BR realizado entre a PMF e o BID. Nesse contexto, o empresariado opera a determinar um “recuo teórico” na formação, valorizar as habilidades e competências em detrimento do conhecimento científico, disseminar valores próprios da classe dominante, e estabelecer o consentimento ativo dos professores e dos futuros trabalhadores ao projeto da fração empresarial. Destacamos que o avanço do capital sobre a educação se utiliza de várias estratégias, dentre essas, além da formação continuada, a financeirização da educação básica; uma vez que as instituições investigadas integram redes sociais que são não só proeminentes na formulação de políticas e na venda de produtos educacionais, mas participam do circuito de valorização do valor por comporem grandes conglomerados industriais que operam no ramo produtivo e figuram no contexto da financeirização por meio da abertura de seus capitais nas bolsas de valores, sob o predomínio do capital fictício e portador de juros, constituindo uma fusão de capitais, marca do contexto capital-imperialista; assim consolidando a privatização e a financeirização da educação básica para a expansão de seus investimentos e lucratividade.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Financeirização da educação básica. Privatização da educação.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to analyze the insertion of the business sector in the continuing training policy directed to teachers of elementary education of the municipal education system of Florianópolis, in the period of 2005-2016, and its articulation to the value appreciation circuit in the capital-imperialism context. We used as theoretical reference the historical and dialectical materialism, having as main references Marx (1982a; 2005; 2009; 2017), Lênin (1986; 2012), Gramsci, (1987; 1989; 1995), Poulantzas (1977; 1985); and contemporary researchers as Fontes (2010a), Carcanholo M. (2010; 2011), Carcanholo R.; Nakatani (2015), Castelo (2017). The methodological approach was qualitative, involving as procedures: bibliographic review, semi-structured interview, analysis of documents from the multilateral organizations, civil society organizations, agreements held by the City Hall of Florianópolis (acronym in Portuguese – PMF) with the Inter-American Development Bank (acronym in Portuguese – BID) and with companies; finally, we carried out analysis of the social network from the contracted companies to render the continuing teachers training. We infer that the reform of the State, initiated in the decade of 1990, resulted new models of organizing the public sector – inspired by the mechanisms of private sector management – and assumed the elaboration of a legal-normative framework that allowed the actuation of the business sector in the execution of social rights such as health and education. From this process derives conceptualizations as “non-state public” and “publicization”, allowing public-private partnerships to be deployed in the State apparatus and that the civil society operate significantly in the execution of the services, usurping the public fund and supporting the process of commodification and privatization of the basic education. Thus, it is possible to observe in the city of Florianópolis the deepening of the activity of companies and institutes designated as private nonprofit nature in the conduction of the continuing teachers training. This process has been expressed from the loan agreement nº 3079/0C-BR held between the PMF and the BID. In this context, the business community operates to determinate a “theoretical retreat” in training, prize the abilities and skills to the detriment of scientific knowledge, disseminate the ruling class values, and establish the active consent of the teachers and of the future workers to the business fraction project. We emphasize that the advancement of the capital on education utilize several strategies, among these, besides the continuing training, the financialisation of basic education; since the institutions investigated integrate the social networks that are not only prominent in the formulation of policies and in the sale of educational products, but participate of the value appreciation circuit by composing large industrial conglomerates that operate in the productive sector and figure in the financialisation context through the opening of their capitals in the stock exchange, under the predominance of the fictitious capital and interest bearing, constituting a merger of the capitals, a mark of the capital-imperialism context; thus consolidating the privatization and financialisation of the basic education for the expansion of their investments and profitability.

Key-words: Continuing teachers training. Financialisation of basic education. Privatization of education.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – DOCUMENTOS ANALISADOS.....	54
QUADRO 2 – TESES SELECIONADAS A PARTIR DO VERBETE “PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA” – 2001 A 2016	104
QUADRO 3 – DISSERTAÇÕES SELECIONADAS A PARTIR DO VERBETE “PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA” – 2010-2016.....	104
QUADRO 4 - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS A PARTIR DO VERBETE “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MINISTRADA POR ENTES PRIVADOS.....	106
QUADRO 5 – PRODUÇÕES QUE TRATAM DO TEMA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, APRESENTADAS EM EVENTOS	107
QUADRO 6 – DIRETRIZES DO GRUPO BM PARA A REFORMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA CARREIRA DOCENTE.....	174
QUADRO 7 – EMPRESAS PRIVADAS PRESENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE NA RME DE FLORIANÓPOLIS CONTRATADAS COM RECURSOS PMF/MEC/FNDE	217
QUADRO 8 – EMPRESAS PRIVADAS CONTRATADAS COM RECURSOS DO BID, EMPRÉSTIMO Nº 3079/0C-BR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	219
QUADRO 9 – INSTITUTOS DE NATUREZA PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS QUE ATUARAM NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	220
FIGURA 1 – A LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO - PLANNETA EDUCAÇÃO.....	260
FIGURA 2 – PERCURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EMPREENDIDO PELA INSTITUIÇÃO ENSINA BRASIL	272
FIGURA 3 – PERCURSO HISTÓRICO DA EMPRESA MIND LAB	288
FIGURA 4 – PERCURSO HISTÓRICO DA EMPRESA MIND LAB	288
FIGURA 5 – PERCURSO HISTÓRICO DA EMPRESA MIND LAB	288
FIGURA 6 - PERCURSO HISTÓRICO DA EMPRESA MIND LAB	289
FIGURA 7 – PARADIGMA DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE	291
FIGURA 8 - CAPITAL SOCIAL PRISA.....	304
FIGURA 9 - VÍNCULOS INSTITUCIONAIS	312

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - BASES PESQUISADAS E TRABALHOS SELECIONADOS – 2001 A 2016.....	103
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRUC	Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
ABVCAP	Associação Brasileira de Private Equity & Capital Venture
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ARS	Análise de Redes Sociais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BIT	Borsa Italiana
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
BRICS	Brasil, Rússia, China e África do Sul
CAEd	Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAC	Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CIEBs	Centros de Inovação da Educação Básica
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CLAD	Centro latino-americano de administração para o desenvolvimento
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
EAD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
EFEX	Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FIEE	Fundo de Investimentos de Empresas Emergentes
FIP	Fundo de Investimentos e Participações
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
GPIE	Grupo de Pesquisa em Informática na Educação
GQTC	Grupo de Química Teórica e Computacional
GT	Grupo de Trabalho
GTED	Grupo Tecnologias Digitais e Educação a Distância
GUIDE	<i>Global Universities In Distance Education</i>
HA	Hora Atividade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEB	Rede de Inovação da Educação Básica
IEDI	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IES	Instituição de Ensino Superior
INADE	Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPSFLs	Instituto de Natureza Privada Sem Fins Lucrativos
IOF	Imposto sobre Operação de Crédito
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
ISP	Investimento Social Privado
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIDE	Grupo de Líderes Empresariais
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
LUTE	Grupo de Pesquisa Lutas Sociais, Trabalho e Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MASP	Museu de Artes de São Paulo
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MPB	Movimento Pela Base
MEC	Ministério da Educação

MinC	Ministério da Cultura
NAVE	Núcleo Avançado em Educação
NEES	Núcleo de Excelência para Tecnologias Sociais
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Educativa
NYSE	New York Stock Exchange
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEC	<i>Open Education Consortium</i>
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
OMs	Organizações Multilaterais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPI	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OUI	Organização Universitária Interamericana
PAC	Pacto de Aceleração do Crescimento
PEC	Programa Escola Campeã
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de educação
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PREAL	Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PP	Partido Progressista
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação
PPP	Parceria Público-Privada
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REXLAB	Laboratório de Experimentação Remota
RIS	Rede Investidores Sociais de Curitiba
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEFE	Sistema Educacional Família Escola
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEU	Sistema Educacional UniBrasil
SINTRASEM	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TALIS	Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGT	União Geral dos Trabalhadores
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDB	<i>United Nations Development Business</i>
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOEST	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	39
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	43
1.2 OBJETIVOS	46
1.2.1 Objetivo geral	46
1.2.2 Objetivos específicos	46
1.3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	47
1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	52
1.4.1 Revisão bibliográfica	53
1.4.2 Coleta dos documentos: a saga	53
1.4.3 Entrevista semiestruturada	55
1.4.4 Análise de Redes Sociais (ARS)	56
1.5 ESTRUTURAÇÃO DA TESE	57
2 DA FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL: O CAPITAL NÃO TEM PÁTRIA!	61
2.1 O CONTEXTO CAPITAL-IMPERIALISTA E AS EXPROPRIAÇÕES SOBRE A CLASSE TRABALHADORA	61
2.2. O ESTADO: DA MÃO INVISÍVEL QUE TUDO REGULA AO EXPLÍCITO BALCÃO DE NEGÓCIOS DA BURGUESIA.	73
2.3 O FUNDO PÚBLICO: DA QUESTÃO SOCIAL À GESTÃO DO CAPITAL	89
3 A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	101
3.1 SELEÇÃO DE MATERIAIS E FONTES	102
3.2 O BALANÇO DAS PRODUÇÕES: APROXIMAÇÕES	108
3.2.1 A educação e a “nova regulação estatal”	109
3.2.2 O PDRAE e a inserção do empresariado na educação básica – de FHC aos governos petistas	110
3.2.3 O Estado: a seara a ser desvelada	120
3.2.4 O serviço público que serve ao privado: educação, a mercadoria da vez	132
3.2.4.1 <i>Oferta de vagas na educação infantil</i>	139
3.2.4.2 <i>Aquisição de sistemas apostilados de ensino</i>	141
3.2.4.3 <i>Formação de professores por entidades privadas</i>	144
3.2.4.4 <i>Ações de “responsabilidade social”</i>	149
3.2.4.5 <i>Assessoria privada à gestão educativa nas secretarias municipais e escolas</i>	155
3.2.5 Parcerias público-privadas na educação básica: “o caminho ao inferno está calçado de boas intenções”	158
3.2.5.1 <i>Desmantelamento dos direitos sociais</i>	158
3.2.5.2 <i>Apropriação dos recursos públicos por organizações privadas</i>	160
3.2.5.3 <i>Precarização do trabalho docente</i>	161
3.2.5.4 <i>Manutenção e difusão da hegemonia burguesa</i>	162
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A RECONVERSÃO DOCENTE PARA A CONSERVAÇÃO DA HEGEMONIA BURGUESA E A VALORIZAÇÃO DO VALOR	165
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE: DA DESQUALIFICAÇÃO À CENTRALIDADE.....	166
4.2 A AGENDA DO BID PARA O MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS – NÓS GRITAMOS: “DINHEIRO PÚBLICO É PARA O SERVIÇO PÚBLICO”!.....	183
4.2.1 A formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis e o acordo de empréstimo com o BID: a qual conformismo pretende nos conformar?	193

4.3 REDES SOCIAIS: A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELA BURGUESIA BRASILEIRA E INTERNACIONAL COM O ESTADO COMO MANTENEDOR/ORGANIZADOR DO PACTO	208
4.4 DA VENDA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS AO FILANTROCAPITALISMO: PRIVATIZAÇÃO NÃO CLÁSSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	212
5 FACES DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS EMPRESAS ATUANTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	231
5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA RMEF INTEGRANDO O CIRCUITO DE VALORIZAÇÃO DO VALOR	231
5.1.1 Instituto TIM	232
5.1.2 Instituto Natura	242
5.1.3 Planneta Educação Gráfica e Editora LTDA.	255
5.1.4 Vez – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura	262
5.1.5 Meritt Informação Educacional.....	269
5.1.6 Centro De Políticas Públicas E Avaliação Da Educação (CAEd)	279
5.1.7 Mind Lab do Brasil Comércio de Livros LTDA.....	284
5.1.8 Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	294
5.1.9 Joint Venture Moderna-Avalia	298
5.2 TORNAR VISÍVEL O QUE INSISTE EM SER INVISIBILIZADO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SÍNTESE DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES	311
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	317
REFERÊNCIAS	325

1 INTRODUÇÃO

Todo começo é difícil, e isso vale para qualquer ciência. (Karl Marx)

Nas últimas décadas temos observado a proliferação de políticas dirigidas à educação básica e ao trabalho docente, em última instância, podemos afirmar que a escola tem sido alvo de uma reorganização devido às novas necessidades do capital em crise, para as quais a educação básica define-se como formadora para o trabalho simples e lócus de reatualização da hegemonia burguesa (MARTINS; NEVES, 2015).

Compreendemos que as reformas praticadas desde meados da década de 1990, iniciadas no governo de Fernando Collor de Mello, eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN) (1990-1992), e posteriormente conduzidas pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (1994-1997/1998-2002), e continuadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2006/2007-2010) e de Dilma Rousseff (PT) (2011-2014/2015-2016), procuraram responder às necessidades de recomposição da taxa de lucro do capital, conduzindo para um protagonismo contundente do Estado enquanto viabilizador de medidas protecionistas à acumulação privada. Nesse contexto, foram promovidos ajustes neoliberais, tais como as privatizações, abertura do mercado brasileiro à especulação internacional, e reforma administrativa gerencial, abrindo espaço a um novo mercado de serviços.

Os ajustes têm, desde então, impactado a forma de organização da educação e do trabalho docente, particularmente pela adoção de medidas gerencialistas, inspiradas nas técnicas de administração próprias do universo empresarial. Uma das medidas mais difundidas na nova administração pública diz respeito à responsabilização dos professores pelos resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Foi esse contexto de gerenciamento e responsabilização, vivenciado na condição de professora da rede municipal de ensino de Florianópolis (RMEF), que nos levou a pesquisar durante o curso de mestrado, de 2011 a 2013, o processo de intensificação do trabalho ao qual os professores da RMEF estavam submetidos. Durante a pesquisa sinalizávamos que a intensificação do trabalho dos docentes decorria também da intenção de estabelecer novas orientações oriundas de Organizações Multilaterais (OMs) – tais como: Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, efetivadas pelo Ministério da Educação (MEC) e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF). A gestão por resultados, efetivada na RMEF, trouxe repercussões que não se restringiam à intensificação do trabalho, mas impactavam a vida dos professores, dentre elas, o adoecimento (SANTOS, 2013). Todavia, nossa pesquisa se relacionava com a aplicação das avaliações em larga escala e a pressão que essas exerciam sobre os professores; não aprofundamos o que ocorreria no processo de formação continuada da rede.

Ao retornarmos ao trabalho em sala de aula, após a conclusão do mestrado, outras reflexões se apresentaram acerca das novas exigências sobre o desempenho docente. Exigências que se davam principalmente durante o período de formação continuada, pois, obrigatoriamente, tivemos que frequentar os cursos de formação oferecidos pela SMEF.

Cabe-nos brevemente assinalar determinados cursos, que frequentamos durante os anos de 2014 a 2016. Inicialmente, participamos do curso do Programa Nacional de Formação de Professores, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), fornecido pelos técnicos da própria SMEF e orientado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Outro curso foi desenvolvido pela empresa VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura, que comercializava apostilas para a RMEF, chamado Sistema Educacional Família Escola (Sefe) (FLORIANÓPOLIS, 2010b, 2012b, 2014b). Ambos os cursos, o Pnaic e o Sefe, nos fizeram refletir sobre o caráter técnico da formação e o pragmatismo presente tanto no modelo de formação difundido pelo órgão público – no caso do MEC em relação ao Pnaic – quanto pelo órgão privado – no caso da empresa que fornecia apostila.

Em 2016 as formações prosseguiram, e no primeiro semestre participamos da apresentação do projeto “Tim faz Ciência”, ministrado por consultora vinculada ao Instituto Tim e dirigido aos docentes que trabalhavam com os 4º anos do ensino fundamental. Esse projeto foi proposto à SMEF sem representar custos ao município, pois se inseriu no âmbito da “filantropia”, ou do “filantrocapitalismo” (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017; FOSTER, 2013), conceito que será abordado no decorrer desta pesquisa.

A participação no projeto e utilização dos materiais eram facultativas, todavia, a frequência dos professores na formação era uma exigência da SMEF. Neste momento já intuíamos a crescente entrada de empresas privadas e institutos privados na educação básica no município de Florianópolis. Instituições que, ao fornecerem determinados produtos educacionais, penetravam na formação docente procurando convencer-nos para a execução do proposto.

Esses institutos de natureza privada sem fins lucrativos (INPSFLs) recorrem ao argumento da “responsabilidade social empresarial” difundido pelo intitulado “terceiro setor”. Nesse sentido, apresentamos as proposições apresentadas por Montaño (2002), que se reporta ao “terceiro setor” como estratégia de reestruturação capitalista. O autor indica as funcionalidades, ao capital, da difusão da ideologia do “terceiro setor” ao passo que o Estado o difunde como promotor da questão social, embora o subsidie. “*O capital [...] se desonera da contribuição compulsória*. Sua intervenção na ‘ação social’ assume a forma voluntária de ‘doação’[...], não de obrigação”. (MONTAÑO, 2002, p. 60, grifos no original). Ademais, despolitiza os conflitos sociais, tornando as reivindicações da classe trabalhadora em formulações assistencialistas.

Isto posto, salientamos que o intitulado “terceiro setor” torna-se recurso de manutenção da hegemonia burguesa na medida em que obscurece e obstaculiza as lutas sociais. Na educação, sua atuação tem mobilizado o empresariado para intervir na condução da educação pública e na formação continuada dos professores.

Além das duas instituições apontadas, apresentaremos as demais empresas contratadas pela SMEF, que, em alguma medida, desenvolveram atividades dirigidas aos docentes. No ano de 2008 – com renovação de contrato no ano de 2010 e novo contrato em 2014 – foi efetivado o acordo com a empresa Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda., cujo objeto foi a oferta de serviço terceirizado de contratação de profissionais para formação dos professores da rede (FLORIANÓPOLIS, 2008; 2010a; 2014a). Em 2010 foi a vez da Meritt Informação Educacional, contratada para elaborar relatórios do desempenho dos alunos e turmas na Prova Floripa¹, e disponibilizar dados acerca do aproveitamento dos alunos na Prova e na Provinha Brasil. Essa última empresa teve contrato prorrogado ainda em 2010 e novas contratações em 2011 e 2012 (FLORIANÓPOLIS, 2010c; 2011; 2012a). Em 2015, a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) contratou o Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que formulou a Prova Floripa, realizou análise de resultados e forneceu formação aos professores da rede sobre a apropriação dos resultados e políticas vinculadas à gestão por resultados (FLORIANÓPOLIS, 2015a).

¹A Prova Floripa foi um instrumento avaliativo, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, desde 2007, que objetiva, segundo a SMEF, aferir a qualidade da educação das escolas da rede municipal de ensino (SANTOS, 2013). Essa prova deixou de ser aplicada na RMEF no ano de 2017, com a mudança na gestão municipal e a saída de Rodolfo Joaquim Pinto da Luz da SMEF. Contudo, a centralidade nas avaliações em larga escala, oriunda do Ministério da Educação, ainda impulsiona cobranças e reorganizações do trabalho docente.

Segundo notícia veiculada no *website* do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SintraseM): “[...] o contrato nº 146/EDUC/BID, fechado com a Universidade de Juiz de Fora/MG, custou R\$ 3.603.173,59”. (SINTRASEM, 2015b). Destacamos que ano anterior foi celebrado o contrato de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nº 3079/OC-BR (BID, 2014), a partir de então inferimos uma maior presença das empresas privadas na formação continuada dos professores da educação básica.

Seguindo o inventário das empresas privadas contratadas pela SMEF, assinalamos no ano de 2015 o contrato com a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL para elaborar as matrizes curriculares do ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015b). Essa empresa também forneceu cursos aos professores sobre a elaboração da matriz curricular. Isso ocorreu em meio aos protestos da entidade sindical, que alegava que a SMEF estava “[...] transferindo à iniciativa privada a responsabilidade de pensar a educação pública e tirando o protagonismo dos professores em discutirem e elaborarem sobre a educação que diariamente é construída por eles nas escolas de nossa rede.” (SINTRASEM, 2015a).

Também em 2015 é contratada a empresa Mind Lab do Brasil Comércio de Livros Ltda. O objeto do acordo foi: “Contratação de licença de uso da metodologia Mind Lab com fornecimento de material didático – jogos de raciocínio para desenvolvimento cognitivo, social e ético de alunos das unidades educativas da RMEF”. (FLORIANÓPOLIS, 2015c s.p.). No ano de 2016 foi celebrado o contrato com a Joint Venture Moderna-Avalia, o produto adquirido foi a plataforma digital de conteúdos e “Soluções Educacionais” para componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, ciências e língua estrangeira – inglês, para os estudantes do Fundamental II - Projetos Inovadores (FLORIANÓPOLIS, 2016). Apontamos ainda a presença do Instituto Natura na condução da formação continuada dos docentes por meio da oferta de materiais às escolas, como exemplo o “Projeto Trilhas”, que forneceu jogos didáticos e treinamento aos técnicos da SMEF para utilização desses materiais, atribuindo aos técnicos da SMEF a função de dar treinamento à equipe pedagógica e professores.

Notadamente, estávamos diante de programas de formação que não só apresentavam novos conteúdos a serem ensinados, mas procuravam redefinir a prática docente mediante materiais e metodologias apresentadas.

Diante deste quadro, novas indagações surgiram com relação à reconversão do trabalho docente² (EVANGELISTA, 2006; 2012) na formação continuada, tendo em vista o maior monitoramento do trabalho e a proposição de alteração da prática. Inferimos que havia, portanto, a pretensão de se delinear um novo perfil docente. Além disso, a notada presença de um novo sujeito coletivo nas formações implantadas pela SMEF, empresas e institutos privados, também nos suscitou novas interrogações acerca da possibilidade de a formação continuada na RMEF se inserir no contexto da privatização na educação básica. Nessa conjuntura, a nova forma de organizar a formação docente, via entes privados, se colocou como questão primordial a ser pesquisada, entendendo-a como forma de apropriação do fundo público enquanto estratégia do capital para recompor a taxa de lucro no contexto capital-imperialista.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Diante da centralidade que a educação assume na perspectiva de formação da força de trabalho, há uma declarada intenção de moldar o ensino às necessidades capitalistas, que vão do estabelecimento de consensos funcionais ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que favoreçam a preparação para o trabalho (MARTINS; NEVES, 2015). O gerenciamento do trabalho docente parece convergir com o propósito de que o ensino se restrinja às necessidades do mercado, procurando fazer com que os professores centrem seu trabalho nos modelos prescritivos. Compreendemos que a formação continuada, aliada às avaliações em larga escala, consolida-se como estratégia colocada ao delineamento de um novo perfil docente, qual seja: menos reflexivo e, necessariamente, pragmático (FREITAS, 2012). Freitas (2012) assinala que a mesma racionalidade técnica de antes é agora proposta por meio dos testes padronizados que agem no gerenciamento da força de trabalho. Essa renovada formulação, o autor denomina de neotecnicismo, indicando que se estrutura em torno de três categorias: a responsabilização, a meritocracia e a privatização.

Ainda com relação ao neotecnicismo, Saviani (2007, p.437) aponta: “[...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação de resultados que se

²De acordo com Evangelista (2006; 2012), desde a Reforma do Estado (1990), iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tem-se operado a reconversão da educação às novas necessidades do capital. Tal medida engloba a responsabilização do professor pela má qualidade da educação. Nesse sentido vêm sendo empregadas, com aprofundamento no Governo Lula da Silva e subsequentes, várias estratégias de formação docente, subordinando-a ao projeto político capitalista e difusão dos valores da fração burguesa empresarial. É justamente nesse contexto que se procura reconverter o professor, torná-lo protagonista do projeto proposto pelo capital.

buscará garantir a eficiência e a produtividade”. Portanto, a ênfase nos resultados busca materializar culpados pelo fracasso educacional e aí residem as técnicas de monitoramento do trabalho docente que, além do escrutínio constante, definem novas funções ao papel da escola e do professor³.

Compreendemos que a gestão por resultados torna-se estratégia de gerenciamento do trabalho docente, mas também se consolida como expediente para orientar a formação dos futuros trabalhadores, realinhando a formação desses aos requisitos demandados pelo capital. Ou seja, opera-se um constructo retórico de um perfil docente, descrito pelos formuladores de política, como “mal formado” e “ultrapassado”, assim criando a ambiência para o estabelecimento de novas agências de formação docente e abrindo espaço à presença do setor empresarial na formação continuada de professores.

Nessa direção, a inserção das empresas na formação continuada docente decorre da combinação entre responsabilização e meritocracia por meio da divulgação de resultados dos testes em larga escala e da Prova Floripa. Cabe destacar que as avaliações externas foram estabelecidas na RMEF durante a gestão do então secretário municipal de educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz (2005-2016), e embora os prefeitos não tenham determinado bônus aos professores, referentes aos resultados das provas, variadas pressões são colocadas, inclusive interferindo na subjetividade, conforme apontamos em pesquisa (SANTOS, 2013).

Concomitante a esse direcionamento “moral e intelectual” que a classe dirigente procura impor aos docentes e aos trabalhadores, avaliamos que dentre as variadas formas de “privatização não clássicas” (GRANEMANN, 2017), que se estabelecem na educação básica no município de Florianópolis, inclui-se a formação continuada docente, na qual evidenciamos a presença de empresas privadas que se destinam a formar os professores em serviço.

A partir do exposto, configura-se o problema a ser pesquisado. Inferimos que as novas formas de gerenciamento da educação, pautadas principalmente na gestão por resultados, têm reconfigurado o trabalho docente, tornando-o cada vez mais prescritivo, pragmático, aliado às premissas neotecnicistas traçadas pelo capital. Nesse contexto, a formação continuada, ancorada no pragmatismo e numa concepção imediatista de melhoria da qualidade da

³A ênfase nos resultados, operada pela SMEF, foi evidenciada por meio dos dados coletados a partir de entrevistas realizadas com docentes da RMEF, no ano de 2013, durante a pesquisa de mestrado realizada como acadêmica do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. As entrevistas apontaram que os docentes compreendem que as avaliações externas realizadas pelos alunos compõem estratégias de controle e monitoramento do seu trabalho, ou seja, avalia-se o aluno como forma de mensurar o trabalho do professor. Os resultados expressados nas avaliações corroboram para que o currículo escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente sejam redefinidos, direcionados para o que é avaliado nas provas, desencadeando um processo crescente de estreitamento curricular (SANTOS, 2013).

educação, tem se consolidado como uma das estratégias para o estabelecimento de um professor de “novo tipo”, focado no fazer e nos modelos pré-determinados.

Isto posto, destacamos a seguinte interrogação como norteadora da pesquisa: em que medida e de que maneira o setor empresarial se articula ao órgão público – SMEF – com o propósito de integrar a formação continuada dos professores da rede municipal ao circuito de valorização do valor no contexto capital-imperialista?

Desse escopo maior de investigação, sequenciamos outras interrogações que nos possibilitam apreender de maneira mais abrangente o fenômeno investigado, quais sejam: a) a que se deve a entrada de entes privados na formação continuada oferecida pela SMEF?; b) quais objetivos partilham as formações ministradas por entes privados e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis?; c) como essas entidades privadas são contratadas?; d) quais as justificativas para que forneçam materiais e capacitação para a SMEF e aos professores?; e) o que revela a participação de empresas privadas, que não atuam na área educacional, na condução de cursos de capacitação docente?

Como locus de pesquisa tivemos a rede municipal de ensino de Florianópolis, mais precisamente, a SMEF. Delimitamos o recorte temporal de 2005 a 2016, período em que estiveram à frente da Prefeitura Municipal de Florianópolis os prefeitos Dário Elias Berger (2005-2012) – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB) –, e César Souza Júnior (2013-2016) – Partido Social Democrático (PSD). Durante esses três mandatos, embora houvesse alteração no partido político, o secretário de educação permaneceu sendo Rodolfo Joaquim Pinto da Luz – salientamos que, ao final do mandato emedebista, o então secretário de educação era o principal interlocutor no acordo de empréstimo⁴ firmado no ano de 2014 com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo o próprio Rodolfo, em entrevista concedida para esta tese em novembro de 2017, sua permanência no cargo de secretário municipal de educação se deu pela necessidade de execução do projeto aprovado no governo de Dário Berger, mas que só poderia ser executado no próximo governo, no caso, de César Souza Júnior. Nas palavras do ex-secretário:

O César Souza, no caso, ele era oposição a nós, porque nós éramos governo, ele ganhou a eleição e depois veio me convidar. Uma das razões foi provavelmente esse projeto [empréstimo com o BID] e nós queríamos a continuidade do projeto, fizemos de tudo então, até no último dia antes de ser convidado, pois, nunca

⁴Referimo-nos ao contrato de empréstimo nº 3079/0C-BR, realizado no ano de 2014, entre a PMF e o BID, destinado ao Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Município de Florianópolis. O contrato será mais bem explicitado no decorrer da tese, por compor nossa empiria.

imaginei que essa hipótese existisse na política brasileira, eu tentei até na última hora, mesmo depois que a gente perdeu a eleição. Eu continuei porque eu queria deixar aprovado para outro [prefeito] executar, mas o importante era isso, porque é um projeto bom [...].⁵

As palavras do ex-secretário nos apontam a necessidade de apreender a intrínseca relação entre a condução da educação pública, definida em determinado projeto de governo, e o projeto do capital. Por isso, precisamos compreender a importância do ex-secretário como intelectual orgânico da classe dominante e seu papel como articulador dessa política, materializada no convênio de empréstimo firmado com o BID e nos desdobramentos para a inserção dos entes privados na condução da formação continuada dos professores na RMEF.

1.2 OBJETIVOS

Diante do problema levantado e dos questionamentos suscitados neste texto introdutório, delineamos os objetivos que seguem.

1.2.1 Objetivo geral

- Analisar a inserção do setor empresarial na política de formação continuada dirigida aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis, e sua articulação ao circuito de valorização do valor no contexto capital-imperialista.

1.2.2 Objetivos específicos

- Apresentar as empresas privadas, contratadas pela SMEF, e institutos de natureza privada sem fins lucrativos que tiveram inserção na formação docente, evidenciando o custo financeiro.
- Compreender a ação desses entes privados que atuam na formação docente, em quais áreas se concentram e quais objetivos estabelecem.

⁵Entrevista concedida pelo ex-secretário de educação do município de Florianópolis, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, à Márcia Luzia dos Santos. Entrevista ocorrida enquanto o entrevistado estava na presidência da Fundação Catarinense de Cultura, com sede em Florianópolis. Data do evento: 30 de novembro de 2017; página 13 da transcrição. A divulgação destes dados obedece ao acordado no documento de Consentimento para fotografias, vídeos e gravações e no Termo de consentimento livre e esclarecido, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e assinado pelo entrevistado. Traremos mais dados da entrevista e sobre Rodolfo Joaquim Pinto da Luz nas seções 4 e 5 desta tese.

- Analisar as redes sociais que essas empresas e institutos estabelecem com outras empresas do mercado nacional e internacional, órgãos governamentais, da sociedade civil, e organizações multilaterais; evidenciando, a partir de tais redes, sua forma de atuação no setor educacional e sua imbricação com o mercado financeiro.
- Analisar como o gestor público compreende a formação continuada de professores e como justifica a presença de empresas privadas nessa formação.
- Analisar a possível vinculação do fundo público no circuito de valorização do valor, sendo a formação continuada dos professores como mercadoria estratégica à recomposição da taxa de lucro.

1.3 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

O estudo sobre a política educacional exige a compreensão da realidade social a qual está inserido o fenômeno a ser investigado, para tanto, se faz necessário partir das evidências para procurar seus determinantes, sua gênese. Na tentativa de ir além do aparente e alcançar a essência do fenômeno, alicerçamos nossas análises nas categorias que nos ajudaram a pensar a totalidade do nosso tema de pesquisa: a formação continuada de professores em meio às contradições e mediações presentes no processo que a constitui.

De acordo com Masson (2007, p. 107): “Como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente”. A superação do aparente requer analisar o objeto de pesquisa em seu movimento, as relações por ele estabelecidas, ou seja, buscar a totalidade, ainda que não consigamos captá-la em sua plenitude. Masson ainda evidencia que:

No materialismo, portanto, a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica. (MASSON, 2007, p.109).

A autora sublinha a relevância das categorias totalidade, práxis, contradição e mediação; que encorpam o método dialético e possibilitam que a realidade possa ser analisada como totalidade concreta (MASSON, 2012). Kosik (2011, p.15), ao defender a superação da pseudoconcreticidade, alerta sobre o erro de se tomar a aparência do fenômeno como sua

essência, e afirma que “O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”. Tal indicação aponta para o rigor teórico necessário para superar a aparência do objeto estudado e caminhar na tentativa de alcançar sua essência. Nesse sentido, a totalidade é uma categoria indispensável. Todavia, o autor adverte:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como realidade concreta. (KOSIK, 2011, p. 44).

Ao discorrer sobre a dialética no posfácio da segunda edição alemã do primeiro volume do livro *O Capital: crítica da economia política*, Marx (1982c, p. 343) indica:

Na sua figura racional, ela [a dialética] é um escândalo e uma abominação para a burguesia e para os seus porta-vozes doutrinários, porque, na compreensão positiva do existente, ela encerra também ao mesmo tempo a compreensão da sua negação, da sua decadência necessária; porque ela apreende cada forma devinda no fluir do movimento, portanto, também pelo seu lado transitório; porque não deixa que nada se lhe imponha; porque, pela sua essência, é crítica e revolucionária.

É, portanto, na tentativa de desvelar as múltiplas determinações acerca de nosso objeto de pesquisa, que nos colocamos como desafio metodológico assumir o materialismo histórico e dialético, pois o compreendemos como possibilidade de desvelar o real. Dessa forma, localizamos no capitalismo a lógica universalizante de apreensão da totalidade. Isto posto, é imperativo considerar o grau de desenvolvimento das forças produtivas, nesse dado momento histórico, para podermos evidenciar o que é requerido da educação básica e dos docentes.

O conceito de capital-imperialismo trazido por Fontes (2010a) nos é basilar, possibilitando a compreensão da materialidade na qual está inserido nosso objeto de pesquisa, ou seja, neste contexto de desenvolvimento das forças produtivas em que se vivencia o aprofundamento da expropriação sobre a classe trabalhadora. Captar a formação continuada dos professores requer apreendermos as relações sociais de produção travadas nessa sociedade, uma vez que tais relações são determinantes na forma como as políticas educacionais são formuladas e repercutem numa tentativa contínua de conformação dos sujeitos a esse modelo de sociabilidade. Destacamos o contexto da crise do capital diante da queda da taxa de lucro e nela investigamos a formação continuada de professores compondo

mais um nicho de mercado e estratégia de apropriação do fundo público na fase capital-imperialista sob o predomínio do capital portador de juros e fictício.

Assim, nosso esforço se move no sentido de não tomarmos o imediato como realidade, pois a dialética não é um método reducionista, mas sim elaborativo, “[...] é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. (KOSIK, 2011, p. 37).

Assumir esta posição teórica nos provoca a evidenciar as contradições latentes que compõem o fenômeno investigado. Visto que, conforme indicam Marx e Engels (1963, apud NETTO, 2011, p. 31) “[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos”.

Isto posto, compreendemos o referencial gramsciano como suporte teórico necessário à análise do objeto de pesquisa, uma vez que corroboramos o apresentado por Lole (2015, p. 08) ao indicar que “[...] a perspectiva da totalidade é fundamental para as reflexões marxistas sobre o social, esta também é o fio condutor do pensamento gramsciano”. Desse modo, a autora afirma que Gramsci, ao se referir à filosofia da práxis, principalmente nos *Cadernos do cárcere*, valida a dialética marxista como elemento totalizante e método capaz de alcançar a explicação do real. Pois, como elucida Lole (2018, p. 142), “O filósofo italiano mostra a sua virada terminológica e conceitual, a partir do caderno 10, usando filosofia da práxis para substituir progressivamente materialismo histórico e marxismo”. Segundo a pesquisadora, essa terminologia foi utilizada por Gramsci como forma de combate ao marxismo vulgar e mecanicista, além de preservar seus escritos diante dos cerceamentos impostos no cárcere pelo fascismo.

Assim, Lole (2018, p. 141-142) assinala a validade das categorias de Gramsci nas análises dos fenômenos político-sociais contemporâneos, indicando que:

A arquitetura das categorias gramscianas tem a possibilidade de interpretar os fenômenos sociais a partir de uma relação entre poder estruturante das estruturas sociais e as dimensões criativas e subversivas dos indivíduos e dos grupos sociais nos seus contextos históricos e sociais singulares. Tal maneira de interpretar o fenômeno social opõe-se às leituras deterministas que naturalizam a história, a sociedade, o indivíduo, ou separam economia da política.

Para melhor apreensão do nosso objeto de pesquisa, procuraremos utilizar das seguintes categorias gramscianas de análise: hegemonia (GRAMSCI, 1987; GRUPPI, 1978); sociedade civil (GRAMSCI, 1989; FONTES, 2010a); intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1995); aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 1989); Estado educador (GRAMSCI,

1989). As categorias apresentadas contribuirão para analisarmos a política de formação continuada dos professores do ensino fundamental da RMEF e nos servirão como suporte teórico para o trabalho com documentos e entrevistas.

Voltamos a salientar a emergência destas análises na investigação das políticas públicas para a educação e reproduzimos a afirmação de Melo et. al. (2015, p. 23) ao tratarem das mudanças na educação básica na contemporaneidade:

São determinações fundamentais das mudanças no conteúdo e na forma da educação escolar brasileira na contemporaneidade, além das alterações da lógica do processo de acumulação de capital, as mudanças concretas no processo de trabalho, a redefinição das relações de poder que delinearão as novas funções do Estado em relação à economia e à legitimação social, bem como a totalidade das relações sociais que engendram as bases da cultura urbano-industrial. Essas determinações, em seu conjunto, ao constituírem as atividades produtivas materiais e simbólicas, as formas de convivência social e as maneiras de pensar, sentir e agir, singular e coletiva, passam a exigir a formação de um homem de novo tipo.

Entendemos que a educação da classe trabalhadora se insere na correlação de forças estabelecidas entre capital-trabalho, contextualizar e investigar as disputas que se estabelecem é necessário para o entendimento da política dirigida aos docentes e dos pressupostos que a fundamentam. As políticas educacionais estão imersas no contexto de expansão do capital-imperialista, portanto, não há possibilidades de compreendê-las sem que se apreenda a lógica do sistema de produção. “Desse modo, não é possível separar o método do conteúdo da obra marxiana, pois tal conteúdo contribui na compreensão da política educacional a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural”. (MASSON, 2012, p. 08).

Apreender as múltiplas determinações que circundam a formação continuada docente, que a tornam nicho de mercado e estratégia de usurpação do fundo público, força-nos a compreender as redes sociais nas quais a formação está envolta. Faz-se necessário pesquisar quem são seus intelectuais orgânicos e quais aparelhos privados de hegemonia⁶ são utilizados para difusão de suas ideologias.

Shiroma e Evangelista (2014, p. 04), na realização do estudo sobre hegemonia e redes de governança, indicam que “[...] as relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitaram [...]”, apontando uma integração externa a blocos econômicos e internamente um fortalecimento da sociedade civil⁷ para assegurar condições de governabilidade para o capital. Segundo as autoras, o Estado mantém-se presente como regulador das parcerias público-privadas (PPPs), todavia, sua configuração foi modificada,

⁶Ambos os conceitos: intelectuais e aparelhos privados de hegemonia serão discutidos ao logo desta tese.

⁷Este conceito também contará com maior elaboração no próximo capítulo.

observando-se a participação da sociedade civil, com destaque para o empresariado na formulação das políticas públicas e na reposição da hegemonia burguesa.

Shiroma (2011) destaca que as recomendações internacionais se manifestam nas políticas locais, e assinala o envolvimento internacional e nacional na elaboração de políticas educacionais. A autora evidencia a interferência dos vários setores da sociedade civil na formulação das políticas públicas, indicando a presença de redes sociais que disseminam uma forma de pensar e de agir na esfera política:

[...] longe de se atribuir a implantação de determinada política aos Organismos Multilaterais, colocando os governos quase que como vítimas de suas políticas, a metodologia de mapeamento e análise de redes sociais possibilita pensar nas contradições envolvidas, nos interesses antagônicos, nas relações de interdependência, nas múltiplas influências e articulações entre capital nacional e internacional, organismos internacionais e governos locais, e no papel dos intelectuais na construção das políticas públicas. (SHIROMA, 2011, p. 34).

Observa-se a necessidade de compreender que os intelectuais brasileiros também contribuem na elaboração dessas políticas. Os governos as acatam e executam de acordo com os pactos estabelecidos com os poderes sociais hegemônicos. Tal consideração torna-se relevante ao destacar a interferência das frações burguesas brasileiras na elaboração de políticas educacionais e apropriação do fundo público pelo setor privado. Pois, evidencia-se “[...] maior presença de grupos privados na definição e execução de políticas públicas configurando o crescimento do chamado ‘terceiro setor’, representado por organizações e fundações empresariais”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 04).

Tanto frações burguesas locais representadas por organizações sociais, quanto internacionais, retratadas nos OMs, difundem suas prioridades para a educação e procuram assegurar a reposição de sua agenda hegemônica. Tal consideração deve constituir a análise no campo da política educacional a fim de que possamos superar a aparência do objeto de estudo e alcançar as relações que esses estabelecem na materialidade histórica.

Outra questão que assume relevância é a compreensão que temos da política pública. Nesse sentido, trazemos a definição de Ozga, citada por Masson:

Se for entendida como algo que só diz respeito ao aparelho governamental formal de elaboração de políticas, então o projecto de ciência social terá muito pouco impacto. Se, contudo, entendermos a política como envolvendo negociação, contestação e luta entre grupos rivais, como processo mais do que produto, então entenderemos como o projecto de ciência social pode ser de facto um óptimo recurso. (MASSON, 2012, p. 07).

Das negociações e contestações entre grupos diferenciados surgem a elaboração de documentos de políticas, que podemos considerar como acordos difundidos por OMs e por órgãos no Estado. Dessa forma, a compreensão do Estado também deve fazer parte da análise, não o concebendo como ente passivo ou neutro, mas o compreendendo como representante de uma classe, considerando-o como Estado burguês. Lênin assinala que: “Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes”. (LÊNIN, 1986, p.10).

Entendemos a política de formação continuada de professores, praticada pela SMEF, como resultante dessas negociações travadas no âmbito do Estado e que comportam os interesses privados numa tentativa clara de conformar os docentes ao projeto do capital. É, portanto, no contexto de acirramento das contradições capital-trabalho que entendemos a necessidade de nos posicionarmos na qualidade de pesquisadora e professora da RMEF, pois como afirma Löwy (1994, p. 208-209, grifos no original):

A burguesia pode chegar ao poder e instaurar seu reino sem uma compreensão clara do processo histórico, sem uma consciência lúcida dos acontecimentos, favorecida pela ‘astúcia da razão’ do desenvolvimento econômico-social, pela dinâmica própria do capitalismo [...]. O proletariado, pelo contrário, *não pode* tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações *deliberadas e conscientes*. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma *condição necessária de sua prática revolucionária*; em outras palavras: a verdade é uma arma de seu combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual ele não pode prosseguir. Como escrevia Gramsci no lema de seu jornal *Ordine Nuovo*, ‘somente a verdade é revolucionária’.

Temos claro nosso posicionamento de classe e nem de longe nos juntamos aos que defendem a neutralidade científica como forma de alcançar a objetividade, não concebemos nenhuma teoria como neutra e, tampouco, qualquer ação política como desprovida de uma teoria.

1.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como de campo e exploratória, cuja coleta de dados deu-se por técnica e entrevista, registrada por gravação de áudio; revisão bibliográfica; análise de documentos dirigidos à formação docente, oriundos de OMs e sociedade civil, que instituem ações do empresariado na política social no âmbito do denominado filantropocapitalismo; investigação de dados nos contratos com empresas privadas

que participaram das formações continuadas dos docentes na RMEF; análise de redes sociais em que as empresas e INPSFLs se inserem, conforme detalharemos a seguir.

1.4.1 Revisão bibliográfica

A aproximação com produções acadêmico-científicas que evidenciam nosso tema de pesquisa, possibilitou uma melhor identificação do objeto e a eleição de categorias de análise que nos fizeram empreender maior consistência teórica. Conforme afirma Alves-Mazzotti (2002, p. 30):

[...] é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas.

A realização do balanço da literatura foi efetivada a partir dos seguintes domínios: Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁸; *website* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente no Grupo de Trabalho 05 – Estado e Política Educacional (GT05); *Dissertações e teses sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (1993-2016), organizado em parceria do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasm) (EVANGELISTA; CHEROBIN, 2016).

Os descritores utilizados foram “privatização da educação básica” e “formação continuada de professores ministrada por empresas privadas”. O recorte temporal definido foi de 2000 a 2016, por prevalecer, nessas décadas iniciais dos anos 2000, a profusão de produções, coincidindo com o ajuste neoliberal operado no Estado. No capítulo 3 desta tese apresentaremos o balanço e traremos o detalhamento das produções elencadas.

1.4.2 Coleta dos documentos: a saga

Consideramos nesta pesquisa um *corpus* documental que envolve os mais variados

⁸O Banco de Teses do IBICT (<http://bdt.ibict.br/pt>) possui a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

setores, desde Organizações Multilaterais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o BM; passando por entidades da sociedade civil como o movimento Todos pela Educação (TPE) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), dentre outros; até os contratos efetivados pela SMEF com entes privados que forneceram a formação continuada dos professores do ensino fundamental, obedecendo como recorte temporal a gestão do ex-secretário municipal de educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz (2005-2016).

Neste Quadro 1 detalhamos os documentos elencados:

Quadro 1 – Documentos analisados

Documento	Entidades	Data
Los proyectos hemisféricos en educación. Matriz de aportaciones de organismos internacionales	OEA	2003
La inversión más inteligente: marco para la participación del mundo empresarial em la educación	UNESCO – UNICEF- ONU	2013
Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe – Visão geral	BM	2014
A jornada de um doador (<i>E-book</i>)	TRAKMOB- NOSSA CAUSA	s.d.
Filantropia no Brasil: síntese do relatório	ALLIANCE –WINGS- Rede De Filantropia Para A Justiça Social	2018
Contrato nº 389/EDUC/2008 e Contrato nº680/EDUC/BID/2014 – Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda.	SMEF	2008-2013
Contrato nº 326/EDUC/2010; Contrato nº 357/EDUC/2011 e Contrato nº 745/EDUC/2012 – Meritt Informação Educacional Ltda.	SMEF	2010-2011-2012
Contrato nº 100/EDUC/2010; Contrato nº. 91/EDUC/2012 e Contrato nº 469/SME/2014 – VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura.	SMEF	2010-2011-2012
Preliminar Regulamento Operativo	PMF- BID	2012
Contrato de empréstimo nº 3079/0C-BR	PMF-BID	2014
Contrato nº 146/EDUC/BID/2015 – Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).	SMEF	2015
Contrato nº 1021/EDUC/BID/2015 – Mind Lab do Brasil Comércio de Livros Ltda.	SMEF	2015
Contrato nº 791/EDUC/BID/2015 – Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.	SMEF	2015
Contrato nº 1045/EDUC/BID/2016 – Joint Venture Moderna-Avalia, composta por Editora Moderna Ltda. e Avalia Qualidade Educacional Ltda.	SMEF	2016
Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégia de mudança.	TPE	2016
Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências	TPE-FCC	2017

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

Não tivemos como objetivo realizar uma análise exaustiva de cada documento, mas os utilizamos ao longo desta tese cotejando com dados e conceitos investigados no decorrer da pesquisa. Esclarecemos que, nos documentos mais gerais, nos propomos a explorar: a) o delineado para a formação docente; b) a concepção de educação e de professor presente; c) de que forma as instituições incentivam e buscam materializar a inserção do empresariado na educação, em quais áreas e com quais objetivos; d) compreender a dita “filantropia”, de que forma é organizada, quais suas bases, e de que forma atuam no contexto capital-imperialista sob o predomínio do capital portador de juros e fictício. Quanto aos documentos da SMEF, procuramos, ao analisar os contratos, evidenciar quais produtos e materiais foram adquiridos, a quem se destinavam, quais os custos do serviço, quais as empresas privadas envolvidas, e de onde provinham as verbas para a aquisição do material.

A análise documental foi de suma importância para apreendermos nosso objeto de pesquisa na materialidade contemporânea, situando-o na dinâmica capital-imperialista. Desse modo, nos fundamentamos nos apontamentos de Evangelista (2008, p.06) ao evidenciar que trabalhar com documentos supõe “[...] considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. É fundamental que o pesquisador “[...] assuma uma posição ativa na produção do conhecimento [...]”, que, repleta de intencionalidade, instigue-o a “[...] discutir, elucidar, desconstruir compreensões de mundo”.

Nesse sentido, recorreremos aos documentos partindo do pressuposto de que evidenciam racionalidades, engendrando formas de atuação na educação que são elaboradas organicamente por parte das frações burguesas à frente do aparelho do Estado. Explorar essas racionalidades a fim de constatar como se articulam nessa documentação oriunda de várias fontes e de que forma promovem a formação continuada dos professores como nicho de mercado capaz de impulsionar a valorização do capital, também compõe nosso processo investigativo. Os pressupostos presentes nos documentos formam uma estrutura significativa de análise quando se pretende observar as possíveis alterações na formação continuada dos professores e na educação da classe trabalhadora.

1.4.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi mais um dos componentes do levantamento de dados. Propusemo-nos a entrevistar o gestor da PMF responsável pela contratação das empresas

privadas, o ex-secretário municipal de educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz (2005-2016). Ressaltamos que, além das empresas contratadas, compõe a nossa investigação dois INPSFLs e os institutos TIM e Natura. Acerca dessas instituições não conseguimos encontrar nenhuma documentação (termo de adesão), todavia, a entrevista realizada com o ex-secretário de educação nos forneceu evidências significativas da forma pela qual os INPSFLs atuaram na formação docente. A entrevista com o ex-secretário municipal de educação foi acompanhada pela ex-assessora especial da Secretaria Municipal de Educação, senhora Sidney Gaspar de Oliveira. Esclarecemos que, durante o período em que nos foi concedida a entrevista, o ex-secretário Rodolfo Joaquim Pinto da Luz exercia o cargo de presidente da Fundação Catarinense de Cultura.

Estabelecemos os seguintes propósitos para a entrevista: investigação sobre o investimento público nesses cursos; os argumentos apresentados para a contratação das empresas; a forma como as empresas se inserem no serviço público municipal, incluindo os institutos provenientes de empresas que não têm conexão direta com a educação, como TIM e Natura; motivações do acordo com o BID e quais seus termos.

1.4.4 Análise de Redes Sociais (ARS)

Partindo da pesquisa nos *websites* das empresas e institutos que participaram da formação continuada docente na RMEF, estabelecemos as afiliações entre empresas, institutos, fundações, órgãos de governo, organizações multilaterais; analisando convergências no discurso, na forma de atuação e nos objetivos delineados para a educação pública. Ou seja, procuramos rastrear os vínculos que conectam não só empresas e grupos empresariais, mas também indivíduos que compõem essas redes e que têm o papel de interlocutores e disseminadores de política.

Nesse aspecto, o mapeamento dessas redes também oportunizou evidenciarmos a presença dos intelectuais orgânicos da classe hegemônica, bem como seus aparelhos privados de hegemonia⁹, na tentativa de alinhar os objetivos da educação pública às necessidades atualizadas da produção capitalista, agindo para estabelecer sobre a classe trabalhadora o que Gramsci definiu como “direção intelectual e moral”. Nas palavras de Minella (2013, p.190): “A análise de redes sociais [...] pode também oferecer um caminho empírico promissor para

⁹Os conceitos: “intelectual orgânico” e “aparelhos privados de hegemonia” serão tratados em momento oportuno no decorrer desta tese.

revelar de forma mais clara a estrutura relacional na constituição e na manutenção de um ‘bloco no poder’ [...]”.

Dessa forma, com base em Lozares (1996, p. 110-111, tradução nossa), citamos alguns princípios centrais da teoria de redes sociais, quais sejam:

1. Os atores e suas ações são contemplados como interdependentes e não como independentes ou unidades autônomas.
2. Os laços relacionais entre os atores veiculam transferências de recursos, tanto materiais como não materiais.
3. Os modelos contemplam as estruturas de relações como ambientes que ou bem proporcionam oportunidades ou bem coagem a ação individual.
4. Os modelos de redes identificam a estrutura social, econômica, política, etc. como padrões constantes de relações entre atores.

Nessa direção a utilização da metodologia de Análise de Redes Sociais (ARS) configurou-se em um suporte extremamente relevante na medida em que nos permitiu, à luz do referencial teórico marxista, trazer algumas evidências para auxiliar na apreensão da formação continuada dos professores como integrante do circuito de valorização de capitais¹⁰.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Diante do exposto, resolvemos por estruturar a tese em seis capítulos. Neste texto introdutório apresentamos a definição do problema de pesquisa, indicamos as questões suscitadas, os objetivos propostos para esta investigação, bem como algumas notas teóricas preliminares acerca de como abordamos o problema. Evidenciamos o referencial teórico-metodológico, o percurso da coleta de dados e fontes, os critérios que definiram o recorte temporal, o lócus de pesquisa, a RMEF, e as instituições empresariais a serem investigadas.

No segundo capítulo, denominado **Da financeirização do capital: o capital não tem pátria!**, pretendemos tratar de questões caras a nossa compreensão teórica, isto é, a discussão sobre a predominância das finanças, no contexto capital-imperialista, sob primazia do capital portador de juros e fictício. Destacamos os aspectos da financeirização nos estudos de Marx (2017), presentes no livro III d’*O Capital*, acerca do comércio de dinheiro, capital portador de juros e fictício. Também nesse aspecto, nos apoiamos em análises de Carcanholo M. (2010, 2011); Carcanholo R.; Nakatani (2015); Castelo (2017); Prado (2014); Paulani (2017, 2016). E ainda amparamos nossa discussão abordando o imperialismo, em Lênin (2012), e o conceito de capital-imperialismo apresentado por Fontes (2010a). Apontamos nossa compreensão do

¹⁰Essa discussão será evidenciada no decorrer desta tese.

Estado com o aporte teórico de Marx (1982a, 2005, 2009); Marx e Engels (2009); Lênin (1986); Gramsci (1989; 2004). E sobre a sociedade civil nos debruçamos em Marx (2005) e Gramsci (1989). Para contribuir com a discussão de Estado, trazemos o conceito de “Bloco no poder” a partir de Poulantzas (1985; 1977). Evidenciamos a discussão relacionada às políticas públicas, à questão social e ao fundo público, fundamentados em Behring (2010, 2017a, 2017b); Brettas (2012, 2017); Lupatini (2012); Netto (2001) e Salvador (2010).

Para o terceiro capítulo, intitulado **A mercadorização da educação básica no contexto da financeirização do capital**, apresentamos a revisão bibliográfica acerca da privatização da educação básica e a discussão da formação continuada dos professores como uma das formas pelas quais as empresas privadas adentram na esfera pública. Desse modo, indicamos as fontes e materiais selecionados, aprofundamos a discussão acerca das diretrizes presentes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) – que, por sua vez, possibilitaram a efetivação das parcerias público-privadas na educação básica. Bem como, dialogamos com os autores a respeito da compreensão do Estado e apresentamos as categorias presentes nas análises dos pesquisadores que discutem as PPPs na educação básica.

No quarto capítulo, **Formação continuada de professores: a reconversão docente para a conservação da hegemonia burguesa e a valorização do valor**, tratamos sobre a formação docente no contexto da política educacional das últimas décadas, discutindo seu significado diante das relações sociais de produção capitalista. Fundamentados em Evangelista (2006, 2012), Duarte (2001, 2003, 2008, 2010) e Moraes (2001, 2009), apontamos o recuo que se estabelece na formação inicial e continuada dos docentes, bem como a tentativa da reconversão, que propõe a atuação do docente no sentido de difundir a educação para o trabalho e para aquiescência aos valores do capital. Assim, trabalhamos com os documentos oriundos do BM, elaborado em 2014; da OEA, datado de 2003, e UNESCO; da UNICEF e ONU, de 2013; do TPE, de 2016; e do TPE e FCC, de 2017; procurando evidenciar o que propõem para a formação docente e a ênfase na participação da sociedade civil na organização e planejamento desse processo formativo. No tópico seguinte, trazemos considerações acerca do BID, com quem a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) celebrou um empréstimo em 2014, objetivando realizar a expansão do ensino fundamental e educação infantil, daí derivando recurso financeiro para a contratação de muitas das empresas por nós investigadas. Nesse mesmo item, apresentamos a trajetória profissional do ex-secretário municipal de educação de Florianópolis, no período de 2005 a 2016, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz; enfatizando seus vínculos e trânsitos nos mais variados aparelhos da sociedade civil e órgãos do governo, entendendo-o como articulador e difusor da política

educacional da SMEF. Trazemos ainda dados da entrevista realizada com o ex-secretário de educação, contando com a presença e depoimentos da ex-assessora especial da SMEF, senhora Sidney Gaspar de Oliveira. No item 4.3, elucidamos o conceito de redes sociais, fundamentados em Lozares (1996), Marques (2006), Shiroma (2011), e Shiroma; Evangelista (2014). Procuramos evidenciar a primazia do aparelho do Estado na organização e difusão dessas redes. Por fim, discutimos os aspectos da privatização não clássica (GRANEMANN, 2017) que se efetiva na RMEF por meio da formação continuada docente com a apropriação do fundo público, destacando o processo de financeirização da educação básica. Nesse tópico fazemos ainda uma incursão sobre as bases do “filantropocapitalismo”, elucidando os fins e os meios pelos quais a sociedade civil se utiliza de ideologias como “responsabilidade social empresarial” para ampliar a acumulação de capital.

O quinto capítulo, denominado **Faces da financeirização da educação básica: as empresas atuantes na formação continuada dos professores**, traz o propósito de evidenciar as redes sociais que se estabelecem a partir das empresas e institutos privados que adentraram na RMEF e envolveram-se com a formação docente. Apresentamos os vínculos entre instituições objetivando elucidar suas relações e atuação com/como aparelhos privados de hegemonia, tais como OMs, TPE, órgãos do governo federal e demais entidades de classe. Traçamos também um esboço de alguns intelectuais orgânicos dessas instituições e como transitam pelas mais variadas esferas. Ainda consideramos as atuações no mercado financeiro e o entrelaçamento da maioria das empresas e INPSFLs investigados com fundos de investimento no modelo “private equity” e “capital-venture”¹¹, bem como conglomerados internacionais que atuam nos mais variados ramos e não exclusivamente na educação. Isto posto, compreendemos esse capítulo como o que nos permite apreender de forma mais clara a maneira pela qual a formação continuada docente insere-se no conjunto das privatizações não clássicas que circundam a educação básica e no processo de financeirização desse nível de ensino.

Por fim, no sexto capítulo, apresentamos nossas considerações finais partindo dos dados obtidos no processo investigativo e sintetizamos os resultados alcançados no decorrer da pesquisa. Assim, apontamos a formação continuada como mais um nicho de mercado no circuito de valorização do valor, por meio da apropriação do fundo público, e integrando-se ao processo de privatização e financeirização da educação básica.

¹¹Estes conceitos serão mais bem esclarecidos no decorrer desta tese.

2 DA FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL: O CAPITAL NÃO TEM PÁTRIA!

O objetivo deste capítulo é contextualizar a fase contemporânea do desenvolvimento capitalista marcada por um processo de financeirização do capital, situando o avanço da fração burguesa rentista sobre os direitos sociais e o fundo público, tendo o Estado como organizador desse bloco no poder. Iniciamos o primeiro tópico explicitando o contexto capital-imperialista (FONTES, 2010a) e o predomínio do capital portador de juros e do fictício na contemporaneidade. Tais considerações se fazem necessárias tendo em vista o engendramento de variadas formas pelas quais a educação básica vem sendo integrada ao circuito de valorização do valor, dentre elas, a formação continuada docente – objeto dessa tese.

Diante desse contexto, desenvolveremos dois outros tópicos a fim de tratar a compreensão acerca dos conceitos de Estado e bloco no poder, assim como abordar a questão social, dívida pública e fundo público. Esses conceitos são basilares para refinarmos a análise acerca das redes sociais que se estabelecem em torno da formação continuada dos professores da educação básica no município de Florianópolis.

2.1 O CONTEXTO CAPITAL-IMPERIALISTA E AS EXPROPRIAÇÕES SOBRE A CLASSE TRABALHADORA

Lênin em sua obra *Imperialismo: fase superior do capitalismo*, escrita em 1916, procurou desvelar o avanço capitalista da época em que o desenvolvimento industrial conduzia a novas formas de reordenamento dos capitais, os monopólios. Essa transformação, da livre concorrência em monopólio, alterou as relações de produção e impulsionou a concentração de capitais, também conduzindo à socialização do processo da produção (LÊNIN, 2012).

De acordo com o autor, ao final do século XIX, e durante as crises econômicas de 1900 e 1903, os monopólios passaram a se constituir de forma mais sólida, “os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transforma-se em imperialismo”. (LÊNIN, 2012, p. 44). E indica:

O capitalismo, em seu estágio imperialista, conduz praticamente à socialização integral da produção; arrasta, por assim dizer, os capitalistas, contra sua vontade e sem que disso tenham consciência, para uma nova ordem social, de transição entre a

mais livre concorrência e a completa socialização. A produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada. (LÊNIN, 2012, p.48).

O contexto imperialista apontado por Lênin não se esgota na abolição da livre concorrência sob o mando do capital monopolista, o autor explica a alteração no papel dos bancos na construção de um capital coletivo ao se colocarem como intermediários dos monopolistas, aumentando assim o que Lênin designa como capital financeiro¹². Ou seja, o capital financeiro é o capital que se encontra à disposição dos bancos e que o capitalista industrial utiliza. Contudo, é necessário reafirmar que

Marx relembra, previamente, que toda a riqueza social provém do trabalho. Os juros, ou a remuneração do capital que se converte em mercadoria correspondem a uma parcela do mais-valor extraído por outros capitalistas, cuja atividade destina-se a extrair sobretrabalho. (FONTES, 2010a, p. 23).

Dessa estreita relação entre os bancos e a indústria resulta a dependência cada vez maior do capitalista industrial em relação ao capital financeiro. (LÊNIN, 2012). Lênin apresenta uma síntese de suas análises sobre o imperialismo e aponta cinco características fundamentais dessa fase do capitalismo:

1) A concentração da produção e do capital alcançou um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse ‘capital financeiro’, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si; 5) conclusão da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo no estágio em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro; em que a exportação de capitais adquiriu marcada importância; em que a partilha do mundo pelos trustes internacionais começou; em que a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes terminou. (LÊNIN, 2012, p. 124 - 125).

Essa recuperação teórica da categoria imperialismo, em Lênin, nos ajuda a compreender o que Fontes (2010a) identificou como capital-imperialismo ao partir da conceituação leninista para fundamentar sua tese acerca do desenvolvimento do capitalismo na contemporaneidade. Ao discorrer sobre a caracterização do capital-imperialismo, Fontes aponta as faces que lhe são inerentes: a concentração de recursos sociais de produção e a

¹²Neste caso, a categoria capital financeiro trata do capital portador de juros, aquele composto pela fusão do capital industrial e do capital bancário, conforme designado por Lênin (2012) referindo-se a uma fase imperialista clássica. Portanto, ao utilizarmos a categoria capital financeiro, nos referiremos às considerações feitas por Lênin. Não o conceberemos, portanto, como o capital derivado de ganhos especulativos. Esta distinção se faz necessária diante da apresentação posterior da categoria correspondente ao capital fictício.

recriação permanente das expropriações sociais. Assim assinalando a íntima associação entre o econômico e o social. Nesse contexto, a autora ressalta o postulado de sustentação capitalista: a exploração do trabalho vivo. E sublinha:

A extração de mais-valor, através do trabalho livre, é a própria forma social concreta da existência do capital; nela reside a relação social que sustenta todo o imenso edifício da concentração capitalista – a permanente produção de valor pelo trabalho, e sua recorrente subalternização através do suposto pagamento pelo trabalho, o que obscurece o sobretrabalho acaparado pelo capital sob a forma do mais-valor. Esta relação se oculta sob uma aparência puramente econômica, coisificada e quantificada abstratamente, fazendo com que as taxas de exploração sejam travestidas de lucratividade. (2010a, p. 21).

O alerta de Fontes nos impõe a não perder de vista que o capital necessita infinitamente do trabalho vivo para se manter, sem esse não há qualquer possibilidade de existência daquele. Essa premissa é central para que não corramos o risco de interpretar tanto o capital monetário/portador de juros (MARX, 2017) quanto o capital fictício como formas autônomas de valorização, deixando transparecer a análise perversa de que dinheiro produz mais dinheiro. Pois o primeiro, ainda que seja convertido em mercadoria, deriva do capital funcionante oriundo da exploração da força de trabalho, enquanto o capital fictício, ainda que totalmente parasitário, pode alterar a lógica do capital industrial (CARCANHOLO, R.; NAKATANI, 2015), conforme veremos adiante.

Nesse sentido, é necessário que compreendamos que o capital portador de juros acaba por exercer uma enorme pressão sobre a produção e, conseqüentemente, sobre a exploração do mais-valor, uma vez que o capitalista industrial não mais necessita que o ciclo de realização do capital se complete para poder investir na maquinaria ou na produção. Totalmente submetido a esse capital, o capital funcionante torna-se prestamista e impõe novo ritmo ao processo produtivo. Esse movimento impõe a separação entre a propriedade e a gestão, fazendo com que o capital monetário/portador de juros se torne “[...] detentor dos recursos sociais de produção sob a forma monetária”. (FONTES, 2010a, p. 25).

Fontes (2010b, p. 2) ainda afirma que no decorrer “[...] da segunda metade do século XX, a propriedade do capital deslocou-se tendencialmente do controle direto dos meios de produção para a propriedade das condições sociais de produção, isto é, das massas de recursos que podem permitir o funcionamento efetivo dos meios de produção”. A autora assinala que o que possibilita o capital monetário aparta-se da propriedade direta dos meios de produção e do trabalho vivo é o fato de concentrar a propriedade das condições sociais de produção. A especificidade desse capital é apontada por Marx (2017, p. 389), que assevera:

Tão logo que o capital produtivo tenha se convertido em capital-mercadoria, ele tem de ser lançado no mercado, de ser vendido como mercadoria. Aqui ele funciona apenas como mercadoria. O capitalista aparece como simples vendedor de mercadoria, assim como o comprador surge como simples comprador desta última. Como mercadoria, o produto tem de ser vendido, e com isso, realizar o valor no processo de circulação, isto é, assumir sua figura transmuta em dinheiro. Por essa razão, é absolutamente irrelevante se essa mercadoria é comprada por um consumidor como meio de subsistência ou por um capitalista como meio de produção, como parte integrante do capital. No ato de circulação, o capital-mercadoria funciona apenas como mercadoria, não como capital. Ele é capital-mercadoria, em contraste com a simples mercadoria, 1) porque está prenhe de mais-valor, de modo que a realização de seu valor é simultaneamente realização de mais-valor – mas isso mantém intacta sua simples existência como mercadoria, como produto de um preço determinado; 2) porque essa sua função como mercadoria representa uma fase de seu processo de reprodução como capital e, por conseguinte, seu movimento como mercadoria, por não ser mais que um movimento parcial de seu processo, representa, ao mesmo tempo, seu movimento como capital – isso, porém, não por meio do ato mesmo da venda, mas somente por meio da conexão desse ato com o movimento total realizado por essa determinada soma de valor como capital.

Ou seja, o capital portador de juros transmutado em mercadoria “[...] passa a impor a conversão de massas crescentes de dinheiro em capital”. (FONTES, 2010a p. 30). A autora assinala que nessa dinâmica exacerba-se a extração de mais-valor, e se impõe à classe trabalhadora expropriações elevadas, provocando a generalização de “massas indistintas de trabalhadores crescentemente multifuncionais, meros produtores de valor e de mais-valor em qualquer atividade, contrapostos ao capital em sua forma genérica, embora este se converta sempre em uma forma específica de exploração”. (FONTES, 2010b. p. 3).

Conforme Marx (2017, p. 391), o capital monetário:

[...] não é pago nem vendido, mas apenas emprestado; um valor que só é alienado sob a condição de, em primeiro lugar, retornar a seu ponto de partida após determinado prazo e, em segundo lugar, retornar como capital realizado, isto é, tendo cumprido seu valor de uso, que consiste em produzir mais-valor.

O autor aponta que a característica desse capital está na sua forma ‘empréstimo’ que, passado a mão de terceiros, o converte em mercadoria como capital, “[...] como valor que possui o valor de uso de criar mais-valor [...]”. (MARX, 2017, p. 390).

Assim, é preciso considerar que o capital não se caracteriza como um mecanismo estático de extração de mais-valor, mas sim como uma relação, conforme Marx nos indica em toda a sua obra. Diante dessa assertiva, compreendendo o capital como relação, que devemos apreendê-lo como cerne da economia política contemporânea que move renovadas estratégias visando superar a queda tendencial da taxa de lucro. Nesse movimento do capital, com centralidade plena no capital funcionante – fonte direta da extração de mais-valor –, imbrica-

se o capital monetário e outra forma capital apresentada por Marx (2017) no livro terceiro de *O Capital*, ao tratar do processo global de produção capitalista, o capital fictício.

Contudo, não se trata de sobrepor uma forma capital a outra, mas de compreender as conexões estabelecidas entre essas, que buscam apenas conformar a mesma finalidade precedente, manter e salvaguardar a propriedade privada. Ou, conforme afirma Prado (2014, p. 21), todos esses capitais “precisam ser compreendidos como momentos da totalidade social construída pelo próprio capital”. Esse movimento do capital, evidenciado por Marx, apresenta-se de forma muito mais devastadora na atualidade, impondo uma dinâmica crescente de exploração e endividamento da classe trabalhadora. Cumpre-nos então compreender a fase do desenvolvimento capital-imperialista, em que ocorre o que Gomes (2015, p. 19) define como “processo de desmaterialização da riqueza sob a ordem capitalista”.

Marx, no livro III d’*O Capital*, ao abordar o sistema de crédito comercial e bancário, fornece indícios do movimento do capital fictício quando aponta, os títulos de valor como um dos componentes do crédito bancário. Esses títulos podem ser: “títulos comerciais, letras de câmbio, [...] e títulos públicos, como os da dívida pública, os do Tesouro, ações de todos os tipos, em suma, títulos portadores de juros, mas que se distinguem essencialmente das letras de câmbio”. (Marx, 2017, p.521). Por conseguinte, explica o funcionamento dessa forma capital apresentando como exemplo os títulos da dívida pública, esclarecendo então que ao Estado ter que pagar a seus credores juros sobre capital emprestado – diga-se, que serve para subsidiar o próprio capital –, emite como garantia títulos da dívida, sendo que esse título permite ao credor a participação nas receitas anuais do Estado e a possibilidade de venda deste mesmo título. Caso as taxas de juros tiverem em alta, o portador do título pode usufruir de lucros, mas se, ao contrário, houver uma retração, o lucro futuro não se efetiva conforme o esperado. No entanto, o autor adverte:

Porém, o capital, do qual o pagamento pelo Estado é considerado um fruto (juros), é, em todos os casos ilusório, fictício. A soma que foi emprestada ao Estado já não existe. Além disso, ela jamais se destinou a ser gasta, investida como capital, e apenas seu investimento como capital poderia tê-la convertido num valor que se conserva. (MARX, 2017, p. 522).

Marx alerta que esse montante emprestado foi utilizado e nunca teve como destino seu investimento como capital, ou seja, para impulsionar o capital funcionante, aí residindo a impossibilidade desse se converter em valor. Entretanto, adverte que a especulação fictícia apresenta seu vínculo originário ao capital monetário evidenciando que: “[...] o capital portador de juros, em geral, [é] a matriz de todas as formas insanas de capital, o que explica,

por exemplo, que as dívidas possam aparecer como mercadorias na concepção do banqueiro”. (MARX, 2017, p.523). Ao entendermos o mecanismo apresentado por Marx de como a dívida pública se configura e como ficticiamente é transmutada à forma mercadoria no circuito de valorização do valor, apreendemos que o capital fictício em todas as suas formas está prenhe de capital especulativo, fraudulento, e que tal dinâmica do capital por sua vez:

Produce uma nova aristocracia financeira, uma nova classe de parasitas sob a forma de projetistas, fundadores e diretores meramente nominais; todo um sistema de especulação e de fraude no que diz respeito à fundação de sociedades por ações e ao lançamento e comércio de ações. É produção privada sem o controle da propriedade privada. (MARX, 2017, p. 496).

Marx traduz a composição do capital fictício e indica que este processo é denominado como capitalização, cuja base de cálculo de um título, por exemplo, é justamente a taxa média de juros, como a de um capital emprestado. Quem adquire um título por valor determinado recolhe seu rendimento anual, ou seja, há o apagamento do lastro do processo de valorização do capital, pois, o que se mostra ao portador do título, aparentemente, é que ele adquiriu um capital que se autovaloriza, que se apresenta ilusoriamente sem nenhum vínculo ao capital funcionante.

Assim, Marx (2017, p. 524) sintetiza:

O movimento independente do valor desses títulos de posse, não só dos títulos da dívida pública, mas também das ações, reforça a ilusão de que eles constituem um capital real ao lado do capital ou do direito ao qual eles possivelmente deem título. Pois esses títulos se tornam, de fato, mercadorias, cujo preço tem seus próprios movimentos característicos e é fixado de maneira peculiar.

Nesse sentido, Carcanholo, R. e Nakatani (2015, p. 47), ao se referirem ao traço ilusório do capital fictício, apresentam seu duplo caráter como riqueza, qual seja, “tem existência real e sua lógica interfere realmente na trajetória e nas circunstâncias da valorização da acumulação. O capital fictício tem movimento próprio. Assim ele é real de certa maneira e, ao mesmo tempo não é”. Tratando de outra forma, os autores sinalizam que a propriedade de um título quando comercializada torna-se, para quem o vendeu, riqueza materializada; enquanto que, para o comprador consiste na possibilidade de um ganho futuro. “Assim, um capital (fictício) se constitui (passa a existir) com base na promessa de apropriação de uma fração de valor que ainda nem foi produzida”. (CARCANHOLO, M., 2011, p.75).

Desse modo, Carcanholo, M. indica que:

Dessa forma, a partir de um rendimento por período, dada a taxa de juros vigente, obtém-se/constitui-se (pela revenda no mercado desse direito de apropriação) um capital monetário. É a completa inversão da lógica até aqui considerada. Antes, de um capital realmente existente, e pelo seu empréstimo para um capitalista funcionante, que ingressaria no processo produtivo para produzir mais-valia, obtinha-se um rendimento, os juros. Agora, é a partir de um rendimento, qualquer que seja ele, é que se constitui uma massa monetária, que pode até vir a funcionar como capital monetário. É a inversão da lógica produção apropriação de valor. (CARCANHOLO, M., 2010, p. 5).

O que o autor nos revela é que, desde as análises empreendidas por Marx, a dinâmica do capital em muito se agudizou. Dinâmica que contamina todas as formas de capital, reeditando as crises e impulsionando as expropriações sobre a classe trabalhadora. O contexto de superexploração da força de trabalho, promovido pelo capital monetário, e a elevada concentração de capitais conduzem à constituição de grandes conglomerados industriais, que manipulam títulos e ações, fundindo-se a outras formas capital, como o capital fictício, ainda mais especulativo e fraudulento. (FONTES, 2010a).

Diante deste contexto, autores como Carcanholo M., 2010; Carcanholo R.; Nakatani, 2015; Chesnais, 2005, 2010; Paulani, 2016; Prado, 2014, têm assinalado a prevalência do capital fictício, especulativo, parasitário sobre as demais formas de capital. É preciso advertir, no entanto, que essa predominância não significa retirar a centralidade do papel essencial do capital funcionante como potencialidade de extração do mais-valor a partir da exploração do trabalho vivo, mas significa apreender que essa forma capital tem imposto à classe trabalhadora um quadro muito mais severo de exploração e perda de direitos, incluindo o assalto à parte do capital social presente no fundo público.

Apreender a conjuntura capital-imperialista exige considerar, como destaca Prado (2014, p. 21), que:

O capital é uma contradição em processo, porque precisa incluir a força de trabalho em seu movimento de valorização, mas, ao mesmo tempo, tem de excluí-la constantemente porque precisa elevar constantemente a produtividade do trabalho. E esta inclusão/exclusão não se esgota no emprego/desemprego da força de trabalho, mas marca a vida social como um todo. De qualquer modo, para se valorizar continuamente, o capital, enquanto capital que se move no circuito industrial, deve passar necessariamente pelas formas de capital monetário, capital produtivo e capital-mercadoria.

É justamente o movimento do capital apontado por Prado que se coloca como essencial para a compreensão do desenvolvimento do capital-imperialismo. Essa recuperação

preliminar das formas capital com base na teoria do valor em Marx nos é necessária para poder examinar o contexto que muitos autores denominam financeirização (CHESNAIS, 2005, 2010; PAULANI, 2016; GRANEMANN, 2017), fase capitalista na qual Castelo (2017) destaca a supremacia burguesa sob a hegemonia da fração rentista.

Neste sentido, Fontes (2010a, p. 35) destaca o capital fictício como característica importante do capital-imperialismo: “o termo fictício apresenta um duplo sentido: expressa a existência de enormes massas de capital especulativo ou fraudulento, [...] e exerce a mais exacerbada pressão sobre o trabalho, embora aparentemente totalmente apartado dele (ou seja, ficticiamente distanciado do trabalho)”. E aponta aspectos relevantes para abordarmos a categoria capital fictício, quais sejam:

1. a existência de capital fictício integra a normalidade aberrante da reprodução capitalista; 2. o fato de se denominar fictício, e de constituir de fato um capital fictício (especulativo, promotor de “bolhas”), não significa que não tenha implicações reais e dramáticas na vida social; 3. ambos, capital portador de juros e capital fictício, se apresentam como se derivassem unicamente da fórmula D-D’; 3. ambos partem e resultam de enorme concentração da propriedade sob forma monetária; e, finalmente; 4. embora analiticamente cumpram papéis diferenciados, o capital sob a forma dinheiro que precisa valorizar-se (dinheiro a converter-se em capital, extraindo mais-valor direta ou indiretamente, ou assegurando ganhos através de formas fraudulentas) é o mesmo nas mãos concentradas de alguns poucos proprietários podendo, portanto, deslocar-se de uma situação para outra. (FONTES, 2010a, p. 36).

O movimento do capital concentrado na esfera financeira, conforme aponta Castelo (2017) ao se referir à fração rentista, tem agudizado as crises do capitalismo, como a desencadeada a partir da década de 1970 e mais especificamente a de 2008, esta estritamente relacionada à especulação fictícia. Marx apontou no livro III a dinâmica da crise capitalista em decorrência da própria contradição do capital e evidenciou:

É em plena crise, quando todos têm de vender e não conseguem fazê-lo e, ainda assim, são obrigados a vender para pagar, que a massa, não do capital inativo, à procura de investimentos, mas a massa de capital estagnado no processo de reprodução, é a maior, justamente quando a escassez de crédito também é maior que nunca (e, por isso, a taxa de desconto, no crédito bancário, encontra-se em seu nível máximo). O capital já investido está então, de fato, desocupado em grandes quantidades, pois o processo de reprodução está estagnado. [...] Nada é mais errôneo, pois, do que culpar a escassez de capital produtivo por essa situação. É justamente nessas épocas que se apresenta uma superabundância de capital produtivo, em parte com relação à escala normal, porém temporariamente reduzida, da reprodução, em parte com relação ao consumo paralisado. (MARX, 2017, p. 540).

O que o autor revela é que os períodos de crise comportam exatamente o momento de superacumulação de capitais, ou seja, quando a massa de capital está exuberante e precisa ser aplicado na produção para realizar o mais-valor, mas não encontra espaço; logo, a porção da riqueza produzida por meio da exploração do trabalho, a ser recolhida pelos capitalistas, passa a ser menor, havendo queda na taxa de lucro.

Iasi (2017) esclarece que essa superacumulação não está relacionada à disponibilidade de mercadorias em excesso, mas sim relaciona-se à diminuição do ritmo de retorno de capitais a ser reinvestidos no processo produtivo. O autor ainda indica a forma ilusória que esse instante de crise se apresenta à classe trabalhadora e explicita que os trabalhadores a percebem como momento de crescente desemprego, redução salarial e de consumo, alta nos preços, ausência de crédito e fechamento dos postos de trabalho. Todavia, ao contrário do que aparenta, a crise do capital se dá justamente no momento em que a conjuntura está mais propícia ao trabalho que ao capital, com progressão do emprego, elevação do consumo, abundância de crédito e derrocada nas taxas de lucro.

Considerando o desenvolvimento capitalista contemporâneo e sua incontornabilidade resultante em crises, Carcanholo, M. (2010); Carcanholo, R. e Nakatani (2015) localizam a expansão do capital fictício a partir da crise do capital iniciada na década de 1960, com a desaceleração da taxa de crescimento nas economias centrais. Contudo, é a partir de 1974 que a crise se manifesta de forma mais contundente, na qual a produção e o emprego sofrem retrações acentuadas, e no biênio seguinte se dá seu ápice, passando as economias centrais a registrar queda no crescimento. Novo momento de crise segue na primeira metade da década de 1980, repetindo as características da crise anterior, todavia “os anos 80 são iniciados com uma crise que mostra uma forte tendência de estagnação da economia capitalista mundial”. (CARCANHOLO, M., 2010, p. 3). Diante desse contexto, foram tomadas medidas a solucionar a crise,

A própria economia capitalista começa a construir, já nos anos 1970, os elementos que vão lhe permitir uma nova etapa de acumulação de capital. Essa resposta à crise dos anos 70 perpassa a década de 80 e atinge seu ápice nos anos 90. Neoliberalismo, **expansão do capital fictício**, transferência do excedente produzido na periferia para o centro (em especial para os EUA), são as marcas da década de 90 que se mantêm neste início de século. Esse conjunto de fatores constituintes da resposta que o próprio capitalismo deu àquela crise conforma o que se convencionou chamar de capitalismo contemporâneo. (CARCANHOLO, M., 2010, p.3, grifo nosso).

O autor indica que dentre as medidas de ajuste neoliberal promovidas para a solução da crise do capital está a liberalização dos mercados financeiros correlacionada à circulação

de novos instrumentos financeiros, as ditas “inovações financeiras”, por exemplo, a securitização da dívida. Ou seja, a transformação dessa em títulos comercializáveis, forma de capital fictício, e a propagação de derivativos que decorrem dessas transações realizadas no mercado financeiro. (CARCANHOLO, M., 2010). Nessa direção, esclarece que o capitalismo contemporâneo se constitui a partir das resoluções propostas para sanar a crise estrutural de 1960/1970, dentre essas medidas está a “mudança da lógica de apropriação/acumulação do capital, segundo as determinações dadas pelo que Marx denominou de capital fictício”. (CARCANHOLO, M., 2011, p. 74).

Desse modo, a crise do capitalismo na contemporaneidade está assentada na “apropriação, em escala nunca vista, de riqueza fictícia de várias modalidades e no domínio da lógica do capital especulativo e parasitário sobre as demais formas funcionais de capital”. (NAKATANI; GOMES, 2015, p. 247). Marcelo Carcanholo (2011) explica que a crise foi desencadeada no setor imobiliário estadunidense, mas especificamente no segmento de *subprime*¹³, que envolve prestamistas que não apresentam garantias de como saldar suas dívidas, no caso, muitas famílias estadunidenses. Inicialmente houve uma expansão no mercado de imóveis com a elevação de seus preços, o que impulsionou o alargamento desse mercado. E como evidencia o autor:

Em última instância, a lógica da acumulação e do crescimento seguiu um círculo ‘virtuoso’, onde a riqueza (renda) obtida nesses mercados especulativos expandia o consumo das famílias, que incentivava maior produção, que requeria maior emprego, que gerava mais renda (rendimentos), permitindo maior expansão da riqueza (fictícia), elevação adicional do consumo [...]. No momento em que a demanda por capital monetário não foi acompanhada pelo financiamento que permitia a rolagem dos passivos (dívidas) e, mais importante, a massa de capital fictício ali acumulada não via mais sustentação na alta dos preços, o processo se reverteu. O momento de baixa no ciclo desse mercado (principalmente a partir do *subprime*) se deu quando a elevação da inadimplência nas hipotecas, junto com a elevação das taxas de juros americanas, em 2004, redundaram na redução dos preços dos imóveis e da oferta de crédito imobiliário, o que elevou ainda mais a inadimplência e transformou o círculo ‘virtuoso’ em vicioso. (CARCANHOLO, M., 2011, p. 77, grifo no original).

O autor adverte ainda que, a partir desse mercado, criaram-se vários derivativos. Dessa forma, a crise se estendeu por todo mercado financeiro e nas formas creditárias que nele coexistem, afetando toda a economia mundial, não se restringindo às economias centrais. “O efeito da crise para as economias periféricas foi agravar o quadro conjuntural de uma inserção

¹³“As hipotecas de alto risco, conhecidas como *subprime*, eram empréstimos concedidos a clientes que não tinham boa avaliação de crédito nos EUA. Ou seja, pessoas que, antes, não conseguiam financiamento para casa própria”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/relembre-que-subprime-3144507>. Acesso em: 30 abr. 2019.

na economia mundial que já é, por razões estruturais, dependente e subordinada ao comportamento do centro da acumulação mundial de capital”. (CARCANHOLO, M., 2011, p.79).

Carcanholo, M. (2011) indica que para a superação da crise de 2008 o capitalismo coordenou três ações: primeiro, a ampliação da taxa de mais-valor, uma vez que a crise deriva de uma massa de capital fictício ociosa na forma de títulos que precisa do mais-valor, que não produz, para não se desvalorizar – ação que se exprime na exacerbação de exploração da classe trabalhadora, derivando no arrocho salarial, ataque aos direitos trabalhistas, prolongamento da jornada e intensificação do trabalho –, assim aprofunda-se ainda mais as contrarreformas de caráter neoliberal aplicadas na crise de 1970; segundo, com vistas a alcançar maior valorização dessa massa de capital, procura-se expandir mercados por meio de novas contrarreformas do Estado, sendo estratégico o avanço das privatizações, a diminuição do gasto social referente às políticas sociais e o avanço sobre os direitos previdenciários; por fim, enquanto os dois primeiros não se realizam, por se tratar de processos mais morosos, o Estado precisa fornecer a liquidez necessária, então atua comprando ou dando garantia para os ativos financeiros com demasiada oferta, ou seja, utiliza o fundo público na proteção da propriedade privada.

O Estado opera, portanto, com a redução dos gastos sociais ou disponibilizando títulos públicos no mercado. Todavia, o autor alerta:

Acontece que, do ponto de vista das contas públicas, isso leva necessariamente a ampliação da dívida pública e, portanto, ao comprometimento futuro das receitas estatais. Assim, a elevação brutal das dívidas públicas, por toda a economia mundial, é um reflexo da forma de atuação dos Estados na tentativa de contornar os efeitos da crise. Ao contrário do discurso tradicional, a elevação das dívidas soberanas não é consequência da natureza perdulária dos Estados, do inchaço de contratações e remunerações no setor estatal, da ampliação sobremaneira das políticas públicas. A responsável pela explosão das dívidas soberanas é a tal “monetização” do capital fictício garantida pelo Estado. (CARCANHOLO, M., 2011, p. 82).

As implicações da crise do capital na atualidade também são apontadas por Fontes (2010a) ao analisar o contexto capital-imperialista. A autora afirma a necessidade de se compreender a dinâmica do capital fictício junto ao capital portador de juros na qualidade de detentores dos recursos sociais de produção, impondo aos trabalhadores o aprofundamento das expropriações, obrigando toda a vida social a se tornar apenas condição de reprodução do capital. Todos estão inevitavelmente subordinados às relações travadas na e pela sociabilidade do capital, seja um artesão, um trabalhador autônomo, ou um desempregado. Dessa forma, as

relações sociais capitalistas expandem-se vigorosamente comportando certos fatores: a disponibilidade de trabalhadores para o capital, incluindo os que comporão o exército industrial de reserva; determina às populações agrária e campesina as expropriações primárias, empurrando-as para as cidades ou impedindo-as de manter sua reprodução da forma tradicional; e firma um conjunto de expropriações secundárias.

Fontes (2010a) salienta o conjunto dessas expropriações secundárias compelidas pelo capital-imperialismo, destacando a conversão de toda a vida social humana e suas necessidades em mercadoria: a subsunção real do trabalho ao capital; a tendência à exploração da força de trabalho desprovida de vínculos geradores de direitos, terceirização, subcontratação; a expropriação de bens coletivos consolidada por meio de privatizações de instituições públicas; a expropriação de matérias-primas estratégicas (o petróleo, por exemplo) por meio do controle militar; a expropriação sobre os conhecimentos: biodiversidade, técnicas e formas de cultivo diversas, maneiras de tratar a saúde utilizadas por povos tradicionais; a expropriação de bens coletivos como saúde e educação por meio de variados processos de privatização; expropriações na área da saúde, como a da vida biológica humana (patente sobre genes humanos) e produção de remédios-mercadorias. A categoria capital-imperialismo, conforme apresentada por Fontes, nos leva a compreensão do movimento do capitalismo contemporâneo e das diversas formas de expropriação que recaem sobre o trabalhador nessa fase atual de desenvolvimento das forças produtivas.

A designação do estágio capitalista contemporâneo de capital-imperialismo é justificada por Fontes da seguinte forma:

Falar, pois, de capital-imperialismo, é falar da expansão de uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico e a Guerra Fria. Ela exacerbou a concentração concorrente de capitais, mas tendencialmente consorciando-os. Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas da produção local, impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência, ambiental e biológica. Por impor aceleradamente relações sociais fundamentais para a expansão do capital, favorece contraditoriamente o surgimento de burguesias e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais. À extensão do espaço de movimentação do capital corresponde uma tentativa de bloquear essa historicidade expandida, pelo encapsulamento nacional das massas trabalhadoras, lança praticamente toda a humanidade na socialização do processo produtivo e/ou de circulação de mercadorias, somando às desigualdades precedentes novas modalidades. Mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário-autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para o capital e fortemente fragmentado para o trabalho. (FONTES, 2010a, p. 149).

Interessa-nos este contexto, pois é nele que situamos as mais variadas formas de privatização da educação pública, concebendo a privatização na educação básica como componente do conjunto de expropriações secundárias ao qual se refere Fontes ao sublinhar a privatização dos direitos sociais.

Nesse sentido, no próximo subitem deste capítulo apresentaremos a concepção de Estado que orienta nossas análises, com o propósito de esclarecer expressões como “redefinição do Estado”, “desresponsabilização do Estado”, “restrição do Estado”, entre outras que, em nossa compreensão, ocultam o papel ativo do Estado e sua extrema vinculação à classe que o domina. Essas questões são discutidas no capítulo 3 deste texto, porém, antes trataremos de conceitos relevantes para a discussão do caráter assumido pelo Estado: sociedade civil, aparelho privado de hegemonia, bloco histórico e Estado integral.

2.2. O ESTADO: DA MÃO INVISÍVEL QUE TUDO REGULA AO EXPLÍCITO BALCÃO DE NEGÓCIOS DA BURGUESIA.

As considerações apontadas acerca do contexto capital-imperialista evidenciam a imbricação das formas capital funcionante, portador de juros e fictício, com predominância desses últimos no ordenamento dos recursos sociais de produção, impondo severos ajustes às políticas sociais, essas, por sua vez, fruto das lutas empreendidas pela classe trabalhadora. Como nos alerta Prado (2014, p.24):

As funções que os diferentes tipos de capitais exercem no interior da totalidade do capital são diversas, mas em princípio são todas elas necessárias para que o sistema de extração de mais-valia funcione adequadamente, e para que a acumulação prospere da melhor forma possível. Trata-se sempre de uma crítica superficial, portanto, pensar que certos capitais têm – e que outros não têm – legitimidade na apropriação de excedente com base em critérios de ordem funcional ou mesmo moral.

Em consonância com o já assinalado, o Estado torna-se meio importante de organização da fração burguesa hegemônica disponibilizando diversificadas formas de intervenção para socorrer o capital e salvaguardar a propriedade privada. O Estado, portanto, irrompe como categoria central em nossa pesquisa. Tratar sobre a política educacional sem ter-se claro o papel do Estado e sua funcionalidade ao capital é análise superficial. E para iniciarmos esta discussão apresentamos as considerações trazidas por Iasi (2017, p. 147-148), que aponta o fetichismo do Estado e assinala que esse fenômeno

se expressa na aparente impossibilidade de os seres humanos estabelecerem sem ele [Estado] uma sociabilidade, ou seja, de superar seu desígnio natural que os leva a uma hobbesiana guerra de todos contra todos. É graças ao Estado, diz o pensamento político burguês, que a sociedade é possível, pois os seres humanos, imaginados como naturalmente indivíduos egoístas, tendem a lutar uns contra os outros pela propriedade de bens e riquezas. Esse estado de natureza, segundo Hobbes, ou de guerra, segundo Locke, só pode ser superado nos marcos de um ordenamento jurídico fundado em um poder soberano acima dos indivíduos, que, cerceando a liberdade natural, imponha os limites dentro dos quais a sociedade seja possível, ou, nos termos de Kant (1986:13), a insociável sociabilidade humana.

De acordo com o enfatizado por Iasi, é marca dos jusnaturalistas/contratualistas – Hobbes, Locke – a presença de uma inegável crença no Estado como ente neutro, que tudo regula e controla as indomáveis aspirações humanas. O Estado seria, portanto, o ente regulador acima da humanidade, cuja natureza é voraz e pérfida. Nessa concepção, conclui-se que o Estado é o bem inevitável.

Nossa perspectiva teórica não corrobora tal caracterização do Estado. Alicerçada no pensamento marxiano, defendemos que a emancipação humana só se torna possível diante do definhamento do Estado, nos termos apontados por Lênin (1986), ou seja, a partir da superação da sociedade de classes. Contudo, corroboramos a aceção gramsciana acerca do Estado, compreendendo que as disputas em seu seio se dão como expressão dos conflitos ocorridos na materialidade concreta da sociedade de classes. Assim, vemos o Estado como espaço da dominação de classe, mas também como momento importante de organização da classe trabalhadora, para além das disputas eleitorais encapsuladas em seu cerne sob a égide da democracia burguesa. Essa base teórica conduzirá nossa perspectiva de Estado. Para tanto, retomamos a idealização do Estado em Hegel para iniciarmos a apresentação das determinações do Estado capitalista presentes em Marx.

Hegel defendia o Estado como materialização da razão, portanto, não mais aquele que controlava a natureza humana, apresentando uma visão contrária ao que propunham os contratualistas. Para Hegel, o Estado era concebido como “momento superior da vida social”. (MONTAÑO; DURUGUETTO, 2011, p. 32). Os autores indicam que, ao buscar apreender o Estado moderno, Hegel desenvolve o conceito de sociedade civil, que corresponde ao âmbito que medeia o indivíduo e o Estado. Assim, à sociedade civil confere a esfera dos interesses particulares, das relações econômicas, do antagonismo entre indivíduos e grupos; e o Estado “configura-se como esfera superior da sociedade, que determina e contrapõe a finalidade coletiva ao interesse individual, o bem público ao bem-estar particular”. (MONTAÑO; DURUGUETTO, 2011, p. 32). “Dessa forma, ao contrário dos jusnaturalistas, a sociedade civil é vista como esfera das relações econômicas, jurídicas e administrativas, não mais opondo

estado de natureza e estado civil pela conformação de um ‘contrato’”. (MONTAÑO; DURUGUETTO, 2011, p. 31).

A partir das considerações hegelianas acerca da sociedade civil como base econômica e do Estado como superestrutura, Marx reflete sobre as determinações do Estado do capital. Contudo, em sua obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, aponta os limites da compreensão hegeliana de Estado, posto que: “O ‘Estado’ é, por toda parte, para Hegel, idêntico ao ‘governo’”. (MARX, 2005, p. 139). E adverte:

[...] no Estado construído por Hegel, a disposição *política* da sociedade civil é uma mera *opinião*, precisamente porque sua existência política é uma *abstração* de sua existência real; precisamente porque o todo do Estado não é a *objetivação da disposição política*. (MARX, 2005, p.139, grifos no original).

Marx assinala assim os limites de se conceber o Estado como representante dos interesses universais, e destaca que Hegel desconsidera o Estado como produto das relações reais travadas na sociedade. Nesse sentido, o autor evidencia que:

A minha investigação desembocou no resultado de que relações jurídicas, tal como formas de Estado, não podem ser compreendidas a partir de si mesmas nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas enraízam-se, isso sim, nas relações materiais da vida [...]”. (MARX, 1982a, s.p.).

Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels, ao tratarem da relação do Estado e do direito com a propriedade, enfatizam o caráter de classe do Estado:

Pela emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular a par, e fora, da sociedade civil; mas ele nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa quanto internamente, para a garantia mútua da sua propriedade e dos seus interesses. [...] Como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns [*gemeinsamen*] que adquirem uma forma política são mediadas pelo Estado. Daí a ilusão de que a lei assentaria na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada da sua base real, na vontade *livre*. (MARX; ENGELS, 2009, p. 111-112, grifo no original).

Isto posto, a interpretação marxiana de Estado extrapola a ideia hegeliana de concebê-lo como portador dos interesses universais capaz de condensar em sua estrutura política os interesses particulares de toda a sociedade civil. Ao contrário, Marx vê a materialidade da sociedade civil burguesa como instância onde se forja o Estado da classe que domina.

No esteio dessa mesma apreensão do papel do Estado, Lênin apresenta em *O Estado e a Revolução* a análise de Engels e afirma:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, à sociedade. Não é tampouco, ‘a realidade da Ideia moral’, ‘a imagem e a realidade da Razão’, como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entredevorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da ‘ordem’. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS *apud* LÊNIN, 1986, p. 8-9).

As considerações de Engles, apresentadas por Lênin, apontam os limites do Estado na sociedade de classes e, por conseguinte, para a emancipação humana, conforme salientado por Marx. O condicionante para a existência do Estado é, portanto, a presença de classes antagônicas; justamente o que a doutrina liberal nega em sua abordagem do Estado.

Iasi (2017) indica que a sociedade capitalista atual exige do Estado três direitos para a garantia de sua manutenção e reprodução: direito a ter a propriedade privada dos meios de produção; direito à compra e venda da força de trabalho; e direito à acumulação privada da riqueza produzida socialmente. Para tanto, o autor aponta a existência de um aparelho governamental legislativo, repressivo, jurídico e ideológico, que permite ao Estado a defesa dos interesses da classe que domina e evidencia: “o conteúdo e a substância do Estado atual, do Estado que corresponde à sociedade atual capitalista, [...], são dados pela natureza das relações sociais de produção que cabe a ele garantir. Assim, o ‘Estado atual’ é o Estado burguês!”. (IASI, 2017, p. 125).

A respeito do caráter burguês do Estado, Iasi sustenta:

[...] o caráter burguês de um Estado não se altera pelo maior ou menor grau de participação das demais classes na composição das casas representativas, ou na composição do próprio governo. Uma vez que se mantenha o caráter privado da propriedade dos meios de produção, a livre compra da força de trabalho e a acumulação da riqueza socialmente produzida, o Estado pode assumir a forma que quiser: um emirado árabe, uma monarquia dirigida por uma senhora com chapéus ridículos e filhos horrendos, uma ditadura militar ou um Estado democrático de direito, desde que, entre esses direitos, se garantam a propriedade, as relações assalariadas e a acumulação privada. (2017, p.125).

"Portanto, o caráter de classe do Estado está intrinsecamente ligado às relações sociais de produção capitalista e seu propósito é assegurar a dominação do capital sobre o trabalho". (SILVA; SANTOS, 2019, p.117). Diante dessa consideração, trazemos a importância do

pensamento do marxista italiano Antonio Gramsci ao desenvolver os conceitos: Estado Integral, hegemonia, e aparelhos privados de hegemonia, categorias-chaves para que se compreenda o caráter de dominação do Estado capitalista e a emergência do Estado socialista na transição à sociedade regulada, o comunismo. O pensador sardo reflete sobre a importância da sociedade civil que, como integrante do Estado, organiza as vontades coletivas (MENDONÇA, 2014).

A compreensão do modo de atuação do Estado apresentada por Antonio Gramsci nos permite compreender de que forma, no contexto capital-imperialista – diante da promoção de um nível de desigualdade e expropriação que envolve não só a vida humana, mas compromete toda a forma de vida do planeta –, o capitalismo apresenta-se ainda nos dias atuais como única possibilidade de organização social para a maioria da população; e de que forma a fração dominante consegue perpetuar seus inescrupulosos níveis de exploração e seu poder em detrimento do bem-estar de muitos, instituindo a direção e o consenso entre os dominados.

Gramsci, ao tratar a questão do Estado, parte da compreensão marxiana do caráter de classe, contudo, seus escritos aprofundam o conceito de sociedade civil e de hegemonia, apontando o entrelaçamento dessas categorias e a função do Estado na sociedade capitalista. Coutinho (2007, p. 127, grifos no original) explicita a compreensão de Estado em Gramsci indicando que:

O Estado em sentido amplo¹⁴, ‘com novas determinações’, comporta duas esferas principais: a *sociedade política* (que Gramsci também chama de ‘Estado em sentido estrito’ ou de ‘Estado-coerção’), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial-militar; e a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoriais, meios de comunicação de massa).

Nas palavras de Gramsci (1989, p. 149):

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de

¹⁴Há entre os teóricos discordâncias com a utilização da expressão “Estado ampliado”, uma vez que essa não está presente na obra de Gramsci, que apresenta “Estado Integral”. Em nosso texto trataremos a expressão “Estado Integral” para definir a imbricação da sociedade civil + sociedade política /estrutura + superestrutura. Contudo, respeitaremos a terminologia utilizada pelos autores em suas produções.

sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção).

O excerto aponta a imbricação entre a sociedade política e a sociedade civil compondo o que Gramsci denomina como Estado Integral, que, conforme sintetiza Mendonça (2014, p. 35),

[...] podemos entender o Estado ampliado a partir de dois conceitos-chave: sociedade política e sociedade civil. O primeiro termo é bastante claro na obra de Gramsci, referindo-se ao Estado em seu sentido restrito – ou seja, os aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem, sendo por ele também denominado de “Estado político” ou “Estado-governo”.

A autora salienta que é no âmbito da sociedade civil que se concentram os aparelhos privados de hegemonia, que buscam organizar o consenso e difundir valores, seja por meio das atividades associativas da classe que domina ou da classe dominada. A sociedade civil é, pois, onde se travam os conflitos intra e interclasses. Desse modo, Mendonça (2014, p. 37) evidencia que:

[...] a marca peculiar ao Estado capitalista [...] reside no fato dele guardar, simultaneamente, um espaço de consenso e não apenas de violência, sendo o consenso – consentimento – obtido, segundo ele [Gramsci], através da ação dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, assim como através da ação do próprio Estado restrito, que promove e generaliza o projeto da fração de classe hegemônica em certo contexto historicamente dado. Logo, política e Estado são inseparáveis da cultura e, mesmo instituições da sociedade política tipicamente relacionadas com a coerção – como o Exército, por exemplo – respondem pela difusão de uma cada [sic] cultura.

Isto posto, compreendemos que Gramsci ressalta o potencial disciplinador do Estado da classe, em que as frações burguesas que o compõem não só se unificam, mas disciplinam e, conseqüentemente, educam a classe trabalhadora. Eis a expressão do Estado no seu papel de educador e disseminador do pensamento hegemônico. Nesse sentido, Poulantzas (1985, p. 65) elucida:

Esse Estado [capitalista] afirma assim um papel organizacional particular em relação às classes dominantes e um papel de regulação face ao conjunto da formação social: seu discurso é um discurso da ação. Um discurso da estratégia e da tática, imbricadas certamente à ideologia dominante, mas alimentada igualmente de uma ciência-saber açambarcada pelo Estado (os conhecimentos econômicos, políticos, históricos).

Todo esse disciplinamento evidenciado por Gramsci e Poulantzas, que se expressa na forma Estado capitalista, efetiva-se no seio da sociedade civil, definida por Gramsci como o terreno da luta de classes. Essa visão engrandece o conceito marxiano de sociedade civil burguesa, pois, enquanto momento de expressão da luta de classes é, portanto, na sociedade civil que se evidencia a contradição, exprimindo a possibilidade do ‘devir’. Contudo, conforme desvelado, é também nesse terreno que a classe dirigente difunde suas ideologias, procurando sustentar-se como classe hegemônica e encontrando no Estado sua base de confirmação na qualidade de classe no poder. Por conseguinte, Gramsci aponta que o Estado também se apresenta como o campo de disciplinamento da classe dominante:

O Estado sempre foi o protagonista da história, já que é em seus organismos que se concentra a potência da classe proprietária; é no Estado que a classe proprietária se disciplina e se constrói como unidade, acima dos dissídios e dos conflitos gerados pela concorrência, com o objetivo de manter intocada a condição de privilégio na fase suprema da própria concorrência, ou seja, na fase da luta de classe pelo poder, pelo predomínio na direção e no disciplinamento da sociedade. (GRAMSCI, 2004, p. 258).

Desse modo, é também na esfera da difusão das ideologias da classe dominante, na sua tentativa de comandar as classes subalternas e legitimar-se como classe dirigente, que se assentam os aparatos de repressão do Estado, jurídico e militar, envoltos na sociedade civil, ou seja, os aparelhos privados de hegemonia. Esses conformam uma rede articulada de instituições culturais, por meio das quais a classe dominante e frações burguesas difundem suas concepções de mundo e efetivam os consensos. “Esses aparelhos têm por finalidade inculcar nas classes exploradas a subordinação passiva, através de um complexo de ideologias formadas historicamente. Quando isso ocorre, a subalternidade social também significa subalternidade política e cultural”. (SIMIONATTO, 2011, p. 49).

Gramsci (1989, p.145) assim evidencia o caráter educador do Estado:

Governo com o consentimento dos governados, mas como consentimento organizado, não genérico e vago, tal qual se afirma no instante das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa particular das classes dirigentes.

Uma classe torna-se hegemônica ao dominar as massas, pela força e consenso, e dirigi-las moral e intelectualmente. O que não quer dizer que no seio da sociedade civil, onde as massas estão estabelecidas e, inclusive, no aparelho do Estado, não existam disputas, tanto entre classes quanto entre frações da mesma classe. É dessa clareza da contradição premente

no âmago da sociedade civil capitalista que Gramsci apresenta o conceito de bloco histórico, e como esclarece Gruppi (1978, p. 78): “A hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade das forças sociais e políticas diferentes; e tende a conservá-las juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu”. Ou como afirma Gramsci (1989, p. 12): “O conceito de ‘bloco histórico’, isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”.

Dessa forma, Gramsci nos alerta acerca do total envolvimento entre sociedade civil, sociedade política, e o caráter fetichista do Estado:

Na realidade de todos os Estados, o ‘chefe do Estado’, isto é, o elemento equilibrador dos diversos interesses em luta contra o interesse predominante, mas não exclusivo num sentido absoluto, é exatamente o ‘partido político’; ele, porém, ao contrário do que se verifica no direito constitucional tradicional, nem reina nem governa juridicamente: tem o ‘poder de fato’, exerce a função hegemônica e, portanto, equilibradora dos interesses diversos, na ‘sociedade civil’; mas de tal modo esta se entrelaça de fato com a sociedade política, que todos os cidadãos sentem que ele reina e governa. Sobre esta realidade, que se movimenta continuamente, não se pode criar um direito constitucional do tipo tradicional, mas só um sistema de princípios que afirma como objetivo do Estado o seu próprio fim, o seu desaparecimento, a reabsorção da sociedade política pela sociedade civil. (GRAMSCI, 1989, p. 102).

O partido político não reina nem governa, não pode ser senão o portador dos interesses da sociedade civil. Gramsci deixa claro que o Estado garante a hegemonia da classe que domina e, para tanto, em momentos de crise de hegemonia, se houver a necessidade de fazer concessões à classe trabalhadora, a fração burguesa à frente do Estado o fará. Essas concessões estão circunscritas ao campo da ‘emancipação política’, na acepção marxiana. A esse respeito, em *A questão judaica*, Marx nos alerta:

O Estado suprime, à sua maneira, a diferença do *nascimento*, do *estado* [social, *Stand*], da cultura, da *ocupação* [profissional, *Beschäftigung*], quando declara diferenças *não políticas* o nascimento, o estado, a cultura, a ocupação, quando (sem atender a estas diferenças) proclama cada membro do povo participante *por igual* da soberania popular, quando trata todos os elementos da vida popular real do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado deixa *atuar* a propriedade privada, a cultura, a ocupação à maneira *delas* (i. e., como propriedade privada, cultura, ocupação) e fazer valer a sua essência *particular*. Muito longe de suprimir essas diferenças fáticas, ele só existe antes no pressuposto delas, ele só se sente como *Estado político* e só faz valer sua *universalidade*, em oposição a esses seus elementos. (MARX, 2009, p. 49-50, grifos no original).

O autor nos esclarece que a luta no seio do Estado capitalista não pode constituir-se num fim em si mesmo, e a emancipação política – ou a igualdade de direitos – reconhecida pelo Estado do capital procura obscurecer as relações de exploração capital-trabalho e

assegurar a propriedade privada. Tonet, pautado em Marx, explicita os limites da emancipação política ao compreender a política como força social privatizada que:

[...] apropriada por determinados grupos particulares, posta a serviço da manutenção dos seus interesses e, por consequência, voltada contra os interesses da maioria dos detentores originais. Aparentemente separada da sociedade e pairando acima dela, esta força social privatizada passa a apresentar-se como expressão do interesse coletivo, na forma de Estado, com todo o seu aparato jurídico, político, ideológico e administrativo. Deste modo, para Marx, a política não é uma resposta do conjunto da sociedade à existência de conflitos e contradições em seu interior, mas a resposta da parte hegemônica do ser social, as classes dominantes, à questão de como continuar a reprodução da sociedade sem por em perigo a sua posição privilegiada. Que a manutenção desta posição privilegiada tenha levado – como resultado da luta de classes – à criação das mais diversas formas de exercício do poder, incluindo a contemplação de interesses das classes dominadas, não altera a essência da dominação do poder político. (TONET, 2013, p. 105).

Neste âmbito, Mézáros também nos alerta quanto ao caráter de classe do Estado capitalista e da forma como legitimamente se reafirma sob a égide da democracia e do direito:

A verdade subjacente mais profunda e a determinação causal dessas questões – válidas para *todos os Estados*, incluindo o habitualmente idealizado ‘Estado democrático moderno’ – *é que o direito é a base do poder [right is might]*, porque *o poder é que estabelece o direito [might is right]*, e não o contrário, como é infundadamente postulado até mesmo por alguns defensores genuínos da teoria liberal. Naturalmente, a *modalidade* particular de afirmar, por meio da legislação do Estado, o suposto imperativo para a imposição e legitimação da *lei do mais forte [might-as-right]* muda historicamente. Mas as determinações fundamentais permanecem as mesmas, enquanto o próprio Estado existir sob *qualquer* forma. (MÉSZÁROS, 2015, p.49, grifos no original).

Contudo, não significa que tenhamos de abdicar das lutas travadas no âmbito do Estado, mas precisamos compreender que elas têm seu limite, e não nos conduzirão ao fim da sociedade de classes. É o que afirma Lênin (1986, p. 24):

Nós somos partidários da república democrática como sendo a melhor forma de governo para o proletariado sob o regime capitalista, mas andaríamos mal se esquecêssemos que a escravidão assalariada é o quinhão do povo mesmo na república burguesa mais democrática.

É na materialidade do antagonismo de classes que Marx e Engels assinalam os limites da luta no seio do Estado, mas também a emergência dela para o alcance de uma nova forma de organização da existência humana:

Daqui resulta que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto, etc., etc., não são mais do que

as formas ilusórias em que são travadas as lutas reais das diferentes classes entre si [...]; e também que todas as classes que aspiram o domínio, mesmo quando seu domínio, como é o caso com o proletariado, condiciona a superação de toda a velha forma da sociedade e da dominação em geral, tem primeiro que conquistar o poder político, para, por sua vez, representarem o seu interesse como o interesse geral, coisa que no primeiro momento são obrigadas a fazer. (MARX; ENGELS, 2009, p. 47-48).

Marx nos determina a pensar dialeticamente, evidenciando a contradição. Pois, ainda que a luta travada pela classe trabalhadora no seio do Estado capitalista esteja fadada ao encapsulamento, exige-nos a necessidade da luta pela emancipação política num “primeiro momento”, a fim de que se estabeleçam os interesses da classe trabalhadora como interesse coletivo. Nesse sentido, Lênin indica o porquê de a classe trabalhadora necessitar do Estado:

Os trabalhadores só têm necessidade do Estado para quebrar a resistência dos exploradores, e só o proletariado tem envergadura para uebra-la, porque o proletariado é a única classe revolucionária até o fim e capaz de unir todos os trabalhadores na luta contra a burguesia, a fim de a suplantarem definitivamente. (LÊNIN, 1986, p. 31).

Assim sendo, o definimento do Estado na concepção leninista pressupõe a disputa pela ossatura do Estado, não no sentido de estabelecer uma conciliação de classes – conforme temos presenciado nos governos de caráter social-democrata –, mas como pressuposto de que se institua a ditadura do proletariado na transição para o socialismo e consolidação de outra forma de organização da vida, o comunismo.

Dessa forma, Lênin, com base nos escritos de Marx, explicita a fase inicial como marcada por transformações revolucionárias, apontando a impossibilidade de transcendência da sociedade capitalista à comunista sem que ocorra um período de transição política em que deve ser implantada a “ditadura revolucionária do proletariado”. (LÊNIN, 1986, p.106). Assim ocorrendo a emergência da derrubada do Estado burguês. Nessa conjuntura, o Estado sob o domínio do proletariado ainda se constitui como o Estado necessário à transição, período então definido como socialismo (LÊNIN, 1986), pois o Estado ainda traz marcas da sociedade que o precedeu, como o “direito burguês” que subsiste “como regulador (fator determinante) da repartição dos produtos e do trabalho entre os membros da sociedade”. (LÊNIN, 1986, p. 116). Explanado isso, o autor esclarece:

O Estado morre na medida em que não há mais capitalistas, em que não há mais classes e em que, por conseguinte, não há mais necessidade de *esmagar* nenhuma classe. Mas, o Estado ainda não sucumbiu de todo, pois que ainda resta salvar o ‘direito burguês’ que consagra a desigualdade de fato. Para que o Estado defina

completamente, é necessário o advento do comunismo completo (Ibid., p.117, grifos no original).

Gramsci (2004, p. 254-255), ao tratar da necessidade do Estado na transição à sociedade regulada, declara:

A sociedade humana sofre um rapidíssimo processo de decomposição, vinculado ao processo de dissolução do Estado burguês. As reais condições objetivas nas quais será exercida a ditadura proletária serão condições de uma tremenda desordem, de uma espantosa indisciplina. Torna-se necessária a organização de um solidíssimo Estado socialista, que freie o mais rapidamente possível a dissolução e a indisciplina, que volte a dar uma forma concreta ao corpo social, que defenda a revolução contra as agressões externas e as rebeliões internas. [...] Mas, ainda que o Estado proletário devesse durar apenas um dia, temos de trabalhar para que ele tenha condições de existência adequadas ao desenvolvimento de sua tarefa, ou seja, a supressão da propriedade privada e a das classes.

Embora se tenha em mente o definhamento do Estado, Gramsci indica a necessidade de tomá-lo de forma que se torne o Estado do proletariado. O marxista italiano não exime o Estado de seu caráter de classe e dominação, mas o coloca como fase necessária no período de transição, e alerta para a distinção em relação ao Estado burguês:

Ao contrário do Estado burguês, que é tão mais forte no interior e no exterior quanto menos cidadãos controlam e acompanham a atividade dos poderes, o Estado socialista exige participação ativa e permanente dos companheiros na vida de suas instituições. Ademais é preciso lembrar que o Estado é o instrumento para mudanças radicais e não se muda o Estado com a simplicidade que se muda o governo. (GRAMSCI, 2004, p. 255-256).

O Estado enquanto organizador da classe, pois, se no capitalismo o Estado organiza e unifica a classe que domina, na transição ao comunismo o Estado socialista deve organizar a classe trabalhadora. Pensar o Estado da transição nos exige compreender o Estado na sua configuração atual. Assim, é preciso apreender sua forma de atuação não apenas no seio da superestrutura/sociedade política, mas no contexto da estrutura/sociedade civil. Pois é também nesse contexto que o Estado assume seu papel de educador, coadunando o aparato jurídico, político e militar, próprios da superestrutura, aos aparelhos privados de hegemonia que se estabelecem no seio da sociedade civil com o propósito de difundir os valores da classe dominante e promover o consenso entre os dominados.

No entanto, precisamos assinalar que as relações que o aparelho de Estado comporta se dão na materialidade das relações sociais de produção, e se ele assume o papel organizativo e unificador da burguesia é porque essa não funciona de maneira uníssona e homogênea, sem

contestações intraclasse. Pois, como nos indica Poulantzas (1985, p. 148, grifos no original): “[...] o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação *material e específica* de uma relação de classes e frações de classe”. Poulantzas bem aponta as cisões que constituem o Estado ao evidenciar as contradições entre as frações da classe dominante, assim como assinala que é justamente esse movimento discordante entre as práticas políticas das classes que exige da ossatura do Estado seu papel organizativo do bloco no poder. E é nestes termos que o autor define “bloco no poder”:

[...] *a unidade contraditória particular das classes ou frações ou frações da classe politicamente dominantes, na sua relação com uma forma particular de Estado capitalista* [...]. Neste sentido, o conceito de bloco no poder relaciona-se ao nível político, recobre o campo das práticas políticas, na medida em que este campo concentra em si, e reflete a articulação do conjunto das instâncias e dos níveis de luta de classe de um estágio determinado. (POULANTZAS, 1977, p.229, grifos no original).

O conceito de “bloco no poder” permite perceber que o papel organizativo do Estado não se trata apenas de dominação/coerção, mas de estabelecer consenso, que, por sua vez, não se impinge apenas à classe dominada, mas também às frações da classe dominante. Nesse sentido, manter-se como classe – ou fração – hegemônica exige a necessidade constante de forjar a direção intelectual e moral das massas e das frações que representam os mais variados capitais. Dessa forma, “Os aparelhos do Estado organizam-unificam o bloco no poder ao desorganizar-dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder e ao curto-circuitar suas organizações políticas específicas”. (POULANTZAS, 1985, p. 161).

A respeito da composição do bloco no poder, Poulantzas (1977) evidencia a presença de uma profusão de capitais distintos que o compõe de acordo com o lugar que esses ocupam no processo produtivo. Fundamentado em Marx, distingue, portanto, capitais, comercial, industrial e financeiro; todavia, ressalta a presença de fração hegemônica nessa constituição. Segundo Poulantzas (1977, p.232, grifos no original): “Essa classe ou fração hegemônica constitui, com efeito, o elemento *dominante* da unidade contraditória das classes ou frações politicamente ‘*dominantes*’ que fazem parte do bloco no poder”. Ou seja, a estrutura do próprio Estado capitalista, derivada das relações de produção travadas no seio dessa sociedade imersa nas contradições interclasses e intraclasse, exige desse Estado o papel organizativo das frações no bloco no poder.

Dessa forma, o autor sintetiza:

A relação entre o Estado capitalista e as classes ou frações dominantes funciona *no sentido da sua unidade política sob a égide de uma classe ou fração-hegemônica*. A classe ou fração-hegemônica *polariza* os interesses contraditórios específicos das diversas classes ou frações do bloco no poder, constituindo os seus interesses econômicos em interesses políticos, representando o interesse geral comum das classes ou frações do bloco no poder: interesse geral que consiste na exploração econômica e na dominação política. (POULANTZAS, 1977, p. 234, grifos no original).

O exposto por Poulantzas indica a íntima relação entre Estado e sociedade civil. Portanto, conforme afirma Martins (2016), apreender as determinações do Estado requer levar em conta a materialidade das relações travadas na sociedade, examinando os consensos, disputas e antagonismos presentes nas relações sociais. Nesse sentido, Poulantzas apresenta o Estado como condensação da luta de classes e destaca sua atuação na “produção do substrato material do consenso das massas em relação ao poder”. (Ibid., p. 37).

No entanto, conforme adverte o próprio Poulantzas (1977), o estabelecimento do consenso, pretendido pelo bloco no poder à frente do aparelho do Estado não se deve ao fato de ocultar seus objetivos à classe dominada, mas principalmente pelo fato de que, ao organizar a classe dominante, os representantes no Estado declaram sua forma de atuação, sua tática; embora disseminem, de formas variadas, conforme as frações específicas de classe. Entretanto, “A verdade do poder escapa frequentemente às massas populares, não porque o Estado a esconda, mascara expressamente; sim porque, por razões infinitamente mais complexas, as massas não conseguem compreender o discurso do Estado às classes dominantes”. (Ibid., p.39). Ou seja, a materialidade da dominação e do consenso envolve tanto a condição primeira de sobrevivência, a venda constante da força de trabalho, quanto a condição cultural da classe dominada, terreno da hegemonia.

A partir do exposto, assinalamos o apontado por Castelo (2017) de que o bloco no poder à frente do aparelho do Estado no Brasil tem se caracterizado pelo predomínio da burguesia rentista, confirmando, como haveria de ser, o caráter classista do Estado brasileiro. Pois, como bem esclarece o autor,

O Estado brasileiro ampliou os seus aparatos coercitivos policiais, legislativos e econômicos e maximizou a sua violência como potência econômica na captura da riqueza nacional para benefício de muito poucos e a lei tendencial de concentração e centralização de capital nas mãos dos grandes conglomerados econômicos se reafirma na atualidade do capitalismo dependente brasileiro. (CASTELO, 2017, p. 69).

Esse cenário demonstra nova reorganização das frações burguesas que rejeitam o pacto da conciliação de classes e procuram recompor a taxa de lucro, que decresce desde o

aprofundamento da crise capitalista em 2008. Conforme indica Alves (2016, p. 201, grifos no original):

Enquanto vivíamos numa conjuntura de crescimento da economia brasileira por conta do ciclo de valorização das *commodities* e crescimento espetacular da China (2003-2010), o Presidente Lula manteve a coalização política da *governabilidade* no Congresso Nacional. Naquela conjuntura histórica, o lulismo como reformismo de baixa intensidade, tinha sua eficácia política. Renegou a luta de classes e criou o mito do progresso social sem atentar contra a ordem oligárquica.

Ao tratar da política econômica efetivada no governo Lula, Corsi (2016) aponta que essa buscava expandir o mercado interno. Para tanto, duas frentes foram organizadas, a primeira consistindo na

[...] ampliação do crédito (sobretudo para o setor imobiliário), majoração do gasto público, ampliação da infraestrutura por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), ampliação da atuação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) no financiamento de longo prazo a juros mais baixos, adoção de políticas sociais focalizadas com objetivo de minorar a questão da miséria (em especial o programa Bolsa Família) e majoração do salário mínimo. (SICSÚ, 2013 *apud* CORSI, 2016, p. 52).

A segunda medida diz respeito à política externa, privilegiando “as relações Sul-Sul, cabendo destacar a participação brasileira no grupo dos BRICS¹⁵ e a diversificação do comércio exterior. O objetivo dessa política era garantir maior autonomia e projeção do país no cenário internacional”. (CORSI, 2016, p. 52). O autor assevera que a manutenção dessas linhas da política econômica atendia interesses de classe distintos, assim, eram tomadas medidas que apaziguavam a classe trabalhadora ao mesmo tempo em que a burguesia via acolhidas suas necessidades. Esse quadro permitiu que Lula da Silva articulasse uma aliança de classe estável para manter o governo.

Ainda sob o mandato do Partido dos Trabalhadores, no governo de Dilma Rousseff, a opção foi pela continuidade da política de caráter recessivo iniciada por seu antecessor. Com o acirramento da crise, as medidas tomadas para contenção dos déficits assinalavam que era impossível sustentar os direitos sociais e as necessidades do capital. E, de acordo com Corsi (2016, p. 57), o governo:

¹⁵BRICS: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Estes cinco países são a formação de um grupo político e econômico de cooperação. A característica básica que uniu estes países foi sua classificação como emergentes, ou seja, suas economias passaram por crescimentos rápidos e seu desenvolvimento industrial, tecnológico, dentre outros, sofreram diversas mudanças em curtos espaços de tempo. Disponível em: <http://economiasemsegredos.com/brics-paises>. Acesso em: 20 jun. 2018.

aparentemente a desmontar a política neoliberal. As principais medidas adotadas foram as seguintes: lenta redução da taxa básica de juros [...] utilização dos bancos públicos para forçar uma queda na taxa de juros e ampliar o crédito, ampliação da ação do BNDES no financiamento dos investimentos, redução do compulsório e do IOF [Imposto sobre Operações de Crédito] sobre o crédito pessoal, ampliação do gasto público, introdução de várias medidas visando estender a regulação estatal de setores considerados estratégicos, majoração do salário mínimo, majoração dos auxílios relativos ao programa bolsa família, desoneração fiscal e proteção para setores em dificuldade devido à acirrada concorrência externa. Também começou a desvalorizar a moeda, que, entre o segundo semestre de 2011 e 2013, perdeu 20% de seu valor.

Nesse contexto são travados os embates com a outra extremidade do pacto conciliatório iniciado no governo Lula. Frações burguesas – como a industrial, parte do agronegócio, setores da classe média de tradição política conservadora – entram em atrito com o governo, pois as medidas adotadas que visavam estimular o consumo não corrigiam as perdas provenientes do baixo crescimento econômico do país, tal impasse refletiu no desgaste do governo Dilma Rousseff no Congresso Nacional (CORSI, 2016). Ou seja, a classe rentista reivindicava sua parcela de favores no pacto efetuado desde 2003. E como afirma o autor:

Imerso em contradições, cujo enfretamento exigiria uma radicalização à esquerda, que não estava [...] no horizonte político desse governo, em outra correlação de forças, o governo logo sinalizou que abandonaria a chamada nova matriz de política econômica, mas aparentemente já era tarde. (CORSI, 2016, p.61).

No segundo mandato da presidente Dilma Rousseff a crise do capital se intensifica e já não é mais possível dar conta das reivindicações da fração industrial, como havia feito em seu primeiro mandato ao reduzir “taxas de juros e tarifas de energia elétrica; desonerações tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial e protecionismo industrial seletivo; concessões de serviços públicos para a iniciativa privada”. (BASTOS, 2017, p. 4). Dessa vez, conforme afirma o autor, a conciliação se deu com a Federação Brasileira dos Bancos (FEBRABAN) ao trazer Joaquim Levy¹⁶ para o Ministério da Fazenda, que logo se retirou do governo por discordâncias quanto à política econômica. E como afirma Bastos (2017, p.6):

O problema é que o segundo governo Dilma Rousseff incorreu no custo político de executar a agenda empresarial e conservadora sem, com isso, porém, recriar o amplo apoio empresarial gozado no início do primeiro mandato. Ao contrário, o resultado da virada de política econômica foi aprofundar a perda de lucratividade e o

¹⁶Joaquim Levy “foi secretário-adjunto de Política Econômica do Ministério da Fazenda com FHC, foi secretário do Tesouro Nacional de Lula (2003-2006) e comandou o Ministério da Fazenda com Dilma. Além disso, ele também foi secretário da Fazenda do Rio de Janeiro no primeiro governo de Sérgio Cabral.” Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/joaquim-levy-ex-ministro-de-dilma-rousseff-e-de-perfil-liberal-12112018>. Acesso em: 04 fev. 2019. Levy até julho de 2019 compôs o governo de Jair Messias Bolsonaro, à frente do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES).

descontentamento empresarial, e também detonar uma grande perda de popularidade inclusive na base de apoio tradicional dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Junta-se a esse quadro o descontentamento da burguesia rentista diante da dificuldade de se engendrar um novo período de crescimento econômico, e a exacerbação dos conflitos sociais advindos das contradições capital-trabalho. Assim foi se definindo a ambiência para a efetivação do golpe. Essa conjuntura permite

[...] que o poder estrutural do capital financeiro se reafirmasse, apresentando-se como meramente técnico e não como profundamente político, inclusive usando o controle dos meios de comunicação para taxar o governo de ‘irresponsável tecnicamente’ e ‘politicamente populista’. (BASTOS, 2017, p.4).

Contudo, esse capítulo posterior à política de conciliação de classes é assim bem apresentado por Castelo (2017, p. 66)

O golpe de 2016 no Brasil é um dos capítulos mais dramáticos do neoliberalismo [...]. Inscrito numa conjuntura internacional de crise orgânica do capitalismo desde 2008, que alia crise econômica e crise de hegemonia – com aumento da coerção estatal e de grupos paraestatais exercida contra a classe trabalhadora, ganhando ares neofascistas –, o golpe legislativo-midiático-judiciário leva o vice-presidente Michel Temer ao posto máximo do Executivo. A sua função histórica é retomar, a qualquer custo, as taxas de lucro declinantes no país e de silenciar coercitivamente os crescentes rompantes de rebeldia popular [...].

Isto posto, percebemos o quanto o golpe de 2016 foi orgânico em realinhar os interesses da classe que domina e, de forma fraudulenta e perversa, subtrair os direitos trabalhista e sociais. Tais considerações nos auxiliam a compreender que o bloco no poder recorre, frequentemente, a golpes e contragolpes para sua manutenção hegemônica e para salvaguardar as possibilidades de expansão do capital. Casos em que a democracia é manipulada e o horizonte democrático é sistematicamente turvado.

A conjuntura da crise e o ataque aos direitos trabalhistas fizeram-se presentes também no município de Florianópolis, no pós-golpe. Com a eleição de Gean Loureiro em 2016, até então MDB, houve a tentativa de realinhamento à política do município aos planos de austeridade promovidos por seu correligionário Michel Temer no âmbito federal. Desse modo, o então prefeito assim que assume a prefeitura em 2017 orquestrou junto a parte reacionária e conservadora do parlamento municipal o ataque ao plano de cargos e salários dos servidores públicos, apresentando pelo menos seis projetos de leis que operariam o desmonte da carreira desses servidores. Ainda com perdas significativas para a categoria, os

municipários em greve por 38 dias, inclusive não iniciando o ano letivo de 2017, conseguiram impedir que o desmonte fosse efetivado. Outro golpe sofrido pelos trabalhadores do município que coaduna com os planos de expansão capitalista foi a apresentação na câmara de vereadores pelo prefeito, do projeto de lei nº 17.484/2018 (FLORIANÓPOLIS, 2018c) cujo teor figurava a contratação de Organizações Sociais para gerir as recém-construídas creches e unidade de pronto atendimento de saúde. Dessa vez, mesmo com greve e confrontos violentos a categoria dos municipais de Florianópolis não conseguiu barrar a aprovação de tal medida.

As questões expostas até então – a conjuntura capital-imperialista envolta nos seus aspectos econômicos e políticos – serão de extrema importância na condução de nossas análises. Assim, prosseguiremos neste capítulo tratando da questão social e do fundo público diante de seu caráter de reprodução da força de trabalho e sua funcionalidade ao capital-imperialismo, garantindo a reprodução ampliada do capital ao mesmo tempo em que é sonogado descaradamente aos trabalhadores.

2.3 O FUNDO PÚBLICO: DA QUESTÃO SOCIAL À GESTÃO DO CAPITAL

A premissa básica para o capital se reproduzir é a apropriação de parcela do trabalho realizado pela classe trabalhadora. Trabalho não pago, que na esfera de circulação das mercadorias se realiza e retorna ao capitalista como riqueza; não produzida por ele, mas expropriada das mãos de quem a produz. Essa é a condição *sine qua non* do capitalismo em qualquer fase de seu desenvolvimento. Para que a extração do valor se realize é necessário assegurar à força de trabalho garantias mínimas de reprodução da sua existência. Esse princípio sustenta a presença das políticas sociais na sociedade capitalista, posto que, ainda que essas representem, em certa medida, as lutas dos trabalhadores na tentativa de assegurar sua sobrevivência, traduzem ações do Estado como forma de permitir a reprodução do valor.

Mandel (1985, p. 333) alega que o Estado capitalista tem dentre suas funções “criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante”. Dessa forma, indica que compõem esse movimento do capital assegurar “pré-requisitos gerais e técnicos”, que comportam os meios materiais ligados à produção, como infraestrutura; garantir “pré-requisitos gerais sociais” relacionados à composição de um sistema legislativo, *vide* mercado nacional e Estado territorial; bem como assegurar o trabalho intelectual correspondente ao desenvolvimento científico substancial ao

progresso econômico, nesse último aspecto insere-se o desenvolvimento do sistema educativo.

Nesses termos, compreendemos que a questão social é incorporada ao âmbito das condições gerais de produção no capitalismo e seu desenvolvimento obedece, portanto, às necessidades do capital. José Paulo Netto é esclarecedor ao retratar os vínculos entre a política social e o desenvolvimento do capitalismo quando aborda o aprofundamento da pobreza e a questão social. Netto (2001) assinala que, nas sociedades precedentes à burguesa, a pobreza relacionava-se a um quadro geral de escassez, determinado pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas da época. Contudo, na sociedade burguesa o crescimento da pauperização crescia em razão direta com o aumento da produção de riquezas. Dessa forma, o autor afirma:

La designación de ese pauperismo por la expresión ‘cuestión social’ se relaciona directamente a sus desdoblamientos sócio-políticos. Si se hubieran mantenido los pauperizados en la condición de víctimas del destino, si ellos hubieran revelado la resignación que Comte consideraba la gran virtud cívica, la historia subsiguiente hubiera sido otra. Lamentablemente para el orden burgués que se consolidaba, los pauperizados no se conformaron con su situación: desde la primera década hasta la mitad del siglo XIX, su protesta tomó las mas diversas formas, desde la violencia *luddista* hasta la constitución de las *trade unions*, configurando una amenaza real a las instituciones sociales existentes. Fue a partir de la perspectiva efectiva de una subversión del orden burgués que el pauperismo se designó como ‘cuestión social’. (NETTO, 2001, p. 58-59, grifos no original).

O excerto demonstra as contradições colocadas até os dias atuais: a necessidade constante da burguesia ceder, em menor ou maior grau, às reivindicações da classe trabalhadora em relação às políticas sociais, uma vez que essas se tornam condição para a exploração da força de trabalho e, conseqüentemente, extração do mais-valor.

Contudo, essa mesma contradição é apontada no seio da classe trabalhadora quando necessita cotidianamente travar disputas no âmbito do Estado pelas políticas que, embora necessárias à sobrevivência da classe, tornam-se produtoras ao capitalismo. Nesse sentido, Netto (2001, p. 62) sublinha: “La ‘cuestión social’ es constitutiva del desarrollo del capitalismo. No se suprime la primera conservándose el segundo”. Tal contexto não representa, entretanto, que a classe trabalhadora tenha que se manter na imobilidade, no aguardo de um dia derrotar a ordem que nos oprime, mas de apreender os limites das lutas no âmbito do Estado, restrito no contexto do capital-imperialista, e de compreender, veementemente, que as ações reformistas servem para sustentar o capital, ainda que possam atenuar as expropriações crescentes sobre a classe trabalhadora. Portanto, a política social é lugar de conflitos, como afirma Salvador (2012b), pois, as decisões em torno das destinações

dos orçamentos públicos se tratam de disputas políticas e retratam as correlações de força presentes na estrutura social.

Essas disputas ocorrem nas instâncias do aparelho de Estado e no seio da sociedade civil, referem-se à luta de classes travada na materialidade da sociedade capitalista, luta que expressa as contradições capital-trabalho. Dessa forma, direitos importantes foram conquistados, como o direito à educação, à saúde, à previdência e os direitos trabalhistas. Todavia, é necessário compreender como o capital se mobiliza diante de suas crises cíclicas, implementando esses direitos ou atacando-os. A esse respeito, Montañó e Duriguetto (2011) trazem uma síntese dos usos dos direitos sociais pelo capital e o quanto esses se tornam estratégias importantes na superação das crises.

Um dos primeiros pontos, já apontado por Marx em *O Capital*, é o trabalho assalariado, que garante ao capital a produção e reprodução do trabalhador e sua família; contudo, interessa ao capitalista a diminuição dos custos da força de trabalho e ele o faz por meio da intensificação do trabalho ou por meio do chamado “salário indireto” e políticas sociais. Ou seja: “O Estado social intervém, portanto, com as políticas sociais e salários indiretos, favorecendo a *redução do custo de reprodução da força de trabalho*, retirando-o parcialmente da responsabilidade capitalista e socializando-o”. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 172, grifos no original).

Os autores prosseguem apontando o que ocorre, por exemplo, com a educação gratuita, que busca capacitar o trabalhador para o mercado de trabalho, atualizando-o diante do desenvolvimento tecnológico e formando-o para o consumo¹⁷. Dessa forma, retiram-se os custos da preparação do trabalhador enquanto encargo capitalista e os transferem para o Estado. Com relação à saúde pública, destaca-se a atuação do Estado na prevenção e recuperação da saúde do trabalhador, permitindo o retorno constante desse às atividades produtivas. Residem ainda, dentre as políticas sociais que favorecem ao capital, os “subsídios estatais”: ao transporte coletivo, a artigos da ‘cesta básica’, à moradia popular etc. Determinadas estratégias permitem ao trabalhador a manutenção da sua reprodução sem necessariamente utilizar o salário, que fica a cargo de seu consumo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Esses subsídios comportam mais uma forma de diminuir os custos da força de trabalho por meio da utilização de uma parcela do fundo público. Todavia, se faz necessário esclarecer

¹⁷Evidentemente que o projeto de educação na sociedade de classe responde aos interesses da classe hegemônica, mas não os responde de forma unívoca, sem que se estabeleça aí as contradições próprias de uma sociedade que se funda no antagonismo de classe.

que os trabalhadores arcam com boa parte dos custos de sua reprodução, uma vez que tais custeios promovidos pelo Estado saem da própria classe trabalhadora por intermédio dos impostos. Nesse sentido, é imprescindível apreendermos como se constitui o fundo público e de que forma vem sendo apropriado pelo capital, principalmente por meio da dívida pública, nesta fase do desenvolvimento capitalista em que se estabelece o predomínio do capital portador de juros e fictício.

Behring (2010, p. 31) é específica e didática ao tratar da composição e destino do fundo público:

O fundo público se forma a partir de uma punção compulsória – na forma de impostos, contribuições e taxas – da mais-valia socialmente produzida, ou seja, é parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções de reprodução do capital e da força de trabalho. O instrumento de punção essencialmente é o sistema tributário, e parte maior ou menor do fundo público, a depender da correlação de forças entre as classes – que tem sido desfavorável ao campo do trabalho – é sustentada pelos salários.

Salvador (2012b, p.5) expõe a centralidade do fundo público na dinâmica do capitalismo contemporâneo incidindo tanto nas políticas sociais quanto nas políticas macroeconômicas, e evidencia: “O alargamento das políticas sociais garante a expansão do mercado de consumo, ao mesmo tempo em que os recursos públicos são financiadores de políticas anticíclicas nos períodos de refração da atividade econômica”. E o autor destaca quatro funções do fundo público na reprodução do capital:

i. Como fonte importante para a realização do investimento capitalista. No capitalismo contemporâneo, o fundo público comparece por meio de subsídios, de desonerações tributárias, por incentivos fiscais, por redução da base tributária da renda do capital como base de financiamento integral ou parcial dos meios de produção, que viabilizam a reprodução do capital. **ii.** Como fonte que viabiliza a reprodução da força de trabalho, por meio de salários indiretos, reduzindo o custo do capitalista na sua aquisição. **iii.** Por meio das funções indiretas do Estado, que no capitalismo atual garante vultosos recursos do orçamento para investimentos em meios de transporte e infraestrutura, nos gastos com investigação e pesquisa, além dos subsídios e renúncias fiscais para as empresas. **iv.** No capitalismo contemporâneo, o fundo público é responsável por uma transferência de recursos sob a forma de juros e amortização da dívida pública para o capital financeiro, em especial para as classes dos rentistas. (SALVADOR, 2012b, p. 6-7, grifo nosso).

O fundo público na contemporaneidade tem se apresentado como forma recorrente para “solucionar” a queda tendencial da taxa de lucro. Em tempos de aprofundamento de crises, a saída proposta pelas frações burguesas geralmente se dá na ofensiva sobre o

orçamento estatal, afetando diretamente as políticas sociais por meio da restrição aos direitos, pacotes de austeridade e ajuste fiscal.

Assim, desde a crise estrutural do capital, que se concretiza nos países de capitalismo central a partir de 1970 com a queda da taxa de lucro em decorrência da superacumulação de capitais, o bloco no poder organizado no Estado tem operado ajustes financeiros visando alinhar os países de capitalismo periférico aos requisitos econômicos dos países centrais. Deriva daí a centralidade no ajuste neoliberal proposto no Brasil desde a década de 1990, com enorme aprofundamento na conjuntura atual. Diante disso, Paulani (2017) indica que o Brasil tem vivenciado esse alinhamento com a política econômica internacional desde a chamada “crise da dívida externa” datada de 1980, inicialmente de maneira tímida, mas que passou a ser enfática a partir de 1990, quando o país se lança como “Plataforma internacional de valorização financeira”. (PAULANI, 2017, p. 30).

Esse ajuste macroeconômico orientou a liberalização dos mercados, a implementação de um novo processo de reestruturação produtiva, baseado no regime de acumulação flexível, e a execução das políticas neoliberais. Tal ajuste incidiu sobre os direitos sociais em todo o mundo, incluindo os países que sequer haviam universalizado tais direitos, caso do Brasil (CARCANHOLO, M., 2010).

Castelo (2017, p. 63) evidencia que:

Na prática, a acumulação capitalista no Brasil a partir da década de 1990 contou decisivamente com a atuação direta e indireta do Estado e foi garantida a hegemonia rentista dentro do bloco de poder dominante com diversas ações, com ganhos econômicos e políticos para as outras frações: a privatização dos ativos públicos com farto financiamento estatal, a política monetária de juros altos, a liberalização das contas internacionais, a expropriação tributária dos salários e aposentadorias, a política fiscal direcionadora do fundo público para os fundos privados dos donos da dívida pública, isenções fiscais bilionárias, programas sociais que capitalizam empreendimentos privados, a retirada de direitos sociais [...] etc.

A síntese apresentada por Castelo da conjuntura brasileira nessas últimas décadas sob o capital-imperialista demonstra o quanto há o predomínio do capital portador de juros e fictício; sem claro, incorrer na leviandade de minimizar a necessidade da reprodução do capital que só se efetiva por meio do capital funcionante.

O quadro descrito, iniciado no governo Collor e aprofundado nos governos subsequentes – FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff –, apresenta-se com maior intensidade a partir de 2016, sob o governo de Michel Temer (2016-2018), e prossegue com Jair Messias Bolsonaro, empossado em 2019. Considerando esta conjuntura, compreendemos que,

independente do partido político que esteja à frente do Estado, o bloco no poder opera no sentido de manter disponível o fundo público como socorro ao capital. Nesse sentido, a dívida pública tem se constituído na atualidade como “mecanismo pelo qual os Estados transferem parte da riqueza socialmente produzida para o capital portador de juros, o verdadeiro maestro do momento presente de mundialização e financeirização do capital”. (BEHRING, 2017b, p.20).

Faz-se necessário compreender que o fundo, embora denominado “público”, constitui-se a partir da apropriação da mais-valia produzida por meio da exploração da força de trabalho. Desse modo, sua constituição está circunscrita aos impostos cobrados em grande maioria da classe trabalhadora, ou seja, parte do trabalho assalariado. Eis a contradição presente nessa seara, o fundo público, no capitalismo, deriva sempre da apropriação do mais-valor, seu cerne é o sobretrabalho e serve como forma de subsidiar mais trabalho excedente. Apontar as contradições na dinâmica do fundo público não significa ignorá-lo como importante elemento para o acirramento da luta de classes em torno da política social, mas, uma vez o evidenciado, cumpre elucidar a posição do Estado da classe no capitalismo e os limites da luta restrita à esfera estatal.

Desse modo, o fundo público, que sempre é apropriado pelas frações burguesas, sofre, em períodos de crise do capital, investidas ainda mais drásticas. Behring e Boschetti (2011) afirmam que as políticas sociais passam a operar de maneira restritiva, ainda que implantadas de forma diferenciada dentre os países de capitalismo central e periférico, afetando significativamente a vida dos trabalhadores, mesmo que sem sucesso na resolução da crise do capitalismo. Nessa conjuntura, o Brasil vivencia na década de 1980 o aprofundamento das dificuldades político-econômicas que atinge o conjunto da América Latina. A dívida privada passa a ser contraída pelos Estados, em decorrência das pressões oriundas do Fundo Monetário Internacional (FMI), assim, os efeitos da crise de endividamento culminaram no empobrecimento dos países (BEHRING; BOSCHETTI, 2011; PAULANI, 2017).

A solução implementada para a contenção da queda da taxa de lucro, nas crises cíclicas em 1960/1970 e 2007/2008, está longe de ter operado qualquer redução do papel do Estado frente ao capital, pois, como afirma Castelo (2013, p. 223):

A ideologia neoliberal não conduziu as reformas-restauradoras dos aparatos governamentais a uma simples reedição do liberalismo econômico e político do século XIX, nem muito menos o Estado neoliberal é uma reatualização do Estado guarda-noturno; o que existe, de fato, é uma refuncionalização do Estado ampliado burguês diante da emergência da mais recente etapa do capitalismo, o bloco histórico neoliberal.

Nesse sentido, teses de restrição, redução e até desresponsabilização do Estado precisam ser contestadas, uma vez que obscurecem o quão central é a ação do Estado no capital-imperialismo, salvaguardando a reprodução do valor, sobretudo nos momentos de crise. Castelo alerta:

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 política e 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, 2013, p. 224).

As afirmações de Castelo se confirmam ainda mais diante da crise que se aprofundou englobando o capital fictício, ocorrida no biênio 2007-2008 nos Estados Unidos – cujas repercussões ainda reverberam em todo o globo –, com o fundo público sendo constituído como o principal socorro ao capital. (BEHRING, 2010; SALVADOR, 2010).

Ao tratar da crise de 2007/2008, Carcanholo, M. (2010) sublinha que o estouro da tão propagada “bolha” representou a desvalorização do capital fictício, que se acumulou de forma especulativa, e diante de seu declínio se viu obrigado a alçar novos espaços de valorização, ao menos para a parcela envolvida no escândalo da *subprime*. Segundo o autor, as turbulências que seguem essa crise têm total imbricação com a crise contemporânea:

Na crise atual por que passa o capitalismo, o capital sobreacumulado se concentrava na forma de capital fictício, títulos financeiros (direitos sobre apropriação futura de valor), sem correspondência maior com a massa real de valor produzido pelo capital produtivo. Assim, a reversão cíclica – para que uma nova fase sustentável de acumulação de capital fosse possível – deveria levar a essa desvalorização, o que, na prática, redundaria em quebra maciça de bancos, fundos de investimento, fundos de pensão, etc. (CARCANHOLO, M, 2010, p. 09).

É evidente que essa não foi a opção, como assinalado anteriormente, pois, procurando dar maior liquidez ao capital fictício, a saída foi a expansão da dívida pública. Acerca do papel fundamental da dívida no capitalismo, Brettas (2012, p. 95) conclui que:

[...] independentemente da forma como um governo está organizado e do modo como se constituem os processos de tomada de decisão, o mecanismo da dívida pública funciona como um importante instrumento de consolidação das relações capitalistas de produção.

Ou seja, a dívida pública passa a ser um importante dispositivo de apropriação do fundo público pelo capital, financiando diretamente as frações burguesas sem ser

intermediado pelos direitos trabalhistas. O beneficiário direto dos recursos destinados à “questão social” é o capital! E conforme Lupatini (2012, p. 61):

[...] a dívida pública e seu aumento em espiral não são por conta do Estado ineficiente, moroso etc. que gasta muito e/ou mal e torna-se endividado, mas sim este Estado vem se reconfigurando, desde anos 1980, para atender aos imperativos do capital sob a forma capital portador de juros e sua forma “aloucada”, o capital fictício.

A dívida pública, ao assumir a forma de títulos públicos, passa a valorizar-se no mercado como capital fictício. Tais títulos dão aos seus portadores o direito ao usufruto de parte dos impostos arrecadados pelo Estado. Todavia, formam um capital ilusório, pois são títulos jurídicos sob a perspectiva de vir a se realizarem. (LUPATINI, 2012). Contudo, o pagamento dos juros da dívida aos portadores de seus títulos compromete uma fatia cada vez maior do fundo público, dinâmica que tem atacado os direitos sociais e se tornado um verdadeiro martírio para os trabalhadores.

Lupatini (2012, p. 67) esclarece a “mágica” apresentada pela manipulação da dívida pública pelas burguesias:

[...] se explicita um lado invisível da dívida pública, pois os impostos têm como fonte a riqueza criada na produção, no processo real pelo trabalho vivo. Essa ‘riqueza’ criada, em termos de renda, se divide em duas partes principais: salários (trabalhadores) e lucros (auferidos pelos capitalistas). Através do sistema tributário drena-se uma parte dessa renda para o Estado. Os credores do Estado, portanto, retiram ‘antecipadamente para si certas somas de impostos’, de uma parte da renda. Em linhas gerais, a rigor, trata-se ou da apropriação de parte da mais-valia social ou apropriação de parte dos salários pelo Estado, que irá repassar esses valores para determinadas frações do capital. Com frequência os credores do Estado não contribuem efetivamente com o montante dos impostos, de forma que ‘a dívida pública sempre teve por origem as relações de classe e o poder político que permitem aos ricos escapar amplamente, ou mesmo quase, completamente, dos impostos’. (CHESNAIS, 2005, p. 39). Dívida pública tem, portanto, implicações sobre a luta de classe.

A esse respeito, Salvador (2010) destaca que na crise de 2008, nos Estados Unidos, houve a socialização dos prejuízos das instituições financeiras com o dinheiro público. No Brasil, o autor evidencia a política de governo assumida por Lula da Silva a partir de 2008, que mobilizou os recursos públicos para salvaguardar o capital, e aponta a transferência da proteção social para o mercado, com o avanço dos fundos de pensão tendo como aporte a seguridade social. Dessa forma, o sistema de seguridade social brasileiro é transformado em “‘produto’ financeiro, alimentando a especulação, tornando as aposentadorias de milhares de trabalhadores reféns das crises financeiras internacionais”. (SALVADOR, 2010, p. 54).

O fundo público no Brasil atuou para liberar recursos para instituições financeiras sem se preocupar com contrapartidas no sentido de manutenção ou ampliação de postos de trabalhos e dos direitos sociais (SALVADOR, 2010). O fundo público é estratégia primordial à reprodução do capital na fase capital-imperialista, pois exerce o papel de transferência dos recursos, que deveriam ser destinados à questão social, para a classe rentista.

A esse respeito, Brettas (2017) aponta como o ajuste neoliberal promoveu alterações legislativas que proporcionaram o assenhoreamento do fundo público, destacando a política de metas do superávit primário iniciada no governo FHC, mas que permaneceu nos governos petistas. Essa política permitiu a utilização de parte da receita do Estado como garantia aos credores do pagamento dos juros da dívida pública. E como explica a autora:

[...] quanto mais os governos avançam nos ajustes fiscais e na preocupação em dar garantias de que honrarão seus compromissos, mais a dívida aumenta e mais atrativos ficam os investimentos na esfera financeira. Ao mesmo tempo, o aumento do endividamento do Estado demanda esforços ainda maiores para assegurar aos credores que os pagamentos serão garantidos e permite o avanço na retirada de direitos. Desse modo, tanto o endividamento quanto as decisões tomadas para enfrentá-lo funcionam como alavancas para a rentabilidade do capital portador de juros e abrem os caminhos para transferir a conta à classe trabalhadora. (BRETTAS, 2017, p. 29).

Além da política de superávit primário, a autora indica a Desvinculação da Receita da União (DRU) que vem sendo praticada desde 1994 com a implantação do Fundo Social de Emergência (FSE)¹⁸, consentindo a transferência de recursos, que deveriam ser destinados ao financiamento de programas sociais, mas passaram a equacionar também “programas de relevante interesse econômico e social”.(FSE *apud* BRETTAS, 2017, p.29) Dessa forma, tais recursos puderam ser manipulados para complementar a política de superávit primário, uma vez que “definidos para uma determinada dotação orçamentária, permite-se que estes sejam gastos com o pagamento dos serviços da dívida, sem nenhum controle e passando por cima das definições orçamentárias aprovadas pelo Legislativo”. (BRETTAS, 2017, p. 29). Assim, a autora expõe que a DRU deu permissão para que 20% dos recursos destinados à seguridade social pudessem atuar no mercado financeiro por meio do pagamento dos juros da dívida.

Outro mecanismo indicado pela pesquisadora é a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que limitou o gasto com o funcionalismo público e restringiu o investimento do

¹⁸De acordo com Brettas (2017, p. 29) “[...] o FSE foi, posteriormente (1996), rebatizado com o nome de Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), uma denominação mais próxima de sua efetiva função. Este vigorou com esse nome até 31 de dezembro de 1999. A partir de 2000, foi reformulado, passando a se chamar Desvinculação de Receitas da União (DRU) – denominação ainda mais adequada para o objetivo efetivamente dado ao mecanismo. No final de 2011, foi promulgada uma Emenda Constitucional que prorrogou a DRU até 2015”.

Estado em gastos sociais, procurando alocar os recursos às mãos da fração rentista, ou seja, aos donos do capital fictício, portadores de títulos da dívida. Juntando a estes três dispositivos, Brettas (2017) ainda assinala a política de contingenciamento, asseverando que os recursos destinados às políticas sociais, ainda que previstos nas leis orçamentárias, podem ser reduzidos. E isso simplesmente acontece uma vez que se exige do Estado o limite dos gastos públicos; da mesma forma que ocorre com a “não execução dos gastos previstos no orçamento”, pois o recurso pode ser aprovado, mas não ser efetivado. “Na prática, ambos os casos permitem que a liberação de gastos seja feita a depender do cumprimento das metas econômicas, ficando condicionada à realização destas”. (Ibid., p.32).

Os seguidores de Hayek¹⁹ e defensores da doutrina neoliberal difundem a ideia de que a crise se concentra no Estado, por ser benevolente e arcar com os custos da questão social, e, portanto, ser pouco efetivo com os gastos públicos; e advogam a necessidade de “menos Estado”. O evidenciado, porém, é que o Estado não reduziu seus gastos, mas o operado foi a alteração do destino dos recursos públicos que, se antes era disponibilizado ao trabalhador por meio de políticas sociais – e ainda assim colaborava com o capital no custeio da reprodução da força de trabalho –, na atualidade o que presenciamos são os recursos públicos integrando diretamente o circuito de valorização do valor, na forma de capital portador de juros e fictício, por meio do pagamento dos títulos da dívida.

A sanha neoliberal sobre o Estado diz respeito mais à destinação do fundo público do que propriamente à contenção de gastos. Ao fim e ao cabo, o Estado, que na “propaganda” neoliberal deveria ser mínimo, torna-se máximo e afunda numa dívida que só se realiza para financiar a fração rentista. Isto não significa que as demais frações burguesas encontram-se “desamparadas” da benevolência estatal, pois o que marca o capital-imperialismo é o “crescimento de todas as formas de capital, *pornograficamente entrelaçadas*”. (FONTES, 2010a, p. 198, grifos no original).

Contudo, no tocante à repartição sádica do fundo público entre capital e trabalho, organizada no aparelho do Estado, quem perde cada vez mais é a classe trabalhadora, sendo despojada cotidianamente de seus direitos para financiar o rentismo. Fenômeno que agudiza o processo de expropriações primárias, referentes à supressão dos meios de produção da vida, e expropriações secundárias, incidindo sobre a mercantilização e privatização dos direitos sociais. (FONTES, 2010a).

¹⁹Friedrich August von Hayek, considerado um dos maiores representantes da Escola Austríaca de pensamento econômico, ativista da causa liberal, teve sua obra *O Caminho da Servidão* tomada como referência principal da doutrina neoliberal formulando a crítica a social-democracia europeia e ao pensamento econômico keynesiano.

As perdas impostas à classe trabalhadora carregam consigo a mão pesada do Estado como representante da fração rentista. O bloco no poder não tem se restringido ao uso da força, da criminalização dos trabalhadores e seus movimentos, mas tem sistematicamente atacado os direitos básicos presentes na constituição de 1988, como a saúde e a educação. Nesse sentido, as expropriações secundárias é a marca do capital-imperialismo, expropriando no tempo presente a massa de trabalhadores e sobrantes, e condenando a geração futura por meio de medidas arbitrárias, como as reformas e emendas já citadas que sentenciam os trabalhadores à penúria. O bloco no poder, sobre o predomínio da fração rentista, tem se incrustado no aparelho do Estado brasileiro, marcadamente, desde a eleição de FHC, e passado pelos governos de Lula da Silva, Dilma Rousseff e de Michel Temer (CASTELO, 2017).

Guardadas as devidas proporções, o que se percebe é que

Os representantes do grande capital financeiro financeirizado, todavia, permanecem intactos nos postos-chave dos aparelhos coercitivos estatais de expropriação e exploração (Banco Central, Receita Federal, Tesouro Nacional, Ministérios da Fazenda e do Planejamento, empresas e bancos estatais). Sólidas, tais estruturas econômicas coercitivas não se desmancham no ar da crise orgânica capitalista no Brasil. (CASTELO, 2017, p. 67).

Consideramos que a política educacional está envolta em todo o processo pelo qual a questão social se desdobra no capitalismo e, como direito social, a educação básica também vem paulatinamente sofrendo desmontes na sua elaboração e execução, que atingem o seu caráter público e estatal. Conforme afirma Boschetti (2017, p. 39):

A crise contemporânea atinge todas as dimensões da vida, destrói as forças produtivas, transforma as relações de produção e submete o trabalho às mais bárbaras formas de exploração do capital [...]. Os direitos e as políticas sociais são alvo direto da crise, não porque sua existência seja uma ameaça ao capitalismo, mas porque sua extinção ou redução contribui para ampliar os processos de mercantilização. Sua corrosão objetiva reduzir a parcela do fundo público utilizada em sua realização e transferi-la ao capital por meio do pagamento dos juros e das amortizações da dívida pública, mercantilizar bens e serviços públicos para ampliar novos nichos de acumulação, e reduzir diversas formas de proteção para disponibilizar a força de trabalho para o capital. Ou seja, as políticas sociais, de modo geral, participam diretamente na reprodução ampliada do capital por diversas formas, e a política de assistência social adquire um significado inteiramente novo e ampliado em ambiente de crise.

No contexto da refuncionalização do Estado brasileiro – cuja preocupação não diverge da expansão do capitalismo nos demais países do mundo, ou seja, a recomposição das taxas de lucro e a ampliação do mais-valor –, iniciada na década de 1990, acontece também a

urgência de contrarreformas educacionais. A educação não passou imune às estratégias de retomada do crescimento do capital por meio da implantação de políticas difundidas pelas organizações multilaterais. As formas de gestão do setor privado foram estendidas à educação nos governos que demarcam a abertura democrática no Brasil: Collor, FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff. Isto posto, não apontamos apenas a dívida pública como forma de punção do fundo público, também apresentamos estratégias, como as parcerias público-privadas, que servem de canal para destinar parte do dinheiro público a compra de serviços na educação básica.

3 A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No contexto capital-imperialista presenciamos a ofensiva da classe dominante aos direitos sociais como forma de minimizar a derrocada da taxa de lucros, sobretudo diante da crise capitalista. Assim, políticas sociais como saúde e educação têm se tornado, cada vez mais, produtos comercializáveis. Nesse sentido, pesquisas recentes têm apontado um fenômeno designado como “financeirização da educação” (OLIVEIRA, 2009; ROMA, 2013; VALE, 2017), principalmente a respeito da educação superior, assinalando a entrada de conglomerados, como a Kroton educacional, na condução do ensino superior privado e, mais recentemente, na educação básica; corroborando o processo de mercadorização da educação (COSTA, 2011; LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017; SEKI, 2017).

Temos observado que no contexto capital-imperialista, demarcado pela predominância do processo de financeirização do capital, a lógica da mercantilização tem alcançado a educação básica pública, assim favorecendo processos de “privatização não clássica”²⁰. (GRANEMANN, 2017). A esse respeito, nossa pesquisa demonstra o envolvimento de instituições que vendem as chamadas “soluções educacionais” – métodos de ensino, plataformas virtuais, sistemas apostilados, dentre outros, compondo conglomerados financeiros e aquilo que os estudiosos têm denominado como “filantropocapitalismo”²¹. (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017; FOSTER, 2013).

Esse processo de mercadorização²² toma corpo a partir da reforma do Estado brasileiro iniciada em 1990, em que foi postulado a eficiência do privado em detrimento do público. A partir do argumento da ineficiência do Estado, a reforma organizou política e juridicamente o aparelho estatal para proporcionar, ao setor privado, a execução e condução das políticas sociais com o subsídio do fundo público, conforme orientado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995). Costa (2011, p. 9-10) evidencia que:

Com a participação dos organismos internacionais na orientação das reformas educacionais em nível nacional e internacional, por meio de créditos financeiros e, sobretudo, assistência técnica aos países periféricos, estabeleceu-se a formação dos mercados educativos. As negociações da Organização Mundial do Comércio (OMC) e os Tratados de Livre Comércio (TLC) passaram a determinar uma educação

²⁰Traremos mais deste conceito no capítulo 4 desta tese.

²¹Trataremos mais deste conceito no capítulo 4 desta tese.

²²Neste texto utilizamos as expressões mercantilização e mercadorização da educação, procurando respeitar a forma como os autores se referem ao processo.

comercializável, cujos princípios foram firmados pela privatização, competição, competência, eficiência e pelas regras de mercado.

Por consequência, observamos o aprofundamento da mercantilização da educação básica, na qual as frações burguesas envolvidas na comercialização dos serviços sociais têm se organizado por meio de aparelhos privados de hegemonia – ONGs, institutos, fundações – que se divulgam sem finalidade lucrativa, mas constituem o que Boito Jr. (2007) definiu como “nova burguesia de serviços”.

Isto posto, o presente capítulo tem por objetivo apresentar a revisão bibliográfica que realizamos acerca do processo de “privatização da educação básica”. Tal esforço se justifica pela necessidade de sabermos como os pesquisadores compreendem o tema e suas determinações no contexto contemporâneo do capitalismo.

3.1 SELEÇÃO DE MATERIAIS E FONTES

O levantamento foi realizado no Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente no Grupo de Trabalho 05 – Estado e Política Educacional (GT05); e no livro *Dissertações e teses sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1993-2016)*, organizado em parceria do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SintraseM) (EVANGELISTA; CHEROBIN, 2016).

Os descritores utilizados foram “privatização da educação básica” e “formação continuada de professores ministrada por empresas privadas”. Nas produções provenientes da pesquisa com o verbete “privatização da educação básica”, elencamos as que se referiam às várias formas de entrada do setor privado nessa modalidade de ensino. Nossa prioridade foi dada às produções que se referiam à educação infantil e ensino fundamental, por essas aparecerem em maior quantidade e se relacionarem diretamente com processos de privatização. Todavia, elencamos um trabalho que investigava o ensino médio e destacava a ação do Instituto Oi Futura. Esse instituto apresenta o argumento da “responsabilidade social empresarial” para adentrar à educação básica. Tal argumento soma-se aos artifícios criados pela fração empresarial para a organização de um silencioso processo de privatização da educação básica, e muitas dessas ações têm incidência direta sobre a formação continuada de professores, conforme exploraremos ao longo do texto.

As produções selecionadas fazem referência principalmente à oferta de vagas na educação infantil por meio de entidades sem ou com fins lucrativos, “filantrópicas”, comunitárias ou confessionais. No âmbito do ensino fundamental encontramos questões que se referem à entrada de sistemas apostilados, configurando a compra desses produtos educacionais como uma modalidade de privatização da educação e a constituição do que alguns autores denominam como “quase-mercado” na educação pública. Ainda nesse nível educacional, encontramos a entrada de institutos e fundações empresariais que penetram nas escolas por meio da propalada “responsabilidade social”, oferecendo serviços de formação dirigidos aos docentes e aos alunos, além da condução da gestão educacional.

As pesquisas referentes ao verbete “formação continuada de professores ministrada por empresas privadas” ficaram muito restritas. Encontramos três dissertações. Apesar de não termos encontrado muitas produções específicas, talvez pela extensão do verbete, as produções contribuíram para a apreensão do tema e mostraram a necessidade de estudos na área. Dentre os estudos que investigam o sistema apostilado de ensino também encontramos os que fazem referência à formação continuada de professores oferecida pelas empresas. A Tabela 1 exibe a quantidade de trabalhos encontrados nas bases pesquisadas e a classificação em teses, dissertações ou artigos.

Tabela 1 - Bases pesquisadas e trabalhos selecionados – 2001 a 2016

Fonte	Trabalhos selecionados	Tipo de material
Banco de Teses do IBICT	14	Teses – 04
	08	Dissertações – 10
		Trabalho nos Anais da ANPEd
ANPEd GT05	02	Dissertações
Livro Gepeto/Sintrasem		
Total	24	

Fonte: Banco de Teses do IBICT, ANPEd GT05, e Livro Gepeto/Sintrasem.

O balanço mostra uma profusão de produções que discutem a privatização da educação básica a partir dos anos 2000, e evidenciam a relação com as políticas estabelecidas após a reforma dos anos 1990. O aprofundamento das discussões tem se avolumado com o passar dos anos, indicando o avanço de parcerias público-privadas na educação. Muito embora nosso marco temporal seja a década de 1990, quando se iniciam as reformas, assinalamos que os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff corroboraram a continuidade

das políticas capital-imperialistas, explicitado anteriormente nesta tese. Os quadros a seguir apresentam as informações mais específicas acerca das produções e autorias.

Quadro 2 – Teses selecionadas a partir do verbete “privatização da educação básica” –2001 a 2016

Ano	Título	Autor (a)	IES	Área da pesquisa
		Orientador (a)		
2001	Educação comunitária: além do Estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998)	Ronalda Barreto Silva	UNICAMP	Educação Básica
		Demerval Saviani		
2015	As creches na educação paulistana 2002 – 2012	Dalva de Souza Franco	UNICAMP	Educação Infantil
		Theresa Maria de Freitas Adrião		
2016	A cogestão dos centros de educação infantil “Nave-mãe”: uma parceria público-privada analisada	Cassia Alessandra Domiciano Pellisson	UNICAMP	Educação Infantil
		Theresa Maria de Freitas Adrião		
2016	“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto da educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional no Brasil contemporâneo	Leonardo Docena Pina	UFJF	Educação Básica
		André Silva Martins		

Fonte: Banco de Teses do IBICT.

Os quadros que seguem expõem as dissertações selecionadas, verbetes e fontes.

Quadro 3 – Dissertações selecionadas a partir do verbete “privatização da educação básica” – 2010-2016

(Continua)

Ano	Título	Autor (a)	IES	Área de pesquisa
		Orientador (a)		
2010	A educação municipal e a relação público x privado: um estudo de caso em Fernão/SP	Fernanda Marcela Delgado	UNESP	Ensino Fundamental
		Maria Sylvia Simões Bueno		

Quadro 3 – Dissertações selecionadas a partir do verbete “privatização da educação básica” – 2010-2016

(Continua)

Ano	Título	Autor (a)	IES	Área de pesquisa
		Orientador (a)		
2011	A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC	Geovani Zarpelon	UFSC	Educação Infantil
		Roselane Fátima Campos		
2012	As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil nos municípios médios paulistanos	Ana Laura Casagrande	UNESP	Educação Infantil
		Raquel Fontes Borghi		
2012	Parcerias público-privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente	Kildo Adevaír dos Santos	UFMG	Educação Infantil e Ensino Fundamental
		Lívia Maria Fraga Vieira		
2013	Projeto Educação Repaginada de Salto/SP: contradições de uma alternativa à adoção de “sistemas privados de ensino”	Rosilene Rodrigues da Silva Souza	UNICAMP	Ensino Fundamental
		Theresa Maria de Freitas Adrião		
2014	Programa Pró-creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições de oferta para a primeira infância	Beatriz Aparecida da Costa	UNESP	Educação Infantil
		Raquel Fontes Borghi		
2014	O sistema apostilado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: “caminho para medidas privatistas e desvalorização da educação	Aldani Sionei de Andrade Frutuoso	UFSC	Ensino Fundamental
		Rosalba Maria Cardoso Garcia		
2015	Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?	Carolina Borghi Mendes	UNESP	Ensino Fundamental
		Jandira Líria Biscalquini Talamoni		

Quadro 3 – Dissertações selecionadas a partir do verbete “privatização da educação básica” – 2010-2016

(Conclusão)

Ano	Título	Autor (a)	IES	Área de pesquisa
		Orientador (a)		
2016	A participação das instituições não governamentais na gestão da escola pública: uma análise do programa “Nave-Mãe” no município de Campinas-SP	Sílvia Helena Chicone	USP	Educação Infantil
		Lisete Regina Gomes Arelaro		

Fonte: Banco de Teses do IBICT e Livro Gepeto/Sintrasem.

O quadro seguinte foi elaborado a partir das produções que abordaram a formação continuada de professores ministrada por empresas privadas.

Quadro 4 - Dissertações selecionadas a partir do verbete “formação continuada de professores ministrada por empresas privadas” – 2013

Ano	Título	Autor (a)	IES	Área de pesquisa
		Orientador(a)		
2013	Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre os sistemas privados de ensino no polo 20 da UNCME-SP	Gustavo José Prado	USP	Ensino Fundamental
		Nídia Nacib Pontschka		
2013	O Sistema Educacional Família Escola na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: estratégias de governo de professores	Raquel de melo Giacomini	UFSC	Ensino Fundamental
		Clarícia Otto		
2013	Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do ensino fundamental	Marilú Dascanio Ramos	UNICAMP	Ensino Fundamental
		Vicente Rodrigues		

Fonte: Banco de Teses do IBICT e Livro Gepeto/Sintrasem.

No quadro cinco apresentaremos os trabalhos sobre privatização da educação básica, apresentados nos eventos da ANPED.

Quadro 5– Produções que tratam do tema privatização da educação básica, apresentadas em eventos acadêmicos 2001-2015

Evento	Ano	Título	Autor (a)	IES	Área de pesquisa
Anais da ANPEd GT05	2001	Desconstrução da escola pública estatal: a publicização enviesada	Edaguimar Orquizas Viriato	UNIOESTE	Educação Básica
Anais da ANPEd GT05	2004	A participação do terceiro setor na escola pública	Maria Vieira Silva	UFU	Educação Básica
Anais da ANPEd GT05	2004	Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não-estatal na educação básica brasileira	Vera Maria Vidal Peroni	UFRGS	Educação Básica
			Theresa Maria de Freitas Adrião	UNESP	
Anais da ANPEd GT05	2007	A materialização das políticas do “terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de “(contra)reforma” do Estado	Úrsula Adelaide de Lélis	UFU	Educação Básica
Anais da ANPEd GT05	2010	A simbiose entre as prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e implicações para a política educacional local	Theresa Maria de Freitas Adrião	UNICAMP	Educação Infantil e Ensino Fundamental
			Teise Garcia	USP	
			Raquel Borghi	UNESP	
			Lisete Arelaro	USP	
Anais da ANPEd GT05	2013	O projeto Nave: análise da relação público-privada	Eduardo Azevedo	UNESA	Ensino Médio
			Wania R. Coutinho Gonzalez	UERJ/FEBF e UNESA	
Anais da ANPEd GT05	2013	Um estudo sobre o programa “Excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social	Simone Bitencourt Braga	UFPA	Educação Básica
			Terezinha Fátima A. M. dos Santos	UFPA	
Anais da ANPEd GT05	2015	As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira	Vera Maria Vidal Peroni	UFRGS	Educação Básica

Fonte: Anais da ANPEd – GT05

Ao observarmos os quadros, podemos concluir que as investigações acerca da privatização da educação básica vêm crescendo nos últimos anos e que, portanto, a mercadorização da educação tem se tornado um fenômeno significativo com os mais variados prejuízos à educação pública. Isto posto, passamos a apresentar no tópico seguinte como as produções por nós elencadas abordam esse fenômeno e o compreendem.

3.2 O BALANÇO DAS PRODUÇÕES: APROXIMAÇÕES

A aproximação com a literatura da área nos permitiu tomar conhecimento das mais variadas formas pelas quais se opera o processo de privatização na educação básica. Diferente do que testemunhamos nos anos de 1990, em que as empresas estatais eram “melhoradas” com recursos públicos e posteriormente vendidas à iniciativa privada, hoje vivenciamos um processo de privatização que atua na oferta de certos serviços educacionais e se constitui numa privatização silenciosa, pulverizada e obscurecida, dificultando as possibilidades de resistência. A escola não é vendida, o que é colocado no mercado são seus serviços, as vagas na educação infantil, a gestão e o currículo por intermédio da contratação de sistemas apostilados. Verificamos que as parcerias público-privadas, que até então se inseriam nas atividades meio na educação básica – como transporte, merenda, serviços de limpeza –, hoje alcançam a atividade fim na educação, o ensino. Contudo, observamos poucas produções que investigam as empresas privadas fornecendo formação aos docentes e as implicações dessa prática. Nesse contexto, inferimos a necessidade de uma maior apreensão acerca da utilização do fundo público na inauguração do processo de mercadorização e consequente privatização da educação.

Daremos prosseguimento apontando como os autores compreendem a privatização na educação básica e iniciamos com a discussão sobre a interpretação do papel do Estado apresentada nas produções, pois nossa compreensão entende o Estado como categoria fundamental na análise das políticas públicas.

Partimos, portanto, do pressuposto de que nas últimas décadas houve a propagação de uma ideia que afirma a má qualidade da educação pública e a necessidade de gerenciá-la nos moldes da iniciativa privada (JUNIOR; MAUÉS, 2014). Tal orientação tem movido um conjunto de ações e legislações que incentivam a entrada de empresas privadas na condução da educação básica. Diante dessa conjuntura, avaliamos de extrema importância investigar as repercussões das políticas iniciadas no Governo FHC e continuadas nos governos seguintes, Lula da Silva e Dilma Rousseff. Desse modo, prosseguimos o texto procurando dialogar com

as produções presentes no balanço acerca da função do aparelho do Estado e de instrumentos legislativos como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

3.2.1 A educação e a “nova regulação estatal”

O papel dado à educação na sociedade capitalista está intimamente vinculado à reprodução da força de trabalho, portanto, não é possível compreendê-la sem adentrarmos nas relações que se travam nessa sociedade, afinal, como salienta Tonet (2016, p.33): “[...] o capital é uma relação social e não uma coisa. Esta relação, por sua vez, tem sua origem na compra-e-venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista”.

Comprendemos que é neste contexto macro que as políticas sociais devem ser analisadas e, por conseguinte, a educação não deve fugir à compreensão deste tempo histórico. Assim, quando apontamos o trabalho como categoria central para compreender a sociabilidade do capital, observamos que dele derivam inúmeras relações, como afirma Tonet (2016, p. 37): “[...] é, pois, fácil entender que, na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise²³, a educação não poderia deixar de participar da mesma crise”.

O autor assevera que a crise do trabalho penetra na educação de formas diversificadas, seja pela desconformidade entre os modelos educativos anteriores e as novas necessidades do processo de produção – não preparando o sujeito à nova realidade –, ou pela necessidade de conferir às atividades educacionais um caráter mercantil. Segundo Tonet (2016) essa iniciativa ocorre devido à tendência constante de o capital assenhorar-se de novas áreas para investir. Assim, vivenciamos a intensificação do processo de privatização e mercadorização dos direitos sociais, como educação, saúde e seguridade social, compondo o catálogo de estratégias de assenoreamento do fundo público pelo capital.

Cabe acentuar que a destinação do fundo público à fração rentista aprofunda-se no Brasil a partir da reforma do Estado promovida pelo Governo FHC, mais precisamente a contar da execução, no ano de 1995, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado empreendido pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Todavia, é no governo de Fernando Collor de Mello que irrompe “[...] o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46). A reforma evocou o espectro do ajuste neoliberal e a partir dessa foram instituídas as

²³Para o autor, a crise do trabalho se concentra na reestruturação do processo produtivo, e indica como resultantes os altos níveis de desemprego, a precarização do trabalho, a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais, a ampliação do trabalho informal, o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos (TONET, 2016).

mais variadas formas de parcerias público-privadas, possibilitando certo hibridismo na condução dos serviços públicos, principalmente no que se refere à saúde e à educação. A reforma instituiu a administração gerencial no setor público e concretizou o ideário difundido por organizações multilaterais (OMs), como a Organização Mundial de Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). Zanardini (2007) indica que a reforma administrativa, política e ideológica do Estado é projetada a partir da implantação da reforma administrativa gerencial, cujo modelo é apresentado como resolução dos problemas causados pela desqualificação do Estado no gerenciamento do setor público.

É nesse cenário que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado se materializa como eixo norteador da reforma do Estado no Brasil, abrangendo todas as áreas da administração pública. As ideias contidas no documento afetaram substancialmente a organização dos direitos sociais e estruturaram as bases da refuncionalização do Estado diante da crise do capital. Dada à importância do documento, resolvemos fazer uma breve incursão com o propósito de esclarecer as conduções da reforma, e, principalmente, apontar o que revela acerca da política econômica e social.

3.2.2 O PDRAE e a inserção do empresariado na educação básica – de FHC aos governos petistas

Ao analisarmos o PDRAE, logo em suas páginas iniciais observamos a divulgação de alteração na forma de conduzir o Estado, agora por meio da implementação da gestão pública gerencial, ultrapassando assim o modelo burocrático. E a defesa da administração gerencial é apresentada da seguinte forma:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços do Estado (BRASIL, 1995, p. 10).

O excerto expõe pontos básicos da reforma, como o gerenciamento público centrado nos resultados, e a caracterização do trabalhador possuidor de direitos sociais, que ora é tido como cidadão portador de poder, ora torna-se “cliente privilegiado”, que usufrui de “serviços do Estado”. Ambas as premissas – tanto a gestão por resultados, quanto a ideia do cidadão-

cliente – tornam-se centrais para que o governo obtenha apoio popular diante do feito. Assim, a política de resultados na educação baseou-se principalmente nas avaliações em larga escala, mas tomou outras formas por todo o serviço público, com base no cumprimento de metas, e orientou ações que atingiram a organização e oferta das políticas sociais, assim como a carreira do funcionalismo público em geral.

Já a transmutação do trabalhador possuidor de direitos sociais em cidadão-cliente relaciona-se ao processo de mercadorização dos direitos sociais que passam a figurar como mercadorias disponíveis a ser ofertadas por entes privados, como previsto no PDRAE. Assim, o “cliente privilegiado” passaria a ser o consumidor e controlador dos serviços ofertados pelo governo, o “mensurador” dos preceitos de eficiência e qualidade, instituindo o modelo privado, a lógica do mercado como indicador incontestável desses parâmetros.

Esses princípios presentes no PDRAE foram e continuam a ser essenciais na difusão de argumentos que desqualificam o serviço público, enaltecem o privado e corroboram a criação de nichos de mercado a ser explorados. Vimos que as políticas sociais agora passam a ser celebradas como serviços passíveis de oferta pelo Estado. Assim, é importante atentarmos ao fato de que o documento não indica a retirada do Estado na condução dessas políticas, mas o reafirma como organizador da execução de serviços que podem, a partir das legislações aprovadas, ser executados por entes privados.

Nesse sentido, o PDRAE assinala a existência de uma crise do Estado e não do capital, inclusive tece críticas à alternativa neoliberal ortodoxa como forma de minimizar os efeitos da crise dos anos 1980 no Brasil:

A reação imediata à crise – ainda nos anos 80, logo após a transição democrática – foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque é utópica (BRASIL, 1995, p.15).

Diferente do enunciado, defendemos que as políticas constantes no PDRAE compõem de fato o conjunto do ajuste neoliberal; contudo, o preceito agora difundido é o da assim denominada “Terceira Via²⁴”, constituindo-se como uma estratégia revisionista dos fundamentos neoliberais, em que busca o desenvolvimento econômico e, simultaneamente, a garantia da hegemonia da classe dominante, dirimindo os conflitos sociais por meio da promoção de consensos, sem que isso implique em alterações na base material (PINA, 2016).

²⁴Detalharemos mais acerca do programa da Terceira Via no decorrer deste texto.

Destacamos que a crítica à ideologia neoliberal presente no PDRAE refere-se ao seu caráter ortodoxo relacionado ao Estado mínimo. Pois, diante da insuficiência desse projeto para a solução da crise do capital dos anos 1960/1970 houve a necessidade de forjar um que buscasse a

[...] redefinição de aspectos pontuais no plano econômico e, no plano político, pela tentativa de se criar um compromisso social novo e mais duradouro do que aquele vivido nos anos de 1980, capaz de conter a explicitação dos antagonismos de classe e administrar os conflitos intra e inter classe em estado latente, em várias partes do mundo, convertendo-os em padrões aceitáveis para a ordem capitalista. (MARTINS, 2008, p. 63-64).

Compreendemos, portanto, que embora o PDRAE exponha a necessidade de enxugamento do aparelho do Estado, não o secundariza na promoção das políticas sociais, ao contrário, evidencia a preponderância do Estado como comitê organizador da execução desses serviços pela iniciativa privada, por meio de parcerias estabelecidas com Organizações não Governamentais (ONGs), INPSFLs²⁵ e demais empresas prestadoras de serviços. Dessa forma, indicamos que o Estado capitalista, enquanto espaço organizador das vontades das frações burguesas, nunca esteve em crise, pois está em sua essência construir-se como universo em que essas frações gerenciam e alinham seus interesses. Contudo, difundir uma suposta crise do Estado permite encobrir a crise do capital e forjar a materialidade necessária à promoção das contrarreformas. Conforme afirma Martins (2016, p. 25)

Isto significa, por exemplo, que a existência de uma ‘crise do Estado’ nada mais é do que uma construção interpretativa de tensões que impedem que certos interesses sejam viabilizados em certa direção e intensidade. Nessa linha, a crise, portanto, não é um fenômeno naturalmente constituído, mas sim, uma interpretação historicamente determinada e formulada por intelectuais orgânicos de uma classe social diante de certas condições políticas, econômicas e sociais existentes.

Reafirmamos que o aparelho do Estado nunca foi minimizado no trato das políticas sociais, porém se constituído como principal agente na distribuição de recursos públicos para entes privados na promoção dessas políticas. Pois, mesmo diante do argumento presente no PDRAE (BRASIL, 1995, p. 15), de que a suposta crise do Estado se define, dentre outros pontos, pela “[...] crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa”, ressaltamos que os ajustes implementados a partir de 1990 agiram no sentido de vulnerabilizar a poupança pública, ao invés de protegê-la. Ademais, em sentido oposto ao anunciado, as medidas tomadas têm

²⁵ Institutos de Natureza Privada sem Fins Lucrativos.

intensificado o endividamento dos governos estaduais, municipais e da união, elevando a dívida pública. Mesmo diante da EC. 95 de 15 de dezembro de 2016, que congela determinados gastos públicos nas áreas de saúde e educação por vinte anos, as frações burguesas à frente do aparelho do Estado trataram de efetivar uma série de outras medidas, como a terceirização irrestrita, para favorecer o assenhoreamento do fundo público.

Isto posto, Neves e Pronko (2010) também alertam para o equívoco de certas análises que defendem a ideia de que a partir do ajuste neoliberal o Estado se desobrigou da questão social. As autoras evidenciam que, quando confrontado com a realidade, tal argumento não é capaz de se sustentar, pois: “A diferença entre os anos de Estado neoliberal e os anos de Estado de bem-estar social, no que tange às políticas de reprodução ampliada da força de trabalho, consiste na redefinição da natureza de sua intervenção e não na sua desobrigação”. (NEVES; PRONKO, 2010, p. 105).

Assim, as autoras alertam que ao Estado passar de “produtor direto do aumento da produtividade da força de trabalho” para “gestor da reprodução ampliada do capital e do trabalho” seu papel é alterado no sentido de que não lhe cabe mais a execução direta de parte da política social, mas sua incumbência passa a ser a gestão de parceiros que atuam diretamente na execução da política (NEVES; PRONKO, 2010).

Desse modo, no PDRAE, a presença do aparelho do Estado é marcante no que tange à consecução de políticas que favorecem o capital. Vejamos, por exemplo, as estratégias tidas como propostas inadiáveis à superação da propagada “crise estatal”:

[...] (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua ‘governança’, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p. 16).

Todas as medidas propostas foram organizadas de modo a beneficiar única e exclusivamente o capital, fato que desabona qualquer tipo de ilusão reformista, e ratifica a concepção aqui defendida de que o Estado do capital age como executor das necessidades da fração burguesa reinante, no caso, com acenos claros à fração rentista. Dessa forma, cabe-nos ressaltar de que maneira a reforma do Estado passa a dividir o fundo público entre as frações burguesas por meio das parcerias público-privadas, que incidiram na oferta de serviços ao próprio Estado.

Para tanto, vale acentuar que o PDRAE trabalha com novos conceitos como “público não-estatal”²⁶ e “publicização”, que sustentam manobras de realinhamento do aparelho do Estado às exigências do capital. O texto define que:

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientamos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a **descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços** que não envolvem o exercício do poder de Estado, **mas devem ser subsidiados pelo Estado**, como é o caso dos **serviços de educação, saúde**, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de ‘publicização’[...]. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. (BRASIL, 1995, p. 17-18, grifos nossos).

Criou-se, a partir da reforma, uma gama de mercadorias com base nas políticas sociais ofertadas pelo Estado. Políticas essas que: “[...] envolvem direitos fundamentais como a educação e a saúde”. (BRASIL, 1995, p. 53). E que passam a ser conduzidos pelo Estado em parceria com entidades públicas não-estatais. Como afirma Granemann (2017, p. 235, tradução nossa): “[...] no presente, pouco há na vida social que ainda não foi alcançado pela forma mercadoria”.

Assim, a indicação de que o processo de publicização promoveria um compartilhamento do financiamento e controle das políticas sociais entre o Estado e a iniciativa privada constitui uma meia verdade, pois – como evidenciamos em nossa pesquisa acerca das PPPs instituídas no âmbito da formação dos professores da educação básica –, a administração estatal, além de mercantilizar os direitos sociais, tem arcado com o financiamento das políticas educativas e cedido o controle e a condução da política ao ente privado.

Desse modo, afirma Granemann, não se trata de inferir que o Estado esteja completamente ausente da política social, mas o que está posto é sua nova configuração. Assim,

As políticas sociais ao metamorfosearem-se em serviços, transitam a uma nova condição: se tornam valores de troca, mercadorias. As novas mercadorias, além de continuar colaborando com a reprodução das relações de produção capitalista, cumpriram duas novas funções básicas: 1- constituem espaços alternativos para o investimento de capitais; 2- liberam porções significativas do fundo público para a formação dos superávits necessários, por exemplo, para o pagamento da dívida

²⁶Segundo consta no PDRAE: “[...] a propriedade pública não-estatal, constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público”. (BRASIL, 1995, p. 54).

pública e para o socorro perpétuo do Estado aos grandes capitais em risco de falência e quebra. (Granemann, 2017, p. 236, tradução nossa).

Todos os artifícios presentes no PDRAE favorecem a profusão de políticas econômicas que incorporam as políticas sociais ao conjunto de mercadorias que passam a integrar o circuito de valorização do valor, ou seja, todas as diretrizes constantes no documento propiciam a mercantilização das políticas sociais. Essa mercantilização passa a compor o conjunto do ajuste neoliberal, que procurou amenizar a queda tendencial da taxa de lucro beneficiando as frações burguesas que à época constituíam o bloco no poder, sob o predomínio da fração rentista, como evidenciado por Castelo (2017).

Contudo, mesmo diante do predomínio da fração rentista, Boito Jr. (2007, p.60) indica quais frações burguesas passaram a ser contempladas do Governo Collor ao Governo Lula, e assinala que “[...] no período neoliberal, iniciado no governo Collor e que se estende até o presente, a hegemonia do grande capital financeiro internacional, junto ao qual os grandes bancos brasileiros funcionam como burguesia compradora”; já “[...] o governo Lula representa uma novidade: sem romper [...] com a hegemonia do grande capital financeiro internacional, Lula promoveu a ascensão política da grande burguesia interna brasileira no interior do bloco no poder”. (Ibid.). Dentre essa burguesia interna – que se constitui como intermediária, já que não se liga estritamente à burguesia compradora (BOITO Jr., 2007) – o autor indica que o aprofundamento da mercadorização dos serviços como educação, saúde e previdência, favoreceu a composição de uma “nova burguesia de serviços”.

Rodrigues (2006) é esclarecedor em relação aos interesses da burguesia de serviços ao discorrer acerca do processo de mercadorização da educação superior. O autor aponta os diferentes interesses das frações burguesas em relação a essa modalidade educativa e evidencia que a fração burguesa produtiva/industrial se mostra interessada pela qualidade da educação superior por conta da preparação para o mundo do trabalho, percebendo-a como uma mercadoria-insumo. Ressalta ainda que a burguesia de serviços – “empresários do ensino” – se interessa pela educação superior como mercadoria-fim, preocupando-se menos com a qualidade e mais com a valorização a partir da venda dos produtos educacionais. Todavia, Rodrigues (2006) adverte que essa separação formal não exclui complementaridades nas suas formas de atuação, pois o interesse de ambas as frações burguesas sobre a educação favorece processos de privatização.

Com base na obra de Rodrigues, *Os empresários e a educação superior*²⁷, Minto (2008, p. 1246) aponta que:

A educação-mercadoria é a forma de privatizar o “serviço” educação, alvo do empresariado do ensino, interessado na organização do setor como atividade comercial. Não interessa a esta nova burguesia de serviços a existência de qualquer mecanismo de controle estatal sobre o campo educacional. Suas propostas estariam, portanto, em total acordo com os pressupostos do neoliberalismo: desregulamentação estatal e livre-ação das “forças do mercado”.

A respeito da mercadoria-educação é indicado que:

[...] é a forma de privatizar o ‘insumo’ educação, alvo dos empresários industriais, interessados, sobretudo, nos ganhos de produtividade e na ampliação da mais-valia dos processos produtivos, por meio da ‘potencialização’ gerada com a qualificação do trabalho (intuito da busca pela competitividade). Para esta fração da burguesia interessaria, em tese, a existência de controles estatais mínimos sobre a educação superior, em especial a pública, que lhe serviria como fornecedora cativa de força de trabalho qualificada (MINTO, 2008, p.1247).

Tais considerações nos auxiliam na compreensão dos processos de privatização que se instalam na educação básica, pois os interesses, tanto da fração burguesa de serviços quanto da fração burguesa industrial, incidem sobre o conteúdo, forma e condução da educação. E, não menos importante, sobre a formação inicial e continuada dos professores. Desse modo, inferimos que, não diferente do ensino superior, ambas as frações pressionam os órgãos executivos a instituírem políticas que favoreçam a mercadorização e privatização da educação. Políticas que vão desde a instalação das avaliações em larga escala até legislações que favoreçam a criação de nichos de mercado, promovendo a apresentação de novos produtos educacionais.

Deriva, portanto, do “empresariamento dos serviços sociais” a constituição de uma nova burguesia de serviços (NEVES; PRONKO, 2010). As autoras, amparadas pelas análises de Boito Jr., indicam que embora essa nova burguesia, à época, não contasse com o poderio econômico do “capital financeiro” e industrial, beneficiariam-se da pressão sobre “a redução dos gastos sociais governamentais e com a campanha de estigmatização/desqualificação do serviço público”. (NEVES; PRONKO, 2010, p. 106).

Contudo, apontamos que no contexto capital-imperialista essa burguesia de serviços tem seu poderio econômico elevado diante das fusões de capitais, pois na contemporaneidade há, levemente, a junção entre as mais variadas formas de capital. Não por acaso

²⁷Livro de José Rodrigues, *Os empresários e a educação superior* (Campinas: Autores Associados, 2007. 95p.).

encontramos capitalistas que comportam formas de acumulação que concentram tanto capital oriundo dos processos produtivos, do ramo de serviços, bem como de capitais fictícios, enquanto portadores e negociadores dos mais variados títulos e ativos econômicos. Pois, como afirma Fontes (2010a, p. 198, grifos no original):

Na nova forma de concentração capital-imperialista, não ocorre uma oposição entre capital financeiro ou bancário e capital industrial ou de serviços, ou ainda meramente especulativo: ela decorre de e impulsiona o crescimento de todas as formas de capital, *pornograficamente entrelaçadas*.

Esse movimento do capital que desenhou como estratégia a apropriação do fundo público, recorrendo às variadas formas de privatização que incidiram nas empresas estatais e políticas sociais, não se restringiu aos anos de governo de FHC; muito pelo contrário, a agenda neoliberal não foi quebrada nos governos petistas que o sucedem. Como vimos, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva não se colocou em posição de enfrentamento das medidas privatistas, longe disso, deu prosseguimento às políticas de administração gerencial do Estado, o que Paulani (2008, p. 61) claramente apontou como a “conversão petista aos ditames da política liberal”. Assim, o governo petista continuou a sustentar jargões como responsabilidade fiscal, responsabilidade macroeconômica e justiça social, que procuram estabelecer conciliações em torno da continuidade da política macroeconômica adotada por FHC. Por conseguinte, o corte orçamentário, a contrarreforma previdenciária e as políticas sociais focalizadas foram colocadas na ordem do dia em nome da “justiça social”. (PAULANI, 2008).

Dessa forma, assinalamos que os governos petistas cederam ao transformismo²⁸, na acepção gramsciana do termo, pois, tanto no governo de Lula da Silva quanto no mandato de Dilma Rousseff, o que se presenciou foi “*dissolução dos vínculos orgânicos com a classe trabalhadora*”. (COELHO, 2005, p. 466, grifos no original). Eurelino Coelho evidencia que a esquerda foi incorporada ao bloco dominante e parte dos intelectuais ligados ao Partido dos Trabalhadores negou o marxismo e passou a se orientar por correntes pós-modernas. Assim, essa “[...] absorção [dos intelectuais] pela classe dominante implicou numa mudança em suas

²⁸Após extensa pesquisa sobre o conceito de transformismo na obra de Gramsci, Eurelino Coelho apresenta a seguinte síntese: “Transformismo pode ser definido, então, sinteticamente, como 1) absorção, em caráter individual ou ‘de grupo’ e obtida por diferentes ‘métodos’, de intelectuais (‘elementos ativos’) das classes subalternas pelas classes dominantes. Nele estão implicados: 2) a modificação ‘molecular’ dos grupos dirigentes, sua ampliação e 3) a produção da desorganização política das classes subalternas. A concepção do transformismo como mecanismo de atração de intelectuais exige, por fim, que se considere o 4) poder de atração de cada classe, que varia principalmente em função da sua ‘condensação ou concentração orgânica’”. (COELHO, 2005, p.465).

posições na luta de classes e frente à luta de classes”. (Ibid., p.505). O pesquisador destaca a preocupação das tendências majoritárias do Partido dos Trabalhadores, quando à frente dos governos municipais e demais esferas, em realizar a “gestão do capital” e não a contraposição. Isto posto, Coelho (2005, p. 506) sintetiza:

O transformismo é, lembremos, uma expressão da hegemonia da classe dominante. O campo majoritário do PT foi atraído e absorvido pela hegemonia burguesa, num contexto de ofensiva da classe dominante e de fragilização da condensação e concentração orgânica da classe trabalhadora. Cruzada a fronteira de classe, esses intelectuais de esquerda atuam agora como intelectuais orgânicos da classe dominante.

Nesse sentido, inferimos que outra marca presente no Governo FHC e aprofundada no Governo Lula da Silva, além da continuidade da política macroeconômica foi a reorientação da sociedade civil por meio da pequena política. Sobre esse conceito, esclarece Gramsci (2007, p. 21),

[...] pequena política (política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas) [...]. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política.

A pequena política não modifica as relações de dominação, ao contrário, é utilizada como mantenedora da grande política, impedindo que outra grande política se estabeleça. Gramsci (2007, p.21) afirma: “Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política”.

É, portanto, por meio da pequena política que se estabelece o consentimento das massas, que se disseminam meias verdades acerca dos problemas sociais, se distorce a compreensão real das causas da desigualdade estrutural imposta pelo modo de produção capitalista e se propõe as ações da chamada “justiça social”, que não alteram substantivamente nossa condição de vida. É nesse sentido que Coutinho expõe a respeito da hegemonia da pequena política,

A hegemonia da pequena política baseia-se precisamente no consenso passivo. Esse tipo de consenso não se expressa pela auto-organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos da sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo ‘natural’. Mais precisamente, da transformação das ideias e dos valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas. (COUTINHO, 2010, p. 31).

Foi no âmbito da pequena política que muitas ideias foram estabelecidas na educação pública. A partir da construção da desqualificação e da formação de professores, a escola ficou à mercê das mais variadas ações e intervenções da chamada “sociedade civil organizada” representando o programa político da dita “Terceira Via”, que objetivou reordenar a política educacional às necessidades do mercado e operar na manutenção da hegemonia burguesa. Assim,

[...] diante da necessidade de legitimar sua concepção de mundo e definir a direção política e econômica do país, os empresários, cada vez mais convencidos da necessidade de atualizar suas estratégias de dominação, investiram nos processos pedagógicos para redefinição do padrão de sociabilidade. (PINA, 2016, p. 101).

Dessa forma, vimos a ideia de “responsabilidade social empresarial”²⁹ tomar corpo e, por meio de seus intelectuais orgânicos, traçar projetos para agir nas esferas do governo até se materializar em ações implementadas pelas secretarias de educação país afora. Assim, o argumento da “responsabilidade social” dá vazão à participação de parcelas da sociedade na esfera estatal, ou como evidenciam Souza, Melo e Bonato (2015, p. 86):

[...] a classe dominante definiu uma nova estruturação de Estado estrito senso em convergência com o princípio norteador do ‘novo Estado democrático’; ou seja, um ‘Estado necessário’ ou gerencial que compartilha responsabilidades com a sociedade civil por meio das políticas de parceria.

O Governo de Lula da Silva aprofundou o processo de parcerias abrindo espaço de forma mais orgânica à participação da sociedade civil, predominantemente sob o mando empresarial, objetivando ampliar o consenso em torno de um projeto de sociabilidade que apontava as políticas focais como resolução das necessidades sociais reais (SOUZA; MELO; BONATO, 2015). Contudo, se faz necessário atentar que no governo Dilma Rousseff foi instituído, pela Lei n. 13.019/2014 (BRASIL, 2014), o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, que regulamentou novos instrumentos jurídicos (Termo de Fomento e Termo de Colaboração) para o estabelecimento das parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil. Tal lei procurou dar maior segurança jurídica as PPPs permitindo uma atuação mais orgânica desses aparelhos, prevendo inclusive a atuação em rede.

²⁹Travaremos maior debate acerca dessa noção no decorrer desta tese.

As questões e apontamentos até este momento foram constituídos no esforço teórico para melhor apreender o contexto no qual as políticas educacionais são investigadas na atualidade. Desse modo, procuramos localizar nosso tema de pesquisa elucidando alguns pressupostos que consideramos relevantes para uma leitura mais precisa das produções elencadas. Além das análises apontadas, definimos questões para compreender as produções, quais sejam: Qual a compreensão de Estado evidenciada nas produções? Quais os argumentos para que empresas privadas adentrem ao serviço público? E quais as repercussões da privatização na educação básica?

Desse modo, daremos prosseguimento apresentando a seleção das produções e as bases de dados pesquisadas.

3.2.3 O Estado: a seara a ser desvelada

Ao questionarmos a concepção de Estado nas produções analisadas, nos deparamos com as mais variadas concepções quanto ao papel que esse desempenha, portanto, tentaremos aqui expor “crenças” comuns e divergências acerca dessas compreensões. Destacamos que algumas das análises afirmam que as políticas neoliberais no capitalismo contemporâneo operam no sentido de restringir o Estado na concessão dos direitos sociais, incluindo a educação. O Estado é compreendido como mediador, regulador desses direitos, estendendo à iniciativa privada o papel de provedor, como assinalado por Delgado (2010, p.103, grifo nosso):

Desse modo, o processo de descentralização do ensino vem sendo desenhado pela perspectiva neoliberal que prega a transparência de tarefas educacionais para níveis inferiores sob o propósito de reduzir gastos. Baseando-se em tais proposições, **o papel do Estado é revisto, tornando-se regulador do desenvolvimento econômico e social e não mais promotor.**

Na análise empreendida pela autora emerge a compreensão do Estado como ente externo às classes sociais, sua atribuição seria a de mantenedor das políticas sociais. Despontam daí as compreensões de que o Estado vem se restringindo na medida em que concede à iniciativa privada a efetivação dessas políticas. E como afirma Casagrande (2012, p. 24, grifo nosso),

A perspectiva adotada neste trabalho é a de que a proposta de reforma do Estado, que abrange a **diminuição da ação estatal** com relação à área social, empreendida na década de 1990 no Brasil esteja mais relacionada ao processo ideológico da privatização do que propriamente com uma preocupação com o trato social.

Embora tenhamos acordo com a autora de que a reforma do aparelho do Estado esteja vinculada à estratégia de privatização, não concordamos com a perspectiva de “diminuição da ação estatal”, uma vez que procuraremos demonstrar neste trabalho que o Estado continua a financiar a iniciativa privada na promoção dessas políticas, fato que não minimiza a gravidade para a classe trabalhadora.

No texto de Chicone (2016, p. 37, grifo nosso) a premissa de redução do Estado também é retratada ao expor as variadas formas de privatização decorrente do ajuste neoliberal, e assinala que “Isso significa um **enxugamento da atuação do Estado** e o rompimento com a identificação de bem público com aquele financiado e administrado de forma direta pelo Estado”. Costa (2014, p.235, grifo nosso) também salienta que “[...] as formas de descentralização da área educacional, buscam, a cada dia, **‘mais mercado, menos Estado’**, O Estado ajuda o mercado a obter mais lucro e maior poder de decisão”.

Embora Costa assinale as mediações do Estado para favorecer a recuperação de lucros por parte do mercado, não corroboramos que isso signifique “menos Estado” e, tampouco, que indique o “enxugamento da ação estatal”, como aponta Chicone; ao contrário, pois, ao compreendermos o papel do Estado na reprodução ampliada do capital, evidenciamos que na materialidade, mesmo que a condução dos serviços fique a cargo da iniciativa privada, o financiamento é totalmente operacionalizado pelo aparelho do Estado, ou seja, esses processos de privatização são inviáveis sem a disponibilização do fundo público por parte do aparelho estatal.

Percebemos que a crítica à organização estatal se dá pela maior ou menor oferta das políticas sociais. Ainda que os autores considerem que a alteração na forma de efetivação dessas políticas se estabelece por conta da promoção do ajuste neoliberal operado pelo capital, buscando retomar o crescimento econômico; escapa a diversas análises o quanto o Estado capitalista tem como função precípua salvaguardar a classe que domina, e que a menor concessão à classe trabalhadora se efetiva como estratégia adequada à reprodução ampliada do próprio capital e contenção de classe pelas frações burguesas que constituem o bloco no poder. Assim, reforçamos que “O Estado não é neutro, nem altera sua natureza de classe pela ocupação de seus espaços por forças sociais oriundas de outras classes, segue funcionando como Estado-classe, nos termos gramscianos”. (IASI, 2017, p. 368).

Salientamos também que entre as produções emergem incompreensões acerca do próprio capitalismo, vejamos:

A **crise do keynesianismo**, anunciada nos anos 1970 e aprofundada nos anos 1980, representou o fim dessa prosperidade econômica e social. A resposta para tal crise foi o **surgimento do sistema econômico** que determinava o lucro como condição para o crescimento. **O Estado, antes provedor, transformou-se em promotor/empreendedor** de bens e serviços, acompanhado pelo desemprego estrutural, privatização, individualismo e competitividade (entre Nações, empresas e indivíduos). (SOUZA, 2013, p. 20, grifo nosso).

Inicialmente destacaremos o fato de a autora atribuir a crise ao keynesianismo e não ao capitalismo, do mesmo modo como faz a retórica neoliberal ao transferir a crise do capital ao Estado; em segundo, por pensar que dessa suposta crise deriva outro “sistema econômico”. Ora, mesmo com a ascensão do ajuste neoliberal, o capitalismo continuou a ser o sistema econômico vigente, cuja apropriação do excedente/mais-valor e o crescimento da taxa de lucro nunca deixaram de ser seus objetivos e a tradução da sua forma de atuação.

Ademais, apontamos nossa discordância quanto à tentativa de redefinição das funções do Estado em relação às políticas sociais, pois o aparelho do Estado persiste na sua função de financiador. Faz-se necessário compreender que as saídas para as crises cíclicas capitalistas – referentes à queda tendencial da taxa de lucro –, ou crises de hegemonia, são organizadas pela classe dominante e frações da mesma no espaço do aparelho do Estado. Mesmo as medidas que favoreceram a classe trabalhadora com o keynesianismo advieram da correlação de forças entre frações da burguesia e classe trabalhadora operadas no espaço do aparelho do Estado capitalista.

Nesse sentido, cabe-nos salientar que tais análises deixam transparecer uma visão reformista, circunscrita ao campo da emancipação política, pois considera que a luta da classe trabalhadora reside apenas nos avanços em relação à política social. Embora essa seja uma premissa importante diante dos ataques promovidos pelo capital, compreendemos a necessidade de que nossas pesquisas sejam objetos de proposição, para incitar a “vontade coletiva” da classe trabalhadora. Para tanto, se faz necessário evidenciar os limites da atuação estatal frente à dinâmica do capital, em que os direitos são sempre provisórios.

Retomando nossas análises, apontamos a produção de Chicone (2016) ao expor que as formas privatistas inauguradas no capitalismo contemporâneo se consolidam como estratégias de reestruturação do capital. Contudo, observamos que a autora inicia seu texto afirmando que: “A crise de 1929 colocou em xeque o liberalismo econômico e **transformou a natureza do Estado**, bem como suas relações com a economia e com as sociedades capitalistas

avançadas”. (CHICONE, 2016, p. 29, grifo nosso). Ainda que entendamos a “refuncionalização do Estado” (CASTELO, 2013, p. 39) a partir de suas crises cíclicas e a centralidade que a crise de 1929 representou para essa refuncionalização, discordamos quanto à afirmação da transformação da natureza do Estado. A natureza do Estado capitalista não se altera diante de suas crises, como procuramos evidenciar até aqui, pois a sua natureza é a de manutenção das relações sociais de produção por meio da conservação da propriedade privada e expropriação massiva da classe trabalhadora. Entendemos que o aparelho do Estado é reorganizado a partir da correlação de forças entre capital-trabalho, considerando as disputas inter e intraclasse, sem que isso represente, no entanto, modificação na natureza do Estado capitalista.

Embora a autora inicialmente esboce a compreensão de que a natureza do Estado é transformada, no decorrer do texto apresenta aspectos claros a respeito de como o aparelho do Estado é refuncionalizado diante das crises, e a compreensão das políticas sociais como “[...] uma estratégia eficaz do Estado de integrar a força de trabalho ao mercado de forma que essa relação seja naturalizada e difundida”. (CHICONE, 2016, p.32).

Na produção de Zarpelon (2011), utilizando-se das considerações colocadas por Faleiros (2009), também há a compreensão da função do aparelho do Estado ao elucidar as políticas sociais como concessão para a manutenção da força de trabalho – argumento também partilhado na obra de Chicone (2016). Dessa forma, o autor faz a crítica às produções que situam as políticas sociais como forma de amenizar as desigualdades de classes, expondo que estas análises difundem que “[...] os problemas sociais não resultam do modo de produção capitalista, que se funda essencialmente na expropriação e exploração do trabalhador [...]”. (ZARPELON, 2011, p. 35). Contudo, adverte que nos países de capitalismo periférico, onde as desigualdades são extremas, “[...] as políticas sociais, assim como as reformas sociais, podem constituir maiores ou menores possibilidades de mudanças concretas nas condições de vida da população [...]”. (Ibid., p.36). E assim indica que tais políticas apontam a posição contraditória do Estado:

[...] que, ao mesmo tempo em que se constitui como base jurídica e coercitiva que torna possível e garante a ‘[...] expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade privada absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e expropriação’ (WOOD, 2003, p.28), também é a instituição que trata das funções sociais e públicas como ‘[...] instrumento de desenvolvimento de formas que visam à diminuição da desigualdade social’ (MONTAÑO, 2008, p. 30), devido ao seu caráter universalizante. (ZARPELON, 2011, p. 38).

O autor ainda assinala que “O Estado, muito além de ser um instrumento, é relação social, e enquanto tal é suscetível de ser um terreno de disputa, embora não o único”. (Ibid., p.40).

Todavia, ainda que compreendamos as disputas intra e interclasses travadas no aparelho do Estado, evidenciamos a necessidade de desobscurecer a natureza e a dinâmica do Estado capitalista e as movimentações das classes sociais em suas instâncias. Se, na atualidade, a tênue fronteira entre o público e privado é um *modus operandi* do bloco no poder à frente do aparelho do Estado, não podemos nos eximir da discussão de como a questão social e o direito público sempre foram utilizados como barganha na relação capital-trabalho. Não queremos aqui minimizar as lutas sociais em prol da garantia mínima de subsistência da classe trabalhadora, nossa pretensão é desabonar a compreensão e a ilusão em torno do Estado para não incorreremos no risco de conceder a esse a capacidade de superar a exploração do capital sobre o trabalho.

A fim de evidenciar como o Estado vem sendo “redefinido” por meio da promoção do ajuste neoliberal, Peroni e Adrião (2004) trazem um excerto de Bresser-Pereira, presente no Plano Diretor da Reforma, que explica o chamado Estado Social-Liberal:

O Estado Social-Liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações públicas não-estatais [*sic.*] é que financia a fundo perdido com orçamento público. (BRESSER-PEREIRA apud PERONI; ADRIÃO, 2004, p.8).

Bresser-Pereira foi sintético e preciso ao caracterizar o papel do Estado no capitalismo contemporâneo. Tal clareza nos remete à consideração indicada por Poulantzas (1977) de que a classe dominante é clara na sua exposição, por vezes, é unicamente a classe dominada que não compreende sua mensagem. Portanto, novamente, não compreendemos o Estado como restritivo ou se desresponsabilizando das políticas sociais, compreendemos que o que ocorre é uma “refuncionalização do Estado” no amparo ao que sempre defendeu, os interesses da classe dominante. Em relação à questão social, vimos a atuação do Estado em duas frentes, pois continua a fornecer as políticas sociais, ainda que de maneira muito mais precária, e salvaguardar os interesses capitalistas via fundo público, que de forma nenhuma se constitui como “fundo perdido”, como afirma Bresser-Pereira, uma vez que esse tem sido apropriado inescrupulosamente pelo capital.

Desse modo, a reorientação entre o público e o privado – que se dá por meio das inserções da “sociedade civil ativa” ou do assim denominado “terceiro setor”, e da

ressignificação do público que passa, a partir do PDRAE, a figurar como público não-estatal – também é apontada em outras produções como: Azevedo; Gonzalez (2013); Casagrande (2012); Costa (2014), Delgado (2010); Giacomini (2013); Lélis (2007); Pellisson (2016); Peroni; Adrião (2004); Pina (2016); Prado (2013); Ramos (2013); Santos (2012); Silva (2001); Silva (2004); Viriato (2001) e Zarpelon (2011).

Assim, ainda que compreendamos que a partir da reforma do Estado houve uma proliferação de ordenamentos jurídicos favorecendo a execução das políticas sociais pelo setor privado, defendemos que termos como “redução” e “redefinição” do papel do Estado, apresentados nas produções analisadas, precisam ser mais bem apreendidos. Pois, mesmo quando relacionados à redução ou desqualificação dos direitos sociais, não significa a redução do Estado, ou que ele esteja sendo redefinido a outro fim que não seu caráter classista. No caso das formas de privatização presentes na educação básica, assinalamos o papel essencial do aparelho do Estado, seja na compra de serviços da iniciativa privada, utilizando-se do fundo público, ou na concessão dos espaços educativos para a difusão de *marketing*, como estratégia de consentimento pactuado entre capital e trabalho, como ocorre por meio das ações de “responsabilidade social” apontadas nos textos de Mendes (2015); Pellisson (2016); Pina (2016); Santos (2012) e Silva (2004).

Evidenciamos que um ponto comum nas produções diz respeito à alteração na forma como são ofertadas as políticas sociais pelo aparelho de Estado no Brasil após a reforma de 1990. Nesse sentido, Peroni e Adrião (2004, p. 8) indicam que “As políticas sociais assumiriam uma nova conotação, pois seriam consideradas, pelo Plano Diretor da Reforma, serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada”. Adrião et. al (2010, p. 11) também apontam que

Ao retomarmos o referencial teórico que orienta a reflexão sobre as parcerias entre os setores público e privado na esfera educacional, temos a considerar inicialmente que o incentivo às parcerias encontra estímulo nas orientações governamentais para a gestão pública no Brasil desde o Plano Diretor para a Reforma da Administração e Aparelho do Estado (1995), a partir do qual se configurou um conjunto legal que ao mesmo tempo em que amplia o controle sobre a atuação das administrações públicas, com destaque para as de nível local, estimula a que essas mesmas esferas governamentais busquem na iniciativa privada apoio logístico e operacional para as responsabilidades assumidas, especialmente se relativas às políticas sociais.

Essa mesma proposição de que a reforma do Estado favoreceu os processos de privatização na educação básica é reiterada nos textos de Casagrande (2012), Chicone (2016), Costa (2014), Delgado (2010), Franco (2015), Frutuoso (2014), Giacomini (2013), Lélis

(2007), Mendes (2015), Pelisson (2013), Ramos, (2013), Santos (2012), Silva (2001), Souza (2013), Viriato (2001), e Zarpelon (2011).

Diferente das demais produções investigadas, o trabalho de Prado (2013) defende que a reforma do Estado proporcionou aos municípios, por meio da descentralização, a abertura de espaço de diálogo como os Conselhos Municipais de Educação, legitimados como espaços democráticos, nas palavras do autor:

Esse momento de redefinição dos rumos da educação municipal, abriu a possibilidade de serem criados mecanismos que viabilizassem a efetiva participação popular na definição de políticas públicas educacionais, sendo os Conselhos Municipais da Educação, órgãos de representação social, responsáveis pela implantação e execução da gestão democrática dentro dos municípios. (PRADO, 2013, p. 52).

Em outra passagem, o Prado (2013, p. 64) indica:

Apesar do enfoque econômico dado à municipalização do ensino pelos próprios dirigentes municipais, não podemos negar que a descentralização deu abertura para um processo de democratização da educação, ou seja, a sociedade passa a ter mecanismo para participar e fiscalizar as políticas públicas na área educacional.

Avaliamos como ingênuas, as conclusões apresentadas pelo autor, pois a municipalização do ensino favoreceu a consecução de parcerias público-privadas na educação. Dessa forma, a dita “democratização” tem se restringido ao acesso, sem a condução das políticas educacionais, uma vez que as pesquisas presentes nesse balanço apontam a dependência crescente de materiais privados que incidem sobre o conteúdo e gestão da educação nos municípios. Quanto ao fato dos Conselhos Municipais de Educação serem apresentados como espaços democráticos, embora oriundos de reivindicações populares, em que se estabelecem discussões e, na maioria das vezes, a correlação de forças não favorece a classe trabalhadora, entendemos como um terreno bastante movediço; basta pensar que em sua composição há tanto representação das próprias secretarias municipais de educação quanto do empresariado da educação (representante das escolas particulares).

Portanto, diante do incentivo do aparelho do Estado à consecução dos conselhos, consideramos que o que impera é a estratégia da conciliação. As decisões oriundas dessas instâncias, tidas como democráticas, que se apresentam como se expressassem, conciliatoriamente, o pensamento do conjunto das classes e frações de classe, silenciam divergências e conflitos. Dessa forma, os acordos finais nem sempre representam a defesa uníssona do estabelecido. Sem grandes ilusões, as vozes silenciadas são costumeiramente as

dos professores com propostas para a educação. E, não raro, os conselhos tornam-se instrumentos de implementação e socialização das políticas delineadas pelos reformadores da educação.

Procurando nos ater um pouco mais à compreensão do Estado, citamos Andrade (2012, p. 26) ao se reportar ao papel do Estado com base nas obras de Marx e Mészáros:

[...] o Estado permanece um instrumento de dominação do trabalho pelo capital. A prova disso é que, todas as tentativas de utilização do aparato estatal em favor das demandas emancipatórias da classe trabalhadora não redundaram, senão, em vitórias momentâneas e parciais, o que não quer dizer que elas não tenham alguma importância na sua vida.

Nesses termos, procuramos elucidar nossa concepção acerca do Estado como o Estado da classe, todavia, é preciso compreender que:

[...] o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política. O aparelho de Estado, essa coisa especial e por consequência temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por elas monopolizado: o poder do Estado (o da burguesia no caso do estado capitalista) está inscrito nesta materialidade. (POULANTZAS, 1985, p. 17).

Ainda que o Estado se constitua como o Estado da classe, Poulantzas adverte que esse não está circunscrito à dominação, pois as relações sociais e as relações de poder que produzem a sua materialidade possibilitam a produção do consenso.

Em sua produção, Peroni define o Estado da seguinte maneira:

[...] o Estado, assim como capital, deve ser visto como relação ou processo em um movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um determinado contexto histórico e geográfico. Neste sentido, Estado e sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos. (PERONI, 2015, p. 02).

Isto posto, percebe-se que a autora apresenta, em produção mais recente, o Estado como espaço de correlação de forças diante dos antagonismos de classe. Do mesmo modo, Pina (2016), apoiado nas considerações de Poulantzas, enfatiza o papel organizativo do Estado perante as disputas entre classes e frações de classe, e indica o Estado “[...] como detentor de uma autonomia relativa em relação a essa ou aquela fração do bloco no poder, autonomia que assegura a organização do interesse geral da burguesia sob a hegemonia de

uma de suas frações sobre o conjunto de sua classe e, também, das classes antagônicas”. (PINA, 2016, p. 28).

Outro ponto salientado pelo autor é o conceito de Estado ampliado, na acepção gramsciana, evidenciando a imbricação entre sociedade política e sociedade civil que, condensadas no seio do Estado e diante do agravamento das relações sociais, agem de forma a garantir a associação entre força e consentimento como fórmula à dominação das classes subalternas. Destaca-se aí a atuação tanto dos “aparelhos governamentais” quanto dos aparelhos privados de hegemonia. (PINA, 2016).

O autor também apresenta o conceito de neoliberalismo de Terceira Via, apoiado em estudos empreendidos por Martins (2009). Pina assegura que o Estado se coloca como legitimador dos interesses da classe empresarial, sendo a chamada “Terceira Via” compreendida como legitimadora do pacto entre capital e trabalho. Compreendemos que o programa da então intitulada “Terceira Via” exerceu e exerce um papel preponderante na direção moral e intelectual das massas, no estabelecimento do consentimento ativo. Assim, nos dedicaremos a seguir nesse aspecto presente nas produções. Contudo, iniciamos pela elucidação de Martins (2008, p.72):

As diferenças da Terceira Via em relação aos neoliberais não são de conteúdo e de princípio, mas sim de forma e de estratégia. O movimento da Terceira Via sabe que, independente de qualquer adjetivação, o capitalismo de tipo ‘humanizado’ será sempre capitalismo com suas leis gerais de funcionamento, em que se destaca a exploração. O problema da Terceira Via não se relaciona à construção de um projeto anticapitalista, mas sim à melhor maneira de reformar o sistema, principalmente, no que diz respeito à sociabilidade, ou seja, reduzir os antagonismos em simples diferenças, minimizando-os como específicos a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital.

Pina indica que o neoliberalismo de Terceira Via se estabelece em contraposição ao liberalismo ortodoxo, e que além de redefinir as bases da direita coloca-se como reorientação à própria esquerda que passa a difundir os ideários de uma sociedade “mais justa” e “inclusiva”. Nesse sentido:

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

rendimentos e; a prosperidade possibilitada pelas relações comerciais, que transcenderia a de qualquer sistema concorrente. (PINA, 2016, p. 62).

Mendes também corrobora o apresentado por Pina, citando as considerações de Neves indica que a denomina Terceira Via:

[...] fundamenta-se na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social (NEVES, 2013, p. 4 apud MENDES, 2015, p.23).

Compreendemos, portanto, a partir das considerações elencadas pelos autores que o neoliberalismo de Terceira Via buscou incorporar as reivindicações da classe trabalhadora à agenda do capital, cooptando a própria esquerda a seu projeto, na medida em que se dava o abandono de qualquer outra possibilidade revolucionária e contestadora das relações sociais capitalistas. Embora não trabalhem neste texto com o conceito “neoliberalismo de Terceira Via”, afirmamos sua importância explicativa no contexto capital-imperialista e salientamos que o envolvimento, explicitado na produção de Pina, entre o aparelho do Estado, a sociedade civil e os aparelhos privados de hegemonia – tanto da classe dominante quanto da classe trabalhadora, como certos movimentos sociais – torna-se basilar para que possamos compreender a estratégia do empresariado na formação continuada de professores a fim de estabelecer conformidades e direcionamentos ideológicos da categoria.

Contudo, encontramos produções que realizam uma análise diferente acerca do neoliberalismo e do projeto da Terceira Via, colocando-os como projetos distintos. Peroni e Adrião (2004, p.01, grifo nosso) indicam que:

Parte-se do pressuposto de que a origem das mudanças propostas para a educação na década de 90 tem como substrato um diagnóstico que identifica a crise do capitalismo como resultado da crise do Estado. Esse diagnóstico é comungado por **duas orientações políticas**: o **Neoliberalismo** e a **Terceira Via**. Em ambas, a crítica à ineficácia do Estado de Bem-Estar Social é um dos aspectos passíveis de serem generalizados.

As autoras identificam que a doutrina neoliberal apregoa que diante da crise do Estado deveria haver uma reforma do próprio Estado, procurando assim diminuir sua atuação. “Em vista disso, o papel do Estado para com as políticas sociais seria completamente alterado”. (Ibid., p. 02). Peroni e Adrião (2004, p.4) apresentam o que “se convencionou chamar de

Terceira Via” como outra medida para responder a crise do capital, partilhando do mesmo argumento neoliberal de que a crise se concentra no Estado. Assim, advertem que a estratégia de atuação da Terceira Via na reforma estatal “[...] pressupunha a consolidação de novos interlocutores, ou melhor, de novos parceiros na oferta e manutenção das políticas sociais. Tais parceiros, identificados em segmentos da sociedade civil, comporiam o que aqui entendemos por Terceiro Setor”. (Ibid. p. 5).

As autoras nos levam à compreensão de que a “Terceira Via” se constitui como o projeto capitalista que orientou o PDRAE. Com base no texto de Peroni e Adrião, Chicone (2016, p. 37) também expõe as diferenças entre o neoliberalismo e a Terceira Via: “Outra estratégia proposta pelo capitalismo como tentativa de superar a crise foi a Terceira Via”. E assinala que:

Longe de ser uma retomada da **social-democracia**, a Terceira Via, assim como os ideais neoliberais, tem como proposta diminuir os gastos do Estado com políticas sociais, a partir da transferência de suas funções e responsabilidades (**no caso do neoliberalismo para o mercado e no caso da Terceira Via para as instituições do terceiro setor**). (CHICONE, 2016, p. 38, grifo nosso).

Ao trazerem a estratégia da denominada Terceira Via, as autoras apresentam considerações importantes da sua forma de atuação por meio do designado terceiro setor e de suas proposições e influências no processo de privatização da educação básica. Todavia, assim como Pina, não compreendemos que sejam projetos totalmente desgarrados dos postulados neoliberais, mas que se trata de reorganização das estratégias de frações da classe dominante procurando dirimir a crise capitalista por meio do assalto ao fundo público, afastando-se assim do conceito neoliberal ortodoxo do Estado mínimo. Ademais, discordamos de Chicone ao apresentar a distinção de que o programa neoliberal visa o mercado e que a suposta Terceira Via busque privilegiar a ação das organizações sociais sem fins lucrativos; pois, procuraremos demonstrar ao longo dessa tese, muito dos institutos e fundações que se apresentam dessa forma inserem-se no âmbito do filantropocapitalismo e estão totalmente imbricados por meio das redes sociais incorporadas com as variadas formas de capital – produtivo, fictício e portador de juros – no contexto capital-imperialista.

Outra discordância consiste em circunscrever a social-democracia apenas ao período keynesiano, pois, ainda que sua raiz tenha se situado no modelo de bem-estar-social, a social-democracia é uma ideologia política que convive plenamente com o neoliberalismo de Terceira Via, haja vista o Governo FHC, onde se iniciou a reforma do Estado, com a continuidade nos governos petistas que, embora tenham organizado o que Iasi (2017)

apresenta como estratégia democrático-popular, pode ser também compreendido como social-democrata, conforme indica Boito Jr. (2007, 2017).

Ainda acerca da Terceira Via, Adrião et.al. (2010) indicam, com base no documento difundido pelo Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), que as orientações desse setor

[...] na América Latina, [...] voltaram-se para reforçar a atuação do Estado com formulador e financiador de políticas públicas, para o que seria fundamental desenvolver a capacidade para ‘atrair a comunidade, as empresas ou o Terceiro setor para compartilhar a responsabilidade pela execução dos serviços públicos, principalmente os de saúde e educação básica’. (CLAD, 1998, *apud* ADRIÃO et. al., 2010, p. 13).

Isto posto, as autoras apontam que, para atender ao apelo orientado pela Terceira Via, o Estado passa a se colocar como financiador das políticas públicas. O excerto traz a reflexão de que a partir da estratégia capitalista, chamada “Terceira Via”, se dá maior organicidade à participação da sociedade civil na condução das políticas públicas. Para reforçar essa formulação, trazemos as considerações de Martins (2008, p. 70) acerca da compreensão da Terceira Via como “[...] um vigoroso programa político que visa, sobretudo, ordenar a construção de um compromisso social amplo que viabilize a realização dos desejos históricos da burguesia mundial neste começo do século [...]”.

Outro ponto nos chamou a atenção nas produções, referente à reforma do Estado iniciada na década de 1990, que são as alterações na gestão pública citando como marco o Governo FHC. No entanto, embora a maioria das pesquisas tenha sido produzida após ou tendo decorrido pelo menos um mandato do Governo Lula da Silva, há um silenciamento relativo à continuidade das políticas de ajuste neoliberal nesse governo. Das 20 produções publicadas após o primeiro mandato de Lula, apenas sete apontaram a continuidade da política, quais sejam: Chicone (2016); Frutuoso (2014); Pellisson (2016); Peroni (2015); Pina (2016); Ramos (2013); e Santos (2012). Das oito produções elaboradas após um mandato ao menos de Dilma Rousseff, três o mencionam como continuidade das políticas neoliberais: Chicone (2016); Pina (2016); e Ramos (2013).

Faz-se necessário compreender que a forma de privatização da educação básica na atualidade difere daquela inaugurada nos anos de 1990, ou seja, o Estado não vende as escolas públicas, ele opera na compra de serviços. Nesse âmbito, argumentos como restrição ou retirada do Estado e diminuição dos investimentos públicos com os serviços sociais precisam ser reavaliados, rediscutidos diante das alterações do capitalismo contemporâneo em que

impera a financeirização do capital. Ainda que as verbas que seguem diretamente para a escola, como a do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³⁰, não sejam suficientes para gerir de forma qualitativa a educação, na outra ponta da disputa pelo repasse está o setor privado, e é nesse sentido que a discussão em torno do fundo público torna-se relevante ao debatermos o Estado e a privatização da educação básica.

Assim, inferimos que a incompreensão do papel do Estado na sociedade de classes, da não visualização desse como espaço que emerge da necessidade de condensar materialmente as relações sociais de produção e de dominação, corrobora a retórica reformista presente em algumas das produções analisadas, favorecendo a ausência de um questionamento contundente acerca da organização e atuação do aparelho do Estado. Diante de tal afirmação questionamos: Então o Estado capitalista, perante o ajuste neoliberal da década de 1990 com continuação nos governos petistas, teria se tornado restrito no que se refere às políticas sociais, quando a maioria dos serviços oriundos de parcerias entre o privado e o Estado resulta em transações comerciais utilizando o fundo público?

A nosso ver, o entendimento demarcado em certas produções acaba por ocultar questões centrais como a presença massiva do Estado na concessão de recursos públicos aos entes privados. Tal constatação nos leva à compreensão de que o aparelho do Estado não tem se retirado ou desresponsabilizado da questão social, embora tenha concedido ao privado seu gerenciamento. Logo, o argumento disseminado para a promoção das políticas de ajuste neoliberal, de um Estado ineficiente, moroso, paquidérmico, apresenta-se como componente essencial que permite a valorização do valor por meio do estabelecimento de variadas formas de privatização, que corroboram a apropriação do fundo público pelo setor empresarial.

O próximo tópico apresentará quais medidas corroboram a privatização da educação básica, e sob quais argumentos e formas o ente privado adentra ao serviço público.

3.2.4 O serviço público que serve ao privado: educação, a mercadoria da vez

Trataremos de apresentar neste tópico como os autores compreendem a entrada de entes privados na oferta de serviços públicos. Faremos inicialmente a exposição das compreensões gerais apresentadas pelos autores acerca das alterações na gestão pública a

³⁰O Governo Federal criou, em 1995, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, reafirmada pela Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001, justificado pela necessidade de adotar medidas menos burocráticas, de modo que os recursos cheguem com mais agilidade e diretamente às escolas, conforme Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 12, de 10 de maio de 1995. (BRASIL, 1995, *apud* PERONI, ADRIÃO, 2007, p. 29).

partir da reforma do Estado de 1990 e como essas repercutiram na legislação ao favorecerem a inserção de setores externos na oferta dos direitos sociais. Em seguida, destacaremos como se deu tal inserção na educação infantil e no ensino fundamental.

Nas produções investigadas é comum a compreensão de que a reforma conduzida pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do PDRAE, operou alterações na forma de gerenciar o público. O argumento recorrente da morosidade, ineficiência e ineficácia do Estado, foi apregoadado a fim de servir como meio para os ajustes neoliberais. Desse modo, os modelos de gestão empresarial que pregavam eficiência, eficácia e produtividade tiveram desdobramentos no gerenciamento do serviço público. Então foram propostas mudanças para administrar a educação pública, como a descentralização, a municipalização do ensino, e a política de fundos financeiros para a educação. (ADRIÃO et.al., 2010; CHICONE, 2016; COSTA, 2014; DELGADO, 2010; FRANCO, 2015; FRUTUOSO, 2014; GIACOMINI, 2013; LÉLIS, 2007; MENDES, 2015; PELLISSON, 2016; PERONI, 2015; PERONI; ADRIÃO, 2004; PINA, 2016; PRADO, 2013; RAMOS, 2013; SANTOS, 2012; SILVA, 2001; SILVA, 2004; SOUZA, 2013; VIRIATO, 2001; ZARPELON, 2011).

Nessa conjuntura, Peroni e Adrião (2004) apontam a alteração no sentido de que as políticas sociais, a partir das concepções presentes no PDRAE, passaram a não ser mais providas exclusivamente pelo Estado, mas também por entidades caracterizadas como **públicas não-estatal** ou privadas. As autoras ainda indicam as estratégias para viabilizar a reforma do Estado: a **privatização**, transferência total do setor para a iniciativa privada; a **terceirização**, transferência de serviços de apoio às atividades realizadas pelo Estado ao setor privado; e a **publicização**, que consistiria na cessão para o setor público não-estatal de serviços sociais e científicos prestados pelo Estado. Segundo as pesquisadoras, destacando as colocações de Bresser-Pereira, que conduziu a reforma, foi por meio do processo de publicização que se operou “[...] a transformação de uma organização estatal em uma instituição de direito privado, pública, não-estatal”. (PERONI; ADRIÃO, 2004, p. 8). Também é apresentada essa categoria nas análises de Costa (2014), Santos (2012) e Silva (2001). A concepção de público não-estatal é desenvolvida na pesquisa de Zarpelon (2011), que afirma a criação de um novo caminho jurídico que corrobora a presença de novos sujeitos coletivos, como as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. E o autor assinala que:

Esse processo de *publicização* foi realizado, [...] por meio tanto de uma operação conceitual-discursiva quanto pela construção de um aparato jurídico-normativo, que oferece, então, as bases conceituais e legais para as transformações na relação Estado-sociedade no Brasil. (ZARPELON, 2011, p. 56-57, grifos no original).

Ao discutir a reforma no estado de São Paulo, Viriato (2001) aponta a transferência do ensino público para o setor público não-estatal por meio da arrecadação de recursos oriundos da iniciativa privada. A autora expõe que “A descentralização, a participação e a autonomia são entendidas enquanto meios de transferência do setor público estatal para o setor público não-estatal”. (VIRIATO, 2001, p. 15).

A partir da ressignificação operada no conceito de público para público não-estatal, os autores apontam a semelhança dessa proposição teórica com os pressupostos da Terceira Via. Indicam que o programa da Terceira Via funciona como estratégia para o estabelecimento das reformas na medida em que mobiliza as parcerias entre Estado e setores da sociedade civil, cujas atribuições estaria a execução das políticas sociais. Isto posto, o dito **terceiro setor** é apontado pela perspectiva da dita Terceira Via como os parceiros da sociedade civil, que poderiam executar as tarefas relacionadas à questão social. Essa relação entre o declarado “terceiro setor” e os processos de privatização da educação básica também são evidenciados nas produções de Mendes (2015), Pellisson (2016), Ramos (2013), Santos (2012), Silva (2001) e Souza (2013).

Nesse sentido, Peroni e Adrião (2004, p. 06) afirmam que, a partir das reformas de 1990 com a emergência do público não-estatal, “O novo formato para o trato da questão social e, também, da educação, impõe a transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o terceiro setor, em geral, não tem condições de autofinanciamento”. E Silva (2004, p. 3) assinala que

[...] [as] relações complementares entre o Terceiro Setor e as entidades públicas, nos possibilita afirmar que as proposições emanadas por essa relação contribuem para o acirramento das novas configurações do Estado no capitalismo contemporâneo. A educação escolar na década de 90 tem se constituído em um campo fértil para a consolidação de ações e proposições do Terceiro Setor.

Lélis (2007, p.17) analisa nessa mesma direção o papel do intitulado “terceiro setor” indicando que:

O ‘terceiro setor’, através das entidades ‘público-privadas’, expande a soberania empresarial no espaço público, substituindo a contratualidade da resposta social sistêmica pela contratualidade parcial, particular, privada da ‘solidariedade social’, retira da arena política e pública os conflitos sociais e converte a Sociedade Civil num espaço ideológico de realização de parcerias.

A inserção do conclamado “terceiro setor” na condução dos direitos sociais, como a educação, coloca no centro das reflexões o necessário esclarecimento acerca do conceito de sociedade civil, uma vez que o argumento difundido é o de que essa atuação se dá justamente por meio da sociedade civil organizada e sua suposta “preocupação” e “responsabilidade” com as desigualdades sociais. Assim, o conceito de sociedade civil é de fulcral importância para elucidarmos a forma de atuação do chamado “terceiro setor”, pois o compreendemos como sociedade civil, que se movimenta formulando políticas junto aos órgãos do governo, visando privatizar, inclusive, a gestão da educação básica.

Guido Liguori (2006) indica que o conceito de sociedade civil remonta aos debates com o avanço neoliberal, a partir de 1970, em contraposição ao Estado. O autor afirma que “[...] essa discussão sustenta hoje uma ‘supremacia da sociedade civil’ (significando tal supremacia ‘uma forte reivindicação do não-estatal’) de sua maior atuação na vida econômica, no mercado, em contraposição ao Estado de bem-estar-social”. (LIGUORI, 2006, p. 4).

Ainda acerca do conceito de sociedade civil, fundamentada em Gramsci, Fontes (2007, p. 213-214) explicita que:

A sociedade civil é o local da formulação e da reflexão, da consolidação dos projetos sociais e das vontades coletivas. Por meio de sua imbricação no Estado, assegura que a função estatal de educação – o ‘Estado educador’ – atue na mesma direção dos interesses dirigentes e dominantes, através da mediação dos partidos políticos, tanto os oficiais como os que, extra-oficialmente, difundem e consolidam as visões de mundo, a imprensa (ou a mídia). Esta assume diversas modalidades, agrupando diferentes tipos de intelectuais, desde os que forjam a ‘racionalidade’ adequada, sob a forma da reflexão técnica especializada (seminários, congressos, encontros), consolidando-o entre seus ‘pares’ por meio de periódicos especializados, até os repetidores, encarregados de sua vulgarização (transformação em ‘dogmas’) e ampla difusão.

A sociedade civil é, portanto, o terreno onde se trava a luta de classes, cumprindo uma função de manutenção ou ruptura, onde ocorre a disputa e difusão das ideologias, da hegemonia, atuando na manutenção do consentimento ativo. Faz-se necessário esclarecer outro conceito gramsciano essencial para a compreensão da forma de atuação da sociedade civil, seja por parte da classe dominante ou da classe trabalhadora, qual seja: o de intelectual orgânico. Acerca do papel dos intelectuais orgânicos apontados por Gramsci em *Cadernos do cárcere*, Semeraro (2006, p. 377-378) discorre:

‘Orgânicos’ [...] são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam.

A atuação destes intelectuais se dá tanto nas esferas do aparelho do Estado quanto na sociedade civil, e não raro organizam-se em meio aos aparelhos privados de hegemonia da classe. Embora a sociedade civil seja compreendida como o terreno da luta de classes, em que não apenas os aparelhos privados de hegemonia da burguesia buscam orientar as vontades coletivas, mas também residem os aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, devemos considerar que a partir da redefinição do termo pela direita neoliberal e também pela esquerda que o adotou, ao abandonar a categoria classe social (LIGUORI, 2006), temos uma sociedade civil “gelatinosa”, em que os movimentos sociais são cooptados e convivem em certa estabilidade diante do acirramento das desigualdades sociais. Assim se viu a atuação conjunta dos aparelhos de hegemonia da burguesia e os movimentos sociais durante os mandatos petistas.

Portanto, é no âmbito da sociedade civil e do Estado que evidenciamos a manipulação do significado do termo “público” por meio das mais variadas legislações que operam a conceituação do público não-estatal. O apelo à presença da sociedade civil no setor público torna-se providencial à incorporação de novos sujeitos coletivos sob o argumento do “comprometimento” com a questão social, favorecendo a atuação da classe empresarial na formulação e execução das políticas educacionais. Essa inserção é possibilitada por meio da precarização dos serviços ofertados, para que os argumentos tomem consistência. Não é, pois, o discurso capaz de alterar a materialidade da gestão dos serviços públicos, mas um conjunto de ações que de fato tornam os serviços mais morosos e que serve de alicerce para as práticas discursivas desqualificantes. Ou seja, a alteração na gestão do público é organizada em várias frentes: a divulgação da inoperância do aparelho do Estado por meio da mídia, o sucateamento e precarização do público como estratégia operada pelo bloco no poder à frente do aparelho do Estado, providenciando o aparato jurídico que legaliza a entrada do privado na questão social – no nosso caso, na educação pública.

Isto posto, cabe-nos questionar se a entrada do autoproclamado “terceiro setor” é uma questão apenas de benevolência e gestão. E que relação essa inserção tem com a apropriação do fundo público.

Inferimos que é no âmbito do aparelho do Estado em que é organizado o aparato jurídico que ancora a administração pública gerencial. Então, a partir da reforma de 1990, organiza-se o processo de **municipalização** da educação sob a égide da descentralização dos serviços públicos, conforme apresentam as produções de: Chicone, 2016; Costa, 2014; Delgado, 2010; Frutuoso, 2014; Prado, 2013; Ramos, 2013; Silva, 2001; Souza, 2013; e Zarpelon, 2011. Na produção de Prado (2013) é evidenciado que por meio da descentralização ocorre a municipalização do ensino, o que leva os municípios a não apenas se responsabilizarem pela educação infantil, mas a assumirem o ensino fundamental. O autor aponta que o processo de municipalização do ensino sustenta-se em duas orientações: a assunção dos municípios como entes federados a partir da Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que orientava a criação dos sistemas municipais de ensino.

Ramos (2013), ao se referir à municipalização, indica o incremento nas receitas municipais por meio dos repasses federais, todavia, aponta a insuficiência dos recursos orçamentários para ampliar a oferta da educação municipal. A autora assinala a pressão para que os municípios se responsabilizassem pela concretização dos sistemas municipais de ensino a partir da acentuada ofensiva das políticas de cunho neoliberal dos anos de 1990, que tinha como um de seus pressupostos a descentralização dos serviços públicos. Deste modo, expõe:

[...] não se deve analisar o processo de municipalização como um fenômeno isolado, pois este integra uma lógica economicista-instrumental, articulada com o projeto de sociedade em implementação no país, totalmente alinhado e subordinado aos ordenamentos do processo de acumulação capitalista impostos pelas grandes potências mundiais e seus organismos de controle. (FIORI, 2001, apud RAMOS, 2013, p. 44).

Compreendendo a municipalização do ensino como processo de reorganização do Estado frente às necessidades do capital, pesquisadores (ADRIÃO et.al., 2010; CHICONE, 2016; COSTA, 2014; DELGADO, 2010; FRUTUOSO, 2014; GIACOMINI, 2013; PRADO, 2013; SOUZA, 2013) indicam que essa tem impulsionado as parcerias público-privadas na educação, uma vez que a urgência dos municípios se adequarem à legislação e assumirem responsabilidade por novos níveis de ensino fez com que recorressem a tais parcerias

procurando melhorar os índices nas avaliações externas e, para tanto, adquirindo sistemas apostilados de ensino e assessoria na gestão educacional.

Outro ajuste legislativo promovido pelo Estado foi a aprovação dos fundos financeiros para a educação, que apresenta também íntima relação com o repasse das verbas públicas para a iniciativa privada, pois a implementação da lei 9424/96 – que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério³¹ (**Fundef**) – e da Lei nº 1.213 – que em 2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação³² (**Fundeb**), em substituição ao Fundef – serviram como indutoras da matrícula nas redes municipais de ensino em detrimento do atendimento nas redes estaduais. Dessa forma, os administradores municipais aumentavam suas receitas na medida em que a municipalização se constituía na única forma de os municípios acessarem os recursos retidos nos fundos (ADRIÃO et. al., 2010; CASAGRANDE, 2012; CHICONE, 2016; DELGADO, 2010; FRUTUOSO, 2014; GIACOMINI, 2013; PRADO, 2013; RAMOS, 2013; SANTOS, 2012). O Fundeb, ao ser alargado para atender a educação infantil – diferente do fundo antecessor, o Fundef, que não contemplava essa modalidade de ensino –, previu em seu texto que os recursos derivados do fundo poderiam ser apropriados pela iniciativa privada por meio de parcerias na oferta de vagas (CASAGRANDE, 2012; CHICONE, 2016; DELGADO, 2010; SANTOS, 2012; ZARPELON, 2011).

Outra operação legalizada, que é apontada por alguns autores, no favorecimento das parcerias público-privadas na educação é a Lei Complementar nº101/2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal (**LRF**). Segundo as pesquisas, o setor público transfere parte dos serviços aos setores privados para que os percentuais estabelecidos pela lei, de 60% de gastos com pessoal, não sejam contabilizados na LRF, assim terceirizam serviços e contratos de pessoal (PRADO, 2013; COSTA, 2014; CHICONE, 2016).

O que percebemos é que a reforma do Estado é organizada por uma lógica que inclui a precarização do serviço público, a ressignificação de conceitos como “público”, e a criação de outros como “público não-estatal”, com base no programa político neoliberal da Terceira Via. Dessa forma, o bloco no poder organiza uma profusão de leis que possibilitam a entrada da

³¹Fundef instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. (BRASIL, 2017a).

³²Substituto do Fundef, que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. (Brasil, 2017b).

iniciativa privada para oferecer serviço público e se apossar de uma parcela substancial do fundo público a fim de incorporá-lo ao movimento de valorização do valor.

Ressaltamos que as produções estudadas evidenciaram variadas formas pelas quais o privado adentra ao serviço público, formas que serão mais bem definidas neste texto, quais sejam: oferta de vagas na educação infantil; aquisição de sistemas apostilados de ensino; assessoria privada à gestão de secretarias municipais e escolas; implantação de modelos de escolas charters; ações de responsabilidade social destinadas às escolas; e formação de professores por entidades privadas.

3.2.4.1 Oferta de vagas na educação infantil

A incidência de trabalhos que discutem a oferta de vagas na educação infantil como uma das formas de privatizar a educação básica é bastante significativa, investigam essa proposição pelo menos oito produções. Casagrande (2012), Franco (2015), Chicone (2016) e Zarpelon (2011) apontam que o atendimento de crianças de 0 a 3 anos (creches) tem suas raízes na filantropia, a partir de uma perspectiva assistencialista, uma vez que esse seguimento da educação infantil voltava-se para um setor mais carente, no qual a necessidade do trabalho feminino nas indústrias era crescente. Os cuidados na creche eram oferecidos em sua maioria por meio de entidades filantrópicas ligadas à religião, diferente da pré-escola que atendia crianças de 4 a 5 anos. Esse segmento, a pré-escola, destinava-se ao atendimento dos filhos da elite e, por isso, foi sempre vinculado à educação escolar. Ou seja, as primeiras pré-escolas não tinham como objetivo o atendimento às populações pobres, aos filhos dos operários, a proposta educacional voltada ao setor popular foi a creche, orientada à subordinação.

Zarpelon (2011) indica que apenas nos anos de 1990, em meio aos ajustes neoliberais, o governo passa a se comprometer com a educação infantil, reconhecendo-a como política pública. A partir daí esse nível de ensino passa a enfrentar um dualismo na oferta, que se expressa tanto por creches comunitárias e domiciliares, como por creches públicas. A ampliação do atendimento por meio das parcerias converte-se em preferência por parte do poder público para realizar a expansão da educação infantil em detrimento da qualificação da rede pública. O autor adverte que tais elementos históricos continuam presente na relação público-privado na educação infantil na atualidade.

Procurando esclarecer melhor a questão desse nível de ensino ter sido alvo de maior atenção por parte do Estado, nos remetemos à obra de Moreira e Lara (2012), intitulada: *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)*. De acordo com as autoras:

“O sistema neoliberal encontra na Educação Infantil uma aliada na implantação de suas estratégias de política econômica”. (Ibid. p. 60). Dentre as organizações multilaterais que orientavam a reforma encontravam-se o BID e o BM, cujas orientações para a educação definiam as políticas focalizadas como estratégia de “alívio da pobreza”, assim:

A Educação Infantil no Brasil é definida nessa política como uma parcela representativa do capital humano³³. Investir nas crianças pobres da primeira infância, além de focalizar com equidade, é uma ação considerada discursivamente como o resultado de um futuro bem-estar e desenvolvimento. (MOREIRA; LARA, 2012, p.71).

As autoras ainda afirmam que “[...] a Educação Infantil revela as transformações sociais decorrentes das reorganizações do capital mundializado”. (Ibid. p. 72). Embora a ampliação desse nível de ensino seja uma reivindicação da classe trabalhadora e dos trabalhadores em educação, compreendemos que essa se dá pela centralidade que as políticas focais, orientadas pelos OM, passaram a ter no arcabouço da reforma na educação.

Desse modo, destaca-se nas produções investigadas o apontamento da expansão de vagas na educação infantil por meio da “[...] subvenção pública à oferta de vagas em estabelecimentos privados”. (ADRIÃO et.al., 2010). Ou seja, são efetivadas parcerias com entidades sem ou com fins lucrativos, filantrópicas, comunitárias e confessionais (CASAGRANDE, 2012; CHICONE, 2016; COSTA, 2014; FRANCO, 2015; PELLISSON, 2016; SANTOS, 2012; ZARPELON, 2011). Assim, os autores indicam que o Fundeb acarretou grande impacto no repasse das verbas públicas aos setores privados, ao estender as matrículas da educação infantil no cômputo do fundo, e provocou o incentivo da ampliação da educação infantil via convênios, e não a expansão da rede pública. Conforme demonstra Casagrande (2012, p. 188):

O Fundeb passou a incorporar, então, a educação infantil, no entanto, permite o repasse de recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com o poder público, o que poderia induzir a consolidação e aprofundamento da tradição de convênios e parcerias entre o setor público e o privado na oferta da educação infantil [...].

³³“A ideia do Capital Humano é uma *quantidade* ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos, tem suas raízes fincadas nessa teoria”. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1147-1148).

Assim, Pellisson (2016) esclarece a forma como o Fundeb atua enquanto indutor das parcerias, ora colocando-se como recurso disponível à compra de vagas na rede privada, ora como financiador da construção de prédios públicos a serem geridos por entes privados. Nas palavras da autora:

Observa-se que o impacto do Fundeb em relação ao conveniamento na Educação Infantil em Campinas é diferente do encontrado em outros municípios paulistas em que se identificou a tendência do aumento de ‘parcerias’ com o setor privado para oferta de vagas com subsídio público (ADRIÃO et. al., 2009; BORGHI et. al., 2008). Neste município, o Fundeb não financiou diretamente à oferta de vagas, mas a construção de equipamentos de Educação Infantil, cuja gestão é privada (PELLISSON, 2016 p. 192).

Essa prerrogativa que os fundos servem ao financiamento da educação pública, que só corroboram processos privatistas, estão presentes também nas considerações de Chicone (2016), Delgado (2010), Santos (2012), Souza (2013) e Zarpelon (2011).

3.2.4.2 *Aquisição de sistemas apostilados de ensino*

As pesquisas demonstram que a aquisição de sistemas apostilados de ensino por redes públicas municipais são uma crescente no Brasil. As empresas privadas vêm ampliando seu mercado de atuação, portanto, não se restringem mais às redes particulares e cursos pré-vestibulares, inserindo-se também nas redes públicas que atendem a educação básica.

Os pesquisadores evidenciam que o apelo à produtividade por meio da gestão por resultados, enfatizada pela administração pública gerencial, tornou-se estratégia para a venda dos materiais. Assim, a gestão por resultados, amparada potencialmente nas avaliações em larga escala, funciona como indutora da aquisição desses materiais por parte das redes municipais e estaduais uma vez que são e concebidos e apresentados pelos gestores como forma de melhoria da qualidade da educação (ADRIÃO et. al., 2004; GIACOMINI, 2013; FRUTUOSO, 2014; SANTOS, 2012).

Acerca da aquisição de sistemas de ensino apostilados pela secretaria municipal de educação de Florianópolis, Giacomini (2013, p. 147) assinala:

A compra do SEFE [Sistema Educacional Família Escola] está extremamente vinculada ao fato de aumentar as notas nas avaliações externas, com o desígnio de subir o índice do município no Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]. Assim, usar as apostilas completamente e da forma como o SEFE diz ser correta é uma meta delegada aos professores. Tal prática, segundo a SME e o SEFE,

garantirá o bom desempenho em tais avaliações, pois nela estão os conteúdos necessários para isso.

A análise empreendida por Frutuoso, ao se referir ao apostilamento também no âmbito da RMEF, reforça a proposição presente em Giacomini (2013):

A ação de ‘monitorar, avaliar e encaminhar o processo ensino-aprendizagem’ leva em consideração ‘os indicadores de rendimento obtidos nas avaliações institucionais da Provinha Brasil e Provinha Floripa e sua constante melhoria’, atrelando a implantação do sistema apostilado a um processo educacional que tem como fim a gestão por resultados. (FRUTUOSO, 2014, p. 156).

Além do atrelamento entre a adoção de sistemas de ensino e as avaliações externas, ressaltamos ainda que as produções analisadas apontam o processo de municipalização do ensino favorecendo a aquisição desses sistemas por meio das receitas provenientes dos fundos de financiamento da educação – Fundef/Fundeb – ao repassarem os recursos às empresas privadas, inaugurando mais uma forma de privatização da educação (COSTA, 2014; DELGADO, 2010; FRUTUOSO, 2014; GIACOMINI, 2013; SANTOS, 2012; SOUZA, 2013).

Neste contexto, Adrião et.al. (2004, p.12) afirmam que:

Do cenário político nacional para as proposições no âmbito do estado de São Paulo, verifica-se também como fator a estimular as parcerias, o processo de municipalização do ensino fundamental e a implantação do Fundef, que levou a uma ampliação das responsabilidades municipais em um cenário, muitas vezes, de precariedade técnica, administrativa e financeira.

Outro ponto de convergência entre as produções diz respeito aos argumentos utilizados pelos gestores para a aquisição desses materiais: homogeneização do projeto pedagógico, oferta de formação continuada e acompanhamento docente, oferta de material didático consumível, e contribuição para a melhoria da qualidade da educação, assim elevando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (ADRIÃO et. al., 2004; COSTA, 2014; GIACOMINI, 2013; FRUTUOSO, 2014; SANTOS, 2012). Tais persuasões são também utilizadas para obter a concordância entre os professores, principalmente diante da desqualificação da escola pública promovida por parte da grande mídia e exaltação do ensino privado. Nesse sentido, Frutuoso (2014, p.71) evidencia:

No que se refere especificamente à contratação de empresas privadas para fornecimento de sistemas apostilados para a rede pública municipal, a mídia dissemina o produto como uma modernização no processo pedagógico. Divulga,

segundo os autores, uma imagem de organização aos moldes da iniciativa privada, formando consensos em torno de uma realidade propagandística e não comprovada.

Acerca das necessidades criadas pelo processo de municipalização, como gerenciamento e qualificação do ensino fundamental, Delgado (2010) indica que a falta de condições financeiras para arcar com a demanda e a falta de experiência para assumir essa tarefa levam os municípios a fazer uso de assessorias externas para melhorar a qualidade do ensino. Nas palavras da autora,

Entretanto, vale registrar que muitos municípios paulistas não possuem condições financeiras para arcar com o ensino fundamental ou, considerando a falta de experiência para assumir essa nova tarefa, valem-se de assessorias externas para oferecerem educação de qualidade. Para tanto, buscam as fórmulas do sucesso em instituições privadas, tais como: Sistema de Ensino Objetivo, Seta, Sistema de Ensino Positivo e Sistema COC de Ensino, os quais vendem seus pacotes educativos às redes públicas municipais sob a suposição de que, dessa maneira, poderão ofertar educação digna de escola privada. (DELGADO, 2010, p. 103).

A pesquisa de Santos aponta a relação entre a contratação de sistemas apostilados pelos prefeitos e o *marketing* eleitoral, segundo o autor:

Considerando que a adoção de sistemas de ensino privado é bem aceita pela comunidade (eleitores), pois existe um discurso na sociedade que só o privado possui qualidade (ADRIÃO, BORGHI e GARCIA, 2008; SANTOS, 2008; SPEGIORIN, 2008), esses gestores, ao firmarem as parcerias com as empresas privadas, têm o objetivo de expor para a comunidade seu compromisso com a ‘qualidade’ da educação, fazendo uma relação da escola pública com *status* de escola particular, realizando assim uma estratégia eleitoral [...]. (SANTOS, 2012, p.79, grifos no original).

Todavia, algumas ações de resistência são assinaladas nesse processo. Frutuoso (2014) aponta a resistência das escolas da RMEF em adotar tais sistemas, uma vez que era optativo. A autora indica uma redução no número de escolas que adotaram o sistema apostilado, sendo que de vinte escolas em 2012, ano em que essa política teve seu número máximo de adesão, passou para quinze no ano seguinte.

Souza (2013) também aponta resistência por parte da secretaria de educação de um dos municípios pesquisados, de acordo com a autora:

A gestão pública municipal de Salto ao assumir e cumprir a responsabilidade de elaboração e implantação do material didático próprio atribuiu a ela mesma a capacidade de ser eficaz. Contrariando o discurso de gestores municipais, entrevistados em pesquisas anteriores, que justificam as parcerias com o setor privado devido à incapacidade do setor público para desenvolver políticas educacionais como essa. (SOUZA, 2013, p. 162).

Segundo a autora, o município paulista de Salto foi na contramão da política efetivada, formulando junto a seus professores seu próprio referencial de ensino como uma alternativa à adoção dos sistemas apostilados, ainda que fizessem uso de uma assessoria externa para orientar o processo e de outra para fazer impressão e editoração do material.

3.2.4.3 Formação de professores por entidades privadas

A formação continuada de professores compõe uma das modalidades pelas quais o setor privado adentra ao público. Apesar de pouco discutida em sua especificidade, encontramos algumas produções que a polemizam junto à inserção dos sistemas apostilados de ensino.

Ramos (2013) explica a entrada de entes privados na formação continuada, após a reforma do Estado de 1990, compondo o conjunto de reformas educacionais no contexto da reestruturação capitalista. E assinala que a presença dos entes privados nas escolas e na formação continuada de professores tem possibilitado

[...] identificar um viés entre as políticas públicas de formação continuada e as orientações gerenciais, difundidas pelos organismos internacionais. A competitividade vem sendo constantemente incentivada entre alunos, professores e escolas, na qual o valor do Ideb acaba por se constituir como um índice para evidenciar a melhor e a pior escola, conseqüentemente os melhores e os piores professores e os melhores e os piores gestores. (RAMOS, 2013 p. 191).

Isto posto, a autora indica que:

[...] a formação continuada pode ser usada para o seu fim mais perverso: criação de consenso, cooptação de professores à lógica neoliberal, afinal, via formação continuada, as empresas privadas podem inculcar valores e ideias nos docentes, valores estes que serão compartilhados com alunos e pais, contribuindo para a consolidação do modelo de desenvolvimento atual, no qual a exclusão e a competitividade são as grandes marcas. (RAMOS, 2013, p. 194-195).

Nessa mesma linha de pensamento, Delgado (2010) apresenta a teoria do capital humano³⁴ como estimuladora dessa reorganização educativa que altera tanto as proposições

³⁴“A ideia do Capital Humano é uma *quantidade* ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Assim, o mito amplamente difundido na sociedade de que a educação seria a grande panaceia para superar a pobreza e as desigualdades sociais em termos tanto macro como microeconômicos, tem suas raízes fincadas nessa teoria”. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1147-1148, grifo no original).

do ensino quanto a formação de professores. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) nos ajudam a compreender melhor essa formulação, advertindo que a teoria do capital humano estava presente nas propostas durante o regime militar e foram retomadas a partir das reformas. Dessa forma, a proposição apresentada por essa teoria é a de que a educação é instância decisiva para o desenvolvimento dos países. Reafirmando essa ideia, foi apresentada uma

[...] vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, [que] propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Essa documentação serviu como base para orientar a reforma da educação básica e, conseqüentemente, a própria formação docente inicial e continuada. É nesse contexto que Delgado (2010) indica a formação continuada docente centrada na ideologia de mercado, enfatizando conceitos como competência, habilidades, empregabilidade e competitividade. Logo, a formação continuada executada pelo sistema de ensino apostilado “[...] transforma a ação pedagógica em negociatas mercadológicas direcionando a educação pública municipal à constante dependência de modelos administrativos privados”. (DELGADO, 2010, p. 74).

Devido ao fato de que as produções que analisaram a formação continuada docente investigaram-na em correlação com a aquisição de sistemas apostilados, encontramos a sinalização de que a municipalização do ensino fez com que os municípios mais fragilizados recorressem ao setor privado procurando melhorar a qualidade educativa. Conforme afirma Prado (2013, p. 125): “Muitos municípios contam com uma estrutura educacional fragilizada, com descontinuidade de políticas e [sic] investimentos e baixa preparação técnica-profissional, fazendo-os procurar no setor privado pacotes prontos para enfrentar seus problemas”.

As pesquisas ressaltam também as avaliações em larga escala como indutoras da aquisição dos sistemas privados de ensino, dado que diante da busca pela melhoria do Ideb a formação docente torna-se central, e a medida assumida pelos governos para a solução desse impasse é a contratação de empresas privadas que vendam os sistemas apostilados. (DELGADO, 2010; GIACOMINI, 2013; RAMOS, 2013).

Giacomini (2013) aponta que segundo o secretário de educação do município de Florianópolis, a formação continuada é um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo confirmada pelo resultado das avaliações em larga escala:

O secretário municipal de educação de Florianópolis argumenta que utilizar um sistema de ensino contribui para os professores seguirem uma mesma metodologia, sistematiza os conteúdos, fornece formação para os professores e consultorias, interage com a família e define como deve ser a avaliação. Segundo o secretário, todos esses fatores contribuem para melhorar a qualidade da educação. De acordo com ele, a suposta qualidade é comprovada por meio do Ideb, Prova Brasil e Prova Floripa. (GIACOMINI, 2013, p. 163).

As considerações trazidas pela autora destacam o que evidenciamos durante nossa investigação no mestrado, o quanto as avaliações em larga escala definem o currículo e a formação docente (SANTOS, 2013) e, por conseguinte, observamos que favorece a entrada de entes privados na formação continuada dos docentes da RMEF.

Prado (2013) também investigou a formação continuada dos docentes e apresenta essa demanda como recorrente nos documentos oriundos de organizações multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OCDE. O autor destaca e acolhe a relevância concedida por intelectuais do campo da educação a esses documentos e a ideia de que os professores precisam se adequar as novas necessidades do capital, dentre elas, a tecnologia, conforme o excerto a seguir:

Nóvoa (2007) ressalta que quando se fala em aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores e cita o relatório ‘Teachers matter’, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2005, que apresenta uma das grandes prioridades das políticas nacionais, as questões relacionadas com a profissão docente. (PRADO, 2013, p.78).

Destacamos que durante nossa pesquisa de mestrado nos dedicamos também à reflexão sobre o documento de autoria da OCDE mencionado no excerto. Diante do exposto, tecemos algumas considerações ao trabalho de Prado e enfatizamos a ausência de crítica ao que propõem essas instituições e intelectuais. Pois, em nossa leitura, definem a formação docente como essencial para a melhoria dos índices medidos nas avaliações externas e pautam-se no pressuposto salvacionista de que o desenvolvimento econômico e a minimização das desigualdades sociais decorrem da educação, ratificando a ideia da educação voltada para as demandas do capitalismo contemporâneo (SANTOS, 2013). Assim: “O argumento exposto no documento da OCDE (2006) é o de que a educação não alcança os

resultados desejados porque os professores são mal preparados, não são qualificados; portanto, é necessário fazê-los trabalhar de maneira mais eficiente”. (SANTOS, 2013, p. 84).

Dessa maneira, compreendemos que o que é reforçado no texto de Prado (2013), com base nas elucubrações de Nóvoa, que por sua vez cita a OCDE, é a centralidade da melhoria da educação considerando apenas a formação docente e desconsiderando a materialidade dessa prática, envolta na precariedade das condições de trabalho. Compreendemos, portanto, que mais do que ignorar as condições de trabalho, trata-se de avaliar as diretrizes presentes nesses documentos oriundos das OM, que defendem a política de regulação do trabalho docente praticada por meio das avaliações externas como maneira de orientar a formação continuada; visto que a base estatística utilizada pela OCDE para a formulação das políticas dirigidas à formação docente é justamente uma avaliação externa implementada por esta, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Entendemos que ao difundir os pressupostos de tais organizações sem uma reflexão mais apurada acerca do que propõem para a formação de professores, o autor corrobora a ideia de formação pragmática e voltada para os resultados presentes nesses documentos. Política à qual, em momento posterior, Prado (2013) realiza a crítica ao analisar a inserção de empresas privadas na formação docente, caracterizando-a como: “[...] ações prescritivas, padronizadas, com práticas intransferíveis, focadas no material fornecido [...]”. (PRADO, 2013, p. 124).

Ainda a respeito da centralidade da formação docente, Prado novamente ancorado em Nóvoa discorre:

[...] sobre a importância das questões docentes, Nóvoa diz que estamos voltando a dar visão a tais questões depois de quarenta anos de relativa invisibilidade, onde outros temas tiveram maior destaque, e agora no século XXI, os professores reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento do processo de integração para responder aos desafios da diversidade e de métodos apropriados ao uso de novas tecnologias. (PRADO, 2013, p.78).

Dessa forma, Prado (2013, p. 78, grifo nosso) indica que: “[...] para os docentes do século XXI ensinar adequadamente seus alunos, é necessário acompanhar a velocidade com a qual o conhecimento é gerado, **fazendo um esforço dobrado para continuar a aprender**”. Em outra passagem, Prado (2013, p.79) assinala o relatório da Associação Americana de Investigação Educacional, que afirma “[...] que existe um consenso emergente em todas as nações de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficiência da escola”. O autor também indica que: “[...] esses relatórios são

reflexos das preocupações com os professores em nível internacional: como tornar a docência uma profissão atrativa, como manter os melhores professores no ensino e conseguir que os professores continuem a aprender ao longo de suas carreiras”. (PRADO, 2013, p. 79). Destaca ainda estudo coordenado por Gatti³⁵ e Barreto, no ano de 2009, desenvolvido para a Unesco acerca da importância da formação continuada dos professores.

Logo, percebe-se que falta a compreensão de que a exigência que recai atualmente sobre o trabalho docente compõe o rol das estratégias de governança na educação e, conseqüentemente, “governança sobre professores” (NETO, 2018) promovida pelas organizações multilaterais como a OCDE, cujo mecanismo fundamental nessa direção é a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (Talis)³⁶. De acordo com Robertson (2012), A Talis tem procurado “enquadrar” o trabalho docente atuando como mais uma forma de regulação para além do PISA, pois define “[...] o bom professor como um aprendiz competente que aprende continuamente a partir de colaborações em ensino para assegurar aprendizagem de colegas ao desenvolvimento de engajamento profissional e de sistemas de avaliação e de autodesenvolvimento”. (ROBERTSON, 2012, p. 21).

Sublinhamos que essa proposição de formação docente ao longo da vida está presente na produção de Prado (2013). Isto posto, Neto (2018, p. 95) sintetiza o interesse da OCDE e UNESCO na elaboração das políticas para professores:

Com intuito de ampliar a mobilização acerca da necessidade de reforma das políticas voltadas aos professores, o imperativo da quantidade logo foi atrelado à qualidade (OCDE; UNESCO, 2001; UNESCO, 2004, 2006). O entendimento divulgado era de que não se tratava apenas de alcançar uma meta em relação ao número de professores, mas que caberia aos sistemas educacionais, de forma sustentável e à luz dos recursos disponíveis, desempenharem papel crucial na adaptação dos indivíduos e das sociedades às profundas transformações sociais e também promover o desenvolvimento do capital humano necessário ao crescimento econômico, o que exigia dos professores a capacidade de desenvolver e fornecer conteúdos educativos de forma a satisfazer as necessidades dos cidadãos de hoje e de amanhã.

Diante do exposto, concluímos que a formação docente proposta pelas OMs distancia-se radicalmente daquilo que devemos defender enquanto formação; justamente por atrelarem a educação à manutenção da hegemonia burguesa, que acarreta coesão social e formação para

³⁵ Apontamos Gatti como intelectual orgânica da burguesia por sua representatividade no movimento Todos pela Educação e sua inserção na elaboração de materiais para UNESCO, pontos que serão abordados nas próximas seções desta tese.

³⁶ TALIS - Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem da OCDE. De acordo com o sítio da OCDE, o mecanismo é descrito como: “A Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) questiona professores e líderes escolares sobre condições de trabalho e ambientes de aprendizagem em suas escolas para ajudar os países a enfrentar diversos desafios”. (OCDE, 2018). Disponível em: <http://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 06 abr. 2019.

o trabalho simples, conformando ainda mais o professor à adesão de modelos prontos e a sociabilidade do capital, não diferindo do pragmatismo apresentado nas formações docentes prescritivas para o acompanhamento de modelos prontos.

Ainda na obra de Prado, destacamos suas considerações acerca da compra dos sistemas de ensino:

A compra de materiais educacionais elaborados por empresas privadas ou mesmo a contratação de sistemas privados de ensino para ‘colaborar’ com a organização e administração da educação municipal é a forma mais pura de confronto público estatal versus mercado e se configura num modo de privatização da educação pública, pois utiliza dinheiro público para fomentar iniciativas do setor privado ou [sic] invés de buscar promover o desenvolvimento do próprio público, além de absorver e inserir ideologias e práticas do setor privado na educação pública. (PRADO, 2013, p. 123).

Prado indica que a adoção de sistemas apostilados atua, inclusive, como forma de inserir ideologias do setor privado no serviço público, argumento ao qual não apontamos discordância. Todavia, precisamos aprofundar a análise acerca da entrada do empresariado na educação, posto que essa não é a única forma pela qual a fração empresarial difunde seus valores. Ademais, acentuamos a participação constante do empresariado nacional por meio do movimento Todos pela Educação (TPE) na definição das políticas educacionais em ação conjunta com o MEC (FREITAS, 2012, MARTINS, 2008). Logo, mesmo nas formações oriundas de setores públicos, como nas parcerias realizadas em convênios entre o MEC e as universidades, encontramos o mesmo pragmatismo difundido por instituições privadas e a vinculação às avaliações e formulações da classe empresarial para a educação.

Em nosso entender, devemos buscar compreender no que converge o pragmatismo proposto por entes privados e públicos na formação continuada de professores. E de que forma a demanda de capacitação em serviço vem sendo ressignificada e se consubstanciando como estratégia de apropriação do fundo público pela iniciativa privada.

3.2.4.4 Ações de “responsabilidade social”

A análise das produções evidenciou a relevância da “ideologia da responsabilidade social” (MARTINS, 2008) como estratégia pela qual o setor privado se instala nos serviços públicos. As ações ditas de “responsabilidade social empresarial” são promovidas por aparelhos privados de hegemonia da burguesia, representados no denominado “terceiro setor” ou “sociedade civil ativa”. Nesse sentido, se faz necessário esclarecer que a difusão do termo

“responsabilidade social” emerge das formulações apresentadas pela dita “Terceira Via”, que objetiva atuar no sentido de inculcar às massas nova “direção moral e intelectual”, por meio de seus aparelhos privados de hegemonia em conjunto com os aparelhos do Estado, a sustentar um novo padrão de sociabilidade necessário ao capitalismo contemporâneo. Pois, como afirma Martins (2008, p. 79):

[...] a ‘sociedade civil ativa’³⁷ enquanto espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado, deveria se tornar um instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos, que foram perdidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação dos laços entre os diversos grupos (sindicalistas, empresários, ativistas de ONG) de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção. Nessa idealização predominariam organizações prontas para atuarem em parceria com o aparelho de Estado.

Nesse quadro se dá a prevalência de preceitos como “[...] o colaboracionismo, a responsabilidade social e a liberdade de escolhas individuais”. (MARTINS, 2008, p. 79). Assim, a chamada “sociedade civil ativa”, ou “terceiro setor”, é apresentada pela “Terceira Via” como espaço de colaboração e solidariedade, procurando ocultar os antagonismos de classe que se originam a partir das relações sociais de produção capitalista. Contudo, essa materialidade não pode ser obscurecida, pois, na medida em que a expropriação capitalista se aprofunda sobre a classe trabalhadora mais se exacerbam as desigualdades sociais e os conflitos de classe. A sociedade civil continua a ser, portanto, o espaço onde se travam as disputas sociais e político-econômicas.

Desse modo, apreendemos que é em meio às ações organizadas pelo programa político neoliberal da “Terceira Via” que se estabelecem as parcerias público-privadas na educação. Assim, as propaladas ações de “responsabilidade social” funcionam como uma das estratégias pelas quais se advoga a entrada do privado na condução dos direitos sociais. E pode-se afirmar que, nas últimas décadas, tem se consubstanciado um ataque orgânico das frações burguesas à educação pública, da educação básica ao ensino superior, tornando a conjuntura capital-imperialista muito mais dura aos trabalhadores.

A fim de melhor esclarecer o que constitui as bases da ideologia da “responsabilidade social”, iniciaremos com algumas considerações de Martins (2008) para posteriormente adentrarmos nas produções em tela. Dessa forma, procuraremos indicar como a ideologia da “responsabilidade social” tem sedimentado a organização da burguesia de serviços e propiciado o fortalecimento das parcerias público-privadas na educação.

³⁷Expressão cunhada pela Terceira Via (MARTINS, 2008).

Martins (2008) aponta dois aparelhos privados de hegemonia da burguesia como formuladores da ideologia da “responsabilidade social” no Brasil, quais sejam: o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos³⁸ de Empresas e Responsabilidade Social (IE). Segundo o autor, a atuação desses organismos foi fundamental para reorganizar as bases do empresariado sob os preceitos da “responsabilidade social empresarial”. Assim:

Muito mais do que enunciar um tipo de ação ou nomear uma determinada prática, a ‘responsabilidade social’ se constituiu numa ideologia que reúne ideias, experiências e propostas dentro de uma única concepção que visa organizar e impulsionar a classe burguesa para a ação coletiva na busca de determinados objetivos político-ideológicos. (MARTINS, 2008, p. 158).

Dando sequência à análise das produções elencadas, salientamos a presença do termo na obra de Silva (2004) ao tratar da inserção do Conselho de Educação da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais e de uma das empresas associadas, denominada “empresa-cidadã”, que atuam nas escolas implementando programas que, segundo a autora, “[...] ultrapassam a contribuição financeira do segmento empresarial para a escola pública, o fundamento básico que sustenta essa missão é de caráter político-estratégico para garantir a hegemonia do capital via formação do trabalhador desde seu berço: a escola”. (SILVA, 2004, p. 03). Assim, Silva (2004) destaca que o programa age diretamente com os estudantes, por meio da disseminação de valores como competitividade empresarial, premiando os bons resultados, incentivando a competitividade e a presença de práticas meritocráticas nas escolas.

A autora também revela que as ações de “responsabilidade social” são fomentadas pelas leis de incentivos fiscais, ou seja, uma vez que o empresariado destina parte dos recursos a ações voltadas à educação, arte e cultura, reduz seus impostos. Silva (2004, p. 03) assinala que a presença do empresariado, via responsabilidade social na educação básica, possibilita a ampliação do “[...] nexos entre o público e o privado superando a conceituação corrente que entende a privatização como venda de ativos públicos”.

³⁸De acordo com a instituição: “O GIFE é a associação dos investidores sociais do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou empresas. Nascido como grupo informal em 1989, o GIFE foi instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995. Desde então, tornou-se referência no país no tema do investimento social privado. A Rede GIFE é marcada pela diversidade de seus associados, tanto na origem – podendo ser empresarial, familiar, independente ou uma organização comunitária – quanto em seus temas e formas de atuação. São atualmente 137 associados que, somados, investem por volta de R\$ 2,9 bilhões por ano na área social, operando projetos próprios ou viabilizando os de terceiros. Nosso papel central é gerar conhecimento a partir de articulações em rede para aperfeiçoar o ambiente político institucional do investimento social e ampliar a qualidade, legitimidade e relevância da atuação dos investidores sociais privados”. Disponível em: <https://gife.org.br/quem-somos-gife/>. Acesso em 12 fev. 2018. Trataremos mais desses aparelhos privados de hegemonia no capítulo 5 desta tese.

Mendes (2015) também trata das ações de “responsabilidade social” e assinala a entrada de empresas ligadas ao agronegócio em municípios paulistas, correlacionando responsabilidade social e educação ambiental. Todavia, o que a autora constata é a difusão da ideologia do agronegócio assumindo o lugar de teorias críticas sobre a realidade socioambiental. Mendes destaca que há uma privatização da educação básica no âmbito ideológico, afastando-a dos posicionamentos políticos comprometidos com a educação pública. Em suas palavras: “O empresariado adotou a questão socioambiental como possibilidade de adentrar – tão gentilmente – o ambiente escolar, apesar desta inserção trazer consigo o caráter ideológico daquele setor às instituições escolares públicas”. (MENDES, 2015, p. 200).

Ao citar Loureiro e Cunha, a autora sublinha que a educação ambiental vem sendo utilizada pelo empresariado como forte vetor escolar, dessa forma “[...] afirmam o dialogo e o consenso e negam os conflitos estruturais, uma das estratégias de educação política”. (MENDES, 2015, p. 23). A pesquisadora adverte que a entrada das empresas privadas por meio da insígnia da “responsabilidade social” faz crer à população que o Estado não consegue resolver seus problemas, logo, cabe ao empresariado assumir seu papel de benevolência.

A investigação de Santos (2012) buscou compreender as implicações à gestão das escolas públicas e ao trabalho docente a partir da adoção de PPPs na educação básica. O autor evidencia as diversas formas pelas quais o ente privado se insere nesse nível de ensino. Com base em outros pesquisadores, Santos (2012) assinala que a presença da ideologia da “responsabilidade social” oportuniza a inserção da lógica mercantil capitalista, e destaca a adaptação dos trabalhadores às novas exigências requeridas a partir da reestruturação produtiva e a naturalização do trabalho voluntário diante da difusão da “responsabilidade social”. O autor conclui que as parcerias entre empresas e escolas incentivam, através desse ideário, formas renovadas de privatização da educação.

Pina (2016) traz um extenso trabalho destacando a ideologia da “responsabilidade social” como estratégia para organizar a classe dominante e estabelecer o consenso necessário à implementação do programa neoliberal da Terceira Via. Desse modo, o autor buscou “[...] analisar as iniciativas empresariais de ‘responsabilidade social’ na educação escolar das novas gerações de trabalhadores”. (PINA, 2016, p. 15).

O autor alerta para o fato de que a ideologia da “responsabilidade social” consiste numa reelaboração da filantropia, e sintetiza:

[...] a reelaboração, a que estamos nos referindo, expressa o desenvolvimento da filantropia e o surgimento da ‘responsabilidade social’ por meio de um processo no qual esta se forma pela elevação daquela a um patamar qualitativamente superior, processo que, ao mesmo tempo, conserva algo de essencial da filantropia e a atualiza. (PINA, 2016, p. 101).

Observa-se que, aliada à ideia de “terceiro setor”, a ideologia da “responsabilidade social” serviu como matéria para aparelhar a fração da burguesia empresarial do bloco no poder e reestruturar o consenso a fim de manter e exercer a hegemonia da classe dominante. (PINA, 2016). Dessa forma, o autor sublinha que os aparelhos privados de hegemonia, GIFE e Instituto Ethos, difundem princípios como “empresários éticos”, “empresas socialmente responsáveis”, “respeito”, “comportamentos éticos”, e:

Na medida em que se amplia a difusão de ações sustentadas nesses princípios pela realidade brasileira, são desenvolvidas novas possibilidades de subordinação dos trabalhadores aos preceitos da colaboração entre as classes, visto que a própria forma de se reconhecer o empresariado tende a ser modificada por essas iniciativas: as comunidades mais afetadas pela desigualdade proveniente da economia política do capitalismo contemporâneo passam não só a enxergar as ‘empresas cidadãs’ como aliadas na construção de uma sociedade melhor, como, também, começam a se envolver em ações de ‘parceria’, cujos fundamentos legitimam, pelo consenso, as próprias relações sociais de dominação que determinam a distribuição desigual das produções culturais acumuladas historicamente. (Ibid., p. 109).

O autor compreende as organizações oriundas da fração de classe empresarial como aparelhos privados de hegemonia e revela que o empresariado passa a absorver a preocupação com a qualidade da educação na escola pública, assim difundindo sua atuação na questão social por meio de institutos e fundações empresariais. Pina evidencia que por intermédio da ideologia da “responsabilidade social” o empresariado adentra a educação escolar defendendo o discurso propalado pelas OMs, de que a melhoria da formação da classe trabalhadora otimizará a competitividade econômica do país e a estabilidade política.

Por conseguinte, a sociedade civil define os seguintes preceitos como essenciais à educação pública: a competitividade, a empregabilidade, o desenvolvimento do capital humano e o alívio da pobreza. E não perdem a oportunidade de ressaltar outros pontos como o analfabetismo, a multirrepetência, o abandono escolar e a ineficiência, a serem combatidos para alcançar padrões mínimos de qualidade. Argumentos que servem para que esses grupos se estabeleçam nas escolas. (PINA, 2016).

Nesse sentido, o autor revela que dentre as formulações dos aparelhos privados de hegemonia, que desenvolveram a ideologia da “responsabilidade social” – GIFE e Instituto Ethos –, destacam-se os seguintes fundamentos: “[...] adoção da nova relação entre o público

e o privado; incentivo ao gerencialismo; incentivo à meritocracia e, ainda, a formação de organizadores e difusores dos preceitos empresariais”. (PINA, 2016, p. 149).

A partir do exposto, podemos apreender que tais formulações estão em consonância com documentos orientadores da reforma do Estado, como o PDRAE, e com a reforma da educação. Assim, destacamos as considerações do autor acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] o bloco no poder aprovou a nova LDB de caráter minimalista, por meio da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a), garantindo a adoção dos preceitos neoliberais da terceira via como fundamento para a escolarização das massas, tais como: a valorização dos mecanismos de mercado, o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando transferi-los ou, ao menos, dividi-los com a iniciativa privada e as organizações sociais. (PINA, 2016, p. 136).

Diante do exposto, trazemos as considerações de Pina acerca do papel do GIFE e do Instituto Ethos no “incentivo à nova relação entre o público e o privado”. O autor indica que a necessidade de coesão social se mostrou como preocupação apresentada pelos grupos empresariais perante os impactos promovidos pela reforma, assim, a classe dominante passou a atuar com base no “[...] movimento revisionista do neoliberalismo da Terceira Via”. (PINA, 2016, p. 149). Nessa seara, passam a fomentar a atuação da “sociedade civil ativa”, sob o desígnio da “responsabilidade social”, difundindo sua perspectiva de formação humana.

Por conseguinte, o autor evidencia que:

Para além das aparências, o suposto compromisso dos empresários com a educação escolar expressa algo distinto: a elevação do nível de consciência política coletiva da classe empresarial a impulsionou para difusão de iniciativas voltadas ao alívio dos problemas políticos e econômicos da atual fase capitalista. Assim, buscou-se obscurecer a essência do papel cumprido pela classe empresarial nos processos históricos para situá-la como aliada dos trabalhadores na luta por uma suposta ‘sociedade mais justa’. Além do mais, as ‘parcerias’, assim como as demais ações empresariais de novo tipo, educam o conformismo para legitimar um projeto específico de sociedade e educação, embora, por razões ideológicas, este seja apresentado, quase sempre, como representante do interesse geral da sociedade. (PINA, 2016, p. 151).

O quadro apresentado com base nas produções investigadas nos permitiu verificar a amplitude que a ideologia da “responsabilidade social” assume para que a fração empresarial possa transitar na esfera pública. O que nos leva a considerar que essa é uma proposição carregada de significados, que visa resguardar, aprofundar e difundir a dominação do ideário privado sobre a classe trabalhadora, assim fomentando o que Neves (2005) denomina de “consentimento ativo”.

3.2.4.5 Assessoria privada à gestão educativa nas secretarias municipais e escolas

Embora já tenhamos abordado esta questão ao apresentarmos o tópico anterior, entendemos a importância de detalhar a forma como a inserção de assessorias privadas na gestão educativa é relatada pelos autores.

As produções enfatizam a entrada de institutos e fundações empresariais fornecendo assessorias na gestão e programas de incentivo a melhoria do aproveitamento dos alunos. As parcerias estabelecidas são, geralmente, justificadas alegando a má qualidade da educação pública e a ajuda que o setor privado pode prestar ao Estado. Ou seja, sob o respaldo da ideologia da “responsabilidade social”, as empresas, por meio de suas fundações e institutos, adentram o ensino público e organizam a condução da política educacional no chão das escolas (ADRIÃO et.al. 2010; AZEVEDO; GONZALEZ, 2013; COSTA, 2014; LÉLIS, 2007; PELLISSON, 2016; PERONI, 2015; SANTOS, 2012; SILVA, 2004; VIRIATO, 2001).

Os institutos e fundações agem em diversas frentes, pretendemos relatar brevemente essas diversas formas de atuação. Pellisson (2016) investigou a entrada de um programa de gestão intitulado “Nave-Mãe” na educação infantil no município de Campinas – São Paulo. Tal programa se propõe a administrar as unidades de educação infantil, difundindo o preceito da “cogestão”, sob o comando de instituições de direito privadas sem fins lucrativos. Todavia, a autora assevera que o apresentado é o direcionamento da educação para o setor privado, indica que esse programa difere de outros realizados em municípios paulistas devido ao elevado repasse de verbas públicas e por não se tratar de vagas subvencionadas pelo município, mas pela transferência da gestão. Assim, a autora aponta características arquitetônicas das instituições e forma de gestão diferenciadas da rede pública de ensino, o que, segundo a autora, se consolida como uma rede indireta de unidades da educação infantil mantida e equipada com o fundo público. Nesse sentido, Pellisson (2016) assinala a destinação de recursos públicos em quantidade relevante a poucos provedores privados que se responsabilizam por uma gestão que não apresenta nenhuma característica democrática.

A produção de Silva (2004) indica a presença da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) e de uma instituição do denominado terceiro setor, a “Empresa Cidadã”, agindo em duas frentes: a lógica do mercado e o assistencialismo. Assim, há o apadrinhamento de escolas – entendido pela autora como forma de privatização –, oferecimento de palestras aos alunos, e propostas de uma nova orientação curricular – ainda que essa não esteja explícita. Silva (2004) destaca a atuação de agentes do capital no espaço

escolar com a intenção de vincular valores da cultura hegemônica, legitimando conhecimentos e saberes do empresariado. Mérito, disciplinarização, premiação, regulação moral, legitimação da empresa no imaginário social são práticas e prescrições pelas quais a empresa atua dentro da escola sob o mote divulgado pela FIEMG: “Transformar empresas e escolas em parceiros para o desenvolvimento e para a construção da cidadania”. (FIEMG, *apud* SILVA, 2004, p. 04).

Na obra de Lélis (2007) é evidenciada a atuação de um programa de indicadores de gestão intitulado “Programa Escola Campeã” (PEC), inaugurado pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil. O pressuposto do programa é o de que a melhoria da gestão escolar pode melhorar o desempenho dos alunos. Segundo a autora, o Pec opera como um programa de qualidade total, cujo foco é o diretor escolar, que deverá se responsabilizar por cobrar resultados. Para Lélis (2007), o privado se transveste em terceiro setor e procura alcançar o domínio empresarial sobre o público, o que se configura como um processo de “domesticação” da escola.

Costa (2014) também investiga o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Pitágoras, e aponta que as duas entidades estão ligadas ao grupo Kroton Educacional, sendo as maiores instituições privadas que atuam na venda de programas de assessoria à gestão educacional no Brasil. Tal afirmação nos remete a uma discussão pouco explorada nos textos, a financeirização da educação; em que fundos financeiros adentram a educação e emitem títulos de instituições de ensino no mercado financeiro (OLIVEIRA, 2009), como é o caso da Kroton, citado pela autora. Esta é uma questão bastante discutida na educação superior, todavia, salientamos a necessidade de maior investigação na educação básica.

Outro instituto presente na educação básica é o Instituto Oi Futuro. Azevedo e Gonzalez (2013) investigaram a atuação dessa entidade que fornece ensino médio técnico em escolas estaduais no Rio de Janeiro. Esse instituto apresenta novas proposições para o ensino médio integrado, oferecendo curso profissionalizante acerca das mídias digitais, que se alterna com o ensino regular, assim considerado como educação em tempo integral. O programa funciona em instalações públicas e contrata seus próprios profissionais. Essa pesquisa carece de críticas profundas ao modelo, os autores se restringem a destacar que a ação procura intervir na realidade social, mas não avançam na discussão.

Ao investigar a entrada das empresas privadas no assessoramento à gestão da educação pública em um município mineiro, Santos (2012) afirma que muitos municípios aceitam as parcerias sem um exame prévio, indicando a ausência de diretrizes e concepções pedagógicas para orientar os processos formativos. Ao apresentar a assessoria da Fundação

Pitágoras, destaca a preponderância da gestão da qualidade total sob o argumento, difundido pela instituição, de essa estimular um processo pedagógico criativo, participativo e eficaz. Dentre as práticas da Fundação Pitágoras, destaca-se a formação de lideranças por meio da avaliação e monitoramento, premiando os bons exemplos.

Mais uma forma de intervenção na gestão educacional é apresentada por Braga e Santos (2013) ao analisarem o programa “Excelência em Gestão Educacional”, ofertado pela Fundação Itaú-Social para a gestão das escolas públicas brasileiras. As autoras apontam a identificação com o programa de escolas charters nos Estado Unidos. O programa justifica-se pela necessidade de fortalecer a competência na gestão educacional na rede pública de ensino. Os autores afirmam que para a Fundação Itaú-Social: “[...] a gestão privada é defendida como meio principal para solucionar os problemas da educação brasileira”. (BRAGA; SANTOS, 2013, p. 03).

Braga e Santos (2013) indicam que o programa compreende dois eixos: intervenção e produção de estudos. Nesse último pesquisam as escolas charters norte-americanas e a possibilidade de aplicação no Brasil, exemplificando a experiência com o que ocorre no estado de Pernambuco, em que há escolas públicas com gestão compartilhada pelo setor privado. Os autores apontam o programa sendo implantado em mais seis estados do país, envolvendo o acompanhamento de professores em sala de aula e envolvimento dos pais na melhoria da aprendizagem.

Nosso propósito de detalhar as formas pelas quais o setor privado procura gerenciar a educação básica se deu diante da diversidade de ações que interferem diretamente na gestão da escola. Como afirma Peroni (2015), o que se observa são as mais variadas formas de gestão da educação pública utilizando uma variedade de estratégias implantadas pelo terceiro setor com vistas a privatizar a direção e a execução das políticas educacionais.

Ao pensarmos a respeito do nosso objeto de pesquisa – a formação continuada docente ministrada por entes privados – a partir das produções analisadas e, principalmente, das questões trazidas por Pina (2016), inferimos que para educar o conformismo da futura classe trabalhadora ou sobrantes é necessário educar o conformismo dos professores. Compreendemos, pois, que é preciso evidenciar quem, de fato, vem educando o educador a partir do estabelecimento das parcerias público-privadas na formação continuada docente.

3.2.5 Parcerias público-privadas na educação básica: “o caminho ao inferno está calçado de boas intenções³⁹”

O hibridismo público-privado na relação estabelecida com a educação básica repercute de formas diferenciadas de condução, financiamento e oferta da educação pública no Brasil, principalmente a partir das reformas de ajuste neoliberal estabelecidas nos anos de 1990. Apreendemos, a partir das pesquisas elencadas, algumas categorias analíticas que nos possibilitaram melhor compreender como os pesquisadores da área explicitam as repercussões decorrentes dessa relação, quais sejam: desmantelamento dos direitos sociais; transferência de recursos públicos para a iniciativa privada; precarização do trabalho docente; manutenção e difusão da hegemonia da classe empresarial. Passaremos agora a discutir essas categorias.

3.2.5.1 Desmantelamento dos direitos sociais

Os autores compreendem que por meio da expansão das parcerias público-privadas na educação básica o Estado vem sendo desmantelado, ou seja, se desresponsabiliza dos direitos sociais, delegando a oferta desses direitos à iniciativa privada. (CASAGRANDE, 2012; COSTA, 2014; PERONI; ADRIÃO, 2004; SANTOS, 2012; SILVA, 2001; VIRIATO, 2001; ZARPELON, 2011). O desmantelamento e desresponsabilização do Estado são compreendidos por meio da precarização do atendimento. Costa (2014) e Santos (2012) referem-se à expansão da educação infantil por meio da filantropia. Zarpelon (2011) aponta as creches domiciliares, indicando certa economia por parte do Estado, que fornece serviços precários e de baixo custo, corroborando a política de “fazer mais com menos”. Silva (2001) alega a desresponsabilização do Estado no tocante a inscrever a educação na área do assistencialismo social, transferindo sua responsabilidade para a iniciativa privada. Já Peroni e Adrião (2004) evidenciam a transferência da responsabilidade a oferta de políticas sociais para o terceiro setor, ficando descentralizadas e de caráter menos universalizante.

Tais deduções demonstram a incompreensão acerca da função do Estado capitalista, cujo aparelho costuma ser refuncionalizado para acomodar as necessidades das frações de classe que constituem o bloco no poder. Portanto, a emergência da reorganização e a alteração na forma como são ofertados os direitos sociais não significam, como já afirmamos, o desmantelamento ou desresponsabilização do Estado; mas se dá diante das demandas

³⁹Esta expressão encontra-se no livro *I d’O Capital: crítica da economia política* (MARX, 1996, p. 309).

colocadas pela alteração nas relações sociais de produção e das diretrizes econômicas tomadas para a recuperação do capital perante suas crises cíclicas. Desse modo, o aparelho do Estado, como espaço de organização da classe que domina, encontra-se em pleno funcionamento e cumprindo seu papel de salvaguardar a propriedade privada. O Estado está mais presente que nunca na condução da política educacional, inclusive contando com a atuação da sociedade civil organizada para elaborar as políticas, como demonstraram as próprias pesquisas analisadas.

Portanto, não podemos definir o Estado como desmantelado numa conjuntura em que seu aparelho vem se mostrando como o espaço de organização das frações burguesas, conduzindo reformas, elaborando os recursos jurídicos necessários às alterações propostas pelo bloco no poder e promovendo o consentimento ativo na classe trabalhadora (MARTINS; NEVES, 2015) – principalmente durante os governos petistas. Assim, ao contrário de derribado ou ausente, o aparelho de Estado tem servido como difusor basilar dos valores hegemônicos e atuado ferozmente na mobilização de recursos financeiros para que as políticas sociais na área educacional sejam efetivadas por entes privados. O que ocorre é uma transferência na execução direta e condução intelectual das políticas que se referem à educação básica, basta pensarmos na presença constante do Movimento Todos pela Educação na condução das políticas para a educação básica por intermédio do MEC.

Mesmo a retirada de direitos sociais – como os trabalhistas, que estão sob frequente ataque operacionalizado pelas contrarreformas que se aprofundaram a partir do governo de Michel Temer – não significa menor presença do Estado, ao contrário, o compreendemos cumprindo o papel ao qual é definido no capitalismo: salvaguardar os interesses da classe dominante e organizar as formas pelas quais o fundo público, ou parte da remuneração dos trabalhadores, será disponibilizado ao capital financeiro. Cabe aqui rememorar as considerações de Poulantzas (1974, p.104, grifos no original),

O Estado não é uma *entidade* instrumental intrínseca, não é uma *coisa*, mas a condensação de uma *relação* de forças. Essa correspondência se estabelece em termos de organização e de representação: a classe ou fração hegemônica, além de seus interesses econômicos imediatos, de momento e a curto prazo, deve assumir o interesse político do conjunto das classes e frações que compõem o bloco no poder, e portanto seu próprio interesse político a longo prazo; ela deve se ‘unificar’ e ‘unificar’ o bloco no poder sob sua direção. Segundo uma instituição profunda de Gramsci, o Estado capitalista, no conjunto de seus aparelhos (e não somente os partidos políticos burgueses), assume um papel de ‘partido’ em relação ao bloco no poder, análogo àquele do partido da classe operária com relação à aliança popular, ao povo.

Portanto, o Estado está mais presente que nunca, como ‘partido’ à disposição das necessidades do capital. Ainda que a classe trabalhadora trave disputas diretas e, em momentos conjunturais favoráveis, sua organização possa amenizar as medidas penosas impostas, o aparelho do Estado está mobilizado pelo bloco no poder e procura salvaguardar a classe que domina.

3.2.5.2 Apropriação dos recursos públicos por organizações privadas

É unânime, entre as produções, flagrar a transferência de recursos públicos para a esfera privada. Os autores assinalam a priorização do setor privado na oferta dos serviços sociais em detrimento das organizações públicas (BRAGA; SANTOS, 2013; CHICONE, 2016; COSTA, 2014; DELGADO, 2010; FRUTUOSO, 2014; LÉLIS, 2007; RAMOS, 2013; SANTOS, 2012).

Costa (2014) indica que os espaços públicos, assim como os serviços, são disponibilizados aos entes privados, que passam a obter lucros financeiros sobre os impostos oriundos da população, concentram o poder decisório sobre a direção das políticas e incentivam as bases capitalistas. Nesse sentido, o autor cita Silva Junior e Sguissardi, enfatizando que o ensino se torna mais um espaço ocupado pelo capital em seu processo de expansão. Adrião et. al. (2010) reforçam essa perspectiva e assinalam que diante dos limites encontrados nos estabelecimentos privados pela estagnação das matrículas, a educação básica torna-se outro filão comercial. Santos (2012), ao dissertar sobre as diversas modalidades privatistas na educação básica, indica a utilização do dinheiro público e o socorro às unidades de educação infantil em falência.

Pellisson (2016) ressalta a apropriação do fundo público pelo programa “Nave-Mãe” que é instituído a partir de parceria público-privada com a prefeitura de Campinas. A autora aponta que além de várias cláusulas da parceria estarem sendo descumpridas, como o aumento progressivo da rede de atendimento na educação infantil por meio da construção de novas creches, uma parcela significativa do fundo público vem sendo apropriada pelo “parceiro” privado.

Peroni e Adrião, (2004, p.06), ao destacarem a apropriação do dinheiro público pelo proclamado “terceiro setor”, indicam, com base nas evidências de Szazi, que em “[...] meados da década de 1990, o chamado Terceiro Setor havia gastado no Brasil o correspondente a 1,5% do PIB [Produto Interno Bruto] daquele ano”. Tais argumentos trazidos para o debate nos levam a considerar a relevância da discussão sobre fundo público e financeirização do

capital na investigação sobre os modos de privatização da educação básica. Tema pouco abordado nas produções que investigamos, mas vem se tornando frequente nos últimos anos. Concebemos a pertinência desta discussão para que se possa ultrapassar o caráter descritivo sobre os interesses e repercussões das parcerias público-privadas na educação no Brasil.

3.2.5.3 Precarização do trabalho docente

Além da precarização do atendimento, como já foi apontado no item 3.3.2.1 deste texto, a precarização das condições de trabalho, devido a contratos terceirizados e baixos salários, também é efeito destacado das medidas privatistas colocadas à educação básica. Os pesquisadores que investigaram a aquisição de sistemas apostilados de ensino destacam a precarização por meio dos cursos de formação continuada ofertados pelas empresas. Ramos (2013) aponta o incentivo à competitividade entre os professores e a relevância dada ao Ideb como forma de classificação dos docentes entre piores e melhores. A esse respeito, Giacomini (2013) indica que por meio do estímulo à competição, à busca pela eficiência e qualidade, ao cumprimento de metas e práticas meritocráticas, granjeia-se normatizar os saberes docentes de maneira mecânica, conduzindo a um processo de desprofissionalização docente. Perspectiva também presente na produção de Prado (2013). Frutuoso (2014) também corrobora que a introdução dos sistemas apostilados objetiva desqualificação e maior controle do trabalho; assinalada por Santos (2012) como regulação do trabalho docente.

Ao nos concentrarmos na proposição da “responsabilidade social” das empresas, Mendes (2015) destaca a precarização do trabalho ao considerar o professor como mero reprodutor das propostas apresentadas nos cursos de formação oferecidos pelas fundações. O autor indica a reprodução do discurso do agronegócio por parte dos docentes, ratificando o objetivo das instituições de difusão da sua proposta e manutenção da sua hegemonia.

Ao tratarem da precarização do trabalho docente na educação infantil, alguns autores evidenciam as más condições de trabalho assinalando salas superlotadas, contratação de professores com salários menores, carga horária de trabalho maior que nas redes públicas regulares, ausência de plano de carreira e intensificação do trabalho (COSTA, 2014; FRANCO, 2015; PELISSON, 2016).

Diante do exposto, compreendemos que a precarização do trabalho docente tende a agudizar-se devido à aprovação da Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016, que determina congelar determinados gastos públicos nas áreas de saúde e educação por vinte

anos; e da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que permite a terceirização da atividade-fim (principal atividade de uma instituição) no serviço público – podendo acarretar a contratação de professores terceirizados em escolas públicas⁴⁰.

3.2.5.4 *Manutenção e difusão da hegemonia burguesa*

A proposição acerca da manutenção e difusão da hegemonia da classe empresarial é apresentada principalmente dentre os pesquisadores que se dedicaram a investigar as ações de “responsabilidade social” divulgadas pelas empresas. Silva (2004) salienta que essas ações têm servido para garantir a hegemonia do capital ao formar o trabalhador desde a mais tenra idade. Para a autora, os programas disseminam a lógica empresarial da competitividade ao instituírem modelos meritocráticos de premiação e funcionam como estratégia de *marketing* empresarial assegurando a legitimidade de suas ações por meio da assumida “responsabilidade social”. Pina (2016) também aponta as iniciativas desse teor como estratégias de convencimento, moldando a educação básica aos interesses de classe, e aponta que há “[...] instituições empresariais atuando no plano ético-político para dirigir a contrarreforma na educação escolar” (PINA, 2016, p. 244). O autor sublinha que as organizações empresariais investigadas têm como propósito a difusão da educação escolar centrada na ideologia da empregabilidade e do capital humano e social⁴¹.

A ideia de que a educação básica serve de veículo de difusão da lógica privada também é apontada nas produções de Mendes (2015), Ramos (2013) e Santos (2012). Esses autores indicam a presença da lógica do mercado na educação, que propagam valores próprios da cultura empresarial, contribuindo para a manutenção do discurso hegemônico. Peroni (2015, p. 04-05) evidencia, com base em Ball e Junemann, que houve alteração nas “fronteiras entre filantropia, negócios e setor público”, acarretando mudanças que são operadas via “[...] disseminação de valores e práticas de empreendimento, empreendedorismo e transposição do discurso internacional do gerencialismo”.

As decorrências desse processo de privatização não clássica na educação básica, apontadas pelos pesquisadores, são as mais diversas quais sejam: desmantelamento dos

⁴⁰Compreendemos a necessidade de tratar, em investigações futuras, as repercussões da Emenda Constitucional 95 e da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 para os trabalhadores da educação.

⁴¹De acordo com Motta (2012, p. 285): “A relação que se estabelece entre a teoria do capital humano e a teoria do capital social encontra-se na ideia de que investir em pessoas, na capacitação de uma força de trabalho mais competitiva, resulta na melhoria das condições de trabalho e no aumento da produtividade, o que consequentemente vai refletir na melhoria da qualidade de vida do indivíduo e de sua família, reduzindo os problemas sociais, uma vez que se desenvolve a capacidade de controlar os ativos sociais ou de gerar capital sócia”.

direitos sociais; transferência de recursos públicos para a iniciativa privada; precarização do trabalho docente; e manutenção e difusão da hegemonia burguesa.

Compreendemos que tais categorias analíticas são bastante significativas e nos proporcionaram maior aproximação com as discussões na área. Assim como a análise das pesquisas nos facultou outros questionamentos e evidenciou as necessidades de amadurecimento acerca da discussão sobre o pragmatismo que enfrenta a formação continuada docente aliada às determinações dos OMs e das necessidades de reestruturação do capital; aprimorar a discussão acerca das redes sociais que compõem os circuitos de mercadorização da educação – tal discussão foi apontada brevemente no artigo de Peroni (2015) –, entendendo que essa é relevante para melhor apreendermos nosso objeto de estudo; desenvolver a discussão acerca do fundo público como forma de valorização do capital no processo de financeirização próprio do capital-imperialismo; e, por fim, elucidar a função do Estado como mediador entre as necessidades capitalistas e a privatização da educação básica.

Diante do exposto, como assinala Fontes (2010a) ao discutir o capital-imperialismo, nesta conjuntura vivencia-se a subordinação de todo o conjunto da vida social à lucratividade, e nessa lógica expropria-se inclusive as “formas coletivas de existência”, como a saúde e a educação, para compor o quadro da produção do valor. Nesse sentido, compreendemos que as categorias levantadas a partir da revisão de literatura nos são essenciais para apreendermos como a privatização da educação vincula-se ao movimento de valorização do valor e se integra ao processo de financeirização da educação básica. Portanto, procurando elucidar os pontos levantados, damos prosseguimento ao texto discutindo a formação continuada de professores no contexto da financeirização do capital, em que se estabelece a privatização da educação básica.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A RECONVERSÃO DOCENTE PARA A CONSERVAÇÃO DA HEGEMONIA BURGUESA E A VALORIZAÇÃO DO VALOR.

Iniciamos este capítulo trazendo considerações acerca da formação docente, compreendendo que sua reconfiguração por meio das reformas dirigidas à educação seguem as necessidades capital-imperialistas de atualização da força de trabalho e de direção moral e intelectual da classe trabalhadora. Nesse ínterim, destacamos o recuo teórico (MORAES, 2001, 2009) na formação docente e o pragmatismo impingido como forma de reconversão, desintelectualização e despolitização dos professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008) perante a ascensão da ideologia pós-moderna (DUARTE, 2001, 2003, 2008, 2010).

Em seguida, apontamos o papel do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no financiamento de projetos para a educação pública e suas proposições para a formação continuada de professores, essas elaboradas em conjunto com o município de Florianópolis. Convém ressaltar que as recomendações e atuação do BID estão presentes nesta tese devido à assinatura de um convênio entre essa instituição e a PMF, no ano de 2014, o contrato de empréstimo nº 3079/0C-BR. (BID, 2014). Esse contrato, assim como as prescrições dessa instituição, compôs nossa análise uma vez que os recursos destinados ao município pelo BID serviram, dentre outras ações, para a aquisição de materiais, produtos e financiamento de cursos de formação docente. Também aqui evidenciaremos a circulação do ex-secretário municipal de educação em espaços governamentais e do empresariado, com trechos da entrevista realizada a fim de elucidar a presença do BID na RMEF e as pretensões para a formação continuada docente.

Na terceira parte deste capítulo, abordamos o conceito de redes sociais fundamentados em Lozares (1996); Marques (2006); Shiroma (2011); e Shiroma, Evangelista (2014). Apresentamos uma descrição conceitual do entrelaçamento entre o público e o privado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. E apontamos a atuação orgânica da sociedade civil em torno das reformas educativas e da formação docente.

No item final, relacionamos as empresas privadas e INPSFLs⁴² que se comprometeram com a formação continuada dos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis, no período de 2008 a 2016, e apresentamos análise da forma de

⁴²Instituto de Natureza Privada Sem Fins Lucrativos.

atuação do empresariado sob a égide da “reponsabilidade social empresarial”, discutindo a real face do surto de “benevolência filantrópica” da sociedade civil burguesa.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE: DA DESQUALIFICAÇÃO À CENTRALIDADE

A formação de professores precisa ser compreendida no âmbito das necessidades constantes do capital de atualização da força de trabalho, ou seja, evidenciá-la como importante instrumento de coesão social e amoldamento da classe trabalhadora aos princípios burgueses. Assim, indicamos que a estratégia neoliberal para a recomposição do capital – pós-crise iniciada em 1970, que incidiu no Brasil a partir de 1990 – marcou não ‘apenas’ a liberalização econômica, a refuncionalização do Estado e a mercadorização dos direitos sociais, mas, na educação, também operou de forma grotesca a estruturação de um “recuo da teoria” (MORAES, 2001, 2009) com relação aos conteúdos escolares e a formação docente. Mergulhada em prescrições oriundas de OMs – como: BM, CEPAL, OCDE, UNESCO etc. – a formação docente foi sendo cada vez mais descaracterizada, canalizada ao pragmatismo, negando a necessidade do conhecimento científico/teórico/acadêmico (DUARTE, 2003). Como afirma Moraes (2001, p. 9)

No complexo jogo econômico mundializado [...] o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta.

Desse modo, a educação da classe trabalhadora vem sendo afastada diuturnamente de qualquer resquício de pensamento que não esteja circunscrito à ordem do capital. A exigência capitalista de novos parâmetros para a formação dos trabalhadores levou a um novo padrão de formação docente, tão degradante quanto às formas de sociabilidade prementes no capitalismo contemporâneo.

Nesse contexto despontam o que entendemos como pedagogias da emergência, em que o cotidiano se torna a estrutura básica de ensino, evidenciam-se a “epistemologia da prática”, o construtivismo, as pedagogias ativas, e a pedagogia das competências – tão bem questionadas em Duarte (2001, 2003, 2008, 2010). A urgência do ser no momento presente, do sujeito imediato, despreza e desqualifica as metanarrativas, o passado não vem ao caso e a verdade é relativa e identitária, assim se instaura o reino da pós-modernidade. Evidenciam-se nas discussões pedagógicas, presentes nas próprias instituições de ensino superior, a inserção

de uma miríade de autores que questionam o papel das universidades como *lócus* de formação docente, refutando o saber acadêmico, teórico, científico; como é o caso de Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa, dentre outros (DUARTE, 2003).

Não sem relação, a pedagogia das competências inunda as proposições das organizações multilaterais, como o emblemático relatório da Unesco, *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors em 1998, que propala os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Competências e habilidades conclamadas a serem desenvolvidas por meio da educação (DELORS, 1998). Ou seja, o evidenciado é o que Duarte (2001) denomina de pedagogia do “aprender a aprender”, segundo o autor: “[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. (Ibid. p. 38).

Nessa seara opera-se a descaracterização do saber escolar, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e, conseqüentemente, a descaracterização do professor e de sua formação. Decorre daí o distanciamento dos saberes teórico-científicos em mérito do “saber experiencial”, o professor imerso na pedagogia do “aprender a aprender”. Nessas circunstâncias caberia aos professores:

[...] conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

Não queremos expor qualquer possibilidade de crença de que a escola, circunscrita à sociabilidade do capital, irrompa na direção da emancipação humana. O que evidenciamos é que cada vez mais o conhecimento dirigido à classe trabalhadora e, conseqüentemente, ao trabalhador ligado à educação formal dessa, é restritivo, mutilado, envolto no pragmatismo e na adaptabilidade a essa forma de produzir a vida; ou, como afirma Duarte (2003), nega-se qualquer outra perspectiva de produção da existência que não seja a capitalista.

Nesse sentido, o que se mostra como inovação pedagógica nada mais exprime do que a sustentação dessa materialidade. Assim, apontamos a consonância entre as teorias pedagógicas que pautam a formação docente na atualidade com o ideário pós-moderno e a

sustentação da estratégia neoliberal. Pois, como Duarte (2003, p. 610) indica, “a disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’⁴³ e do ‘professor reflexivo’⁴⁴, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal [...]”. O autor ainda explicita que: “[...] a epistemologia neoliberal e a epistemologia pós-moderna convergem na abordagem que condena a perspectiva marxista de totalidade, ainda que o façam por distintas razões teóricas e práticas”. (Ibid., p. 611). Assim, Duarte (2003) evidencia que o pragmatismo oriundo do ideário neoliberal e o “ceticismo epistemológico pós-moderno” complementam-se na negação da verdade, do conhecimento científico, e reverenciam as subjetividades e cotidianidades.

Corroborando as formulações de Duarte, Malanchen (2016) e Zanardini (2007) discorrem acerca dos impactos do pensamento pós-moderno e neoliberal na formulação das políticas educacionais. A ideologia pós-moderna – “[...] entendida como uma expressão do padrão atual de acumulação do capital, que engendra, entre outros ‘mecanismos’ as noções de neoliberalismo e de globalização”. (ZANARDINI, 2007, p. 248). – incita a negação dos paradigmas burocráticos oriundos da modernidade e divulga a emergência de novos modelos. Segundo Zanardini, emerge daí o arcabouço teórico que sustenta a reforma do Estado e da Educação, cujo princípio seria “[...] assegurar seu caráter instrumental, técnico e ideológico na manutenção da reprodução do capital”. (Ibid., 248-249). Assim evidencia-se que:

Segundo a ideologia da pós-modernidade, no momento em que entra em crise a modernidade, entram também em crise os paradigmas por ela elaborados. No bojo dessa interpretação, há o entendimento de que são necessárias ‘novas instituições’ para atender às demandas da sociedade competitiva e globalizada, que, por sua vez seria caracterizada pelo privilégio da pluralidade, da diversidade e da flexibilidade. Características, essas, que encontram espaço em um Estado orientado pelos valores do mercado e de uma sociedade ‘pós-moderna’. (ZANARDINI, 2007, p. 249).

Nessa conjuntura, encontramos o entrelaçamento entre o suporte teórico-ideológico pós-moderno e a participação da sociedade civil no contexto educacional, efetivado tanto por meio das parcerias público-privadas na educação como pela disseminação dos valores do mercado, com ênfase ao gerencialismo e aos resultados, incidindo inclusive sobre a formação

⁴³De acordo com Tardif, citado por Duarte (2003, p. 603), “[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa”.

⁴⁴Segundo Duarte (2003, p. 610), “[...] os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor”.

docente. Retomando o aspecto do recuo teórico na formação inicial e continuada dos professores, destacamos que a difundida “crise de paradigmas” anunciada pelos pós-modernos agiu na desconstrução do conteúdo teórico-científico da educação (ZANARDINI, 2007). Em torno do “novo paradigma” estão as visões pragmáticas imersas na cotidianidade, no empreendedorismo, no sujeito inovador, criativo, proativo e, mais recentemente, naquele que possui habilidades socioemocionais, o resiliente. Tais pressupostos demarcam o postulado ideológico da pós-modernidade, e como afirma Zanardini:

Tendo-se em vista a tarefa de ‘ensinar como se aprende’ e, podemos assim dizer, ‘educar para a felicidade’, recomenda-se, no contexto da ideologia da pós-modernidade, a revisão do papel e da organização da escola. Em outros termos sugere-se que é preciso pensar a escola a partir do mundo dos negócios, principalmente porque a educação deve estar permanentemente ligada ao mercado, e se faz necessário torná-la eficiente, reduzindo os custos de sua organização, melhorando a relação custo-benefício e atendendo as demandas da sociedade globalizada. (ZANARDINI, 2007, p. 260).

A proposição apresentada condiz com o que nossa pesquisa tem evidenciado ao apontar as formas de privatização não clássicas⁴⁵ (GRANEMANN, 2017) na educação e a colonização da escola e da formação docente pelos valores do capital diante do recuo teórico operacionalizado pelos ideólogos pós-modernos. Em consonância com o apontado por Zanardini, Malanchen (2016) indica a centralidade da ideologia pós-moderna e do relativismo cultural na formulação das políticas curriculares nacionais, assinalando a presença desses ideários nos seguintes documentos: “[...] LDBEN (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas novas DCN, elaboradas entre 2006 e 2012”. (MALANCHEN, 2016, p. 12). A autora evidencia a influência do neoliberalismo, do pós-modernismo e do multiculturalismo no conteúdo da escola, no discurso da relativização da sua função e do professor, e sublinha que: “[...] a fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal [...] reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade.” (Ibid., p. 19). E destaca que esses argumentos se fizeram presentes em toda a discussão da DCN para a educação básica, com ênfase para a diversidade cultural e o pluralismo de ideias. Desse modo,

⁴⁵Trataremos com mais detalhes acerca deste conceito no item 4.4 deste capítulo.

É condenada a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifique seu ensino a todos os indivíduos. A objetividade e a universalidade do conhecimento não são consideradas relevantes, visto que se tornaram um desrespeito às culturas populares que devem ser consideradas e valorizadas em um currículo escolar. Essa defesa está pautada em outro discurso: o da humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural. (MALANCHEN, 2016, p. 47).

Entendemos que as considerações apontadas não têm como propósito menosprezar os saberes populares e minimizar a luta travada pelos movimentos sociais que intentam a superação dos mais diversos preconceitos e práticas discriminatórias presentes e constitutivas da sociabilidade capitalista. Contudo, defendemos que a ênfase às necessidades de grupos individuais opera no sentido de ocultar a materialidade da luta de classes, inclusive em torno da educação, uma vez que sonega da classe trabalhadora, restrita à escola pública, os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade e difunde tão somente os valores que dão sustentação ao capital. Pois, como afirma Moraes (2009), recorrendo a Edward Thompson, “a teoria tem consequências”.

A formação dos professores passa a ser central na medida em que deve ser adequada aos novos requisitos apontados pelas reformulações educacionais oriundas das reformas. Pois, para formar o trabalhador “pós-moderno”, o professor precisa também ser reformado, ou melhor, (con)formado. Todavia, para operar a mudança no fazer docente, é preciso despolitizá-lo, desintelectualizá-lo, reconvertê-lo. Observa-se o objetivo de tal desconstrução com a centralidade conferida à formação docente na formulação das OMs, *vide* CEPAL, UNESCO, OCDE, BM, dentre outras. As produções oriundas de tais organizações apresentam regularidades argumentativas que vão da desqualificação à importância atribuída aos professores. Apoiadas principalmente nos resultados das avaliações em larga escala, depreciam a escola e o processo de ensino empreendido pelos docentes, que são caracterizados como despreparados, cognitivamente fracos, pouco produtivos, mal formados, ineficientes, obsoletos diante da demanda requerida pela sociedade contemporânea, principalmente perante aos avanços tecnológicos. Tal caracterização compõe a “face da tragédia docente” (SHIROMA et.al., 2017) vivenciada pelos professores da educação básica na atualidade, pois, como afirmam Shiroma et. al. (2017, p. 20): “Jargões empobrecedores apesar da aura positiva – [...] adjetivam-no e pretendem desconstruí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido”.

Essas desqualificações têm fundamentado reformas educacionais e políticas dirigidas à educação e aos professores, potencializado a lógica gerencialista (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014), e cedido espaço às políticas privatistas, que fomentam cursos de formação continuada de professores promovidos por entidades empresariais. Ou seja, operam no sentido de reconverter o professor por meio da adequação da sua formação às necessidades decorrentes do processo amplo de reestruturação produtiva empreendido no contexto capital-imperialista.

Shiroma e Evangelista (2008) indicam que dentre as estratégias utilizadas pelas OMs para a reconversão docente está a organização de redes na busca por imprimir suas diretrizes à educação e ao trabalho dos professores. As autoras acentuam a presença de duas redes que atuaram na América Latina, a Rede Kipus de Formação Docente, sustentada pela UNESCO, e o Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina (PREAL). Segundo Shiroma e Evangelista (2008, p. 38) os documentos difundidos pela UNESCO indicam “[...] a importância fulcral da promoção de redes sociais e de redes de instituições de formação docente em nível superior, a exemplo do PREAL e da Kipus, estratégias para melhorar a performance dos professores em muitos países”. Assinalam ainda que documentos do BM corroboram a atuação de redes sociais para a formação de professores no Brasil e o quanto a articulação em redes foi crucial para a implementação da reforma educativa na América Latina.

Assim, procuramos investigar a centralidade da formação docente nos documentos oriundos das organizações multilaterais, destacando o documento formulado no ano de 2003 pela Organização dos Estados Americanos (OEA), que realizou no México a *Tercera reunión de ministros de educación*, resultando no documento intitulado *Los proyectos hemisféricos en educación. Matriz de aportaciones de organismos internacionales* (OEA, 2003c). Esse documento apresenta tarefas assumidas por várias OMs acerca da educação, dentre as organizações destacam-se: a UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o BID, e o BM – que apresenta como um de seus projetos para a educação, a formação docente. Dentre as diretrizes propostas por esse documento encontra-se a ênfase à relação entre avaliação docente e o desempenho dos estudantes, ficando a cargo da UNESCO/OREALC⁴⁶:

⁴⁶Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

Proporcionar información sobre el Segundo Estudio del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación para apoyar los proyectos hemisféricos, especialmente de su nuevo componente de evaluación al docente y su relación con el desempeño estudiantil. (OEA, 2003c, p. 04).

Novamente destacam-se os argumentos e alegações desde o pouco aprendizado dos estudantes à precariedade na formação docente, cujas soluções estão em aliar formação docente, desenvolvimento profissional e avaliações. A justificativa para que as OMs atuem no sentido de organizar os estados nacionais para operarem alterações na formação docente é expressada da seguinte forma no *website* da III Reunión de Ministros de Educación (OEA, 2003b, grifo nosso):

Em la Reunión Preparatoria para la III Reunión de Ministros de Educación, los representantes de los cordo nto de El Salvador, Argentina, México, Saint Kitts y Nevis y Trinidad y Tobago, acordaron tratar el tema del mejoramiento de la formación docente em cor componentes: 1. Formación Inicial Docentes 2.Desarrollo Profesional Docente 3. Sistema de Evaluación. Se cordo nto como problemática común la cordo nto em la formación docente, cordo nto a través de los magros resultados em las pruebas de evaluación de cordo nto de los niños. **Se cordo focalizar la formación docente desde los institutos de formación docente, no desde la universidad.**

As formulações, portanto, continuam a definir o professor como despreparado e ressaltam a necessidade de readequá-lo, interferindo na sua formação inicial e continuada, atrelando a carreira a práticas meritocráticas. Ainda nos chama a atenção no excerto a retirada da universidade como locus privilegiado de formação, dado que as ações se dirigem a outras instituições de formação. Vale destacar que no *website* da III reunião encontramos a declaração da sociedade civil com a seguinte proposição:

Consideramos que la ociedade civil debe cumplir oci funciones fundamentales uma la educación de los países: uma primer lugar, participar de manera organizada uma la formulación de políticas educativas y uma el establecimiento de ociedade ar y metas tanto a ocie nacional como interamericano; segundo, ser copartícipe uma la ejecución de proyectos ociedade y de alta calidad; y realizar uma permanente ociedade al cumplimiento de estas metas. Para ello, solicitamos a los Ministros de Educación ociedade la ociedade ar e y ociedade ar de la información para ociedade ar uma rendición de cuentas permanente a la ociedade. (OEA, 2003^a).

Observa-se, portanto, que a OEA articula não apenas as OMs e os órgãos de governos nacionais, mas também setores da sociedade civil em torno das políticas educacionais, incluindo a formação docente. Essa OM demonstrou-se orgânica na sua forma de atuação. Podemos mesmo pensar que após 2003 tivemos uma profusão de aparelhos privados de

hegemonia oriundos do empresariado interferindo nas políticas públicas para a educação em todo o continente latino-americano⁴⁷. Cabe destacar que as reuniões com ministros da educação continuam a ser promovidas pela OEA, acomodando a sociedade civil e os governos nacionais na implementação de programas dirigidos à educação básica. Como afirma Shiroma (2018, p. 99), “Trata-se de introduzir uma nova forma de governar a educação, alinhando a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, de modo a estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados”. Nessa perspectiva, a ideia difundida da “eterna obsolescência docente” torna-se argumento essencial a sua reconversão. Shiroma et. al. (2017, p. 23), apoiadas nas investigações de Evangelista, definem que a reconversão docente abrange:

[...] mudanças nas funções docentes; na avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; nas gratificações por desempenho; nas novas formas de gerenciamento do sistema educacional; na descentralização e autonomia escolar; na flexibilização da legislação e do currículo; na prestação de contas.

Dessa forma, expressa-se um rol de instrumentos que buscam moldar o fazer docente e alcançar a anuência ao projeto reformista que vem se materializando na educação básica. Nas últimas décadas os professores desse seguimento de ensino têm sofrido inúmeros prejuízos diante da gestão gerencial implantada a partir das reformas iniciadas em 1990, tais como: precarização das condições de trabalho, adoecimento, intensificação do trabalho, dentre outros (SANTOS, 2013). A contradição posta é que diante da propalada qualidade da educação e da exigência de qualificação do corpo docente, difundidas pelas OMs e efetivadas pelo Estado, são adotadas medidas que reduzem o professor a mero recurso e contribuem para a sua desintelectualização e despolitização.

O documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe – Visão geral*, produzido pelo Grupo Banco Mundial (BRUNS; LUQUE, 2014), é exemplo significativo do lugar delegado à formação docente e aos professores. As medidas expostas no documento implicam tanto a alteração da profissão

⁴⁷Destacamos: “Proyecto Educar 2050 (Argentina); Movimento Todos Pela Educação (Brasil); Educación 2020 (Chile); Empresarios por la Educación (Colômbia); Grupo Faro (Equador); Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – Fepade (El Salvador); Empresarios por la Educación (Guatemala); Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu – Ferema (Honduras); Mexicanos Primero (México); Foro Educativo Nicaragüense “Eduquemos” (Nicarágua); Unidos por la Educación (Panamá); Juntos por la Educación (Paraguai); Empresarios por la Educación (Peru); Acción por la Educación – Educa (República Dominicana)”. (LAMOSA, 2017, p. 6). Lamosa (2017) evidencia que esses movimentos do empresariado latino-americano reuniram-se em Brasília no ano de 2011, fundando a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA).

docente quanto o seu lócus de formação, as universidades. Os autores esclarecem que o documento apresenta:

[...] três áreas principais da reforma da política de formação de professores na América Latina e Caribe de hoje: [...] políticas para *recrutar* melhores professores; [...] programas para *capacitar* professores e desenvolver a (sic.) potencial na função; [...] estratégias para monitorar a (sic.) demonstrar seu melhor desempenho durante a carreira. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2, itálico no original).

O excerto deixa clara a pretensão do Grupo BM na formação docente. A fim de sintetizar a problematização acerca da profissão docente e as proposições para a formação de professores expostas no documento citado, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 6 – Diretrizes do Grupo BM para a reforma política de formação de professores e da carreira docente

(Continua)

O que problematizam?	O que propõem?
Baixo desempenho educacional na América Latina e Caribe.	Melhorar a qualidade do professor, pois esse é fator determinante na aprendizagem. Como? <ul style="list-style-type: none"> • Medir “valor agregado” evidenciando o grau de eficácia dos professores.
Professores possuem alto nível de educação formal, mas habilidades cognitivas precárias; Salários relativamente baixos explica interesse dos alunos mais fracos a serem professores.	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorar escolas de baixa qualidade e recrutar professores treinados em outras disciplinas; • Aumentar os padrões de contratação; testes pré-emprego das competências de professores; • Introduzir exames de certificação;
Excesso de oferta de programas de pedagogia causa produção excessiva de professores licenciados com qualidade acadêmica relativamente baixa.	Aumentar os padrões de ingresso na formação de professores. Como? <ul style="list-style-type: none"> • Fechar as instituições formadoras de baixa qualidade, credenciando instituições autônomas; • Criar universidade nacional de formação de professores diretamente controlada pelo Ministério (sem interferência dos preceitos da autonomia universitária); • Criar bolsas de estudos especiais para os melhores estudantes.
Pouco tempo de instrução por parte dos professores contribui para o baixo nível de aprendizagem na América Latina e Caribe.	Tornar os professores mais eficazes após contratação. Faz-se necessário avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual. Como? <ul style="list-style-type: none"> • Usar de forma eficaz os períodos probatórios; • Avaliar professores buscando melhorar sua qualidade, oferecendo incentivos individuais de desempenho e responsabilização;

Quadro 6 – Diretrizes do Grupo BM para a reforma política de formação de professores e da carreira docente.

(Continua)

O que problematizam?	O que propõem?
<p>Estabilidade de emprego, carreira e aposentadoria.</p>	<p>Impor a responsabilização como elemento balizador da carreira docente. Como?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar clientes (pais, alunos, e agências externas) a monitorar ou avaliar os professores; • Retirar de cena, de forma contínua, professores com desempenho baixo por meio de ações agressivas; • Formar diretores eficazes para observar professores em sala de aula a fim de fornecer um <i>feedback</i> formativo e gerenciar sua saída da escola, se necessário. • Implantar escala salarial diferenciada de acordo com o desempenho; • Reduzir passivos com aposentadoria e criar incentivos para os mais talentosos • Adotar sistema de bonificação por escolas, incentivando os professores a monitorar um ao outro, a fim de melhorar os resultados das avaliações externas; • Instalar câmaras de vídeo e métodos padronizados de análise da interação professor-aluno, tendo em vista a redução de custos; • Manter os coeficientes alunos-professores altos, disponibilizando recursos para elevar salários.
<p>Sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados poderosos, têm histórico de influência eleitoral direta e de protestos nas ruas para impedir reformas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar alianças pró-reformas com líderes empresariais e a sociedade civil por meio de campanhas que exponham as falhas atuais do sistema educacional e a importância da melhoria na educação para a competitividade econômica; • Usar os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) para criar consensos na sociedade em prol da reforma educativa, amenizando a resistência sindical e evitando confrontos; • Evitar confronto com sindicatos, assim facilitando a implementação do projeto de reforma.

Quadro 6 – Diretrizes do Grupo BM para a reforma política de formação de professores e da carreira docente.

(Conclusão)

O que problematizam?	O que propõem?
<p>Os professores têm grande dificuldade em manter seus alunos interessados nas atividades acadêmicas.</p> <p>A prática em sala de aula varia enormemente entre escolas.</p>	<p>Tornar os professores mais eficientes em serviço. Como?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Treinar em serviço, incluindo: abordagens orientadas para a utilização de estratégias de ensino e de materiais; domínio do conteúdo e técnicas de ensino eficazes; gestão da sala de aula enfatizando planejamento; uso eficiente do tempo; e estratégias para manter os alunos envolvidos; • Explorar parcerias com ONGs, centros de estudo e outros provedores privados que operam fora das universidades; • Gerenciar professores mediante seleção e treinamento de diretores de escolas capazes de medir e desenvolver a qualidade do trabalho docente.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do documento: *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem de estudantes na América Latina e Caribe – Visão Geral*, do Grupo Banco Mundial (2014).

A síntese exposta demonstra a lógica presente no documento, cujo objetivo consiste em alterar a carreira e a formação dos professores. Posto isso, duas questões devem ser sublinhadas: 1) Em relação à carreira o documento enfatiza a necessidade das avaliações externas e demais formas de regulação do trabalho docente com o propósito de alterar a estabilidade de emprego, fazer os professores prestarem contas por meio de políticas de *accountability* envolvendo a comunidade escolar, difundir – em conjunto com a sociedade civil – os “argumentos pró-reforma”, atrelar os resultados a premiações, inserir o monitoramento direto das aulas e fiscalização entre pares – a fim de que os professores pressionem-se entre si para alcançarem os resultados propostos –, e reduzir direitos na aposentadoria (BRUNS; LUQUE, 2014); 2) A alteração no lócus de formação docente e dos sujeitos envolvidos nessa formação, uma vez que o documento propõe a criação de outro modelo universitário que não disponha da autonomia que as atuais universidades possuem, além de orientar que os professores sejam “treinados em serviço” para executarem “técnicas de ensino eficazes” e, complementando essa lógica, anuncia a parceria com ONGs e demais provedores privados, que não estejam vinculados às universidades, para atuarem na formação continuada dos docentes (BRUNS; LUQUE, 2014).

A contradição nas proposições apontadas é extravagantemente manifesta, pois, de um lado indicam a baixa qualidade na formação inicial e, de outro, sugerem que empresas e

institutos forneçam formação aligeirada. Tal como a rede global Teach For All⁴⁸, na América Latina, ou Teach For America, nos Estados Unidos, que se propõem a formar professores na modalidade de “notório saber”; segundo o documento: “[...] os programas Teach For All têm recrutado os melhores graduados de outras disciplinas dispostos a se empenhar por dois anos de magistério em escolas altamente desfavorecidas”. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 31).

Para além de todos os despropósitos apresentados no documento, ainda evidenciamos uma concepção de professor enquanto insumo, dado que o escrito sugere que se pode medir o ‘valor agregado’, evidenciando o grau de eficácia dos professores, assim como apontar o professor cujas “habilidades cognitivas são precárias” (BRUNS; LUQUE, 2014). Nesse sentido, nos remetemos às considerações apontadas por Foster (2013, p. 100) sobre a reforma do ensino estadunidense:

A linguagem dominante no novo movimento conservador pela reforma escolar passou a ser aquela do "ensino com valor agregado" e se os professores "'agregaram valor' aos seus alunos" – o novo critério para avaliar o desempenho dos professores e determinar o montante da remuneração por desempenho. Agregar valor, neste caso, significava nada mais que aumentar as pontuações dos testes [...].

Portanto, entendemos que o documento destina-se a impor nova direção moral e intelectual aos professores, ou seja, a reforma proposta é a de (con)formação docente aos valores e necessidades do capital. Observa-se o ataque à universidade pública enquanto locus de formação e a primazia dada a instituições externas, devidamente operacionalizadas ou financiadas pela sociedade civil por meio de empresas, ONGs e demais aparelhos privados de hegemonia da classe dominante. O que se propõe à formação docente é a formação inicial aligeirada, inspirada no modelo notório saber, e a formação continuada ao longo da vida, ofertada pela sociedade civil, regida pelo pragmatismo.

Nesse contexto, a luta para que a formação de professores seja realizada no âmbito da universidade pública deve compor a agenda de lutas da classe trabalhadora. Contudo, primar pela defesa do espaço da universidade pública como centro da formação docente não significa deixar de constatar a precariedade teórica em tempos de difusão do pensamento pós-moderno, pois, como afirma Duarte (2003, p. 619-620):

⁴⁸Cabe destacar que no documento consta a seguinte recomendação, feita por Wendy Kopp, fundadora da Teach For America e Diretora-Executiva da Teach For All: “Este livro traz uma contribuição única à política educacional na região da América Latina e do Caribe. A evidência dos fatores críticos de recrutamento, preparação e motivação de professores é convincente e os dados de mais de 15.000 salas de aula em sete países ressaltam a importância crítica da prática em sala de aula dos professores na melhoria dos resultados da aprendizagem – uma perspectiva que está no âmago da Escola Nova. Eu recomendo este livro com toda confiança a formuladores de políticas, pesquisadores e profissionais do campo”.

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...] De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria”.

O autor endossa que a luta por uma formação docente de qualidade não se resume à luta pela universidade pública enquanto lócus dessa formação, mas deve conter a pauta de reivindicação pela superação da “decadência ideológica” (DERISSO, 2010; VALENTINI, 2018) que persiste nesse espaço.

Adentrando um pouco mais no desmantelamento da formação docente promovida pelas reformas, trazemos as evidências apontadas por Triches (2010; 2016) ao indicar a articulação entre a reforma do curso de pedagogia e as medidas de ajuste do capital implementadas a partir das reformas iniciadas em 1990. Para a autora

As mudanças no CPe [curso de pedagogia] articuladas com as do mundo do trabalho em razão da reestruturação produtiva e da reconversão laboral e docente, concretizam a *nova pedagogia da hegemonia*, permeada pelas concepções da Teoria do Capital Humano, da Pedagogia do Aprender a Aprender, da responsabilização do professor, da reconversão docente e do gerencialismo (NEVES, 2005; MINTO, 2006; DUARTE, 2001, 2003; EVANGELISTA, 2012; SHIROMA, 2004). Em última instância trata-se de uma Educação para o capital, na qual a escola tem o papel central de “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). (TRICHES, 2017, p. 237, grifos no original).

Em sua tese a autora aponta a reconversão da formação inicial dos professores e a estratégia por estabelecer um novo perfil docente, o “professor-instrumento” (TRICHES, 2016). Nesse sentido, o professor é compreendido como o precursor da “[...] conformação e internalização do projeto educativo do capital para, em última instância, colaborar na manutenção da ordem e aumentar a produtividade do trabalho com a maximização do lucro capitalista”. (TRICHES, 2017, p. 264).

Diante da concepção de Estado já evidenciada nesta tese, perceber a educação escolar e a formação inicial e continuada dos professores limitadas pela sociabilidade capitalista e distanciando-se de qualquer possibilidade do que compreendemos como emancipação humana, não deve nos causar surpresa, do contrário, colocaríamos em xeque a compreensão de Estado até aqui defendida. Contudo, cabe-nos evidenciar as contradições presentes na realidade. Assim, temos a obrigação de desvendar as formas pelas quais o capital se utiliza da

educação e da formação docente como meio de operar o fundo público em prol de sua valorização e, ao mesmo tempo, manter a hegemonia burguesa pela disseminação de um arcabouço teórico e ações articuladas que servem como sustentáculo à prática capitalista.

Ao trazermos as implicações do conteúdo da agenda pós-moderna para a formação inicial docente, identificamos as fragilidades presentes na universidade pública, todavia, se faz necessário evidenciar que os governos e OMs, ao acusarem a precariedade na formação docente, ofertam como solução concepções e condutas presentes nessa mesma agenda pós-moderna. Ou seja, a proposta é mais do mesmo: a “pedagogia do aprender a aprender”, a centralidade nas cotidianidades e desprezo pelo saber histórica e socialmente produzido.

Mais de vinte anos se passaram desde a difusão do relatório Delors, que se tornou parâmetro para a educação escolar e a formação docente, e todo esse arcabouço teórico não refletiu na melhoria dos índices educacionais, como divulgam os defensores do PISA. No entanto, ainda assim, esses mesmos referenciais, acrescidos de novas “habilidades” como as socioemocionais, são apresentados como “soluções educativas”. Nesse contexto, ousamos dizer que as dificuldades na escola pública residem no desmantelamento do público em mérito do privado, na precariedade das condições de trabalho dos professores, na responsabilização docente e no arcabouço teórico pós-moderno – inclusive difundido pelas OMs – que incide sobre o ensino e a formação de professores. Sobre o último item, destacamos ainda que, se a formação docente no interior da universidade pública sofre ingerências do pensamento pós-moderno, ainda mais caótica se apresenta a formação nas universidades particulares, principalmente na modalidade educação a distância (EaD), que formam grande parte do professorado, na atualidade, e onde se encontra a maior concentração de matrículas nas licenciaturas em detrimento da oferta nas instituições de ensino superior públicas (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017).

Assim, inferimos que a proposição apresentada pelos OMs, de deslocamento da formação docente da universidade pública, corrobora o grande negócio que se tornou o ensino superior no contexto da financeirização do capital e da educação, pois, como afirma Foster (2013, p. 86): “[...] a decadência do ensino público é, principalmente, um produto de contradições impostas externamente que são inerentes à educação na sociedade capitalista [...]”. Ou seja, aí está a raiz da suposta “crise da educação pública”!

Todavia, conforme já reportamos neste texto, para a burguesia não basta a formação inicial para disseminar suas proposições à profissão docente, é necessário incidir também sobre o conjunto dos professores já formados e que atuam nas escolas, para tanto, precisam

garantir uma determinada formação continuada. Diante dos ajustes legislativos, como a municipalização e descentralização dos recursos, essa modalidade formativa fica sob incumbência dos municípios e estados da federação. Isso não significa que o governo federal, por meio do MEC, não interfira e proponha formação continuada aos entes federados, contudo, outro movimento vem se tornando significativo no que concerne à formação continuada docente: a condução dessa por empresas privadas. Ou seja, para além das diretrizes apontadas pelos OMs e pelos órgãos de governo, evidenciamos o mercado educacional privado atuando em consonância com essas diretrizes, promovendo a formação continuada docente, ou como define Robertson (2012, p.11), “envolvidos na governança do trabalho docente”.

Acentuamos outro documento: *La inversión más inteligente: marco para la participación del mundo empresarial en la educación*⁴⁹; elaborado pela UNESCO e UNICEF, o Pacto Mundial das Nações Unidas e enviado especial das Nações Unidas para a Educação. Tal documento compõe nossa análise sobre a atuação do empresariado na educação ao longo desta tese, contudo, neste momento, salientamos o ponto “apoio aos docentes”, que apresenta o seguinte enunciado:

Un buen docente es fundamental para lograr buenos resultados de aprendizaje. A continuación se describen distintas formas de colaboración de las empresas con la comunidad docente: - Patrocinar a personas de comunidades marginadas para que hagan cursos de formación de docentes. - Invertir en programas de desarrollo del liderazgo destinados a docentes de asignaturas básicas y crear becas **para que los docentes puedan incorporar en sus clases competencias para el siglo XXI**. - Dar tiempo (pagado o no) a los empleados para que realicen actividades de voluntariado en las aulas. Ofrecer a los docentes programas de pasantía durante el verano en actividades empresariales. **Brindar oportunidades a los docentes para que conecten la realidad empresarial con los contenidos curriculares.** (UNESCO; UNICEF; ONU, 2013, p.30, grifo nosso).

O excerto apresenta consonância com outros documentos difundidos por organizações multilaterais, que centralizam os resultados educacionais no professor. Também menciona a formação continuada dirigida aos docentes, fornecida pelo empresariado, como possibilidade de melhoria da educação. Nessa seara, a concepção de professor apreçada é a de treinador,

⁴⁹“Elaborado a raíz de consultas internacionales con empresas, universidades, ONG, las Naciones Unidas, el público y los gobiernos, el Marco se basa en las investigaciones más recientes sobre inversiones sociales realizadas por las empresas en educación, las mejores prácticas en educación internacional y experiencias reales de la comunidad empresarial, mediante el establecimiento de relaciones de colaboración entre los sectores público y privado y la adaptación de las políticas empresariales para apoyar los resultados de la educación. El Marco aspira a incrementar la participación empresarial y acelerar los progresos en educación.” (UNESCO; UNICEF; ONU, 2013, p. 2).

aquele que irá munir o dito trabalhador do século XXI das competências necessárias. A concepção de educação é a de atualização e preparação para a força de trabalho centrada mais uma vez nas habilidades imediatas em detrimento dos saberes acumulados. Como vemos, há uma organicidade nas estratégias do capital para a formação de professores.

No ano de 2016, com apoio da editora Moderna e Fundação Santillana, sob coordenação de Fernando Luiz Abrucio,⁵⁰ o movimento TPE lança o documento intitulado: *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégia de mudança*. Tal publicação é resultante de pesquisa realizada com a Fundação Itaú BBA e Instituto Península, com o apoio da pesquisadora Bernadete Gatti. A produção afirma que as universidades não estão preocupadas com a formação dos futuros professores e se dedicam muito mais como “produtoras de reflexão e pesquisa”. Outro dado criticado é o “predomínio do conteudismo nos currículos escolares” em detrimento da preocupação com o como ensinar um conjunto cada vez maior de alunos que chegam às escolas públicas. (ABRUCIO, 2016, p.12).

A proposição do documento para a formação docente fomenta uma ação pragmática e voltada unicamente para o mercado de trabalho, com base clara na pedagogia das competências, e também faz referência à pesquisa apresentada pela OCDE em 2005 que originou o documento intitulado: *Desenvolver o conhecimento e as habilidades dos professores: tendências políticas nos países da OCDE*. As proposições da OCDE, destacadas pelo TPE, dizem respeito à utilização de incentivos e cobranças que devem ser aplicados à carreira docente como forma de torná-los mais eficazes. Novamente observamos que as OMs, além de disseminarem suas premissas acerca da educação pública e das políticas dirigidas aos docentes, fomentam estratégias de atuação no campo das políticas públicas por meio do financiamento e publicização de pesquisas que reverberam na entrada dos setores privados na proposição das políticas.

Em 2017, o TPE, em conjunto com a Fundação Carlos Chagas, lança novo documento, sugestivamente intitulado: *Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências* (TPE; FCC, 2017). O documento anuncia como objetivo “[...] oferecer subsídios da literatura baseada em evidências sobre formação continuada de professores, de modo a contribuir para o debate sobre a formulação e a implementação de iniciativas desta natureza no país”. (TPE; FCC, 2017, p. 09). Ainda segundo o documento, a

⁵⁰Luz Fernando Abrucio é professor e pesquisador da Fundação Getulio Vargas (SP) desde 1995, ocupando atualmente o cargo de coordenador do mestrado e doutorado em Administração Pública e Governo. Trabalhou como colunista político do Jornal Valor Econômico S/A, de 2000 a 2006, e hoje é colunista da Revista Época. Disponível em: <http://cepesp.fgv.br/pt-br/node/50>. Acesso em: 26 mar. 2018.

pesquisa empreendida pelo TPE aconteceu no sentido de contribuir com as discussões do grupo de trabalho (GT) Formação Continuada de Professores do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), “[...] o qual se colocou o desafio de construir diretrizes para uma nova política de formação continuada docente compartilhada pelos diferentes estados do país”. (TPE; FCC, 2017, p.10). Dessa forma, evidenciamos a preponderância do TPE na formação continuada dos professores, ao lado dos secretários de educação como estratégia de ingresso e ação na formação continuada docente.

As evidências às quais se referem advêm dos modelos de formação continuada estadunidense e canadense. Desse modo, o TPE e a FCC (2017, p. 25-26, grifo nosso), citando uma miríade de autores, indicam que:

A literatura investigada mostra que **os professores, quando tratados como aprendizes ativos**, se engajam mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência: planejar, ensinar e avaliar (ÁVALOS, 2007; DESIMONE, 2009; VILLEGAS-REIMERS, 2003). De fato, **o ensino que procura promover a aprendizagem ativa dos professores parece ser uma das principais características dos programas de formação continuada** que geraram melhorias no desempenho escolar de alunos da escola básica (BLANK e DE LAS ALAS, 2009; SNOW–RENNER e LAUER, 2005; TIMPERLEY et al., 2007).

A pedagogia do “aprender a aprender”, o pragmatismo, a técnica como essência da atividade docente listam as estratégias dirigidas aos professores. E ainda encontram-se “mentorias” e *coaching* seguindo o modelo orientado pelo BID para a formação dos professores da RMEF, conforme apontaremos no próximo tópico. O documento então conclui que se deve

[...] compreender a formação continuada de professores como uma política pública que, como tal, deve: estar alinhada, integrada e articulada às políticas públicas mais amplas (no plano nacional, estadual e municipal, bem como ao projeto pedagógico da escola), orientando-se por seus objetivos; partir de um diagnóstico acurado acerca das questões a serem tratadas; considerar as condições para viabilizar a participação dos atores-chave; levar em conta as necessidades e interesses dos atores-chave para favorecer seu engajamento; ser planejada, acompanhada, avaliada e revisada (se assim for necessário), para assegurar que os objetivos pretendidos sejam alcançados. (TPE; FCC, 2017, p. 49).

O proposto é a formação continuada como mais uma estratégia de gerenciamento de professores, assim compondo mais uma das formas de regulação do trabalho docente junto às avaliações em larga escala.

Nesse sentido, pretendemos ao longo desta tese analisar como tal medida vem sendo concretizada na rede municipal de ensino de Florianópolis e o aprofundamento da entrada do

empresariado na formação continuada nesse órgão público diante do acordo de empréstimo firmado entre a PMF e o BID. Ante à inserção empresarial conduzindo a formação continuada dos docentes, concordamos com a formulação apresentada por Evangelista (2017, p. 18) de o “Capital como educador do professor, correspondendo a um projeto pedagógico classista, burguês”.

4.2 A AGENDA DO BID PARA O MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS – NÓS GRITAMOS: “DINHEIRO PÚBLICO É PARA O SERVIÇO PÚBLICO⁵¹”!

Apresentamos neste item reflexões sobre o contrato de empréstimo nº 3079/0C-BR, realizado no ano de 2014, entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o Banco Interamericano de Desenvolvimento⁵². Contudo, não é nossa pretensão discutir e apresentar longamente a forma de atuação dessa instituição. Deteremo-nos nas proposições para a formação docente no município de Florianópolis presentes no contrato de empréstimo acima mencionado (BID, 2014), no documento intitulado *Preliminar – Regulamento Operativo* (PMF; BID, 2012), e em entrevistas realizadas com o ex-secretário municipal de educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz⁵³, e a ex-assessora especial da secretaria municipal de educação, Sidney Gaspar de Oliveira.

O BID⁵⁴ surge em 1959, compõe o conjunto de organizações multilaterais e está sediado em Washington D.C., Estados Unidos da América (EUA). O Banco apresenta o Brasil como um de seus membros fundadores, destacando que, no ano de 2006, “O Brasil esteve emparelhado com a Argentina na posição de maior acionista do BID entre os países em desenvolvimento, cada um tem 10,75% do capital e poder de voto”. (BID, 2006). De acordo com Santana (2012, p. 22), o BID surge considerando

⁵¹Esta foi a palavra de ordem dos trabalhadores do serviço público de Florianópolis, organizados em seu sindicato (SINTRASEM) durante a campanha contra o contrato de empréstimo proposto pelo BID.

⁵¹Para discussão mais detalhada acerca do contrato de empréstimo nº 3079/0C-BR, realizado no ano de 2014 entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, ver a produção de Melgarejo (2017).

⁵²Para discussão mais detalhada acerca do contrato de empréstimo nº 3079/0C-BR, realizado no ano de 2014 entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, ver a produção de Melgarejo (2017).

⁵³No ano de 2016, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz (PSD) se afastou do cargo de secretário municipal de educação de Florianópolis para concorrer como vice-prefeito junto à candidata à prefeita Ângela Amin (PP). Em seu lugar assumiu Maria José da Costa Brandão, mas esse continuava central nas decisões da Secretaria Municipal de Educação.

⁵⁴Para uma maior aproximação acerca da criação e o papel do BID nas políticas públicas para a América Latina e Caribe, ver Deitos (2000).

[...] uma articulação do governo brasileiro (Juscelino Kubitschek) com o governo dos Estados Unidos (Dwight Eisenhower) diante da ameaça do avanço do socialismo, na época da Guerra Fria. O financiamento inicial destinava-se ao crescimento econômico dos países considerados atrasados (propícios à aceitação das ideias comunistas), mediante o combate à pobreza, com base na concepção desenvolvimentista.

Segundo Melgarejo (2017), para se integrar ao Banco os países necessitam compor a OEA e, se desejarem ser membros não regionais, devem estar associados ao Fundo Monetário Internacional (FMI). “Em ambos os casos se exige a compra de ações do Capital Ordinário e uma contribuição ao Fundo para Operações Especiais e somente os membros mutuários podem solicitar empréstimo”. (MELGAREJO, 2017, p. 27).

Compreendemos o BID como integrante ao conjunto de organizações multilaterais que atuam no contexto da financeirização do capital, investindo nas condições gerais de produção e fomentando a expansão capitalista. Ao investigar o papel do BID e Banco Mundial no financiamento das reformas educacionais no Brasil, ocorridas de 1990 a 2002, Deitos indica que essas compõem o ajustamento do Estado brasileiro à crise do capital, e aponta que:

[...] o financiamento externo à política educacional nacional (reformas setoriais: programas educacionais) acaba metamorfoseado como uma expressão da mercadoria cosmopolita, na forma de dinheiro emprestado (capital fictício) concebido pelos mecanismos de acumulação e reprodução de capital, e como mercadoria ideológica. (DEITOS, 2005, p. 325).

O autor destaca ainda o papel desses financiamentos no endividamento dos países. Deitos assinala que o capital fictício atua por meio dos bancos multilaterais financiando as reformas que agem para promover uma

[...] mercadoria *cosmopolita (econômica e ideológica)*, primeiro como geradora de viabilidades de acumulação para o mercado financeiro nacional e internacional e segundo como geradora da argumentação e fundamentação para a justificativa da competitividade e inserção ao mercado globalizado no âmbito do ajuste estrutural implementado no país. (DEITOS, 2005, p. 204, grifos no original).

Santana (2012, p.22) também aponta a atuação de organizações multilaterais como o BID na “[...] coordenação política e econômica dos interesses das frações de classe dominante e segundo Santos (2003), à ‘inteligência geral’ do capital”. Além dessa inserção no âmbito da circulação e valorização do capital, o BID difunde suas orientações para as políticas econômicas e sociais aos países que contraíram seus empréstimos, disseminando modelos de gestão para os governos nacionais. Nessa direção, o BID desempenhou papel central na orientação política das reformas do Estado brasileiro, ocorridas a partir da década de 1990, em

conjunto com outras OMs. (DEITOS, 2005; SANTANA, 2012). Lamosa (2018) indica o BID como uma das entidades que dirigiu o PREAL, programa que fomentou as reformas educacionais na América Latina desde 1996.

Com vistas à generalização de seus pressupostos ideológicos, o BID argumenta, por meio de documentos, que o baixo crescimento econômico da América Latina e Caribe se deve à insuficiente capacidade cognitiva dos alunos da região, e a isso justifica pela pobreza e desqualificação docente (MELGAREJO, 2017). A associação entre crescimento econômico e educação tem relação direta com a teoria do capital humano, para a qual o desenvolvimento econômico dos países promoveria a redução da pobreza. Essa teoria constituiu-se como sustentáculo das políticas de ajuste neoliberal ocorridas no mundo a partir da década de 1970. Todavia, conforme aponta Motta (2012), diante do fracasso das políticas propostas, em que a crise capitalista aprofundou as desigualdades sociais não só nos países periféricos, mas também nos países centrais, novas soluções começaram a ser elaboradas pelos ideólogos do capital. Nesse sentido, Motta (2012, p. 62) assinala que

[...] a preocupação com a distribuição dos benefícios do crescimento econômico e com a difusão da ideia de necessidade de se construir uma nova alternativa de progresso para os países em desenvolvimento, expressa, no fundo, o receio pelos ricos da perda das bases de governabilidade nesses países.

Assim, novo ajuste foi proposto para as políticas implementadas pelas OMs nos países de capitalismo periférico. Ou seja,

[...] novas ações foram traçadas e velhos conceitos foram ressignificados. As concepções de desenvolvimento e pobreza foram ampliadas, atribuindo-se uma dose de complexidade, pragmatismo e eticidade, como declara a equipe do Banco Mundial. Na perspectiva dessa instituição, o Estado não deve ser nem mínimo, nem máximo, mas ativo. E a sociedade civil, mantendo o *status* de uma terceira esfera, entre Estado e o mercado, deve fortalecer a ética nas relações sociais, transmitindo valores de solidariedade, e exercer uma função educadora junto à camada mais pobre da classe trabalhadora, a fim de formar uma consciência cívica necessária à sua participação nos processos decisórios locais, visando à aplicação do potencial produtivo de que ainda dispõe. (MOTTA, 2012, p. 132).

Lançam-se as novas bases de atuação das instituições que compõem a “inteligência do capital” objetivando a reatualização da hegemonia burguesa. O que para Motta (2012) expressa a recuperação da teoria do capital social, a partir das proposições apresentadas em Putnam e Fukuyama. Assim, apoiados em “conceitos” do capital social, as OMs passam a difundir as ideias de solidariedade, formação de redes solidárias, e a estruturação de relações sociais harmônicas a compor tanto a esfera institucional quanto a socioemocional. Isto posto,

O investimento em capital social, na esfera das políticas macroeconômicas, propiciaria a construção de uma base institucional e cultural adequada ao enfrentamento das condições econômicas e sociais dadas, de forma que os países mais pobres pudessem se beneficiar das possibilidades de acumulação de riquezas que esse mundo propicia. E no âmbito das políticas focalizadas, seria preciso proporcionar o acesso das camadas mais pobres da população à educação e à saúde de qualidade. (MOTTA, 2012, p. 292).

Compreendemos as políticas de empréstimos firmadas pelo BID enquanto constituintes do contexto de valorização do capital e do alastramento da matriz ideológica do capital humano e capital social, portanto, é por esse pressuposto que concebemos a política de empréstimo estabelecida pelo BID e a Prefeitura Municipal de Florianópolis no ano de 2014. O contrato de empréstimo nº. 3079/0C-BR destina-se ao Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Município de Florianópolis, cujo valor corresponde ao montante de US\$58.860.000,00 (cinquenta e oito milhões, oitocentos e sessenta mil dólares). Todavia, o custo total do programa é estimado em quantia equivalente a US\$ 118.430.000,00, (cento e dezoito milhões, quatrocentos e trinta mil dólares). Segundo o contrato, compete à PMF fornecer, “[...] oportunamente, para a completa e ininterrupta execução do programa, o equivalente a US\$59.570.000,00 (Cinquenta e nove milhões e quinhentos e setenta mil dólares)”. (BID, 2014, p. 04). Conforme observado, o contrato não é composto apenas pela disposição orçamentária do BID, mas, além dos juros decorrentes do empréstimo, a PMF se compromete em fornecer o valor apontado em contrapartida para que o programa seja executado.

Ao analisarmos o texto do contrato de empréstimo nº. 3079/0C-BR (BID, 2014) e o documento *Preliminar – Regulamento Operativo* (PMF; BID, 2012), observamos as políticas centradas nos professores da rede municipal de ensino de Florianópolis, que se estende aos professores da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Assinalamos o “Componente 2: Melhoria da Qualidade da Educação”, presente no *Regulamento Operativo*, que destina a essa proposição o valor de US\$ 20,5 milhões (vinte milhões e quinhentos mil dólares), cujo objetivo:

[...] melhorar o rendimento e o desempenho escolar dos alunos da rede municipal de ensino (RME) por meio do aprimoramento da qualidade da educação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Isso se dará por meio da capacitação de todos os docentes e profissionais pedagógicos da RME, bem como pela revisão e expansão dos projetos de reforço escolar da SME, além da implantação de laboratórios multimidiáticos de aprendizagem avançada, nos quais serão desenvolvidos projetos inovadores em Português, Matemática e Ciências para todos os alunos de EF da RME. (PMF; BID, 2012).

Dentre as ações estipuladas para o alcance desse componente, destacamos as relacionadas à formação docente:

- O desenvolvimento e a implantação de cursos de capacitação em educação integral e temáticas específicas para professores e demais profissionais da educação, atuantes nas escolas de EI e EF da RME;
- Concepção e implantação de um serviço de assistência técnica (coaching) para professores da Educação Básica;
- Consultoria para a elaboração de uma proposta integral e das matrizes curriculares da Educação Básica;
- A produção e a distribuição de kits multimidiáticos com a proposta e as matrizes curriculares da Educação Básica para todos os gestores e docentes da RME;
- A aquisição de materiais didático-pedagógicos para todas as unidades da RME. (PMF; BID, 2012).

Ainda no sentido de alcançar a meta estipulada no “Componente 2”, constatamos enunciados direcionados à carreira docente tais como: “A contratação de consultoria para revisão do processo de seleção e contratação de professores; a contratação de consultoria para revisão do Plano de Carreira do Magistério”. (PMF; BID, 2012). Ou seja, a proposta apresentada pelo BID, em conjunto com o município de Florianópolis, não foge ao argumento de que o suposto fracasso da educação pública reside na incapacidade do professor, por isso, novamente no centro das ações está a capacitação docente; todavia, restrita às temáticas específicas, provavelmente direcionadas pelas avaliações externas, uma vez que no “Componente 3: Gestão, Monitoramento e Avaliação” verificamos orientações acerca da regulação da carreira dos professores pautada nas avaliações em larga escala, destacando o instrumento avaliativo criado pela própria SMEF, a Prova Floripa.

Conforme apontamos em pesquisa anterior, o gerenciamento do trabalho docente torna-se indispensável ao capital e, dentre as técnicas direcionadas a sua administração, estão as avaliações em larga escala, que se tornaram estratégicas para operar a gestão por resultados (SANTOS, 2013).

Faz-se necessário destacar no excerto acima a proposição de um serviço de assistência técnica (*coaching*) para atuar no treinamento dos professores, tornando o trabalho cada vez mais prescrito e restrito às orientações do setor empresarial, reforçando o que tratamos como desqualificação e desintelectualização docente. Faz-se necessário atentar que, a figura do *coaching* procura agir na subjetividade docente, levando o professor a assumir o projeto apresentado pelas empresas como seu. Não raro, essas práticas direcionam os docentes a autointensificação e autorresponsabilização, levando-os a assumirem a política como sua. Outro ponto presente é a utilização de “kits midiáticos”, recursos tecnológicos comumente

tidos como inovações nas práticas pedagógicas. Nesse quesito, é importante trazer as reflexões de Winner (1987, apud LIMA FILHO, 2010, p.85):

[...] tornou-se lugar comum, parece ser uma espécie de consenso geral nesta época histórica que os pós-modernos afirmaram ser o fim das meta-narrativas [*sic*] e dos meta-projetos societários, a afirmação de que vivemos uma ‘revolução científica e tecnológica’ ou de que vivemos a ‘era tecnológica’; para tanto, alguns advogam, inclusive, a necessidade de uma ‘alfabetização tecnológica’.

Nesse contexto, em que impera o “aprender a aprender”, os professores passam a ser treinados para o uso da tecnologia, como se isso representasse a revolução do ensino ou do espaço escolar. É nesse sentido que se observa a orientação do BID/SMEF para a melhoria da qualidade da educação, enfatizando o saber pragmático. Podemos assim afirmar que o proposto pelos órgãos não foge às prescrições demarcadas pelas OMs e pelo MEC para a formação docente; dessa forma, o que se apreende é a ênfase na regulação do trabalho docente.

Nossa incursão inicial nos documentos relativos ao acordo PMF/BID evidenciou as tramas já indicadas neste texto com respeito à forma de atuação das OMs, que, ao ofertarem seus empréstimos, estabelecem uma série de condicionantes e passam a orientar as políticas locais. Todavia, compreendemos a confluência entre as proposições apresentadas pelo BID e pelo governo local. Desse modo, objetivando maiores informações sobre os propósitos da formação continuada na RMEF e as decorrências para essa a partir do contrato de empréstimo com o BID, nos propusemos a realizar entrevista com o ex-secretário Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. E durante a interlocução contamos com a presença da senhora Sidney Gaspar de Oliveira, ex-assessora especial da Secretaria Municipal de Educação, que acompanhou diretamente a política implementada pelo ex-secretário, assumindo função de presidente da chamada Unidade Gestora do Projeto⁵⁵.

Discutir a proeminência do setor empresarial na educação municipal de Florianópolis exigiu-nos identificar quem estava à frente da SMEF no período ao qual localizamos nossa pesquisa, ou seja, do ano de 2005 até 2016. Assim, teceremos informações acerca das ocupações profissionais e rede de influências em que se insere o ex-secretário municipal de educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz.

⁵⁵Trata-se de uma das condições estipuladas pelo Banco para o primeiro desembolso do contrato, a “Assessoria Especial foi criada em 2014, e se tornou responsável pela execução do projeto e sua interlocutora oficial, tanto com o BID, como com outras organizações públicas e privadas. Conta com uma equipe de apoio e coordena, no âmbito das atividades do projeto, as ações realizadas pelas direções e gerências da SME. Tem como finalidade planejar, coordenar, supervisionar e avaliar, técnica e financeiramente, a execução do projeto”. (MELGAREJO, 2017, p. 121).

Pinto da Luz foi reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, ocupando três mandatos: 1984-1998, 1996-2000 e 2000-2004; logo depois foi secretário municipal de educação de Florianópolis em dois mandatos de governo emedebista (2005-2012), e um de governo do PSD (2013-2016). Conforme evidenciado na introdução desta tese, a presença de Pinto da Luz à frente da SMEF de 2013 a 2016, no governo de seu opositor nas eleições municipais, se dá principalmente pela continuidade do acordo de empréstimo efetivado com o BID.

O ex-secretário também ocupou cargos na diretoria executiva da Undime⁵⁶ em quatro mandatos exercidos entre 2009 e 2017. Dentre as funções assumidas destacam-se ainda o cargo de secretário de educação superior do então Ministério da Educação e do Desporto, em 1994; de presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes); e de presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Localizamos ainda o nome de Rodolfo Joaquim Pinto da Luz compondo o conselho de governança do Movimento A Indústria pela Educação⁵⁷, gerido pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) (FIESC, 2015). E ainda podemos destacar que, no ano de 2013, Pinto da Luz participou como debatedor no 2º Congresso Todos pela Educação, cuja sessão foi intitulada “Sociedade civil e a melhoria da Educação: a articulação entre os setores público, privado e social⁵⁸”.

Devido ao seu amplo trânsito em órgãos do governo e em organizações da sociedade civil vinculadas ao empresariado, além de sua posição social, evidenciamos Pinto da Luz como intelectual a serviço do capital, uma vez que assume função educativa, dirigente e organizacional na difusão dos pressupostos do empresariado para a educação. Essa premissa parte do assinalado por Gramsci (1995, p. 10), que enfatiza: “[...] a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’”.

⁵⁶Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/diretoria>. Acesso em: 29/05/2018.

⁵⁷De acordo com a FIESC: “Criado em 2012 e gerido pela FIESC, A Indústria pela Educação é um Movimento que visa mobilizar, articular e influenciar a indústria, o poder público e a iniciativa privada para superar a fragilidade da educação nos aspectos relacionados à escolaridade, qualificação profissional e qualidade do ensino. Reúne representantes do setor industrial, dos sindicatos patronais e laborais, dos setores educacionais, da sociedade civil, do poder público e da iniciativa privada comprometidos com a causa de contribuir para Santa Catarina se manter na rota da inovação e do desenvolvimento social e econômico por meio da Educação”. (FIESC, 2015, p. 10).

⁵⁸Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/08/21/articulacao-entre-diferentes-setores-e-tema-no-2%C2%B0-congresso-todos-pela-educacao/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Compreendemos as atividades desempenhadas por Pinto da Luz como relevantes na formulação de acordos em torno da educação pública atrelada às necessidades do setor produtivo, pois, conforme afirma Gruppi (1978, p. 82), o intelectual “[...] é um quadro da sociedade, mais exatamente, o quadro de um aparato hegemônico”.

Ao discorrer sobre as motivações para o acordo com o BID, o ex-secretário municipal de educação ressalta o protagonismo da SMEF na elaboração do projeto e indica:

Então falei para começarmos as negociações e a elaboração do projeto. Agora um projeto que não vai ser só para educação infantil, mas para toda a educação municipal, tendo claro o que nos interessava. Interessava-nos porque nós tínhamos, como você sabe, a falta de vagas na educação infantil e tínhamos a meta toda de ampliar o tempo de escolarização no ensino fundamental, níveis de qualidade e etc. e tal. E aí começou toda negociação, se fazendo um projeto que foi totalmente elaborado por nós. Não teve nenhuma interferência, não foi um projeto feito por eles, foi um projeto feito pelo departamento, pela Diretoria de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e todas as outras diretorias administrativas, o Observatório da Educação, enfim, todos eles participaram, então tivemos assim, muitas reuniões, muito trabalho. (Ex-secretário de educação do município de Florianópolis⁵⁹).

A fala revela os interesses convergentes entre a PMF e o Banco na elaboração da política. Nesse sentido, Cunha (2002) assinala a imbricação entre as agências financeiras internacionais e as práticas advindas dos governos dos países-membros, e afirma que para reconhecer essa junção de interesses é preciso atentar para os instrumentos de hegemonia e dominação. Já outra fala apresentada pelo secretário enfatiza a centralidade na política de resultados, assegurada pelo BID e seus condicionantes na elaboração do projeto.

No caso então do Ensino Fundamental qual era o projeto? Continuar avaliação que nós estávamos fazendo, então nós tínhamos a prova Floripa, nós incrementamos. [...] a gente pode imaginar porque sempre dizem: Ah! BID, Banco Mundial, às vezes eles têm as políticas deles, mas nesse caso a **política deles era simplesmente a melhoria da qualidade**. É claro que eles discutiam conosco, se nós fizéssemos um projeto que não tivesse a avaliação, porque tudo começou com avaliação, provavelmente eles não se interessariam. Por que começou com avaliação, e começou por quê? Porque não adianta investir, investir, e ninguém saber qual é o resultado. Senão sabe avaliar em qualquer coisa, em qualquer área, a gente tem que ter avaliação, professor para ingressar tem que ter avaliação, fez um concurso público etc. Quer progredir na carreira também. Quer dizer, tudo tem que ter avaliação e no caso do BID também. [...] Queremos equipar? Tá bom, mas **senão tivesse avaliação, não sei**. Foi a Sidney que coordenou e que trabalhava mais diretamente com eles, até pode confirmar, mas eu tenho impressão que esse era um

⁵⁹Entrevista concedida pelo ex-secretário de educação do município de Florianópolis, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, a Márcia Luzia dos Santos. Entrevista ocorrida enquanto o entrevistado estava na presidência da Fundação Catarinense de Cultura, com sede em Florianópolis. Data do evento: 30 de novembro de 2017; página 01 da transcrição. A divulgação destes dados obedece ao acordado no documento de Consentimento para fotografias, vídeos e gravações e no Termo de consentimento livre e esclarecido, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa e assinado pelo entrevistado.

ponto, digamos, vital. (Ex-secretário de educação do município de Florianópolis, grifo nosso⁶⁰).

O excerto manifesta a identificação dos objetivos do gestor municipal e do que é proposto pelo BID. Longe de se isentar da elaboração do projeto, o Banco direciona-o para o cumprimento daquilo que defende como política para professores, portanto, demarca a concordância entre a gestão municipal e o BID. Quanto à formação continuada dos professores, identificamos proposições presentes no documento intitulado *Preliminar – Regulamento Operativo*, que descreve várias modalidades de cursos a serem custeados pelo empréstimo. Destacamos as modalidades dirigidas ao ensino fundamental:

Curso de capacitação em **educação integral** serão [sic] oferecidos a todos os docentes e pessoal pedagógico da RME⁶¹, tanto na EI [Educação Infantil] como na EF [Ensino Fundamental] [...].O objetivo desses cursos é subsidiar os profissionais da educação que atuam no Ensino Fundamental, para promover a educação integral dos estudantes, visando assegurar aos estudantes matriculados e frequentando a RME de Florianópolis que desenvolvam **competências e habilidades** em suas múltiplas dimensões, que lhes possibilitem a **melhoria da sua qualidade de vida** e a condição de avançar aos níveis mais elevados do conhecimento e da cultura. (PMF; BID, 2012, p. 15, grifos nosso).

[...] cursos de **capacitação em conteúdos específicos da Educação Básica** alcançarão 1.440 professores, 37 coordenadores pedagógicos, 37 gestores escolares e 46 coordenadores de Centro de Atendimento Complementar de 06 a 14 anos, 25 técnicos e assessores, num total de 1.543 profissionais da educação, distribuídos em 45 grupos [...]. O objetivo desse curso será subsidiar os profissionais da educação em conteúdos/conceitos específicos para desenvolver as **competências e habilidades de aprendizagem** requeridas para cada ano escolar, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de assegurar que os estudantes desenvolvam competências de leitura, escrita, cálculo, espaço, tempo e cultura, com vistas ao seu desenvolvimento cognitivo, **afetivo**, motor, ético, estético e expressivo. (PMF; BID, 2012, p. 16, grifos nosso).

O objetivo assinalado pelo documento não foge às orientações colocadas pelas organizações multilaterais para a educação, centrado principalmente na pedagogia das competências. Nesse sentido, destacamos novamente o que Zanardini (2007) define como o “paradigma do conhecimento pós-moderno”, que sustenta, entre suas proposições, que a educação contribua para a “felicidade dos homens”. O modelo proposto para a capacitação docente aponta estreita relação com o ideário da pós-modernidade na medida em que o conhecimento historicamente construído passa a ser negligenciado em mérito do desenvolvimento das habilidades e competências. Destacamos também que no segundo

⁶⁰Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, páginas 01 da transcrição.

⁶¹Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RME), em nosso texto optamos por RMEF.

excerto a tarefa colocada aos professores é a da promoção da educação socioemocional dos alunos. Apontamos a contradição entre o que se exige dos professores e a materialidade que sustenta essa sociedade, pois, a degradação humana é condição *sine qua non* à expansão capitalista. Assim, o professor também necessita ser treinado para apassivar os alunos, educar para o consenso. Em outros termos, conforme Zanardini (2007, p. 267), a valorização do elemento humano indica a “[...] necessidade de transferir aos indivíduos e grupos sociais a responsabilidade por seus destinos e, desse modo, justificar as desigualdades sociais, culturais e econômicas”.

Outras proposições direcionadas à formação docente referem-se a

[...] curso de capacitação para professores e auxiliares de pré-escola e primeiras séries do EF (devendo também incluir supervisores para estes dois níveis de ensino) O objetivo principal é de fortalecer a relação entre EI e EF para implementar **práticas de qualidade** em ambos os níveis. (PMF; BID, 2012, p. 16, grifos nosso).

O sistema de assistência técnica a professores (*coaching*) beneficiará inicialmente 1.400 professores, ao longo de 3 anos da execução do Projeto, notadamente aqueles envolvidos com a docência nos laboratórios de aprendizagem avançada a serem implantados com recursos da operação que aqui se postula. [...]. Esse sistema será desenvolvido por consultoria especializada, a qual proporá também o melhor mecanismo para seu funcionamento: presencial, semi-presencial [*sic*] ou totalmente remoto (virtual). Esse serviço se alimentará de dados coletados no Sistema de Gestão da RME, a ser desenvolvido e implantado com recursos do Projeto, e **permitirá que professores recebam uma avaliação do seu desempenho em sala de aula, e instruções para aprimorá-lo, a partir da observação *in loco* ou de gravações (vídeo) feitas nas escolas e enviadas para a SME.** (PMF; BID, 2012, p. 17, grifos nosso).

O exposto no documento evidencia novamente a capacitação pragmática dirigida aos docentes numa clara proposição de desintelectualização, treinando os professores para não só implementar, mas assumir a política. Dentre as técnicas de gerenciamento do trabalho encontra-se a retomada da supervisão constante – *coaching* – e dos resultados e metas procurando instituir as bases para uma prática docente heterônoma. Esse fato, a nosso ver, também evidencia a conformidade entre as políticas que vinham sendo propostas pela SMEF e as orientações advindas do BID. Segundo Seki et.al. (2016, p. 208), “O acordo PMF-BID expressa a presença na RME de um sujeito educador fundamental, o capital, bem como o sujeito que se pretende educar, o trabalhador [...]”.

A proposta apresentada para a formação docente, imersa na regulação do trabalho por meio de *coaching* e na avaliação do desempenho do docente em sala de aula, alia-se ao apresentado no componente 2 do documento: “A contratação de consultoria para revisão do Plano de Carreira do Magistério”. (PMF; BID, 2012, p. 15). Ou seja, o propósito é alterar o

plano de carreira, cargos e salários dos professores do município de Florianópolis, aliando práticas meritocráticas conforme assegurado no componente 3: “O objetivo deste componente é fortalecer a capacidade institucional da SME de Florianópolis gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo”. (PMF; BID, 2012, p. 18). Nesse caso, o sujeito do sistema educativo a ser avaliado é o professor.

Concordamos com Melgarejo (2017, p. 139-140) ao afirmar que:

Encaixaram-se os interesses de uma gestão que se identifica com os princípios gerencialistas, aos interesses do BID, que alcançam assim a capilarização de seu projeto educacional. A prefeitura endivida-se por um longo período, porém inicia o pagamento apenas cinco anos após a aprovação do contrato, onerando assim a próxima gestão. Grande monta de dinheiro público é transferido para a iniciativa privada em troca de “serviços educacionais”, e com este mesmo dinheiro, ataca-se os direitos conquistados a duras lutas pelos trabalhadores da prefeitura.

Diante da anuência do contrato de empréstimo entre o BID e a PMF, observamos a acentuação dos entes privados fornecendo formação docente na RMEF. Seki et.al. (2016, p. 209) apontavam que uma das repercussões desse acordo seria “[...] transformar a esfera pública em nicho de negócios rentáveis, envolvendo outras empresas na partilha do espólio, sob a forma de construção, compra de tecnologias e contratação de consultorias”. Compreendemos que mesmo a RMEF já tendo contratado entes privados para a formação docente em momentos anteriores, o contrato de empréstimo do BID fomentou a presença de entes privados na formação continuada.

Prosseguimos este tópico apresentando mais dados da entrevista realizada com o ex-secretário municipal de educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, com a intenção de analisar a forma como as empresas privadas, que atuam na formação continuada, se inserem na rede municipal de ensino de Florianópolis.

4.2.1 A formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis e o acordo de empréstimo com o BID: a qual conformismo pretende nos conformar?

Seguimos nossa análise apresentando a fala do ex-secretário acerca da presença do setor empresarial na SMEF por meio do estabelecimento das parcerias público-privadas. Conforme Pinto da Luz:

Na realidade são vários programas, não são de formação apenas, mas todas as parcerias são desejáveis e quanto mais nós pudermos **ampliar a capacidade de formação e diversificação dessa formação, ofertar uma formação plural aos nossos professores será melhor**. É necessário. Além também de todas as obrigações legais, muitas das vezes há necessidade de licitações e, **nas licitações você não exclui nenhuma das entidades, nem pública, nem privada**, uma vez que queiram comparecer, se candidatar e apresentar os seus trabalhos, elas podem. Então a parceria público-privada é algo que ocorreu. (Grifo nosso⁶²).

A atuação de entes privados é justificada pelo ex-secretário de educação como forma de “ampliar a capacidade de formação” devido à necessidade de diversificá-la. A afirmação do ex-secretário se coaduna com o propalado pelas mídias e empresariado, reforçando a compreensão de que o setor público, no caso a SMEF, não é suficientemente capaz para formar seus professores, por isso recorre à formação oferecida pelo empresariado, alegando o favorecimento de uma formação plural. Pluralidade, nesse caso, pode significar que um certo ecletismo paire sobre a formação docente no município, próprio das orientações pós-modernas.

Outro dado relevante na fala de Pinto da Luz consiste no arcabouço legal que permite a introdução das PPPs na esfera pública. Desse modo, argumenta que as contratações são realizadas por meio de licitações, impossibilitando a prerrogativa entre esfera pública e privada. Dessa forma se exime de responsabilidade política e define que a presença do privado na formação docente deriva do campo legal-normativo.

Contudo, ressaltamos que as políticas de ajuste neoliberal promovidas pela reforma do Estado, iniciada nos anos de 1990 e intensificadas nos anos 2000, permitiram o aprofundamento das PPPs no setor público por meio da descentralização financeira, produzida pela criação dos fundos contábeis para a manutenção da educação básica e pela municipalização do ensino. Conforme apontam Oliveira e Barros (2015), nessa conjuntura as políticas sociais passam a privilegiar o relacionamento entre instâncias do aparelho do Estado com o setor privado induzindo novas formas de direcionamento dessas políticas.

Evidenciamos por meio da entrevista o desdobramento da política adotada pelo MEC como incentivadora da concretização das parcerias no âmbito municipal. A esse respeito destacamos as seguintes falas:

⁶²Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, página 01 da transcrição.

Temos inclusive [parcerias] do governo federal, o “Projeto Trilhas”, que é um projeto que a UNDIME nacional aderiu, mas tem a participação do Ministério da Educação, embora financiado pela Fundação Natura ou Instituto Natura, não sei exatamente. É um programa nacional e assim existiam várias outras instituições, tanto Fundações como Institutos que participavam dessa parceria com o Ministério da Educação, seja na “Olimpíada da Língua Portuguesa”, no “Projeto Trilhas”, que gera uma programação do Ministério da Educação, **e justamente nesse período do governo do PT essas parcerias já se concretizavam**. No governo então sempre houve muitas parcerias com a iniciativa privada, mas principalmente com entidades, no caso, sem fins econômicos. Então essa parceria existia e outros projetos, alguns como o CAEd, que tem uma larga **experiência na Prova Brasil**, mas não só na Prova Brasil, como também no ENEM, foi nosso parceiro. (Grifo nosso⁶³).

Não se observa nos argumentos apresentados pelo gestor municipal qualquer objeção às parcerias privadas na educação, pelo contrário, são celebradas como projetos consentidos pelo próprio MEC. Ao mencionar que as PPPs se efetivam “justamente nesse período do governo do PT”, o ex-secretário assinala o que compreendemos como conciliação entre um partido, que se apresenta como representante da esquerda, e o empresariado. Conciliação que demarcou os treze anos de governos petistas, que operacionalizou a estratégia democrático-popular, obscurecendo a luta de classes e promovendo, entre os movimentos sociais, um “ativismo estéril” e o apassivamento da classe trabalhadora diante da precarização das condições de trabalho [...]. (FONTES, 2010a). Considerando a política democrático-popular, implementada pelo Partido dos Trabalhadores, dentre suas estratégias destacam-se: o alastramento das fundações privadas e das associações sem fins lucrativos, a promoção de conferências nacionais e a disseminação dos conselhos (OLIVEIRA; BARROS, 2015).

Em que pese toda a conjuntura e o incentivo às PPPs pelos governos federais, é necessário ressaltar que os municípios usufruem de autonomia para aderir ou não a esses programas, pois, novamente, o que se vê por parte do ex-secretário é o obscurecimento quanto à sua posição política de acatar as diretrizes oriundas do MEC, responsabilizando o governo do PT e o MEC pelas ações tomadas no âmbito do município. O ex-secretário não faz menção de que, no caso da SMEF, nos últimos anos essas parcerias se avolumaram em decorrência do contrato de empréstimo efetivado com o BID, esquivando-se da responsabilidade na contratação das empresas que, inclusive, foram estabelecidas no contrato. Cabe destacar que Pinto da Luz possui grande inserção na Undime⁶⁴ e, como intelectual orgânico que circula pelos mais variados setores, ajuda a efetivar projetos políticos.

⁶³Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, páginas 01 da transcrição.

⁶⁴União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação.

Ao ser questionado sobre o fato de empresas que não são propriamente da área da educação, como TIM e Natura, adentrarem na formação docente no município de Florianópolis, Pinto da Luz novamente ressalta o modo de atuação dos governos petistas, nega, mais uma vez, a autonomia dos municípios para aderir a esses projetos, e dissimula sua posição política ao favorecer a adesão da SMEF. Nas palavras do entrevistado:

Olha, eu acho que não tem a não ser eventualmente algum benefício de *marketing* que elas venham a obter, mas, fora isso, não tem nenhuma influência porque é a Natura. É um programa MEC. [...] Claro, eles podiam colocar o nome qualquer que não vinculasse, mas claro que **eles mantêm o nome porque indiretamente estão associados a uma boa causa, que é a Educação**. Então é isto que beneficia, digamos, indiretamente. Agora, não há uma ideologia que eu saiba, até **porque era o MEC que aprovava e o MEC era isento nessa situação porque era o governo do PT – não é?, – que sempre foi contra a privatização, não teria nenhuma objeção a isto não. Fosse um governo do PSDB, PP, qualquer coisa assim, então poderia te dizer tem alguma correlação. Não, não tem, então por isso até ficava mais tranquilo, tudo bem**. Na verdade, digamos dentro da responsabilidade social desses Institutos/Fundações que vários... O Bradesco tem e mantém suas próprias escolas, aí é claro que eles podem, inclusive, impor algum projeto político-pedagógico correlato com o espírito mais liberal-privado etc. Mas não é o caso da Olimpíada da Língua Portuguesa e da formação dos professores, tanto é que várias das redações dos trabalhos feitos por alunos eram bastante críticos, até contra posições do governo federal, estadual, municipal etc... Então havia absoluta liberdade, o objetivo era só a formação do aluno, que é vital. (Grifo nosso⁶⁵).

Enfatizamos a política adotada pelo Ministério da Educação como disseminadora do projeto do empresariado para a educação e como fomentadora da aquiescência de tais projetos pelos municípios, consolidando o pacto para a formação dos trabalhadores. Diante da ascensão do setor privado, representado na figura benevolente da sociedade civil brasileira, a função do MEC era o de estimular e coordenar as ações desse setor. (OLIVEIRA; BARROS, 2015). Nesse contexto, ressaltamos o papel da UNDIME – instituição a qual o ex-secretário compôs a diretoria executiva – como articuladora política e promotora do “[...] contato com intelectuais coletivos da burguesia brasileira com vistas à obtenção de recursos financeiros para realizar as suas atividades ou mesmo para viabilizar propostas empresariais para a área educacional”. (FALLEIROS; NEVES, 2015, p.117).

Além dos pontos apresentados, visualizamos na proposição apresentada pelo ex-secretário, “a educação como uma boa causa”, o interesse das empresas pela educação pública. Ele ainda destaca a máxima da “responsabilidade social” como a preocupação por parte das empresas com a formação dos alunos. Conforme mencionamos, a difusão do ideário

⁶⁵Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, páginas 06 da transcrição.

da “responsabilidade social” torna-se estratégia hábil para a dominação burguesa favorecendo a entrada de entes privados na educação pública e colaborando, portanto, para consolidar a hegemonia da classe dominante. A dita “responsabilidade social” evidencia-se como mecanismo de promoção de consensos em torno da direção da educação básica e incita ao apagamento de projetos educativos diferentes do apresentado, conforme desenvolveremos no capítulo 5.

Prosseguindo na entrevista, ao ser questionado sobre os objetivos partilhados entre as empresas, institutos privados e a SMEF, o ex-secretário afirma:

O ente privado nunca apresentou nenhum objetivo próprio, a não ser cumprir o que a secretaria pedia, o que a rede pedia. A começar pelo sindicato, estava sempre na pauta para garantir as horas de formação continuada para os professores, enfim. **Logo, o objetivo era de qualificar sempre mais e melhor o nosso corpo docente, e tanto podia ser por entidades públicas ou privadas que façam isso.** Primeiro, que na formação continuada nós tínhamos nossa equipe da secretaria que fazia a formação, muitas vezes professores da própria rede, especialistas que eram chamados para formação, como professores das universidades públicas, principalmente, ou de entidades particulares; mas, geralmente, eram os de universidades públicas que faziam a formação. O objetivo não era, obviamente, de privatizar nada. Por que qual era a intenção disso? A intenção **era ter os melhores profissionais fazendo essa formação** e, no caso, cada um desses projetos tinha um objetivo específico que complementava algum tipo de formação ou desenvolvia algum tipo de atividade, como é o caso do já referido “Projeto Trilhas”, que dava formação de Língua Portuguesa em conexão com a Olimpíada de Língua Portuguesa e Olimpíada de Matemática. (Grifo nosso.⁶⁶).

Destacamos na fala do ex-secretário a referência de que as empresas e institutos privados acatavam o que era estabelecido pela secretaria, todavia, o que observamos ao investigar as instituições foi que a maioria delas tem pacotes fechados com materiais e programas; com exceção da empresa Planneta, que, mesmo tendo programas com diretrizes específicas, foi designada a contratar formadores de acordo com as orientações da própria secretaria. A nosso ver, ainda que a SMEF fizesse avaliação das mercadorias ofertadas, são as empresas que dirigiam a formação, logo, quem adotava a política de formação era a SMEF e não o contrário, portanto, era assumido pelo poder público o objetivo delineado pelo ente privado.

Assinalamos ainda que, ao mencionar não ser a intenção “privatizar nada”, o ex-secretário parece ignorar as formas de privatização não clássicas que se estabelecem na educação básica, em que os valores e preceitos do setor empresarial passam a conduzir o ensino público, incluindo a formação continuada dos docentes. Desse modo, mesmo

⁶⁶Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, página 03 da transcrição.

indicando que a formação poderia ser realizada por “entidades públicas ou privadas”, se percebe a predileção por essas últimas. Pois, ao pronunciar “nossa intenção era ter os melhores profissionais fazendo essa formação”, difunde a suposta “eficiência” dos formadores externos vinculados às empresas e institutos em detrimento dos próprios profissionais da rede e de universidades públicas, que teriam condição comprovada de fazer a formação, como a conduziam anteriormente, conforme explicitado pelo próprio entrevistado.

Outra proposição que nos chama a atenção é o argumento de que a formação continuada estava sempre presente nas pautas do sindicato dos professores do município. Embora essa seja uma reivindicação da categoria, comprovamos que a forma como se estabelece essa formação foi muitas vezes contestada pela entidade sindical por meio de denúncias, por exemplo no caso da contratação do CAEd, conforme tratado no início desta tese. O envolvimento do Sintrasm na fala do ex-secretário nos remete novamente à secundarização da sua posição política em relação à forma como é conduzida a formação na RMEF, parecendo querer jogar como reivindicação da própria categoria dos professores, insinuando que o que importa é a formação, independente de que essa seja conduzida por empresas privadas.

Trazemos essa questão por compreendermos que a reivindicação tem relação com o Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei nº 2517/86, que prevê, no art. 42, a promoção realizada por cursos de aperfeiçoamento na área da educação (FLORIANÓPOLIS, 1986). Ressaltamos também que, no ano de 2014, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil conquistaram a hora-atividade; conforme previsto na Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Essa lei define que 1/3 da jornada de trabalho deverá ser reservada à hora-atividade (HA) dos professores, que poderão ser dedicadas ao planejamento e atividades necessárias à prática docente. No município de Florianópolis, de acordo com a Portaria nº 006/2018, 50% do tempo da hora-atividade dos professores deve ser cumprida, obrigatoriamente, no próprio local de trabalho, em espaços definidos pela direção das unidades educativas ou em atividades planejadas pela SMEF (FLORIANÓPOLIS, 2018b). Tal encaminhamento comprometeu o tempo destinado à hora-atividade dos professores do ensino fundamental, principalmente com a determinação para os cursos de capacitação oferecidos pela SMEF. É necessário destacar que as portarias que discorrem a respeito da HA são reorganizadas anualmente, na tentativa do poder público municipal de obrigar os professores a cumprir inteiramente esse período nas dependências das escolas e unidades de educação infantil. Contudo, os professores têm conseguido resistir a essa imposição,

argumentando sobre a ausência de espaços e materiais adequados para o desenvolvimento das atividades necessárias à organização do trabalho.

Assinalamos por fim que a dimensão formativa das Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática, apontadas pelo ex-secretário, edifica-se com base na competição, servindo inclusive para que instituições, como a Fundação Lemann, rastreiem os melhores alunos das instituições públicas e os absorvam para formação segundo seus objetivos.

Prosseguindo na entrevista com Pinto da Luz, elucidamos os argumentos acerca da relevância da política da gestão por resultados e o protagonismo da entidade CAEd. O ex-secretário afirma que:

O CAEd é uma entidade vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora, portanto, uma instituição pública, assim como a Universidade Federal de Santa Catarina, tem suas fundações. A Universidade de Juiz de Fora, como todas as universidades federais e estaduais, tem suas fundações de apoio e suas entidades. Neste caso, o CAEd se especializou justamente em elaboração de provas e, nós fizemos por licitação, na verdade foi por licitação, o CAEd ganhou exatamente por essa experiência que tem, e nós contratamos. Então é algo que interessou muito trazer essa experiência, porque **além de os profissionais elaborarem as provas, também faziam a capacitação dos nossos professores para que eles tivessem autonomia e adquirissem conhecimentos para fazer as nossas próprias provas.** Assim, quando concluído o contrato com o CAEd, nossos professores teriam capacidade e autonomia para elaborarem as provas por itens, se assim optassem por essa modalidade. (Grifos nosso ⁶⁷).

O excerto mostra a centralidade dos modelos avaliativos como forma de gestão da educação e medida de qualidade, tal qual proposto pelos órgãos federais. O manifestado pelo ex-secretário evidencia a tentativa de cooptar os professores para a execução da política proposta por meio da capacitação fornecida pela empresa. Embora o CAEd encontre-se vinculado a uma instituição pública, seu funcionamento remete ao de uma empresa elaborando seus produtos, no caso, gestão da educação por meio de avaliações externas, e vendendo-os por um custo bastante elevado – como foi o caso dos R\$ 3.603.173,59 (três milhões, seiscentos e três mil, cento e setenta e três reais e cinquenta e nove centavos) desembolsados pelo município. Ademais, a mercadoria educacional disponibilizada pelo CAEd segue a lógica gerencialista própria do setor empresarial e difundida na educação pública desde as reformas de 1990. Assinalamos que esse produto, “assessoria à gestão da educação baseada nas avaliações externas”, consta no acordo assinado com o BID conforme o Componente 3 do documento *Preliminar – Regulamento Operativo* (PMF; BID, 2012).

⁶⁷Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, páginas 01-02 da transcrição.

Em outro momento o entrevistado expõe que algumas formações facultavam a participação das escolas, todavia, não o projeto desenvolvido pelo CAEd, e justifica:

[...] com exceção é claro do projeto desenvolvido pelo CAEd, **porque era uma política geral de avaliação para a rede municipal. Uma avaliação centralizada para nós avaliarmos, como o próprio MEC faz na Prova Brasil.** O objetivo do MEC qual era? Identificar as carências e apoiar as escolas, tanto é que as cidades e escolas prioritárias eram aquelas que tinham pior índice na Prova Brasil e no IDEB, que era apropriação do resultado da Prova Brasil, juntamente com o aprendizado da própria escola, então **o objetivo era exatamente nós termos uma avaliação da rede** a partir destas deficiências. **Por isso, investimos naquilo que fosse necessário, seja na formação de professores,** em equipamentos e instalações, enfim, o que era necessário a partir desta identificação das necessidades. [...] Ao fazer a Prova Floripa, nós começamos, inclusive, internamente, com o próprio pessoal da casa querendo fazer, mas sem metodologia. Havia sim, poderia haver muita diferenciação de um ano para o outro, então não havia capacidade de comparar o crescimento do aluno. Foi então contratada essa entidade CAEd, vinculada à Universidade de Juiz de Fora. Eles têm uma metodologia que permite como fazer a comparação de ano a ano. Com isso, também deram a formação aos nossos professores para fazerem as provas, senão também tem pouco sentido essas provas, quer dizer, valeria mais como exercício do que como comparação. (Grifos nossos⁶⁸).

Novamente é reiterada a relevância da gestão por resultados. Nesse sentido, compreendemos que tanto a SMEF quanto o CAEd partilham da lógica de mensuração da educação, dos alunos e dos professores, realizada por meio de testes standardizados, enfatizando padrões a serem comparados. E, nesse excerto, retoma-se a necessidade de pactuar com os docentes a elaboração e aceitação dos testes. A necessidade desse pacto é uma reação aos constantes enfrentamentos por parte dos professores organizados por sua entidade sindical, o Sintrasm. Desse modo, evidenciam-se desde a negação de escolas na aplicação das provas, cartas das unidades educativas direcionadas aos gestores municipais, até seminários que fomentam as discussões sobre as avaliações em larga escala (SANTOS; SILVA; ERNEST, 2017).

A posição da ex-assessora especial da Secretaria Municipal de Educação reafirma o projeto de formação continuada centrada nos resultados, segundo Sidney Gaspar de Oliveira:

O objetivo era ensinar, **capacitar os nossos professores a fazer as provas** por item, porque a dificuldade quando se fez essa licitação não é porque os professores não sabiam o conteúdo, **eles não sabem uma metodologia, qual a sequência numa prova, o que tu vais avaliar, e isso a fundação era melhor,** porque não adiantava, por exemplo, ter gente da casa e que não soubesse; porque doutorado, vários nós temos, até foram consultados vários deles ali no departamento, mas eles não tinham

⁶⁸Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, páginas 02-03 da transcrição.

o conhecimento e preferiram também pela formação e hoje eu [inaudível] **Mas eles estão na rede, estão atuando nas escolas, não foi perdido.** (Grifos nosso⁶⁹).

Na proposição apresentada por Oliveira fica claro o objetivo de conformar a prática docente ao direcionado definido pela fundação CAEd. Observa-se ainda a fala no sentido de desqualificar o saber docente ao afirmar que as formas de avaliar utilizadas pelos professores são insuficientes, uma vez que quem detém a metodologia de forma eficiente é o CAEd. Consta-se que é ignorado que os professores não apresentam concordância com a aplicação das avaliações em larga escala, não se tratando de mera questão de saber ou não saber formular questões e analisar resultados. Em pesquisa por nós empreendida no ano de 2013, os professores deixam claro que discordam das avaliações por apresentarem regulação constante acerca do trabalho e por não explicitarem:

[...] as contradições que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e tampouco advém de uma avaliação formativa e processual que considera a materialidade onde se desenvolve o trabalho docente. Os índices expressam um momento estanque do ato de ensinar. As determinações presentes nas notas de cada estudante só o professor tem a capacidade de avaliar. É justamente o que os entrevistados ressaltaram nas entrevistas: as múltiplas determinações que estão por trás das notas dos alunos, que vão desde “chutes” à negação em responder as questões que não são propostas pelos professores. (SANTOS, 2013, p. 155-156).

Nesse sentido, trazemos as reflexões de Daiane Ravitch ao expor as implicações das avaliações em larga escala empreendidas no sistema de ensino estadunidense:

Se a testagem inspira um certo grau de desagrado, é porque ela tornou-se engrenagem central que movimenta o destino dos estudantes e a reputação e futuro dos seus professores, diretores e escolas. [...] o problema com o uso dos testes para tomar decisões importantes sobre a vida das pessoas é que os testes padronizados não são instrumentos precisos. (RAVITCH, 2011, p. 173-174).

O assinalado por Ravitch exprime o que evidenciamos na fala dos professores da RMEF por nós entrevistados durante a pesquisa de mestrado empreendida acerca das avaliações em larga escala. A centralidade nas avaliações não resolve os problemas que a educação pública vivencia, ao contrário, negligencia as múltiplas determinações que estão por

⁶⁹Entrevista concedida pela ex-assessora especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis Sidney Gaspar de Oliveira, a Márcia Luzia dos Santos. Entrevista ocorrida enquanto a entrevistada secretariava Rodolfo Joaquim Pinto da Luz na presidência da Fundação Catarinense de Cultura, com sede no Florianópolis. Data do evento: 30 de novembro de 2017; páginas 10 - 11 da transcrição. A divulgação destes dados obedece ao acordado no documento de Consentimento para fotografias, vídeos e gravações e no Termo de consentimento livre e esclarecido, conforme estabelecido pelo Comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos e assinado pela entrevistada.

trás do processo de ensino-aprendizagem, que vão desde a precariedade das condições de trabalho, das condições materiais das escolas, até a condição de vida dos estudantes.

Retomando o excerto que traz a fala de Oliveira, destacamos a declaração: “Mas eles estão na rede, estão atuando nas escolas, não foi tempo perdido”. Apontamos a hipótese de que essa manifestação se dá porque com o novo prefeito Gean Loureiro (MDB), eleito em 2016, foi encerrado o contrato com o CAEd e a secretaria tem se posicionado, informalmente, pela não continuidade da aplicação da prova. Contudo, pensamos a Prova Floripa como marca da gestão de Pinto da Luz, após doze anos à frente da SMEF, logo, não evidenciamos a posição da gestão de Gean Loureiro como desacordo com a política de avaliação, mas como tentativa de apagamento dos traços da administração anterior. Assim, salientamos que o pretendido pela formação era que a metodologia e os argumentos que orientam a atuação do CAEd fossem tomados como padrões instrucionais à prática docente no dia a dia das escolas, numa clara tentativa de moldar o saber dos professores, os métodos e os objetivos da educação. Tal proposição é legitimada quando, ao ser interrogada se o objetivo da capacitação era preparar os professores para que futuramente ajudassem a SMEF a preparar a Prova Floripa, Oliveira responde:

Sim, porque era finito, era um projeto que iria terminar, tanto o projeto BID ia terminar com esse contrato, e a intenção nossa, é óbvio, não era de manter indefinidamente porque o que nós queríamos era capacitar. Porque quando você consegue medir, você faz ‘n’ perguntas, mas você sabe qual a mensuração de cada uma das perguntas para você poder avaliar, saber olhar que objetivo.⁷⁰

O ex-secretário Rodolfo Joaquim Pinto da Luz é enfático ao expor a relevância das avaliações em larga escala, as compreende como modelo de eficiência, corroborando o que defende o Ministério da Educação e as Organizações Multilaterais. Assim manifesta-se:

[...] eu **gostaria que tivéssemos essa prova mensalmente, só não fizemos pelo custo disso**, mas na hora que nós tivéssemos capacidade podíamos fazer. Porque nada melhor do que um professor chegar no ano seguinte e receber “olha esse aqui é o perfil do aluno”, “essa aqui é a carência”, é fazer um ensino diferenciado, quer dizer, não é aquele ensino só. Eu digo: a pior coisa para gente é aprender aquilo que sabe e superficialmente ter uma aprendizagem daquilo que não sabe, então quer dizer, você acaba rejeitando porque sabe e acaba não avançando porque não sabe. Se a gente consegue ter esse balanceamento e esta informação – e por aluno! – você já poderia olhar, esse aluno tem essa dificuldade. **O que nós queríamos é que nosso ensino saísse do *Magister Dixit*** e passasse a ser o ensino que nós pudéssemos conviver com essas diferenças na sala de aula mesmo, ensino com maior

⁷⁰Sidney Gaspar de Oliveira. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, página 11 da transcrição.

participação, trabalhos mais em grupos etc., com essas dificuldades. (Grifos nossos⁷¹).

O argumento destacado demonstra o quanto a pretensão é regular o trabalho docente. Ao pronunciar a expressão “*Magister Dixit*”⁷², esboça a secundarização da figura do professor no processo ensino-aprendizagem, colocando-o no papel apenas de mediador. Nessa seara, as avaliações externas são exaltadas como única forma de monitorar as deficiências de aprendizagem dos alunos. O acompanhamento diário, individual, as avaliações realizadas pelos próprios professores não compõem a fala do ex-secretário. Em sua fala transparece a desconsideração pelo trabalho realizado nas escolas e a desintelectualização do trabalho docente, a ponto de esboçar que o trabalho realizado pelos professores não considera as dificuldades apresentadas pelas crianças. Cabem aos docentes seguir as prescrições a partir dos dados levantados pelas empresas que trabalham na gestão e monitoramento das avaliações. Observa-se a intensão de moldar um perfil docente necessário ao projeto do empresariado para a educação, uma vez que as avaliações em larga escala são exaltadas por esse setor e, têm servido para operar alterações na condução da educação básica, na carreira docente e na função do professor.

Além da centralidade na política de avaliação, destacam-se ainda argumentos acerca da inovação pedagógica, seja pelo uso das tecnologias da comunicação e informação (TIC) ou pela tentativa de impor aos professores novos métodos de ensino. Nesse sentido, destacamos a fala do ex-secretário ao ser questionado se saberia precisar o aporte financeiro para a contratação das empresas privadas:

Não, eu não sei, mas eu posso dizer primeiro que a Natura não recebeu nada, de Juiz de Fora eu não sei, porque era BID, Mind Lab era formação, com um material também muito bom por sinal, era coisa de altíssima qualidade e a formação com jogos, **era uma sala inteira de jogos que é bem mais interessante para o aluno, principalmente nessa fase que nós estamos aqui, tudo midiático, quer dizer, computador, mídia e coisa e tal, ou nós fazemos o ensino mais atrativo possível ou nós não concorreremos com o celular, quer dizer, com o smartphone, não conseguimos concorrer realmente. Ali era uns jogos, mas também a capacitação, as duas coisas juntas.** (Grifos nossos⁷³).

⁷¹Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, página 11 da transcrição.

⁷²É uma expressão do Latim cujo significado é “o mestre disse”, referindo-se à postura inquestionável do professor. Mais informações em: https://www.conhecimentogeral.inf.br/magister_dixit/. Acesso em: 22 jul. 2019.

⁷³Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, página 07 da transcrição.

A caracterização do professor é a de desatualizado, com métodos ultrapassados e tecnologicamente defasado. Nesse sentido, o professor deve ser atualizado e as empresas encontram um nicho de mercado para vender produtos e capacitação docente. Cabe salientar que a capacitação que o ex-secretário se refere é realizada diretamente nas escolas, acompanhando os professores, remetendo à prática de *coaching*, presente nos documentos assinados entre o BID e a PMF.

Inferimos que os conteúdos são secundarizados à medida que os métodos são enaltecidos, numa clara alusão ao tecnicismo, imperando o “como fazer”, “como tornar-se atrativo”, esse é o perfil estimulado ao desenvolvimento do “professor de resultados”. Freitas (1992) evidencia o conceito de neotecnicismo cujas bases estão na responsabilização dos professores e das escolas pelos resultados obtidos nos testes padronizados. Assim, os fundamentos do neotecnicismo não fogem à racionalidade técnica, pragmática, do tecnicismo, com a reedição do modelo centrando-se na forma de padrões a serem atingidos. Nessa seara, as ditas “competências” exigidas dos professores têm relação com treinar/condicionar os alunos para as avaliações. O saber teórico-científico, que necessita de análise, amadurecimento, crítica, é secundarizado e até mesmo negligenciado diante da emergência dos resultados. Assim, colocamos as TICs na educação básica como também compondo o quadro neotecnicista presente na educação. Esse apelo ao trabalho atrelado à tecnologia se dá ante à necessidade de preparar os futuros trabalhadores para uma suposta consequência de crescimento no mundo do trabalho e para o consumo. Dessa forma, professores são incumbidos “[...] na condição de intelectuais disseminadores da cultura, [a] [...] conformar às novas exigências urbano-industrial”. (FALLEIROS; NEVES, 2015, p. 151).

Impõe-se à escola e ao professor a reconversão, assim como, sob o *slogan* da inovação tecnológica e pedagógica, a sociedade civil no aparelho do Estado continua a operar a entrada das empresas privadas e institutos como entes importantes na condução desse processo. Para um “professor inovador” necessita-se de uma “escola inovadora”. É o que indica a fala da ex-assessora especial da Secretaria Municipal de Educação ao lamentar a descontinuidade dos projetos na gestão de Gean Loureiro – MDB (2017-2020).

[...] e também no ensino fundamental é bom falar dos projetos que não tiveram continuidade, **o projeto do ensino inovador**, que os materiais ficaram lá, e também tempo integral, e **os CIEBs [Centros de Inovação de Educação Básica]**, são assim três pontos que iria nos colocar mesmo. Todo mundo queria entrar na nossa rede com esse projeto. (Grifos nossos⁷⁴).

⁷⁴Sidney Gaspar de Oliveira. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, página 15 da transcrição.

O projeto “ensino inovador” relaciona-se à plataforma digital de conteúdos e “Soluções Educacionais” para componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Língua Estrangeira – inglês para os estudantes do Fundamental II - Projetos Inovadores; de acordo com o apresentado no contrato nº 1045/EDUC/BID/2016 e conforme exposto no capítulo anterior. Para melhor compreender do que se trata os CIEBs, expomos a fala do ex-secretário.

[...] o objetivo era ampliar, como eu falei, o tempo integral. Então algumas escolas caminhariam para o tempo integral, onde tinham mais instalações etc. e nós faríamos, pelo menos no projeto eram dois, **Centros de Inovação de Educação Básica, CIEBs**, que iriam um no Norte e outro no Sul. Então os alunos iriam no contraturno para esses CIEBs. Ali você teria todos esses, SmartLab, esse projeto era um deles, mas muitos projetos nesse sentido do Mind Lab, quer dizer, nessa linha de **você dar uma formação mais lúdica, mais agradável, mais atrativa para o aluno**. Você teria na arte, cultura e esporte, enfim, nesses Centros, línguas, e com equipamentos: *tablets*, computadores... Enfim, para todos os alunos. Tanto que todas as salas informatizadas foram atualizadas já com projeto BID, receberam novos equipamentos porque aqueles realmente que tinham eram da época do [Programa Educacional de Tecnologia Educacional] Proinfo, do MEC. O MEC parou de comprar equipamentos, obviamente os computadores se tornaram obsoletos, então nós colocamos isso e nós conseguimos, felizmente. (Grifos nossos ⁷⁵).

Apontamos concordância entre as diretrizes apresentadas para a educação básica pela Secretaria Municipal de Educação e os objetivos da formação continuada dos professores ministrada pelas empresas privadas. Dentre os princípios em comum, além da “atualização do professor”, encontra-se a **inovação** proposta para a educação, que está diretamente relacionada ao uso das TICs. O “professor inovador” constitui-se, portanto, no sujeito que fomenta o uso das tecnologias, moldado pelo pragmatismo e utilitarismo tecnológico. Assim, pretendem impor ao docente a busca permanente da atualização frente aos desafios impostos pela lógica capitalista, que destaca a tecnologia como determinante ao desenvolvimento dos países e conteúdo relevante para os futuros trabalhadores e consumidores.

Diante da exaltação e endeusamento dos recursos tecnológicos, presente tanto no discurso do empresariado quanto no de Organizações Multilaterais, observa-se o assentimento a esses discursos nas políticas implementadas pelo governo federal. Dessa forma, criam-se demandas geradas pelo pressuposto da inovação tecnológica, por exemplo, a citada política do Proinfo para os municípios, que, quando descontinuada, impõem aos municípios os custos da

⁷⁵Rodolfo Joaquim Pinto da Luz. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, páginas 15-16 da transcrição.

sua continuidade. Não estamos defendendo que as escolas públicas tenham que ficar obsoletas, tampouco que as TICs não devam ser apropriadas pelos professores e alunos. Contudo, queremos apontar a centralidade nas TICs em detrimento de uma formação continuada que considere as teorias de aprendizagem para a formação humana, e não para o mercado e à sociabilidade do capital. Longe desse princípio, visualizamos a educação básica integrando o circuito de reprodução do valor, seja como movimento de conformação dos professores e futuros trabalhadores, na tentativa de assegurar a hegemonia burguesa, ou como nicho de mercado a serviço da ampliação e reprodução do capital.

Outra perspectiva bastante significativa, que aparece nas considerações acerca da formação docente apresentada pela ex-assessora especial da Secretaria Municipal de Educação, está na tentativa de estabelecer novas metodologias a serem seguidas pelos professores:

E a metodologia porque às vezes tem o material e não sabe como usar, então a gente trabalhou ali com o pessoal da Secretaria com **a metodologia disruptiva**, que era a última, como tu vê em tudo, até na Europa, nos Estados Unidos, aqui as melhores escolas particulares, em tudo são usadas, que é justamente aquele tipo da **sala invertida**. É aquilo que o Professor Rodolfo falou dos alunos trabalharem em grupo, só que são nomes mais atualizados, mas assim, muito interessante. Eu já fazia isso, quando era professora, mas agora é diferente e tem a tecnologia, porque a gente fazia sem a tecnologia. (Grifos nossos⁷⁶).

Ao investigarmos os significados das expressões “metodologia disruptiva” e “sala invertida”, chegamos aos termos “inovação disruptiva” e “educação disruptiva”. Tais conceitos nos levaram ao livro *Inovação na Sala de Aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*⁷⁷, de autoria de Clayton M. Christensen⁷⁸, Michael B. Horn, e Curtis W. Johnson (2012). Nesse constam exemplos de como as empresas se superaram no mercado de outras empresas líderes por meio da inovação tecnológica e, dessa forma, deixam obsoletos modelos antigos. A linha que seguem as explanações é na defesa de um ensino individualizado, “aprendizado customizado” versus o ensino padronizado (CHRISTENSEN;

⁷⁶Sidney Gaspar de Oliveira. Entrevista concedida a Márcia Luzia dos Santos. Florianópolis, 30 de nov. de 2017, páginas 16-17 da transcrição.

⁷⁷Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=o8Q3jUMDQXEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=inova%C3%A7%C3%A3o+disruptiva+artigo&ots=i3vK6A9iBZ&sig=WtgwRRQz5A6wDOcSpjzq2dnxmiQ#v=onepage&q=%20disruptiva%20&f=false>. Acesso: 02 jun. 2018.

⁷⁸Encontramos no *site* da organização Na Prática, vinculada à Fundação Estudar, a seguinte menção a Clayton Christensen, “[...] professor de Harvard. Ele se inspirou no conceito de ‘destruição criativa’ cunhado pelo economista austríaco Joseph Schumpeter em 1939 para explicar os ciclos de negócios. Segundo ele, o capitalismo funciona em ciclos, e cada nova revolução (industrial ou tecnológica) destrói a anterior e toma seu mercado”. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/o-que-e-inovacao-disruptiva/>. Acesso: 02 jun. 2018.

HORN; JOHNSON, 2012). Segundo os autores: “Se o objetivo é realmente educar todos os alunos – exigindo das escolas que todos tenham competências e habilidade para escapar das correias da pobreza [...] – é preciso encontrar uma forma de avançar em direção àquilo que, neste livro, chamamos de modelo ‘centrado no aluno’”. (Ibid. 2012, p. 17).

Como forma de assegurar este “aprendizado customizado”, os autores propõem a tecnologia centrada nos alunos, considerando esse modelo como “força disruptiva”, ou seja, como forma de romper com o modelo atual. Propõem o uso da tecnologia como plataforma de aprendizado, o que condiz com o modelo apresentado por Pinto da Luz para os CIEBs. A defesa desse modelo de educação ainda se apresenta como possibilidade de os alunos personalizarem seu aprendizado de acordo com “[...] seus tipos de inteligência, nos lugares e ritmos preferidos por eles”. (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 17).

Fundamentado em Christensen, encontramos um artigo de Pedro Demo (2010) que também aponta que a escola deve ser desconstruída para se reconstruir. Nesse sentido, o autor afirma que: “Torna-se difícil esperar que os docentes ‘desconstruam’ sua aula, aceitem humildemente que não são importantes para a aprendizagem dos alunos, sobretudo, que, não sendo escudadas em produção própria, são plágio corriqueiro”. (DEMO, 2010, p. 866).

Emerge da proposição da educação disruptiva o professor inovador, ou melhor, o “professor customizado”. No horizonte desse modelo docente firma-se a necessidade de desintelectualizá-lo, despolitizá-lo, (con)formá-lo. Exalta-se a figura do professor controverso na escola controversa, pois é desconstruindo o professor que se minimiza resistências, que se desconstrói a escola e se impõem novas orientações políticas para a educação dirigida à classe trabalhadora.

Nesse cenário de reconversão docente e de ingerência da sociedade civil sobre a educação básica pública, apreendemos que o acordo estabelecido entre o Banco Interamericano do Desenvolvimento e a Prefeitura Municipal de Florianópolis acirrou a entrada das empresas que vendem produtos educativos na formação docente.

Desse modo, damos prosseguimento ao texto apresentando nosso referencial teórico acerca da constituição de redes sociais, por as compreendermos como ação orgânica da sociedade civil sobre a educação.

4.3 REDES SOCIAIS: A EDUCAÇÃO PROPOSTA PELA BURGUESIA BRASILEIRA E INTERNACIONAL COM O ESTADO COMO MANTENEDOR/ORGANIZADOR DO PACTO

Este tópico tem por objetivo apresentar os autores que nos fundamentaram na análise de redes sociais evidenciando as respectivas definições acerca dessa análise. Iniciamos com as considerações de Lozares (1996, p. 108) ao indicar que “Las Redes Sociales pueden definirse como un conjunto bien delimitado de actores-individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc. – vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales”. Assim, Marques (2006, p. 15) indica que: “Essas estruturas constituem um denso e complexo tecido relacional interno ao Estado que emoldura a dinâmica política e influencia fortemente a formulação e a implementação das políticas públicas”.

Marques, com base nos estudos desenvolvidos por Skocpol, avalia o papel central do aparelho do Estado na formação das redes com relação ao desenvolvimento de políticas públicas. O autor chama a atenção para a importância das “normas legais e dos formatos institucionais e organizacionais”, salientando a “[...] importância das organizações estatais como atores políticos potenciais”. (MARQUES, 2006, p. 18). Nesse sentido, Marques (2006, p.19) evidencia que: “As relações e as posições nas redes constituem estruturas relacionais que constroem escolhas, dão acesso diferenciado a bens e instrumentos de poder, tornam certas alianças ou conflitos mais ou menos prováveis e influenciam os resultados da política”. Ou seja, podemos dizer que as redes sociais conformam o bloco no poder, tornam-se estratégia de atuação pela qual a fração burguesa prevalente organiza e difunde o consenso em torno das políticas públicas, assim, no caso da nossa pesquisa, em torno da formação da classe trabalhadora e dos professores. Marques (2006) evidencia que a análise das redes sociais permite compreender que as ações e as estratégias políticas não são efêmeras, tanto que são continuadas e aprofundadas ao longo dos mais variados governos à frente do aparelho do Estado, demonstrando a organicidade no projeto burguês do bloco no poder. Não significa que de tempos em tempos não ocorram litígios intraclasse, pois, como esclarece Castelo (2017, p. 60):

Estado e capital andaram juntos na alvorada mundial do modo de produção capitalista, e nunca mais se separaram, embora conservem entre si uma autonomia relativa, gerando uma tensão conflituosa das frações da classe burguesa com a burocracia estatal [...].

Todavia, essas tensões não impedem a atuação orgânica da burguesa. Lozares (1996) e Marques (2006), ao discutirem a organização de redes sociais, nos indicam a chave para compreender a forma de ação da burguesia por meio das redes. Observamos, portanto, que as redes sociais geralmente são organizadas em torno de uma ideia central anunciada pelos seus mais variados intelectuais. No caso da educação, apreendemos que as redes por nós investigadas comportam uma miríade de aparelhos privados de hegemonia, que se coliga em torno de interesses comuns, divulgam suas ideias e atuam no sentido de formular políticas públicas (SILVA, SANTOS, 2019).

Shiroma (2011), ao investigar as redes que se colocam em prol da educação, aponta o encorajamento presente nos fóruns e documentos oriundos das OMs para que sejam articuladas redes sociais. A autora define as redes sociais como “[...] um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade”. (SHIROMA, 2011, p.18). Contudo, assinala o interesse dos formuladores internacionais de política em utilizar as redes como estratégia de consentimento entre quem estabelece as políticas e quem as aplicam.

Neste sentido, percebemos esses aparelhos privados de hegemonia – empresas, ONGs, institutos, fundações, órgãos de governo – como difusores das diretrizes colocadas pelas organizações internacionais para as políticas locais, que buscam materialização no “chão das escolas”. Por conseguinte, as redes instituem um processo de “mediação entre o global e o local” nas escolas, alterando “[...] discursos, práticas e relações em seu interior, influenciando a gestão e organização do trabalho docente [...]”. (SHIROMA, 2011, p. 16-17).

A autora (2011, p. 17) indica que não se trata de “transmissão de prescrições de cima para baixo”, mas de um conjunto de argumentos que passa a compor a concepção de educação, assim as redes sociais disseminam premissas e gerenciam políticas. Então Shiroma (2015, p.69) assinala que:

A ideologia do trabalho em rede com participação do chamado Terceiro Setor envolta por slogans como democracia, cidadania, coesão social, empoderamento produz o ocultamento da destinação de recursos públicos para o privado que passa despercebida ofuscada pelo brilho sedutor do conteúdo e forma do que promete: envolvimento da sociedade civil no provimento de melhores serviços, personalizados ao contribuinte.

Evidencia-se, portanto, que a propagação de alegações – desqualificação da educação pública, da formação docente e do professor, justiça social e empregabilidade – servem como suposta motivação para que o setor empresarial se organize por meio de seus institutos, Organizações Sociais, órgãos governamentais, OMs e demais entidades da sociedade civil na “resolução” de determinados problemas.

É justamente nessa conjuntura, em meio às relações sociais travadas a partir dos interesses do capital internacional e brasileiro, sob a predominância do capital fictício e portador de juros, que se faz necessário evidenciar os sujeitos individuais e coletivos que compõem as redes sociais desenhadas desde a entrada da iniciativa privada na SMEF, por meio da formação continuada dos professores do ensino fundamental. Conforme veremos no capítulo 5, nossa investigação permitiu inferir que os intelectuais orgânicos da burguesia se entrelaçam em redes que compartilham soluções, vendem produtos, se complementam e mobilizam políticas.

Nessa direção, conferimos ao aparelho de Estado um papel relevante na constituição das redes, pois o bloco no poder à frente do Estado atua tanto na elaboração das políticas quanto na construção de espaços para que essas se instaurem, seja pelos reordenamentos jurídicos – instituição de novas leis – ou pela inauguração de novos mercados, disponibilizando o fundo público para a compra de produtos. Com relação ao papel do aparelho do Estado capitalista na contemporaneidade e o lugar que ocupa nas redes, Shiroma e Evangelista (2014, p. 4) assinalam: “[...] o Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, entretanto, constitui um importante nó nas redes. As organizações estatais não agem nem definem isoladamente as políticas e as redes não se limitam às fronteiras nacionais”.

Diante do exposto fica clara a imbricação entre a sociedade civil e as organizações estatais. Conforme a afirmação de Gramsci (1989, p. 87): “[...] Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o domínio, mas consegue obter consentimento ativo dos governados [...]”. Em outra passagem o autor aponta o Estado como uma “trincheira avançada”, por trás da qual se situam as determinações da sociedade civil. Nesse raciocínio, compreendemos o Estado e seus aparelhos como difusores da ideologia da classe dominante, concebendo-o como mantenedor da hegemonia burguesa, seja pela dominação/coerção da classe trabalhadora, seja pela direção/consenso promovido no seio dessa mesma classe.

Nessa perspectiva, entendemos as redes sociais em torno da educação pública como estratégia de organização da classe dirigente na recomposição da taxa de lucro, utilizando o

fundo público, reordenando sua hegemonia, e direcionando a educação da classe trabalhadora para as necessidades atualizadas do capital. Consideremos a crise do capitalismo e a necessidade constante de expandir as relações sociais de produção, dessa forma a classe dominante aprofunda drasticamente as expropriações impostas à classe trabalhadora (FONTES, 2010b), reordenando a preparação dessa para as exigências atualizadas da produção e, como estratégia de promoção de consensos, difundindo a importância da educação para a empregabilidade, diminuição das desigualdades sociais e desenvolvimento do país. É nesse contexto que a educação básica torna-se a mercadoria da vez e as redes sociais passam a se mover em torno dela.

As redes se estabelecem a partir de interesses comuns, por meio de seus intelectuais procuram disseminar a ideologia da classe que tem o domínio, na tentativa de estabelecer suas proposições como as únicas verdadeiras e possíveis para a classe dominada. Assim, os aparelhos privados de hegemonia constituídos tanto por órgãos do Estado quanto pelas organizações empresariais e OMs são importantes mecanismos de difusão ideológica e promoção de consensos. Ao tratar da forma de atuação da burguesia na função de direção e domínio, Gramsci (1989, p.147) assinala: “A classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se ‘Educador’, etc.”.

O papel dos intelectuais orgânicos da burguesia é essencial para o estabelecimento dos consensos e Gramsci (1995, p. 11) aponta que:

Os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas de hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo.

Ao considerarmos as redes sociais, situamos a função de seus intelectuais no âmbito do consenso, portanto, relevantes na reordenação e direção da classe dominada. Contudo, Gramsci (1995, p. 12) destaca os diferenciados graus de intelectuais que se justificam pelas “[...] necessidades sociais de produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante”.

Elucidamos essa questão porque, ao mapearmos as redes, procuramos trazer também seus intelectuais e as relações que estabelecem com o mundo da produção. Todavia, identificamos diferentes trânsitos na esfera produtiva e governamental, revelando distinção na forma de atuação e no grau de influência.

No próximo tópico apontamos a relação de empresas e INPSFLs que ofertaram formação continuada aos docentes da RMEF e suas conexões com a esfera estatal e a sociedade civil.

4.4 DA VENDA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS AO FILANTROCAPITALISMO: PRIVATIZAÇÃO NÃO CLÁSSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Diante do exposto neste capítulo, concluímos que há uma atuação orgânica do empresariado acerca da educação, que se dá não apenas no contexto da influência relacionada à formulação de políticas públicas para a área, mas também na materialização dessas políticas costuradas por dentro do aparelho do Estado.

Contudo, faz-se necessário ter em conta que a inserção empresarial no aparelho do Estado, no Brasil, não é um elemento restrito à educação ou ao desenvolvimento capitalista recente, pois, como assinala Octávio Ianni (2019), ao discutir a ditadura civil-militar-empresarial⁷⁹ (1964-1985), a atuação orgânica da burguesia brasileira e internacional com o aparelho do Estado ditatorial culminou na exacerbação do processo de acumulação capitalista. Nesse período vigorou no país a organização e concentração da

[...] violência estatal, em conformidade com a violência da acumulação monopolística [...] [que resultou na] [...] concentração e centralização do capital, reforçando-se o poder do capital monopolista, altamente articulado com o poder estatal, e em conformidade com as determinações do imperialismo [...]”. (IANNI, 2019, p. 72).

O autor prossegue afirmando que o “capital financeiro adquiriu caráter predominante” no país e:

[...] o capital bancário passou a ser articulado de forma mais profunda e generalizada com o capital industrial, o que passou a influenciar de modo acentuado o conjunto da economia, a estruturação do Estado e a maneira pela qual o Estado passou a

⁷⁹Destacamos que esta não é a expressão utilizada pelo autor ao se referir a determinado período histórico, Ianni utiliza-se do termo “ditadura-militar”, mas a compreende como ditadura do grande capital.

articular-se com as classes dominantes e as classes subalternas, na cidade e no campo. (IANNI 2019, p.74).

O que se coloca é a atuação orgânica do bloco no poder em conjunto com o aparelho do Estado, impulsionando novos patamares de acumulação capitalista durante a ditadura civil-militar-empresarial, confirmando a tese de que, independente da forma Estado, o aparelho estatal se constitui como engrenagem de extrema importância no circuito da valorização do valor.

Ianni ressalta que os programas governamentais propalados durante a ditadura civil-militar-empresarial incidiram também sobre a educação por meio dos acordos assinados entre os governos dos marechais Castelo Branco (1964-1967) e Costa e Silva (1967-1969) com o governo dos Estados Unidos, cujo objetivo era a “‘modernização’ do sistema brasileiro de ensino” (IANNI, 2019, p. 49) a cargo do MEC e da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). “Tratava-se de providenciar uma ampla reforma do sistema brasileiro de ensino, de modo a ‘despolitizá-lo’ e levá-lo a preparar profissionais para os planos e programas de desenvolvimento capitalista que o governo passou a dinamizar”. (Ibid., p.49).

A partir do exposto podemos inferir que a atuação orgânica do capital sobre a educação não é algo novo, frações da classe dominante brasileira, além de articularem as reformas pretendidas desde a ditadura civil-militar-empresarial, se utilizaram dos financiamentos oriundos da burguesia internacional para estruturá-las. Tal proposição nos remete à forma de ação do BID no município de Florianópolis, financiando a entrada de empresas privadas na formação continuada docente como estratégia de reconversão dos professores às atualizações do projeto do capital.

Assim, corroboramos o assinalado por Lamosa (2018, p. 92):

Mesmo considerando que a participação empresarial na educação no país não é recente, não é possível negligenciar o intenso esforço da classe dominante em se unificar sob uma mesma direção “ético-política”, forjando uma agenda, estratégias, princípios, ou seja, uma concepção de mundo.

A fim de evidenciarmos a agenda do empresariado na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, indicamos a entrada de setores privados desde a reforma administrativa ocorrida durante o governo Ângela Amin (1997-2004) – Partido Progressista (PP) –, que atingiu diretamente a gestão da educação (CARDOSO, 2008; SILVA, M.,

2004)⁸⁰. A continuidade das medidas privatistas seguiu-se nos governos Dário Elias Berger (2005-2012) – Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁸¹ – e César Souza Júnior (2013-2016) — Partido Social Democrático (PSD).

Contudo, neste item nos propomos a apresentar as empresas privadas que venderam produtos e serviços à SMEF e institutos que ofertaram serviços sem custos, sob o argumento do filantropocapitalismo ou da “responsabilidade social empresarial”, e participaram na formação continuada dos professores da rede. Nosso recorte temporal localiza-se na gestão do ex-secretário municipal de educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, que esteve à frente desta secretaria por um período de doze anos (2005-2016), exercendo três mandatos consecutivos em governos distintos, inicialmente no antigo PMDB, atual MDB, e posteriormente no governo do PSD.

Constatamos que a entrada dos entes privados na formação docente aprofunda a privatização na educação básica das mais variadas formas. Inclusive, diante da inserção da fração empresarial na educação, por meio das PPPs e de sua organização pelos aparelhos privados de hegemonia, Granemann (2017) indica duas modalidades de privatização e as caracteriza como clássicas e não clássicas, descritas da seguinte forma:

Clássicas: consiste na venda e alienação do fundo público definitiva ou provisoriamente (no caso das concessões) com entrega de patrimônio. Não clássicas: implicam na venda e/ou entrega de recursos patrimoniais e monetários por meio de mecanismos burocrático-legais cada vez mais sofisticados; sob a forma de diferentes entidades jurídico-administrativas que se pretendem executores de políticas sociais. (GRANEMANN, 2017, p. 237, tradução nossa).

No âmbito da privatização não clássica é que localizamos a investida do capital aos direitos sociais. Ou seja, a educação enquanto direito social passa a ser compreendida como serviço, abrindo espaço à mercadorização. Ademais, assinalamos que a educação básica está imersa no contexto de predomínio dos ativos financeiros, envolvendo a organização de grandes conglomerados industriais que vendem serviços à educação pública, incluindo formação docente. Assim, como demonstra Granemann (2017), o fundo público paga em

⁸⁰Para maiores informações acerca da reforma administrativa no município de Florianópolis, ver: CARDOSO, Alcilea Medeiros. **O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar**: concepções, contradições e resistência. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008. E, SILVA, Marcos Francisco da. **Lutas e resistências dos servidores públicos contra a aplicação das políticas neoliberais na Prefeitura Municipal de Florianópolis entre 1997 e 2000**. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2004.

⁸¹Nomenclatura atual do antigo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), modificada pós-golpe 2016.

dinheiro os serviços comprados pelo Estado e é esse mesmo dinheiro que circula no mercado de capitais.

A definição apresentada serviu de esteio para demonstrarmos como a lógica privada tem penetrado na formação docente no município de Florianópolis. Compreender a mercadoria “formação continuada docente” fornecida pelas empresas e INPSFLs ao Estado como componente de um processo de financeirização da educação básica, nos exige atentar para o modo de atuação dessas empresas e institutos, no qual se observa: a fusão dos mais diversos tipos de capitais, o enredamento com conglomerados empresariais de capital aberto nas bolsas de valores, a atuação do setor bancário no fomento a grandes empresas ou às chamadas *startups* para a produção de “soluções/ inovações educacionais” que vêm acompanhadas de formação docente. Partimos, portanto, do apontado por Lavinias e Gentil (2018, p. 195):

O setor financeiro tem buscado sistematicamente conquistar novos espaços de revalorização e encontrou nos serviços tradicionalmente providos pelo Estado, como saúde, educação e previdência social, um nicho para se expandir (Lavinias; Araújo; Bruno, 2017) [*sic*]. Isso é feito com forte colaboração do Estado quando este reduz ou deteriora sua oferta pública de forma que desestimula a demanda da sociedade e a induz a buscar no mercado aquilo que deveria ser direito.

As pesquisas têm frequentemente apontado o processo de financeirização das políticas sociais, indicando a disseminação dos fundos de pensão por meio das contrarreformas previdenciárias (GRANEMANN, 2007, 2012, 2017) e também a financeirização da educação no ensino superior, destacando a atuação de conglomerados educacionais (OLIVEIRA, 2009; ROMA, 2013; VALE, 2017). Nossa pesquisa nos leva a inferir que estamos presenciando um processo de financeirização da educação básica, que não compõe o processo “clássico” envolvendo a compra de instituições públicas por empresas privadas, mas se constitui em outro movimento efetivado por meio da inserção de “produtos educativos” nesse nível educacional. Destacamos a formação continuada docente, ofertada por oligopólios que integram as variadas formas capitais, subsidiadas por diversas modalidades de fundos de investimentos. Se na formação inicial docente presenciamos a condução por grandes conglomerados financeiros, na formação continuada verificamos esse mesmo modelo sendo efetivado por grupos rentistas ou empresas impulsionadas por esses.

Cabe salientar o que afirma Granemann (2007, p. 60):

As necessidades de a acumulação capitalista encontrar novos espaços de valorização para ‘resolver’, ainda que momentaneamente sua crise, têm nas contrarreformas do

Estado a sua expressão atual. Primeiro, pela privatização das empresas produtoras de mercadorias [...]; segundo, pela apropriação dos espaços até então ocupados pelas políticas sociais (previdência, saúde, educação, cultura, esportes, habitação etc.) convertidos eles mesmos em serviços-mercadoria e transmutados em negócios operados pela ‘iniciativa privada’; vale dizer, mercadejáveis como todas as demais mercadorias, sirvam elas ao ‘estômago ou à fantasia’.

Nessa seara, novos produtos são frequentemente formulados a fim de que se tornem necessidades básicas para os consumidores. Lavinhas e Gentil (2018, p. 202) indicam que a financeirização da política social no Brasil é exposta ao observarmos os “[...] dados de compra de empresas nos setores de saúde e educação por fundos de investimentos e por investidores estrangeiros que atuam no mercado de capitais”. Ainda segundo as autoras: “[...] a provisão dos serviços passa a ter como meta prioritária o lucro dos acionistas, que são, notoriamente, grandes grupos financeiros internacionais”. (Ibid., p. 202).

Nesse contexto de financeirização, sob a predominância do rentismo, Paulani traz importantes reflexões acerca da produção de novas mercadorias que culminam num processo definido como “renda do saber”, referindo-se à “mercadoria conhecimento”. Segundo a autora (2016, p.530), “O setor paradigmático desse tipo de mercadoria é o setor de informática”. E assim questiona:

[...] o que é um software, ou produtos correlatos a esse, que empresas como a Microsoft e a Google vendem aos milhares todos os dias? É algo que tem a forma mercadoria, pois tem um preço e o acesso a ela depende do pagamento desse preço, mas que não tem valor, pois o tempo de trabalho necessário à sua reprodução é zero. Qual é o fundamento desse preço então? Seu fundamento é uma renda do saber, uma renda absoluta, que, tal como a renda absoluta da terra que Marx diagnosticou, fundamenta-se pura e simplesmente na existência da propriedade. (Ibid., p. 530).

Paulani (2016) prossegue esclarecendo que a propriedade intelectual figura como rentismo, embora aparente um lucro, uma vez que a renda alcançada se dá porque alguém se atesta como dono do conhecimento, mas não está relacionado ao processo de produção e sim ao assenhoreamento intelectual de algo já produzido. Segundo a autora, fundamentada nas considerações de Marx, “Dá-se o nome de renda ao rendimento que deriva da mera propriedade, ou seja, é rentista todo aquele que tem direito a uma parcela do valor socialmente produzido pelo mero fato de ser proprietário”. (PAULANI, 2016, p. 518). Tais considerações se fazem necessárias, pois muitas das instituições contratadas pela SMEF fazem uso de tecnologias da informação, assim, compreendemos que a categoria “renda do saber” contribui no aprofundamento de nossas análises.

A seguir, evidenciamos a contratação de sete empresas que venderam produtos e se inseriram na formação continuada dos professores do ensino fundamental da RMEF, e dois institutos que se inscrevem como de natureza privada sem fins lucrativos.

Optamos por apresentar as instituições neste capítulo por meio de quadros. O Quadro 7 foi organizado em ordem cronológica de contratação, destacando empresas que foram contratadas com recursos próprios da PMF ou vinculados ao MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁸² (FNDE), e Salário Educação⁸³. O Quadro 7 refere-se às empresas contratadas com verbas oriundas do empréstimo nº 3079/0C- BR entre o município de Florianópolis e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. E o Quadro 7 indica os dois INPSFLs que não resultaram em custos para a PMF, mas difundiram seus pressupostos teóricos entre os professores da RMEF e suas mantenedoras operam com capital aberto na bolsa de valores.

Quadro 7 – Empresas privadas presentes na formação docente na RME de Florianópolis contratadas com recursos da PMF ou via MEC/FNDE/Salário Educação – (2008-2014).

(Continua)

ANO	CONTRATO	EMPRESA	SERVIÇO	CUSTO
2008	Contrato nº. 389/EDUC/2008 extrato do termo ⁸⁴ aditivo ao contrato	Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda.	Contratação de empresa especializada em serviços de consultoria para capacitação de técnicos e conselheiros municipais de educação.	Valor inicial R\$ 486.990,00. Termo aditivo: R\$ 121.747,50. Valor total: R\$ 608.737,50.

⁸²“O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela [Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968](#), e alterada pelo [Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969](#), é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios)”. (FNDE, 2017a). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em 09/02/2018.

⁸³“O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988. Os recursos do Salário-Educação são repartidos em cotas, sendo os destinatários a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, da seguinte forma: **10% da arrecadação líquida** ficam com o próprio FNDE, que os aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica; **90% da arrecadação líquida** são desdobrados e automaticamente disponibilizados aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo: **quota federal** – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, o qual é mantido no FNDE, que o aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio educacionais [sic] entre os municípios, estados e regiões brasileiras; **quota estadual e municipal** – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), o qual é creditado, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (art. 212, § 6º da CF).” (FNDE, 2017b). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao>. Acesso em: 30 jun. 2018.

⁸⁴3º Termo aditivo ao contrato nº. 389/EDUC/2008. **Diário oficial eletrônico do município de Florianópolis**: n. 334. 07 de outubro de 2010. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/07_10_2010_18.38.16.e3aac2658610980ccbc162fb74f1fd6.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018.

Quadro 7 – Empresas privadas presentes na formação docente na RME de Florianópolis contratadas com recursos da PMF ou via MEC/FNDE/Salário Educação – (2008-2014).

(Conclusão)

ANO	CONTRATO	EMPRESA	SERVIÇO	CUSTO
2010	Contrato n°. 100/EDUC/2010 Extrato do 1º e 3º termo aditivo ao contrato.	VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura	Contratação de empresa para implantação de sistema educacional, visando o atendimento dos alunos na rede pública municipal, nas áreas do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos.	Valor inicial: R\$ 680.000,00. Valor do 1º termo aditivo: R\$ 62.151,90. Valor do 3º termo aditivo: R\$ 29.450,00. Valor Total: R\$ 771.601,90
2010	Contrato n°. 326/EDUC/2010	Meritt Informação Educacional Ltda.	Contratação de empresa especializada em prestação de serviços técnicos especializados da avaliação da rede municipal de ensino de Florianópolis - Prova Floripa ⁸⁵ e Provinha Brasil.	Valor total: R\$ 27.636,00
2011	Contrato n°. 357/EDUC/2011	Meritt Informação Educacional Ltda.	Mesmo objeto de contratação.	Valor total: R\$ 60.000,00
2012	Contrato n°. 745/EDUC/2012	Meritt Informação Educacional Ltda.	Mesmo objeto de contratação.	Valor total: R\$ 134.550,00
2012	Contrato n°. 91/EDUC/2012	VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura	Contratação de empresa para implantação de sistema educacional, visando o atendimento dos alunos na rede pública municipal, nas áreas do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos.	Valor total R\$1.315.000,00
2014	Contrato n°. 469/SME/2014	VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura	Mesmo objeto de contratação.	Valor total: R\$1.290.942,30
Valor total dos contratos:		4.208.467,70		

Fonte: Elaboração própria com base no Diário Oficial do Município de Florianópolis e contratos SME.

Neste próximo quadro apresentamos a investigação que realizamos nos contratos realizados mediante acordo firmado entre a SMEF com o BID no ano de 2014. Seguimos a mesma organização que o quadro anterior, ordenando-o cronologicamente a partir da data de contratação da empresa e apresentando o serviço adquirido, bem como o valor cobrado.

⁸⁵A Prova Floripa é um instrumento avaliativo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que objetiva aferir a qualidade da educação das escolas da RMEF. (SANTOS, 2013).

Quadro 8 – Empresas privadas contratadas com recursos do BID, empréstimo nº 3079/0C-BR para a formação docente (2014-2016)

ANO	CONTRATO	EMPRESA UNIVERSIDADE	SERVIÇO	CUSTO
2014	Contrato nº 680/EDUC/BID/2014	Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda.	Contratação de prestação de serviços de capacitação e aperfeiçoamento dos futuros gestores da rede municipal de ensino de Florianópolis.	Valor total: R\$ 337.500,00
2015	Contrato nº 146/EDUC/BID/2015	Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)	Contratação de empresa para elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutiva de resultados da Prova Floripa nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para todos os alunos, de todos os anos (séries) do ensino fundamental, nos Anos de 2014 a 2018.	Valor total: R\$ 3.603.173,59
2015	Contrato nº 1021/EDUC/BID/2015	Mind Lab do Brasil Comércio de Livros Ltda.	Contratação de licença de uso da metodologia Mind Lab com fornecimento de material didático – jogos de raciocínio para desenvolvimento cognitivo, social e ético de alunos das unidades educativas da RME.	Valor total: R\$ 1.055.890,00
2015	Contrato nº 791/EDUC/BID/2015	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.	Contratação de empresa para elaborar as Matrizes Curriculares do ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA da RMEF.	Valor total: R\$ 372.285,88
2016	Contrato nº 1045/EDUC/BID/2016	Joint Venture Moderna-Avalia, composta por Editora Moderna Ltda. e Avalia qualidade educacional Ltda.	Contratação de plataforma digital de conteúdos “Soluções Educacionais” para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Língua estrangeira – Inglês, para estudantes do Fundamental II- Projetos Inovadores	Valor total: R\$ 2.598.963,00
Valor total dos contratos:				R\$7.967.812,47

Fonte: Elaboração própria com base nos contratos SME/BID.

O quadro a seguir apresenta os institutos que participaram da formação docente sem representar custos para a Prefeitura Municipal de Florianópolis. Como não tivemos acesso ao contrato ou termo de adesão, os dados foram obtidos por meio das entrevistas realizadas e da pesquisa nos *websites* dos institutos.

Quadro 9 – Institutos de natureza privada sem fins lucrativos que atuaram na formação docente.

ANO	FUNDAÇÕES	SERVIÇO	CUSTO
201? ⁸⁶	Instituto Natura	Projeto Trilhas: voltado à formação de professores que trabalham com crianças em fase de alfabetização e desejam aproximar a literatura das práticas de sala de aula.	Sem custo
201?	Instituto TIM	O programa TIM Faz Ciência é uma iniciativa do Instituto TIM dirigida a professores e estudantes de 4º e 5º anos de ensino fundamental.	Sem custo

Fonte: Elaboração própria com base nos *websites*: Instituto Natura e Instituto Tim.

Ao somarmos o valor gasto com as empresas contratadas, destacamos o total de R\$ 12.176.280,17 (doze milhões, cento e setenta e seis mil, duzentos e oitenta reais e dezessete centavos). Não conseguimos estipular o percentual que este valor representa ao município de Florianópolis, já que não temos a receita total da SMEF. Contudo, indicamos que parte do fundo público está sendo destinada a compra de serviços educacionais, ou seja, o fundo público sendo colocado no circuito de valorização do capital. Salientamos o aumento do investimento público no circuito de valorização do valor a partir do contrato firmado pelo BID. Assim,

Embora o Estado sempre disponibilizasse o fundo público para a contratação de serviços de infraestrutura, após a reforma de 1990, com o aparato jurídico reestruturado e a formulação do consenso em torno do papel da “solidária” sociedade civil, outros serviços passaram a ser contratados pelo ente público. Diante desse pressuposto, inferimos que a política de “melhoria da educação pública”, celebrada no acordo entre a SMEF e o BID, está sendo utilizada para incrementar a acumulação de capital, visto que uma parte desses recursos é investida nas PPPs. (SILVA; SANTOS, 2019, p.124)

Compreendemos que as parcerias público-privadas efetivadas pelo município para a formação continuada dos docentes convergem com os ajustes delineados por OMs como

⁸⁶Cabe esclarecer que não tivemos acesso aos termos de adesão da PMF aos programas implementados pelas instituições. As informações foram obtidas por meio de entrevista com o ex-secretário de educação do município, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz.

UNESCO e BM, pelos órgãos de governo e burguesia brasileira e internacional para a educação básica. Nesse contexto, a formação docente inicial e continuada também sofreu alterações, e como afirmam Melo et. al. (2015, p. 43):

[...] o empresariado brasileiro integrou-se cada vez mais organicamente à formulação das políticas para qualificação da força de trabalho do projeto dos organismos internacionais, subsidiou a formulação das políticas educacionais nacionais e desenvolveu estratégias para o redirecionamento do seu projeto político-pedagógico no âmbito da educação municipal, distrital e estadual.

O professorado torna-se estratégico como propagador da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005), na qual a formação continuada na RMEF passa a ter outro sujeito coletivo na sua condução, as empresas e institutos de natureza privada sem fins lucrativos. Neves e Sant’Anna (2005) ao caracterizarem a nova pedagogia da hegemonia evidenciam que essa tem como propósito redefinir o padrão de politização fordista e atuar no sentido de “repolitizar a política”. Para tanto, encoraja movimentos de solução individual (empreendedorismo) e investe num novo modelo de cidadania, alimentando a necessidade de participação dos indivíduos em associações e processos políticos, que acabam por fundar espaços de criação de conformismos. Outra marca enfatizada pelos autores é a atuação

[...] no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação. (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 35).

É “no âmbito da ‘grande política da conservação’ e na promoção de conformismos que entendemos a entrada do empresariado na formação docente no município de Florianópolis”. (SILVA; SANTOS, 2019, p. 121). Destacamos que nossa pesquisa evidenciou a presença de sete empresas que vendem produtos educacionais. Todavia, também constatamos a entrada de dois entes circunscritos no campo dos institutos de natureza privada sem fins lucrativos, oferecendo materiais e formação docente para os professores da rede municipal de ensino quais sejam: Instituto Tim, por meio do projeto “TIM faz Ciência”, e o Instituto Natura, por meio da oferta de materiais do “Projeto Trilhas”.

A penetração das entidades na educação pública transpõe a atividade no setor de vendas de produtos educacionais, pois, por meio de fundações e INPSFLs regidos pela ideologia da “responsabilidade social empresarial”, observamos a atuação do empresariado na

oferta de assessorias pedagógicas dirigidas aos professores ou à gestão das escolas, e de materiais didáticos destinados ao trabalho em sala de aula. Porém, para além da aparente “benevolência”, o que se verifica é o engendramento de mais um ramo de negócios, visto que o empresariado passa a atuar na educação se inscrevendo como “filantropos” e termina por manter em suas contas a parcela do fundo público que deveria ser tributada ao Estado por meio de impostos. Lavinhas e Gentil (2018, p. 204) indicam que uma das formas que o Estado atua na acumulação financeira se dá pelas

[...] políticas de desoneração tributária que elevam as margens de lucro das empresas, retiram dos cofres públicos receitas que agravam o subfinanciamento dos serviços de caráter universal à coletividade, sucateando a oferta pública e concentrando a renda e a riqueza.

Para além das isenções tributárias, evidenciamos que os INPSFLs são gerenciados diretamente por conglomerados que operam tanto no setor produtivo, no caso da TIM (telefonia) e da Natura (cosméticos), quanto no mercado financeiro, sob a predominância do capital fictício e portador de juros. No entanto, outra forma de atuação dessas instituições nos chama a atenção: as doações. A Natura&Co exibe na linha do tempo que explica seu surgimento, no seu *website*, a venda de produtos da linha “Ver para Crer”, no ano de 1995, cujo “lucro foi revertido para ações de educação do Instituto Natura” (NATURA&CO, 2018). No mesmo *website*, na aba “como participar”, publicizam e orientam ações para a melhoria da educação: incentivar a compra dos produtos da linha “Ver para Crer” – os consultores da Natura ao venderem essa linha de produtos não percebem os 30% a que têm direito na venda de outros produtos da marca (MEDEIROS, 2015) –; recomendação de cursos *online* ofertados pela instituição para professores que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; e aconselha ao voluntariado nas escolas.

Como é possível perceber, a “benevolência” é realizada a partir do esforço de terceiros, a doação é do dinheiro alheio, do trabalho alheio, do tempo alheio; incluindo o tempo do professor, que deve ser doado para realizar os cursos ofertados pela instituição. Nesse sentido, cabe ao instituto organizar as inserções no chão das escolas e na formação docente, além de promover sua marca.

Institutos, fundações de natureza privada, e autoproclamados “sem fins lucrativos” adentram na educação básica por meio do então denominado “filantropocapitalismo”. Fontes (2019a, no prelo) indica que tais fundações, na realidade, são aparelhos privados de hegemonia do empresariado e destinam-se a enquadrar as reivindicações populares em

decorrência do ataque conjunto dessa fração burguesa aos direitos sociais ou diante da ascensão das desigualdades sociais.

Nesse contexto, observa-se o apelo à “responsabilidade social empresarial” e à “filantropia” como argumentos disseminados por OMs – UNESCO, UNICEF, ONU – para a inserção empresarial. Embora as duas expressões sejam recobertas de positividade, os documentos divulgados pela classe dominante organizada em redes sociais não escondem os reais compromissos por trás da atuação empresarial na educação da classe trabalhadora e na formação de professores.

Ao nos reportarmos ao documento *La inversión más inteligente: marco para la participación del mundo empresarial en la educación* (UNESCO; UNICEF; ONU, 2013), encontramos exemplos de como os empresários podem atuar na educação pública. Isto é, a participação empresarial é justificada pela incidência de uma “crisis mundial del aprendizaje” e, segundo mensagem de Ban Ki-Monn, secretário geral da ONU, “Las empresas necesitan trabajadores creativos, cualificados e innovadores”. Assim, UNESCO, UNICEF e ONU (2013, p. 08,) indicam que:

La educación no solo beneficia a la sociedad, sino que beneficia también a las empresas. La educación dota a las personas de conocimientos y competencias fundamentales para el desarrollo sostenible y el crecimiento económico. El mundo empresarial tiene un interés decisivo en velar por que todos los niños, jóvenes y adultos cuenten con la oportunidad de desarrollar todo su potencial.

Dessa maneira, as organizações multilaterais prosseguem expondo “com sincera benevolência” seu rosário de boas intenções. Vejamos, portanto, qual o interesse do mundo empresarial em velar pela educação das crianças, jovens e adultos, de acordo com a UNESCO, UNICEF e ONU:

La educación está también ligada a **sociedades más estables y pacíficas, libres de conflicto, lo cual facilita la actividad empresarial**[...] Las investigaciones demuestran que por cada dólar invertido en la educación de un niño **hay un beneficio de 53 dólares para la empresa cuando comienza el empleo.** [...]La educación desarrolla el capital humano que se necesita para crear una fuerza laboral cualificada, mejorar la productividad e **impulsar el crecimiento empresarial**[...]. La inversión en educación **proporciona a las empresas nuevas oportunidades de mercado y nuevas bases de clientes.** Desde una perspectiva de imagen de marca, los consumidores han expresado su deseo de **comprar marcas socialmente responsables y de recompensarlas.** Además, los accionistas de empresas públicas esperan que las empresas se ocupen de **gestionar sus repercusiones sociales.** (UNESCO, UNICEF, ONU, 2013, p. 08, grifos nossos).

Como afirma Fontes (no prelo, 2019a): não existe filantropia no capitalismo. O que sobressai no excerto são os interesses empresariais na coesão social, educar para a paz – como apregoa a UNESCO –, redimir conflitos a fim de que os objetivos da fração burguesa empresarial/industrial/rentista⁸⁷ sejam alcançados. Ou seja, o lucro, o *marketing*, a direção moral e intelectual da classe trabalhadora a fim de que se assegure o disciplinamento ante às expropriações dos direitos, da degradação das condições mínimas de subsistência em tempos de desemprego. Pois, conforme o próprio documento, é necessário “Invertir en educación básica en los mercados emergentes a fin de mejorar **la futura reserva de personas** cualificadas”. (UNESCO; UNICEF; ONU, 2013, p. 28, grifo nosso).

Considerando que o documento aponta para a inserção empresarial na educação nos países de capitalismo periférico, se faz necessário esclarecer que a acumulação capitalista não se dá da mesma forma nos países de capitalismo central e nos dependentes. Pois, os primeiros sobrevivem do excedente gerado justamente nos países dependentes, na forma de lucro ou juros, enquanto esses, por sua vez, geram excedente como resultado da superexploração da força de trabalho (CARCANHOLO; AMARAL, 2008). Um fator crucial para operar essa superexploração é a criação de um exército industrial de reserva, formado por uma população excedente que necessita vender sua força de trabalho. Desse modo, “[...] a parte desempregada da classe trabalhadora que forma o exército de reserva exerce pressões sobre a parte empregada desta mesma classe [...]” (CARCANHOLO; AMARAL, 2008, p. 169). Assim, os autores evidenciam:

O exército industrial de reserva é, então, vital para o “bom funcionamento” da produção capitalista e deve ser independente do incremento natural da população, no sentido de que deve existir mesmo que a população não cresça – ou, levando ao extremo, mesmo que a população decresça. Apenas deste modo é possível que o capitalista explore de maneira crescente os assalariados, seja em termos de extensão da jornada de trabalho, seja em termos de intensificação do trabalho numa mesma jornada.

Portanto, os objetivos do empresariado para a educação não são ocultados de forma alguma, cabe a nós a tarefa de evidenciá-los a fim de denunciar que a educação voltada para o trabalho na sociedade de classes é a educação designada à exploração e à expropriação. O horizonte determinado pelos filantropos empresariais socialmente responsáveis, organizados numa miríade de redes sociais, nada mais é do que incrementar a acumulação capitalista, portanto, investir em educação é investir nas condições gerais de produção do capital. “Sendo

⁸⁷Diante das fusões de capitais não se torna fácil identificar frações preponderantes, capitais específicos; por esse motivo citamos algumas, reforçando o explicitado desde o início da tese.

assim, acumular capital significa necessariamente aumentar o proletariado, inclusive porque o trabalho vivo por ele exercido é o único capaz de criar valor adicional [...]”. (CARCANHOLO; AMARAL, 2008, p. 167). Em suma, a ênfase na educação da classe trabalhadora como requisito ao desenvolvimento econômico da burguesia e à coesão social.

Ainda que preparar e conformar a classe trabalhadora não seja suficiente para barrar as crises capitalistas diante da incontrollabilidade do capital (MÉSZÁROS, 2010), é sim a exploração da força de trabalho, do trabalho vivo, o cerne de sua acumulação. Diante desse pressuposto, a atuação do empresariado na formação da força de trabalho, difundindo a suposta “empregabilidade”, não se reveste de uma questão moral, mas se constitui como essencial à lógica da reprodução capital-imperialista diante da “crise estrutural”, conforme denomina Mézáros (2010). Além da formação da classe trabalhadora, e a constituição do exército industrial de reserva, a exigência de criar novos nichos de mercado também compõe a estratégia de expansão capitalista ante à crise.

Desse modo, a suposta filantropia no contexto capital-imperialista, muito longe de se mostrar como forma de altruísmo, preocupa-se em capitalizar, criar valor, inclusive explorando o potencial criativo da classe trabalhadora antes mesmo de adentrarem ao mercado de trabalho. Assim funciona a Fundação Lemann e outras instituições ditas filantrópicas, como o Instituto Tim⁸⁸, por exemplo, que articulou as olimpíadas de matemática promovidas pelo Ministério da Educação – questão que será mais bem debatida no capítulo 5 desta tese. A fração burguesa empresarial vem se inserindo na educação brasileira por meio das mais variadas fundações e institutos que se denominam de “natureza privada sem fins lucrativos” e atuam no sentido de formular e organizar as políticas públicas para a educação no país, como já demonstrado nas produções de Martins (2008), Neves (2005) e Pina (2016).

Nada melhor que utilizar os próprios filantropos para explicar suas reais intenções. É o caso de artigo intitulado “Um capitalismo de Filantropos”, publicado na página do Instituto Ludwig von Mises⁸⁹ - Brasil (IMB⁹⁰) no qual Rallo (2015, s.p., grifos no original) expõe:

⁸⁸Um dos exemplos dessa iniciativa: “A bolsa Instituto TIM – OBMEP é uma iniciativa do Instituto TIM, em parceria com o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Foi criada com o objetivo de oferecer apoio financeiro a jovens talentosos para que possam cursar a Universidade. As bolsas ofertadas são direcionadas a medalhistas, de qualquer edição da OBMEP, que estejam ingressando em Universidades Públicas (Federais ou Estaduais) no primeiro período do ano de abertura das inscrições. As seguintes áreas de acesso são apoiadas pela iniciativa: Astronomia, Biologia, Computação, Economia, Engenharia, Estatística, Física, Matemática, Medicina e Química”. Disponível em: <http://bolsatim.obmep.org.br:8080/portal>. Acesso em: 19 fev. 2019.

⁸⁹Ludwig Heinrich Edler von Mises, economista e filósofo liberal, membro da escola austríaca de economia crítico do intervencionismo estatal, precursor de Friedrich Hayek. Para saber mais das ideias do autor acerca da educação pública ver Oliveira e Barbosa (2017).

No entanto, a filantropia dentro do capitalismo não se limita a como os capitalistas reinvestem socialmente a riqueza que acumularam por meios não-filantrópicos, mas também a como eles *geraram suas riquezas por meio de seus empreendimentos*. Os capitalistas, quando tentam maximizar seus lucros, podem fazê-lo por meio de um projeto empreendedorial que atenderá ao bem comum de maneira muito mais efetiva do que qualquer iniciativa puramente filantrópica. [...]. Do âmbito empresarial, portanto, também é possível promover o bem comum por meio do desenvolvimento de produtos, tecnologias e inovações que melhorem de maneira definitiva o padrão de vida de bilhões de pessoas. Nesse caso, estaríamos falando não da filantropia de capitalistas, mas sim de um capitalismo de filantropos: ou seja, um capitalismo protagonizado por filantropos visionários, por grandes criadores de valor que não apenas se preocupam em enriquecer pessoalmente (objetivo de todos nós), mas também, e acima de tudo, em ampliar os horizontes da humanidade.

Buscando melhor apreender como se organiza a sociedade civil na educação, sob o desígnio da “responsabilidade social empresarial”, encontramos um *e-book* intitulado *Jornada do Doador: entenda o caminho percorrido pelos doadores até chegarem na decisão de apoiar a sua organização*, de autoria da Trackmob⁹¹ e Nossa Causa⁹². A publicação centra-se em estratégias de *marketing* que possibilitam angariar doadores para contribuir com a causa das empresas. O material é apresentado como forma de ajudar os interessados “[...] a entender como impactar os seus doadores da forma que eles desejam, não sendo invasivo ou investindo em modos pouco efetivos de falar com essas pessoas. Sabendo a visão do doador e o que ele espera para poder decidir realizar a doação”. (TRAKMOB; NOSSA CAUSA, s.d., p.05). Fica patente que a estratégia de captar doadores não é rentável apenas para as empresas que os captam, mas desenvolve outro nicho de mercado engendrado por meio de consultores e *softwares* que atuam na direção de captar mais doadores. No caso da Trakmob, a empresa gaba-se de que suas “soluções tecnológicas” são utilizadas por organizações como Greenpeace, Médicos sem Fronteiras, dentre outras.

⁹⁰O IMB “[...] é uma associação voltada à produção e à disseminação de estudos econômicos e de ciências sociais que promovam os princípios de livre mercado e de uma sociedade livre”. O instituto foi fundado inicialmente nos Estados Unidos e, na atualidade, há outros pelo mundo. Disponível em: <https://www.mises.org.br/About.aspx>. Acesso em: <https://www.mises.org.br/About.aspx>. Acesso em: 19 fev. 2019.

⁹¹A Trakmob é uma empresa que atua no ramo de captação de doações, realiza o cadastro de doadores e busca “[...] melhorar o relacionamento das ONGs com seus colaboradores”. A empresa “[...] oferece soluções tecnológicas desenvolvidas exclusivamente para o Terceiro Setor”. Disponibiliza “[...] uma suíte de quatro produtos: um CRM para ONGs, uma página de doação *online*, o Portal do Colaborador (onde doadores acompanham o andamento das causas que apoiam) e o Aplicativo Móvel F2F, que converte uma pessoa interessada em uma nova doadora no local onde ela estiver”. Disponível em: <https://trackmob.com.br/historia/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

⁹²Nossa Causa se apresenta com atuação em duas frentes: como agência de *marketing* com impacto social, e como “[...] organização da sociedade civil que tem a missão de potencializar o impacto e a consciência social de pessoas e organizações através do conhecimento e da comunicação”. Indicam sua atuação em três áreas: “**Conteúdo:** geramos impacto com conteúdos de valor para formação de agentes de transformação social. **Treinamentos:** compartilhamos o nosso conhecimento com cursos e palestras sobre *marketing* de impacto. **Projetos:** criamos e incubamos projetos de equipe e parceiros sociais que geram impacto para a sociedade”. Disponível em: <https://institutonossacausa.org/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Outro documento que acessamos foi *Filantropia no Brasil: síntese do relatório*, produzido em 2018, de autoria de Caroline Hartnell e Andrew Milner⁹³, em colaboração com Alliance⁹⁴, WINGS⁹⁵ e Rede de Filantropia para a Justiça Social⁹⁶ (HARTNELL; MILNER, 2018). Para se ter uma dimensão do negócio que representa a dita “filantropia corporativa”, apontamos os dados presentes no relatório:

A filantropia corporativa constitui a maior e mais visível parte do setor [fundações]. Isso se reflete nos membros do GIFE⁹⁷. Dos 137 associados atuais, 53% são fundações/institutos corporativos, 18% empresas, 17% fundações/institutos familiares e 12% fundos independentes ou fundações comunitárias. Apesar da redução de recursos provenientes de fundações internacionais, elas continuam a ser atores importantes na filantropia brasileira, sendo que financiadores internacionais ainda respondem pela maior parte do apoio no campo dos direitos humanos e da defesa do meio ambiente. De acordo com o Censo GIFE 2016 (pesquisa periódica promovida pela organização), as principais causas da filantropia institucional foram **educação (84%)**, desenvolvimento de jovens (60%) e artes e cultura (51%). (HARTNELL; MILNER, 2018, p. 04, grifo nosso).

Como evidenciado, o “empresariamento da solidariedade” alcança amplos setores das lutas sociais: os direitos humanos, a educação, e as questões ambientais. Nessa seara, as lutas da classe trabalhadora são encapsuladas, apontadas como questão moral a ser respondida pelas frações burguesas, deriva daí o “[...] processo de mercantil-filantropização da luta social”. (FONTES, 2010a, p.271).

Para além do deslocamento da luta de classes, a atuação no ramo filantropista comporta uma variedade de formas de atuação, dentre elas encontram-se o “Investimento de impacto e empreendimento social”. Hartnell e Milner (2018, p.5). O “investimento de

⁹³“Caroline Hartnell foi editora da revista Alliance entre 1998 e 2015. Atualmente, ela é consultora editorial e trabalha com temas como Filantropia para a Justiça Social e Paz e 'Repensando a Pobreza', um projeto gerado através do Web Memorial Trust, entre outros. Ela também é uma das fundadoras do Prêmio Memorial Olga Alexeeva, organizado pela Alliance. Andrew Milner é escritor, pesquisador e editor freelancer especializado nas áreas de filantropia e sociedade civil. Ele foi responsável por uma série de trabalhos anteriores para Philanthropy for Social Justice and Peace (Filantropia para a Justiça Social e Paz) e recentemente escreveu o Relatório Panorama Global da Filantropia para a WINGS”. (HARTNELL; MILNER, 2018).

⁹⁴Alliance for philanthropy and social investment worldwide (Aliança para filantropia e investimento social no mundo todo). A Alliance é uma revista destinada ao setor de filantropia global. Disponível em: <https://www.alliancemagazine.org/magazine/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

⁹⁵“A WINGS é uma rede de cerca de 120 associações filantrópicas e organizações de apoio em 45 países em todo o mundo cujo objetivo é fortalecer, promover e fornecer liderança no desenvolvimento da filantropia e do investimento social. Os membros da WINGS estão apoiando um total de cerca de 100.000 entidades filantrópicas”. Disponível em: <https://www.wingsweb.org/page/AboutWINGS>. Acesso em: 19 jun. 2019.

⁹⁶“A Rede de Filantropia para a Justiça Social é um espaço que reúne fundos e fundações comunitárias, organizações doadoras (grantmakers) que apoiam diversas iniciativas nas áreas de justiça social, direitos humanos e cidadania. [...] A Rede foi criada no ano de 2012 com o propósito de promover e diversificar uma cultura filantrópica no Brasil, que garanta e amplie os recursos para a justiça social.” Disponível em: <http://www.redefundos.org.br/sobre.php>. Acesso em: 19 jun. 2019.

⁹⁷ Acerca do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), apontaremos mais análises no capítulo seguinte.

impacto” consiste na criação de fundos a partir da captação de recursos. E de acordo com o que consta na síntese do relatório da *Filantropia no Brasil*:

As principais **contribuições feitas aos fundos** vêm de empresas familiares e indivíduos ricos, em especial da geração mais jovem. Um número crescente de fundações familiares está envolvido neste campo, mas até agora o setor corporativo tem se envolvido muito pouco com o tema. A Força-Tarefa Brasileira de Finanças Sociais está criando protótipos para investimentos de impacto. Um é para fundações, encorajando-as a **investir 5% de suas doações anuais para desenvolver o ecossistema de finanças sociais** (22 delas estão envolvidas neste momento) e outro é para empresas familiares. O GIFE também vê a promoção e o fortalecimento do investimento de impacto como parte de sua agenda. (HARTNELL; MILNER, 2018, p. 06, grifos nossos).

O empresariamento da questão social corre a passos largos, apresentando-se como investimento na questão social, mas, ao fim e ao cabo, configura-se como mercantil-filantropia. Segundo a síntese do relatório, o empresariado está “[...] criando empresas que têm um objetivo maior do que apenas gerar lucros, muitos usando o modelo B Corps”. (Ibid., p. 06). Assim, além dos fundos, outro empreendimento social é a criação de B Corps⁹⁸, que se constituem em uma certificação fornecida às “[...] empresas B, ou seja, ‘benéficas’ [...] que usam o poder dos seus negócios para resolver problemas sociais e ambientais”. (ABERJE, 2015⁹⁹). Nesse sentido, destacamos que a Alliance, uma das instituições promotoras do relatório *Filantropia no Brasil*, traz em seu site uma matéria que orienta aos doadores investirem em fundos como forma de maximizar a filantropia (ALLIANCE, 2019). A página eletrônica do InfoMoney também anuncia matéria com o título: “Investimentos de impacto: como ter lucro fazendo o bem”, e cita que nessa atuação:

Incluem projetos de empresas, fundações, institutos e governos buscando aliar resultado econômico com a possibilidade de gerar impacto social positivo e quantificável. Um exemplo: um fundo de investimentos que se propõe a alocar recursos em negócios com impacto social positivo em áreas como saúde, habitação e educação. (INFOMONEY, 2018).

A matéria esclarece que as aplicações financeiras são realizadas em fundos de investimento em participações, todavia, salienta que no Brasil esses investimentos ainda são baixos. Outra forma apresentada são os *green bonds*, ou seja, títulos verdes, “[...] parecidos com título de dívida comuns [...] só podem ser usados para financiar investimentos

⁹⁸Para classificar e certificar as B Corps, Jay Coen Gilbert criou, em 2007, o B Lab, uma organização sem fins lucrativos que administra um sistema de classificação engenhoso que inclui 180 fatores que vão desde o quão ‘verde’ são os prédios corporativos até a forma como os funcionários são tratados, e também a transparência apresentada no relatório corporativo”. (ABERJE, 2015).

⁹⁹Associação Brasileira De Comunicação Empresarial (ABERJE).

considerados sustentáveis [...]. Os principais emissores são corporações privadas, instituições supranacionais e bancos de desenvolvimento multilaterais”. (INFOMONEY, 2018). Destacamos que sustentabilidade ambiental é justamente o maior *marketing* do grupo Natura&Co.

O filantropocapitalismo é de fato um grande negócio, para além das operações rentistas guiadas pelo capital fictício com atividades em fundos de investimento e títulos, aloca ainda boa parcela do fundo público dirigido a questão social. É o que atestam Hartnell e Milner (2018, p.8): “Existem vários obstáculos para o desenvolvimento da filantropia no Brasil. O primeiro deles é o ambiente político. Sob o atual governo, [Michel Temer] a quantidade de dinheiro para causas sociais está diminuindo e a incerteza geral está dificultando funcionamento das ONGs”.

Isto posto, evidenciamos que as redes sociais em torno do filantropocapitalismo constituem mais uma forma de atuação orgânica do empresariado que, promiscuamente, se utiliza também do fundo público para compor a farsa do capitalismo humanizado, voltado para o bem comum.

Dessa forma, iniciamos a exposição do próximo capítulo a partir destas duas entidades que, mesmo não sendo ligadas à área educativa, se propõem a trabalhar com a formação docente: o Instituto Natura e o Instituto TIM. Posteriormente, apresentaremos as redes sociais com as quais as demais empresas privadas investigadas se relacionam. Destacamos que não é objetivo desta pesquisa fazer avaliações sobre os materiais apresentados pelas empresas e INPSFLs, mas desvelar as relações e as redes sociais que estabelecem e os argumentos que sustentam suas entradas na esfera pública, portanto, utilizaremos da descrição e análise das relações que tais empresas e institutos apresentam.

5 FACES DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS EMPRESAS ATUANTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Damos prosseguimento ao texto apresentando além das empresas envolvidas, a rede de relações que estas estabelecem com órgãos do governo, associações empresariais nacionais e internacionais e organizações multilaterais. Também pretendemos evidenciar as proposições ostentadas por estas empresas e institutos de natureza privada sem fins lucrativos à educação básica no que diz respeito à formação continuada de professores, aos consensos que pretendem promover, aos discursos políticos que apresentam e validam. Para tal procuramos mapear alguns dos intelectuais relacionados às empresas e suas redes na tentativa de desvelarmos como estas se estabelecem e seus pontos de intersecção com o Estado, organizações da sociedade civil e OMs.

Desse modo, procuramos evidenciar o processo de financeirização que atinge a educação básica por meio das empresas e institutos que fornecem a formação continuada de professores na RMEF. Evidenciamos a inserção destas empresas no mercado financeiro, procurando apontar o fluxo, a fusão e a concentração de capitais nas mais diversas bolsas de valores operando em escala planetária, fato que corrobora com o desenvolvimento capitalista contemporâneo. Buscamos nesse capítulo expor dois movimentos que se complementam na promoção do consenso, dominação de classe e valorização do valor, a difusão da hegemonia burguesa pelos intelectuais orgânicos da classe dominante e o processo de financeirização do capital ao qual a educação básica está inserida. Assim, apresentamos a seguir esse movimento por meio da investigação das empresas e institutos.

5.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA RMEF INTEGRANDO O CIRCUITO DE VALORIZAÇÃO DO VALOR

Nossa investigação partiu dos contratos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis com empresas que atuaram na formação docente, bem como dos INPSFLs. Essas empresas e/ou institutos inseriram-se na formação continuada de maneira diferenciada, como descreveremos a seguir.

Três vendiam produtos e treinavam os professores para fazer uso desses, além de os acompanhar nas práticas de ensino (o que já nos remete à prática de coaching, presente no acordo de empréstimo selado entre a PMF e o BID), quais sejam: VEZ – Instituto UniBrasil

para Desenvolvimento da Ciência e Cultura, que forneceu sistema de ensino apostilado; Mind Lab do Brasil Comércio de Livros Ltda., que vendeu licença de uso de metodologia e jogos educativos; e a Joint Venture Moderna-Avalia, cujo produto vendido foi uma plataforma digital de conteúdos.

As empresas Meritt Informação Educacional e o CAEd, esse ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora, prestaram serviços relacionados à gestão educacional e ao processamento de dados dos resultados da Prova Floripa, Provinha e Prova Brasil. O CAEd também ficou responsável pela elaboração da Prova Floripa. A inserção da Meritt Informação Educacional e do CAEd na formação docente objetivou treinar os professores para fazerem uso dos resultados e se apropriarem da metodologia utilizada na elaboração de questões das avaliações em larga escala.

A Universidade do Sul de Santa Catarina foi contratada para a elaboração da matriz curricular e sua entrada na formação docente deu-se justamente pela discussão dessa proposta. Já a empresa Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda. foi admitida para fornecer consultorias para a RMEF, ou seja, contratava pessoal para fazer a formação docente de acordo com as necessidades apresentadas pela SMEF.

Constatamos que o setor privado adentra ao público por meio da formação docente utilizando-se de um repertório variado de estratégias. Ou seja, pela “venda casada” de produtos e formação, pelo argumento da “responsabilidade social empresarial” com a educação pública, e até mesmo como empresa terceirizada que contrata outros parceiros para a formação docente, como é o caso da Planneta Educação.

Prosseguiremos elucidando o trabalho desenvolvido por essas empresas, universidades e INPSFLs, as relações que estabelecem, quem são seus intelectuais orgânicos, que relevância eles têm nas redes sociais que constituem. Inicialmente, traremos informações acerca da atuação dos institutos Tim e Natura, que se identificam como instituições de natureza privada sem fins lucrativos.

5.1.1 Instituto TIM

O Instituto Tim iniciou sua atuação na formação continuada dos professores da RMEF com o projeto “TIM faz Ciência”. É um INPSFLs afiliado à empresa TIM Brasil, subsidiária da Telecom Itália. No intuito de apreendermos a filiação desse instituto, investigamos notícias relacionadas a essas empresas. Na página eletrônica do BNDES encontramos o fundo de

investimento BANDESPAR¹⁰⁰, que opera na modalidade *private equity*¹⁰¹ como investidor da TIM participações S. A., além disso, as ações da TIM S. A. são cotadas na bolsa de valores de São Paulo (BM&FBOVESPA) e na bolsa de valores de Nova Iorque (NYSE)¹⁰².

Quanto à Telecom Itália, é uma empresa de capital aberto cotado na bolsa de valores de Nova Iorque¹⁰³ e na bolsa italiana¹⁰⁴. Desde 2008 a Telecom Itália compunha o consórcio Telco, tendo como maior acionista a espanhola Telefónica S/A, dona da marca comercial Vivo, no Brasil, com 42,3% das ações. Os demais componentes do Telco são: a seguradora Generali (28,2%), os bancos italianos Mediobanca (10,7%), Intesa (10,7%), e família Benetton (8,2%)¹⁰⁵. Contudo, observamos que esse é um mercado em constante movimentação de compras e vendas de empresas, e com trocas de acionistas. Segundo o portal de telecomunicações Terra¹⁰⁶, em 2015, a Telefónica, com intenção de adquirir outra marca do ramo, mas diante da impossibilidade por conta das normas instituídas pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), vendeu sua parte das ações da Telecom Itália para o

¹⁰⁰Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/mercado-de-capitais>. Acesso em: 30 jun. 2019.

¹⁰¹*Private Equity* são fundos de investimentos dirigidos a empresas já alicerçadas no mercado que apresentam interesse em expandir seus negócios. Há três formas de investimentos por meio dos fundos *Private Equity*, quais sejam: “1. Fundos de Investimento em Participações (FIPs) – É possível adquirir cotas desses fundos, que dão aos gestores o direito à tomada de decisões, bem como o poder de influenciar a política e as estratégias da companhia, para que ela se desenvolva e gere retornos significativos de crescimento das receitas e das operações. 2. Fundos de Investimentos de Empresas Emergentes (FIEEs) – Aquisição de cotas de FIEEs, que são investimentos realizados em companhias em fase de maturação. Elas geralmente têm a intenção de chegar à bolsa, mas não possuem o capital necessário para conseguir ter operações estruturadas o suficiente. Além disso, seus gestores não têm expertise o bastante na condução dos negócios para levar a empresa à abertura de capital. Assim, o fundo de *private equity* injeta recursos nessas companhias, que, em troca, dão a participação na sua gestão e retornos financeiros futuros. Os profissionais especializados do fundo tomarão conta das operações, influenciarão as metas e deixarão a casa arrumada para que a empresa possa entrar na lista da bolsa de valores. 3. *Private Investment in Public Equities* – É possível injetar recursos em empresas de capital já aberto. Nesse tipo de negociação, conforme o mercado em que a instituição está inserida se valoriza, isso dá oportunidade para que haja os desinvestimentos dos fundos, ou seja, para que os investidores embolsem seu dinheiro e a empresa siga sua trajetória de conseguir financiamentos por meio de outros investidores, os de bolsa de valores” (SILVESTRE, 2011, p. 25).

¹⁰²Dados disponíveis em: <https://www.tim.com.br/sc/sobre-a-tim/institucional/investidores>. Acesso em: 19 jun. 2019.

¹⁰³New York Stock Exchange (NYSE). Disponível em: <https://www.nyse.com/quote/XNYS:TI>. Acesso em: 28 jun. 2019.

¹⁰⁴Borsa Italiana (BIT).

Disponível em: <https://www.borsaitaliana.it/borsa/azioni/scheda/IT0003497168.html?lang=en>. Acesso em: 28 jun 2019

¹⁰⁵Informações disponíveis em: <https://www.teleco.com.br/operadoras/ti.asp>. Acesso em: 19 jun. 2019.

¹⁰⁶Disponível em: <http://www.telesintese.com.br/telefonica-sai-da-telecom-italia-em-4-meses-e-vivendi-tambem-saira-da-vivo-gradativamente-decide-cade/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

conglomerado de mídia francês Vivendi SA.¹⁰⁷ O Vivendi também possui capital aberto cotado na bolsa de valores NYSE Euronext¹⁰⁸.

Mesmo diante do mencionado rompimento da Telefónica S/A. com a Telecom Itália, avaliamos a necessidade de evidenciar a Telefônica Vivo como veículo importante, pois compõe o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). Esse aparelho privado de hegemonia da burguesia brasileira se coloca como responsável na condução da questão social (CASIMIRO, 2016). E, para Pina (2016, p. 105):

A tarefa a que se propõe o GIFE, de congregar, em seu interior, diferentes organismos de origem empresarial para atuarem organicamente na sociedade brasileira, expressa o entendimento de que a articulação entre as organizações da classe burguesa se constitui como caminho necessário para substituir ações fragmentadas por uma complexa interconexão entre sujeitos individuais e coletivos de diferentes áreas e regiões do país e, até mesmo, do mundo.

Nesse sentido, Casimiro (2016, p.138-139) afirma que o GIFE atua

[...] por um lado para a naturalização de um novo tipo de ator social – capturando e ressignificando as reivindicações e os conflitos sociais –, de outro, na construção, difusão e na defesa de políticas públicas que previam o deslocamento da responsabilidade (universalizante) do Estado, para (ações focalizadas) do empresariado, o GIFE configura-se como um aparelho privado de hegemonia que representa certos interesses no sentido econômico e no enfrentamento político-ideológico nas lutas sociais, aceitando, por um lado, o diagnóstico da desigualdade e pobreza e, por outro, revirando-o para sua concepção de gestão.

Diante do exposto pelos autores, compreendemos que a Telefônica Vivo, ao compor grupo de associados do GIFE, opera na organização da fração empresarial e na difusão de sua ideologia. Dessa forma, inferimos que o GIFE desempenha o papel de “partido”, na acepção gramsciana, objetivando o consentimento da classe trabalhadora. Pois, de acordo com Gramsci (1989, p. 22),

Embora cada partido seja a expressão de um grupo social e de um só grupo social, ocorre que, em determinadas condições, determinados partidos representam um grupo social na medida em que exercem uma função de equilíbrio e de arbitragem entre os interesses de seu grupo e os outros grupos, e na medida em que buscam fazer com que o desenvolvimento do grupo representado se processe com o consentimento e com a ajuda dos grupos aliados, e em muitas vezes dos grupos decididamente inimigos.

¹⁰⁷A Vivendi reúne, dentre suas subsidiárias, marcas famosas para baixar jogos em aplicativos móveis, como o Gameloft. Disponível em: <https://www.tudocelular.com/android/noticias/n119348/vivendi-lider-mundial-downloads-jogos-mobile.html>. Acesso em: 28 jun. 2019.

¹⁰⁸NYSE Euronext: grupo de bolsas de valores da Europa, cotado nos EUA, Bélgica, França, Holanda, Portugal e Reino Unido. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/NYSE_Euronext. Acesso em: 28 jun. 2019.

Compreendemos o GIFE atuando na direção moral e intelectual da burguesia, congregando as mais diferentes frações da classe dominante e variadas formas de capital, desde o capital produtivo até o capital portador de juros e fictício, ou seja, uma atuação conjunta empresarial em torno da acumulação do capital. Registramos ainda que a Telefônica Vivo, além de associada ao GIFE, aparece na pesquisa realizada por Casimiro como financiadora do Instituto FHC¹⁰⁹, contudo, a Telefônica possui seu próprio INPSFLs, a Fundação Telefônica Vivo, também associada ao GIFE, que igualmente articula empresas como a TIM Brasil em torno dos seus projetos. A rede social na qual estão inseridas a Telefônica Vivo e a TIM Brasil não para por aí, Casimiro (2016) as aponta como mantenedoras de outro aparelho privado de hegemonia, o Movimento Brasil Competitivo (MBC). Ao destacar a composição do MBC, o autor sublinha que:

Além de um corpo de associados mantenedores que compreende os grandes grupos empresariais nacionais, multinacionais e as grandes empresas ligadas ao Estado, o MBC também conta com um quadro de associados institucionais que denota a sua capacidade de articulação e seu projeto político, para além dos interesses imediatos da classe burguesa. Entre as instituições que se associaram ao programa defendido pelo movimento estão as principais organizações sindicais da classe trabalhadora, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Força Sindical, a União Geral dos Trabalhadores (UGT), a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Dessa forma, a organização burguesa além de congrega os interesses do grande capital, incorpora entidades de representação das classes trabalhadoras, como forma de captura e ressignificação de suas bandeiras de luta, propondo um discurso universalizante, o discurso de um partido político. (CASIMIRO, 2016, p. 222).

O autor indica a associação entre o aparelho de Estado e as organizações próprias da burguesia, corroborando o que Gramsci identificou como Estado integral, conforme discutido no capítulo 2 desta tese. O Instituto TIM, entidade que atuou na formação continuada docente na RMEF, também é por nós compreendido como aparelho privado de hegemonia da fração burguesa empresarial atuante na educação. Assim, passamos a detalhar sua forma de atuação, seus intelectuais orgânicos, e a respectiva rede social.

Sublinhamos que as informações que seguem foram pesquisadas no *website* do Instituto TIM. Esse foi criado em 2013 e possui diversos projetos, em várias áreas, voltados à

¹⁰⁹De acordo com Casimiro (2016, p. 401), “O Instituto FHC se insere no conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, representantes dos interesses das classes dominantes, a partir de uma intensa atuação política ideológica, tanto no que concerne às relações entre a sociedade civil e o Estado no Brasil, mas, principalmente, como um veículo de atuação ativa no plano geopolítico latino-americano. Seus projetos são financiados por importantes grupos econômicos como Santander, Telefônica-Vivo, Ambev, BM&FBovespa, Pepsico, Klasco, Itaú, CPFL e Votorantim, entre outros, além de importantes organizações internacionais como o exemplo da Fundação Konrad Adenauer”.

educação, cultura, trabalho, inclusão etc. Seu conselho de governança apresenta como presidente Manoel Horácio Francisco da Silva, descrito pela revista *Isto é Dinheiro* como:

[...] um dos executivos mais conhecidos no país por reestruturar empresas e comandar grandes companhias. [...] Dirigiu a Sharp, a área de papel e celulose da Vale do Rio Doce e foi presidente da Telemar. Assumiu o banco Fator [...] instituição de porte médio, o Fator investe muito em títulos públicos, tem uma corretora líder na compra e venda de ações e organiza negócios, como a privatização do Banespa e a fusão entre a Varig e a TAM. (ISTO É DINHEIRO, 2016).

Ao destacarmos a atuação do presidente do conselho de governança do Instituto TIM, evidenciamos sua relação com o mercado financeiro e sua posição como intelectual representante dos interesses da burguesia brasileira. Ao mapearmos as atividades dessa instituição, estamos, portanto, identificando as redes de influência que os intelectuais da classe empresarial estabelecem e como disseminam seus interesses até que cheguem ao chão das escolas. Não queremos com isso dizer que os interesses, de fato, se concretizem conforme o planejado, pois entendemos que entre a formulação da política e a forma como essa se dá nas unidades educativas há diferenças que indicam não linearidade. Contudo, entender quem pensa as instituições e suas ações nos permite compreender o entrelaçamento dos setores privado e público. Ademais, o papel dos intelectuais na organização das bases ideológicas sociais é fundamental para a legitimação das formulações do empresariado. A esse respeito, Martins e Neves (2010, p. 25) expõem:

Cumpramos ressaltar que os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI.

Apontamos o Instituto TIM como difusor da nova pedagogia da hegemonia. Para ratificar nossa afirmação, elucidaremos as práticas e proposições apresentadas por este intelectual coletivo que anuncia o **ensino** dentre seus princípios e estratégias de atuação, assim definido:

O Instituto TIM acredita que toda criança e jovem tem direito a uma educação em ciência e em matemática que represente os avanços da produção de conhecimentos dessas áreas. Por isso, investe em projetos inovadores, promove a formação de professores da rede pública, apoia museus e centros de ciência e tecnologia, cria e democratiza estratégias e recursos didáticos que contribuam para o ensino das ciências e matemáticas. (INSTITUTO TIM, 2018b).

Logo observamos que uma de suas estratégias está na formação dos professores da rede pública no campo da ciência e matemática, áreas diretamente ligadas aos avanços tecnológicos e às necessidades de formação da mão de obra de acordo com os requisitos atualizados do capital. Compreendemos, portanto, que o interesse na formação docente se insere na pretensão de preparar, desde os anos iniciais da educação básica, os futuros trabalhadores. Apontamos também a imbricação entre os propósitos apresentados pelo Instituto TIM à formação docente e os propósitos definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ao formular as avaliações em larga escala, tendo a matemática como uma das áreas centrais do conhecimento a ser examinada.

Tal proposição também pode ser visualizada em alguns dos projetos do Instituto TIM que elencamos para apresentar, a começar pelo *Academic Working Capital*, programa de “[...] educação empreendedora que apoia estudantes para transformar trabalhos de conclusão de cursos em empresa de base tecnológica”. (INSTITUTO TIM, 2017a). Esse programa lança editais entre os estudantes para que inscrevam projetos de desenvolvimento de produtos e negócios, que, se selecionados, contarão com apoio financeiro do instituto; deixando clara a pretensão de formar adeptos aos seus propósitos.

O **TIM Tec** é outro programa que está vinculado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego¹¹⁰ (Pronatec – MEC), trata-se de uma “[...] plataforma de dados que disponibiliza cursos *online* gratuitos filiados ao eixo tecnológico: informação e comunicação do Pronatec”. (INSTITUTO TIM, 2017c). O TIM Tec também ofereceu, no ano de 2017, curso de empreendedorismo em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). O objetivo anunciado pela Setec era incentivar as instituições da Rede e-Tec Brasil¹¹¹ para que utilizassem a plataforma TIM Tec a fim de ofertarem cursos de empreendedorismo¹¹².

¹¹⁰“Criado em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem como finalidade ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica [EPT], por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Dentre seus objetivos encontram-se a expansão das redes federal e estaduais de EPT, a ampliação da oferta de cursos à distância, a ampliação do acesso gratuito a cursos de Educação Profissional e Tecnológica em instituições públicas e privadas, a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT”. (BRASIL, 2016a).

¹¹¹“Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica à distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas.” (BRASIL, 2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acesso em: 06 maio 2018.

¹¹²Disponível em: <https://institutotim.org.br/2017/12/18/tim-tec-lanca-cursos-sobre-empreendedorismo/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

Instituto TIM-OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), MEC – apoiou a produção de videoaulas para o Portal Matemática, *site* que reúne videoaulas que cobrem o currículo do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

TIM faz Ciência é uma “[...] ação educativa que convida professores e alunos de 4º e 5º anos do ensino fundamental a explorar sete operações intelectuais próprias à produção do conhecimento”. (INSTITUTO TIM, 2017b). Esse último trata-se do programa empregado na SMEF.

Como percebemos, o Instituto TIM tem uma participação ativa junto aos programas do Ministério da Educação, envolvendo-se com a OBMEP, o Pronatec, a Setec e formação de professores por meio do programa TIM faz Ciência, o que parece indicar o protagonismo do empresariado na gestão e elaboração das políticas públicas educacionais. Essa instituição penetra no serviço público sob o argumento da “responsabilidade social corporativa TIM”. A respeito da inserção de grupos empresariais na educação pública, Martins (2015, p.68) sustenta a tese de que:

[...] no curso da história brasileira recente, uma fração da classe empresarial atualizou as formas de intervenção na educação por meio de novos mecanismos político-ideológicos e pedagógicos, com o objetivo de sedimentar o seu projeto de formação humana como referência para toda a sociedade.

Nesse sentido, a inserção das empresas privadas nas escolas públicas, além de corroborar a difusão da hegemonia burguesa, funciona como estratégia de *marketing* empresarial, assegurando a legitimidade de suas ações como o “[...] financiador do bem-comum e da solidariedade”. (MARTINS, 2015, p.78). Como indica Martins, diante desse protagonismo, o empresariado se coloca como educador da classe trabalhadora em conformidade com os preceitos capitalista.

A partir dessas considerações, podemos compreender melhor a relação entre a proposição dos projetos apresentados pelo Instituto TIM e a formação de professores ministrada na RMEF. Entendemos essa formação docente que é ofertada como uma tentativa de conformação do professorado aos pressupostos da burguesia. Como afirma Marx:

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. (MARX, 2015, p. 05).

Partimos do pressuposto de que no capitalismo a ênfase na educação do educador é orientada pelo Estado burguês, hoje com a presença evidente da fração burguesa empresarial, corroborando o que Shiroma e Evangelista (2014, p. 02) indicam como “estratégias atualizadas de domínio”. Nessa direção, o empresariado apresenta-se diretamente como educador do professorado, tendo como estratégia a formação continuada. Apontamos, dessa forma, a centralidade da categoria desenvolvida por Evangelista (2017) de “capital educador”.

A escola, assim como a formação docente, se insere no circuito de reprodução do capital, uma vez que a educação dentro do capitalismo forma as futuras gerações de trabalhadores e se constitui como nicho de mercado figurando como mais uma mercadoria a integrar o processo de financeirização do capital. Nesse contexto, a formação dos professores tem sido alvo constante de reorganizações a fim de readequá-la às necessidades do mercado e às determinações colocadas pelas organizações multilaterais.

Desse modo, apresentamos o projeto “TIM faz Ciência” como estratégia de reconversão docente ao propósito do capital. O Instituto Tim utiliza como justificativa para a implantação do “TIM faz Ciência” o baixo desempenho dos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela OCDE. Diante desse argumento, afirma que “[...] além de investir recursos de forma mais inteligente, é necessário colocar como prioridade a formação e a valorização do professor”. (INSTITUTO TIM, 2017b).

A partir do exposto, podemos demonstrar a inter-relação presente nos documentos nacionais oriundos de órgãos governamentais, da mídia, do empresariado e das organizações multilaterais, na medida em que evidenciam a centralidade na formação docente como forma de resolução dos problemas educacionais, melhoria do desenvolvimento do país e redução das desigualdades sociais. Esse mesmo argumento serve para orientar a entrada de setores privados na formação continuada de professores na educação básica. Formação essa centrada principalmente num pragmatismo difundido pela propalada pedagogia das competências, em que, conforme Maués (2013, p.15),

O utilitarismo, o pragmatismo, o condutivismo parecem ser a marca central dessa pedagogia, o que deixa clara a relação existente entre ela e os interesses do capital, tornando a formação de professores uma ferramenta potente para atender à lógica do mercado.

Evidencia-se, portanto, que o mercado adentra a escola pela lógica da produção, objetivando a manutenção da hegemonia e o conformismo em torno da forma de atuação

burguesa, além de promover ações de *marketing* que divulgam marcas e fornecedores. Contudo, há um aspecto que precisa ser destacado no conjunto de ações desse sujeito coletivo, o suposto caráter “filantrópico”.

Conforme indicado no capítulo anterior, no contexto capital-imperialista, a suposta filantropia empreendida pela burguesia empresarial se dá na perspectiva dos negócios e se propõe a atuar na questão social e educacional a fim de sedimentar as bases para o amoldamento da classe trabalhadora. O filantrocapitalismo engloba estratégias e métodos de mercado, seus financiadores esperam resultados nos investimentos em aplicações no mercado financeiro, em campanhas de *marketing* empresarial para a promoção de suas marcas, e na venda ou financiamento das ditas soluções inovadoras para os problemas da educação pública.

Comprendemos que o processo de financeirização da educação básica congrega tanto conglomerados empresariais de capital aberto, a atuação de fundos de investimento fomentando a formação continuada e inicial dos professores, como o filantrocapitalismo. Basta atentar que o próprio BM, em seu documento *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competência das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação*, indica: “[...] para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem”. (BM, 2011, p.4).

Nessa seara, produtos são comercializados em vários países enquanto eficazes para alcançar a qualidade da educação, e redes sociais são formadas incluindo uma diversidade de instituições parceiras e os mais variados sujeitos.

Encontramos no *website* do Instituto TIM sua relação dentro do Ministério da Cultura (MinC), indicando a participação dessa entidade no evento “Oficina de Gestores Mapas Culturais”, que reuniu “[...] integrantes da Rede Mapas Culturais, gestores públicos, desenvolvedores e pesquisadores, além do Instituto TIM”. (INSTITUTO TIM, 2018a). Ao expor o lançamento da plataforma Busca Ativa Escolar, o Instituto TIM apresenta seu percurso para a elaboração dessa, indicando sua movimentação nos órgãos de governo e OMs, conforme aponta o excerto:

Após a realização de um piloto com oito municípios em 2016, a plataforma Busca Ativa Escolar, desenvolvida pelo Instituto TIM em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas), foi lançada oficialmente em junho, em Brasília-DF. Ela também foi apresentada no XIX Encontro Nacional do Congemas e no XXVII Encontro Nacional da UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais

de Educação). Até o momento, mais de 450 municípios e o estado de Goiás aderiram à solução. (INSTITUTO TIM, 2018c).

Nesse excerto chama a atenção que a interação entre os aparelhos privados de hegemonia não se restringe ao contexto do Estado-nação. Assim, evidenciamos a organicidade das ações dos mais variados entes na tentativa de consolidar uma política para a educação pública e na criação de um nicho de mercado e difusão de uma nova mercadoria a ser adquirida pelo Estado.

A partir desses propósitos que compreendemos a inserção do Instituto TIM em eventos que promovem e disseminam a política por ele orientada entre os intelectuais que fazem parte dos órgãos representativos e dirigentes da educação como a Undime e a Uncme. Acerca do papel da Undime nas novas orientações formuladas para a educação básica no período de 1996 a 2006 – correspondente aos governos de FHC e de Lula da Silva –, Falleiros e Neves (2015) assinalam a interferência das OMs como o BM, Unesco e Unicef, no apoio técnico e financeiro ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a Undime. Essas duas entidades propiciaram a interação com empresas educacionais por meio de contratação de serviços, favorecendo um processo de privatização na educação básica. A Undime é categorizada, portanto, como aparelho privado de hegemonia difusor das diretrizes político-ideológicas do governo federal, do empresariado e das OMs.

Os efeitos deletérios das parcerias público-privadas na educação não se dão apenas por essa ser tomada como forma de alavancar o processo de reprodução do capital por meio da venda de serviços, também ocorrem diante da inserção da lógica do mercado, que intenta afastar a escola pública do horizonte da atividade crítica e contribuir para a sociabilidade da ordem burguesa. A educação pública no capitalismo contemporâneo vivencia, inclusive, sua derrocada como espaço de disputa ao passo que o processo de financeirização vem avançando e atingindo as atividades fins, como o próprio ensino, fazendo com que a escola se encontre cada vez mais subsumida ao processo de reprodução do capital e à hegemonia burguesa.

Todavia: “Como se depreende, em sociedades de classe a educação formal é sempre atravessada por contradições que ela não pode resolver no próprio ambiente escolar, que a constituem e ultrapassam, tanto no âmbito dos dominantes quanto dos dominados”. (FONTES, 2016, p. 15). O desafio posto é o de enfrentarmos esta realidade a fim de reelaborar nossas estratégias; ou corremos o risco de pensar que as disputas travadas no âmbito do governo, ou da pequena política, podem vir a solucionar o contexto de recrudescimento que vivenciamos.

5.1.2 Instituto Natura

Outra evidência do setor empresarial na condução da formação continuada de professores da RMEF são os materiais que chegam às escolas, citamos como exemplo o “Projeto Trilhas”. Trata-se de um *kit* composto por materiais, jogos didáticos, e treinamento aos técnicos da SMEF para utilização do material a ser aplicado no treinamento dos professores. Antes de nos atermos ao projeto, evidenciaremos a rede social na qual o Instituto Natura se insere.

O Instituto Natura é um INPSFLs pertencente à empresa Natura, fundada por Luiz Antônio da Cunha Seabra, que integra a lista dos bilionários da revista Forbes¹¹³. Desde 2004 a empresa tem capital aberto na bolsa de valores Bovespa¹¹⁴ e compõe o grupo Natura&Co¹¹⁵ junto com a empresa australiana de cosméticos Aesop, que pertenceu a Emeis Holdings – em 2013, a Natura concluiu a compra de 100% das ações da Holding¹¹⁶ – e da empresa inglesa The Body Shop, pertencente à L’Oréal, que foi incorporada ao grupo em 2017¹¹⁷, mesmo ano em que a Natura&Co teve faturamento de 9,9 bilhões de reais. Em maio de 2019 a Natura confirma a compra da concorrente norte-americana Avon. A Natura&Co passará a controlar 76% das ações do grupo, a conclusão do acordo está programada para 2020. De acordo com o *website* UOL economia, as ações do grupo subiram mais 9% após o anúncio da transação,

¹¹³Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/exemplo-de-lideranca/luiz-antonio-seabra-fundador-da-natura/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

¹¹⁴Dados disponíveis em: <https://capitalaberto.com.br/edicoes/natura-3-lugar-entre-r-5-e-15-bilhoes/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

¹¹⁵“Fundada em 1969, a Natura é uma multinacional brasileira de higiene e cosmética. Líder no setor de venda direta no Brasil, com mais de 1,7 milhão de consultoras.[...] Foi a primeira companhia de capital aberto a receber a certificação B Corp no mundo, em dezembro de 2014, o que reforça sua atuação transparente e sustentável nos aspectos social, ambiental e econômico. É também a primeira empresa brasileira a conquistar o selo “The Leaping Bunny”, concedido pela organização de proteção animal Cruelty Free International, em 2018, que atesta o compromisso da empresa com a não realização de testes em animais de seus produtos ou ingredientes. Com operações na Argentina, Chile, Colômbia, Estados Unidos, França, México e Peru”. Disponível em: <http://envolverde.cartacapital.com.br/natura-e-a-15a-empresa-mais-sustentavel-do-mundo/>. Acesso em: 19 jun. 2019. Vale ressaltar que a Natura trabalha com o sistema de venda direta e, segundo Medeiros (2015, p. 89), “[...] atende a 100 milhões de consumidores no Brasil, é composta por sete mil colaboradores, que são formadores da cultura interna e multiplicadores, junto a outros públicos, dos valores da empresa, ou seja, são os funcionários assalariados (NATURA, 2006), 1,6 milhões de consultoras [trabalham no sistema de venda direta], 14 mil consultoras orientadoras, 5 mil fornecedores e terceiros e 32 comunidades agroextrativistas (NATURA, s.d.)”. Medeiros (2015) afirma que o trabalho no sistema de venda direta caracteriza-se pela ausência de vínculo empregatício, apresentando íntima relação com o desemprego e a flexibilização do trabalho.

¹¹⁶Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/valor-online/2016/12/20/natura-conclui-compra-de-100-das-acoes-de-holding-dona-da-aesop.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

¹¹⁷Dados disponíveis em: <https://naturaeco.com/timeline-pt-br.html>, Acesso em: 19 jun. 2019.

sendo que as ações NATU3 obtiveram a maior valorização do dia 22 de maio de 2019 na bolsa brasileira Bovespa¹¹⁸.

Segundo o portal IBC, em matéria divulgada em maio de 2019, a Natura deve estar avaliada em US\$3,15 bilhões de dólares, liderando o *ranking* das empresas de maior patrimônio da América Latina¹¹⁹. Em maio de 2011, o jornal *Estadão* anuncia em sua coluna Economia e Negócios a criação de um fundo de capital de risco, chamado Fundo Pitanga, cuja pretensão é investir em empresas inovadoras; dentre os investidores encontram-se Guilherme Leal, Luiz Seabra e Pedro Passos, fundadores da Natura¹²⁰. Ainda sobre a Natura e sua inserção no mercado financeiro, encontramos referência à forma de gestão da empresa em publicação sobre *private equity* na página eletrônica da Associação Brasileira de *Private Equity* & Capital Venture (ABVCAP) – que tem como um de seus parceiros o BID –, segundo a publicação, a Natura “[...] recebe financiamento em private equity pelos investidores Janos Participações¹²¹ e BNDESPAR”. (SILVESTRE, 2011, p. 27). Vale ressaltar que uma das grandes campanhas de *marketing* da Natura é a sustentabilidade ambiental e social, dessa forma a empresa encorpa a lista das empresas com certificado B Corps, desde 2014, aliando-se aos indicadores apontados pelos agentes do filantropocapitalismo conforme indicado no capítulo anterior. As informações detalhadas nos levam a inferir que a Natura cursa uma longa e ampla jornada de expansão capitalista pela América Latina, mas também nos países de capitalismo central, como no caso da incorporação de empresas francesa, estadunidense e australiana; desse modo, compreendemos que essa se insere plenamente no contexto de acumulação capital-imperialista, descrito por Fontes (2010a). Segundo a autora, “O movimento de concentração e centralização de capitais [...] é vertiginoso, assim como a criação de novos megaconglomerados brasileiros, aptos a enveredar por rápido processo de transnacionalização, com suporte público”. (FONTES,

¹¹⁸Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/05/22/natura-confirma-acordo-aquisicao-avon.htm>. Acesso em: 21 jun. 2019.

¹¹⁹Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/exemplo-de-lideranca/luiz-antonio-seabra-fundador-da-natura/>. Acesso em: 29 jun. 2019.

¹²⁰São investidores do Fundo Pitanga: Fernando Reinach, ex-diretor executivo da Votorantim Novos Negócios, Eduardo Vassimon, ex-vice-presidente do Itaú BBA, os banqueiros Pedro Moreira Salles (Itaú Unibanco) e Fernão Bracher e Candido Bracher (Itaú BBA). Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,investidores-criam-fundo-de-r-100-mi.68672e>. Acesso em: 30 jun. 2019.

¹²¹Proprietário: José Guimarães Monforte, em matéria de 2015 no site da revista *Pequenas empresas & Grandes negócios* encontramos a seguinte narrativa: “Sua empresa, a Janos Participações, foi criada em 1988 exclusivamente para administrar o patrimônio de cada família dona da Natura, uma das maiores fabricantes de cosméticos do país. Em resumo, a Janos é o que em inglês se diz um 'family office', escritório especializado em administração de fortunas de famílias”. Disponível em: <http://revistapegn.globo.com/Empresasenegocios/0,19125,ERA708405-2983-18,00.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

2010a, p.346). Nesse sentido, aponta a relevância do BNDES no processo de expansão capital-imperialista brasileiro ao “[...] permitir o financiamento a operações de capital brasileiro no exterior”. (Ibid., p. 346). Cabe salientar que um dos fundos *private equity* que investem na Natura é o BNDESPAR, subsidiário do BNDES.

Seguindo seu *slogan* de “responsabilidade social”, a Natura é financiadora do Instituto Ethos¹²², cujo fundador é Guilherme Peirão Leal, copresidente do conselho administrador da Natura. Observamos também o vínculo entre a Natura e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), uma vez que essa apresenta artigos e eventos enaltecendo as práticas “sustentáveis” da Natura. Além do Instituto Ethos e da FGV, a Natura também é uma das mantenedoras do Movimento Todos pela Educação, por meio do Instituto Natura. Faz-se necessário destacar a importância do TPE na formulação das políticas para a educação básica, assim, de acordo com Oliveira e Barros (2015, p. 181), o movimento

[...] constituiu-se na materialização, via educação escolar, da hegemonia neoliberal de terceira via na construção da nova sociabilidade capitalista no espaço nacional e se estruturou a partir da ideologia da responsabilidade social empresarial, residindo aí suas principais tarefas: convencer o empresariado brasileiro da necessidade de intervir mais diretamente na educação básica pública como uma ação política programática, ou seja, desenvolver ações de construção de uma privatização de novo tipo, sem se distanciar da sua finalidade de convencer a sociedade como um todo da pertinência das suas formulações.

O TPE conta com outras 12 instituições mantenedoras, além do Instituto Natura, dentre elas: Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Península e Milú Vilela. Dentre seus quadros encontram-se nomes como: Jorge Gerdau Johannpeter, Milú Vilela, Viviane Senna, Antônio Cesar Callegari¹²³, Mozart Neves Ramos e, como atual presidente-executiva, Priscila Fonseca

¹²²O instituto Ethos apresenta-se como “Oscip [Organização da Sociedade Civil de Interesse Público] cuja missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável”. Disponível em: <https://www.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/#.XRfM6utKjIU>. Acesso em: 29 jun. 2019. Na página dessa organização está indicado que sua área de atuação envolve: meio ambiente, direitos humanos, integridade e gestão sustentável. Encontramos também uma apresentação do Instituto Ethos esclarecendo sua forma de atuação no tópico Histórico: construção de políticas públicas. Observa-se a atuação orgânica do Ethos por dentro do aparelho do Estado integrando vários conselhos ligados à presidência da República desde o ano de 2002, envolvendo-se na elaboração de políticas e leis concernentes a temas como: desenvolvimento sustentável, mudanças climáticas, trabalho escravo, leis anticorrupção etc. Ainda encontramos tópico indicando a criação de 8 entidades, movimentos e plataformas impulsionados pelo Instituto Ethos; muitas dessas entidades atuam em rede, mobilizando outras organizações. Disponível em: https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Institucional_2017_para_site.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

¹²³Membro do Conselho Nacional de Educação (2004 a 2018). No CNE, presidiu a Comissão da Base Nacional Comum Curricular e foi presidente da Câmara de Educação Básica por dois mandatos. Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, responsável pela construção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Cruz¹²⁴. Cabe revelar a aproximação entre o BID e o TPE, pois, segundo relatório de atividades do TPE, no ano de 2013 o movimento em conjunto com o BID cria a Rede Latino-Americana pela Educação (REDUCA) e o observatório do PNE, – junto com outras instituições, em 2011. Consta ainda, dentre outras atividades, o convite realizado pelo banco ao TPE para compor o Grupo Consultivo da Sociedade Civil, que se constitui num fórum consultivo acerca das ações do BID no Brasil (TPE, 2013). Diante das evidências, corroboramos o apresentado por Martins e Krawczyk (2018, p.7) ao afirmarem que o TPE

Representa uma ampla coalizão de defesa de causa formada pelos principais acionistas de empresas, diretores de organizações do terceiro setor e por líderes dos governos na área da educação. Financeiramente, o TPE conta com doações de importantes grupos empresariais e de organizações internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A Natura também integra o Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), na pessoa de Roberto Lima – presidente da Natura (2014-2016)¹²⁵ –, que compõe o comitê gestor desse aparelho, o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), na pessoa do conselheiro Pedro Luiz Barreiros Passos, e Ainda o conselho superior do MBC (CASIMIRO, 2016).

Quanto ao LIDE, Casimiro (2016, p. 197) indica que é uma:

[...] entidade que congrega alguns dos grupos econômicos mais poderosos do país, se auto-declara [*sic*] como uma organização de caráter privado, que reúne empresários em doze países e quatro continentes. A partir de uma organização estrutural internacionalizada, o LIDE tem como objetivo a reformulação do Estado com vistas a viabilizar o aprofundamento da “economia de mercado” e da internacionalização dessa fração da burguesia brasileira.

Certa e pelas propostas do MEC contempladas na Lei do Plano Nacional de Educação (2012). Secretário Executivo do Ministério da Ciência e Tecnologia (2003/2004). Disponível em: http://www.cesarcallegari.com.br/v1/arquivos/curriculo_integral.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

¹²⁴Formada em administração de empresas pela FGV e direito pela USP, fundou a ONG Faça Parte, que fomentava a atuação de voluntários nas escolas, idealizadora do TPE ao lado de Maria Lucia Meirelles Reis (Centro de Voluntariado de São Paulo), Milú Villela (MAM e Itaú Cultural) e Luis Norberto Paschoal (Fundação Educar). Disponível em: <https://ubs-visionaris.com.br/finalistas-2017/168-priscila-fonseca-da-cruz-2017>. Acesso em: 15 jul. 2019. Acerca das instituições destacadas neste parágrafo e demais membros do TPE, teremos comentários no decorrer deste capítulo.

¹²⁵O nome de Roberto Lima é anunciado no relatório de 2014, da empresa Natura, e no de 2016, em que consta sua saída da direção da empresa. Relatório 2014, Disponível em: [https://natu.infoinvest.com.br/ptb/5176/Coment%C3%A1rio%20de%20Desempenho%20e%20RAD%202014%20\(Portugu%C3%AAs%20e%20Ingl%C3%AAs\).pdf](https://natu.infoinvest.com.br/ptb/5176/Coment%C3%A1rio%20de%20Desempenho%20e%20RAD%202014%20(Portugu%C3%AAs%20e%20Ingl%C3%AAs).pdf). Acesso em: 24 jun. 2019. Relatório 2016, disponível em: https://natu.infoinvest.com.br/ptb/6005/Relatrio%20Anual%20-%20Ora_natura_2016_1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

Segundo o autor, o LIDE atua na promoção e apoio a programas que incidem sobre “‘sustentabilidade’, ‘educação’ e ‘responsabilidade social’”. (Ibid., p.197). A partir dessa afirmação, apreendemos o quanto esses *slogans* se tornam centrais na forma de atuação do empresariado na política social.

Por sua vez, o IEDI centra sua prática na relação com o Estado, segundo Casimiro (2016, p. 156), suas “[...] propostas e programas de ação [são] voltados à classe política e à reconfiguração da estrutura material do Estado, a partir de seu projeto de desenvolvimento industrial, como se representasse os anseios da ‘nação’”. O autor salienta que esse aparelho privado de hegemonia possui a “[...] capacidade de congrega setores importantes, do ponto de vista econômico e de representação política, no centro da burguesia brasileira”. (Ibid., p.157). Desse modo:

Suas ações [do IEDI] são voltadas à operacionalização de um projeto de poder de longo prazo. Todavia, se por um lado seu discurso está amparado em valores de determinada concepção de mundo, cujos pressupostos fundamentais estão calcados na economia de mercado e na livre iniciativa, por outro lado, seu projeto de nação (dominação de classe) e sua estratégia de ação estão essencialmente entranhados na estrutura institucional do Estado. (CASIMIRO, 2016, p.166).

Podemos apreender que a Natura integra grandes aparelhos privados de hegemonia, que agem na organização do empresariado procurando inserção no aparelho do Estado a fim de ditar a linha político-econômica a ser seguida no país. Por sua capilaridade e desempenho, entendemos a Natura representado a fração empresarial/rentista atua diretamente na educação básica pública por meio de seu instituto.

Objetivando um maior alcance da rede social na qual o Instituto Natura se estabelece, procuramos traçar o perfil profissional de alguns de seus intelectuais orgânicos. Verificamos que o instituto tem como diretor David Saad¹²⁶, que foi diretor-executivo da Fundação Victor Civita, do Grupo Abril, e participou do PREAL. Encontramos no *website* da Rede Um Brasil¹²⁷ registro da discussão por David Saad acerca da importância da gestão do ensino no Brasil e como os municípios poderiam melhorar a administração de suas escolas. Compreendemos David Saad como mais um dos intelectuais orgânicos da burguesia que se vincula à educação pública, promovendo ações no interior do aparelho do Estado, conforme

¹²⁶Disponível em: <http://casadosaber.com.br/sp/mural-do-saber/2017/07/21/david-saad>. Acesso em: 07 ago. 2017.

¹²⁷“É uma plataforma multimídia composta por entrevistas, debates e documentários com grandes nomes do meio acadêmico, intelectual e empresarial. O conteúdo desses encontros aborda questões importantes sobre os quadros econômico, político e social do Brasil”. Dentre os parceiros da Rede Um Brasil estão a Fundação Lemann, a Fundação Fernando Henrique Cardoso, o Vetor Brasil, o Senac, dentre outros. (UM BRASIL, 2018). Disponível em: <http://umbrasil.com/sobre/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

destacaremos. Nesse sentido, Gramsci nos ajuda a definir o papel do intelectual orgânico representante da classe empresarial:

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe [...]. (GRAMSCI, 1995, p. 05).

E é na busca pelas condições mais favoráveis para a expansão da própria classe que as redes sociais se estabelecem. Além de David Saad, evidencia-se também no conselho consultivo do Instituto Natura, Cláudia Costin, importante intelectual orgânica da burguesia, dado seu trânsito nos mais variados aparelhos privados de hegemonia burgueses e demais órgãos estatais, fato que demonstra sua relevância organizativa para a atuação da sociedade civil na educação pública. Evangelista e Leher (2012, p. 05) apontam seu vínculo orgânico com o PSDB:

[Cláudia Costin] foi dirigente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado no governo Cardoso, justo no período de aprovação e implementação do Plano Diretor da Reforma do Estado, assumindo como titular da pasta como substituta de Bresser-Pereira (25/6/1998 a 4/11/1998), e foi Secretária de Cultura do governo Alckmin (janeiro de 2003 a maio de 2005).

Na página da Fundação Lemann, em que Costin é apontada como parceira, aparece a seguinte descrição de seu perfil profissional:

Cláudia é professora universitária da FGV-RJ, onde também é diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), e professora convidada da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard. É membro do comitê técnico do “Todos pela Educação” e articulista do jornal Folha de São Paulo. Anteriormente, foi diretora global de educação do Banco Mundial, secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ministra do Ministério da Administração, vice-presidente executiva da Fundação Victor Civita e secretária de Estado da Cultura do governo do Estado de São Paulo. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019b).

Além dessas informações, consta no *website* do BM (2019) a passagem de Costin como: “Gerente Setorial de Redução da Pobreza e Gestão Econômica para a América Latina e o Caribe do Banco Mundial. Foi também assessora de vários governos africanos em política pública e modernização estatal”. Como vemos, seu trânsito não está restrito às esferas nacionais, mas também apresenta inserção em OMs como o BM, que desenvolve sistematicamente diretrizes para a educação pública na América Latina e Caribe. Evangelista

e Leher (2012) ainda sublinham sua integração aos círculos dos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff, uma vez que as políticas implementadas à frente da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro foram amplamente apoiadas por esses governos.

Maria Helena Guimarães Castro é outro nome que pertenceu ao comitê técnico do Instituto Natura. Com um extenso currículo, salientamos sua inserção em meio às entidades empresariais, órgãos de governo e OMs. Em seu currículo Lattes indica passagem pela Secretaria Executiva do MEC, durante o Governo Temer, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), de São Paulo, pela Secretaria de Educação, Secretaria da Assistência e Desenvolvimento Social, e Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico desse mesmo estado. Foi membro da ABAVE, do comitê técnico do TPE, participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MPB) e de vários comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na OCDE. Presidiu o INEP, durante o Governo FHC, a Secretaria Nacional de Educação Superior, a Secretaria Executiva do Ministério da Educação¹²⁸, e participou do PREAL.

Cabe ainda destacar a presença de Mozart Neves Ramos¹²⁹, eleito em 2008 pela *Revista Época* como uma das 100 pessoas mais influentes do país, foi presidente executivo do TPE, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), integrante do conselho consultivo do Instituto Natura¹³⁰ e, atualmente, é diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna.

Ao citarmos alguns intelectuais orgânicos relevantes desse aparelho privado de hegemonia, percebe-se a atuação direta desses intelectuais na educação, seus trânsitos comportam tanto o aparelho do Estado quanto OMs e demais aparelhos privados de hegemonia do empresariado; o que revela a larga atuação do Instituto Natura como articulador do projeto empresarial para a educação pública.

Identificamos o instituto como apoiador da Fundação Telefônica Vivo, do Instituto Vetor Brasil¹³¹, do Consed, do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)¹³² e da

¹²⁸Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3273558975609117>. Acesso em: 01 jul. 2019

¹²⁹Disponível em: CV: <http://lattes.cnpq.br/9170431435618866>. Acesso em: 01 jul. 2019

¹³⁰Disponível em: http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INSTITUTO_NAT_RA2012_baixa-resolu%C3%A7%C3%A3o-1.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019

¹³¹O Vetor Brasil identifica-se como “[...] uma rede de pessoas engajada e diversa, com o objetivo de potencializar o setor público brasileiro. Uma organização sem fins lucrativos, suprapartidária, que atua desde 2014 em parceria com governos estaduais e municipais para atrair, avaliar e desenvolver profissionais públicos.” Disponível em: <http://www.vetorbrasil.org/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

¹³²Trataremos dessa instituição no item 5.2.9 deste capítulo.

Fiesc¹³³, dentre outros. Quanto à Fiesc, encontramos matéria veiculada na página do Instituto Ayrton Senna, escrita por Mozart Neves Ramos, datada de 2018, na qual exalta a parceria entre o Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e essa instituição no movimento “A Indústria pela Educação”. O título da matéria é “A revolução silenciosa na educação em Santa Catarina”. Mozart Ramos cita a materialização de projeto oriundo da OCDE e desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna que congrega as secretarias de educação do estado, de municípios catarinenses e o Serviço Social da Indústria (SESI), setor da Fiesc, cujo “[...] objetivo maior é desenvolver o pensamento crítico e a criatividade – habilidades essenciais para o século 21”. (RAMOS, 2018). Na mesma matéria, encontramos menção ao projeto de ensino médio em tempo integral, que envolve o MEC, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o setor da FIESC e o BID.

O quadro descrito é indicativo de como a classe dominante se organiza em prol de seus objetivos por meio de redes sociais, revelando a amplitude dessas redes. Fazendo alusão ao título da matéria supracitada, de fato, o pretendido é uma revolução no campo da educação pública, pois as redes são articuladas para alterar as bases da educação básica, buscando materializar o projeto do empresariado. Fontes (2019b, p. 08, no prelo) salienta que a atuação das frações capitalistas:

[...] envolvem, sobretudo, convencimento (consenso), mas também formas de coerção, ambas emanadas simultaneamente do tipo e do alcance de organizações na sociedade civil, quanto de suas intervenções no Estado integrado por elas. Desta maneira, ele se expande para além das fronteiras estritamente institucionais.

Podemos dizer que do modo como vem se estabelecendo esse projeto é, de fato, “silencioso”, no sentido de não despertar resistências organizadas por meio da classe trabalhadora na disputa de outro projeto de educação. Contudo, a estratégia colocada pela fração empresarial sinaliza o quão a educação é campo de luta de classes, cuja correlação de forças impõe cada vez mais intervenção tanto do capital quanto da classe trabalhadora.

Acerca dessas articulações do Instituto Natura, Medeiros (2015, p. 105) indica que:

No ano de 2014, participaram da rede de parcerias do Instituto Natura, dentre outros: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Getúlio Vargas, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Instituto C&A, Instituto Gerdau, Ministério da

¹³³Para mais informações acerca de parceiros do Instituto Natura visitar a página: <http://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/>.

Educação, Movimento Todos pela Educação, Núcleo de Investigação e Ação Educativa¹³⁴ (Niase)¹³⁵, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A autora mostra em sua pesquisa a ascensão orgânica do Instituto Natura na materialização do projeto educacional da fração burguesa empresarial/industrial para a educação pública brasileira, apontando que: “[...] em levantamento realizado em seu sítio, desenvolveu, no ano de 2014, 18 projetos, assim distribuídos: oito projetos referentes à gestão escolar e políticas públicas, seis referentes à inovação e tecnologias educacionais e quatro projetos referentes à transformação educacional e social”. (MEDEIROS, 2015, p. 105-106).

Também identificamos a parceria do Instituto Natura com o BID, o Itaú BBA¹³⁶, a Samsung, a Fundação Telefônica Vivo, e o TPE no desenvolvimento do projeto Métodos Inovadores de Ensino (TPE, 2018). Passamos então a analisar as proposições apresentadas pelo Instituto Natura para a educação, começando por explicitá-las:

Acreditamos no poder transformador da educação e no papel central que ela deve ocupar no desenvolvimento de uma sociedade mais coesa e menos desigual. [...] Por isso, contribuimos para o fortalecimento das pessoas e das organizações que participam da educação e atuamos para que, juntos, somando as forças e o potencial de cada um, possa emergir uma grande comunidade colaborativa, capaz de promover processos e ambientes de aprendizagem mais eficazes e transformadores. (INSTITUTO NATURA, 2017c).

Observamos que a proposição de “desenvolvimento de uma sociedade mais coesa” corrobora o que afirmamos sobre a difusão de um consenso entre capital-trabalho. Ao negar a ideia de classe social, difunde a noção de sociedade como um aglomerado de indivíduos que, ao atuarem de forma “colaborativa”, potencializam a vida social e diminuem as desigualdades. Percebe-se que a proposição não é a superação das desigualdades, mas a busca

¹³⁴A Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua na “[...] formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Integra campanhas e outras ações coletivas que visam à realização desses direitos. Desenvolve pesquisas e metodologias participativas com foco na construção de políticas públicas sintonizadas com as necessidades e interesses da população”. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

¹³⁵O NIASE é um núcleo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, composto por docentes universitários, estudantes de pós-graduação e de graduação, e profissionais em exercício, que se encontram em formação, em pesquisa, ou em extensão universitária. Disponível em: <http://www.niase.ufscar.br/quem-somos>. Acesso em: 30 jun. 2019.

¹³⁶O Itaú BBA é o maior *corporate & investment bank* da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo. Em 2017 o Itaú BBA divulga sua agenda no Brasil, chamada ITAÚ Macro Vision 2017. Dentre os conferencistas do mercado financeiro do próprio Itaú/Unibanco, registra-se a presença de Henrique Meirelles, ex-ministro no Governo Lula da Silva na abertura do evento. Deputado Rodrigo Maia – presidente da Câmara dos Deputados do Brasil – discutindo a política brasileira e a agenda das contrarreformas – e Ilan Goldfajn – presidente do Banco Central do Brasil, no encerramento do evento. Disponível em: <https://www.itaubba-pt/sobre-o-itaubba/>. Acesso em: 12 fev. 2018

de uma convivência pacífica entre os desiguais. Ao dissertar sobre a democracia moderna, Wood indica:

A democracia liberal moderna tem em comum com a antiga democracia grega a dissociação entre a identidade cívica e o *status* socioeconômico que permite a coexistência da igualdade política formal com a desigualdade de classe [...]. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade econômica, mas a deixa fundamentalmente intacta. (WOOD, 2011, p. 183-184).

Ao exaltar as potencialidades individuais, o Instituto Natura dissemina a ideologia liberal, louvando as liberdades particulares, o convívio harmônico das desigualdades e atribuindo à educação o papel de mediador para o estabelecimento do consenso entre as massas.

Na descrição de seu universo de atuação, o Instituto Natura divulga sua presença em mais de 80% dos municípios, atingindo todos os estados brasileiros com iniciativas voltadas para os professores, em especial dos anos iniciais do ensino fundamental, a comunidade escolar, os gestores públicos e as consultoras natura (INSTITUTO NATURA, 2017d). Vários projetos educacionais, para além do Projeto Trilhas, objeto de nossa investigação, são apresentados no sítio da instituição. Um deles chama-se Comunidade de Aprendizagem, uma das ações desse projeto é a promoção do ensino a distância, que “[...] apresenta as atuações educativas de êxito da iniciativa, para que o educador entenda como colocá-las em prática no dia a dia” (INSTITUTO NATURA, 2017a). Na “linha do tempo” do projeto está em destaque sua expansão, abrangendo 172 escolas nacionais e 37 localizadas em países da América Latina (Peru, México e Colômbia). Outro projeto é o Escola Digital, que consiste numa:

[...] rede colaborativa formada por secretarias estaduais e municipais de educação, que oferece mais de 10 mil recursos educacionais digitais, disponíveis em plataformas online de acesso aberto e gratuito. Tem como foco apoiar os professores na incorporação de objetos digitais de aprendizagem (ODAs) na prática pedagógica e fomentar a criação e o compartilhamento de conhecimento entre docentes, estudantes e gestores escolares. O projeto é uma parceria entre Instituto Natura, Instituto Inspirare¹³⁷ e Fundação Telefônica Vivo. (INSTITUTO NATURA, 2017b).

¹³⁷O Instituto Inspirare é um instituto familiar criado em 2011 pela família Gradin. Apresenta como missão: “[...] inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil”. Disponível em: <http://inspirare.org.br/category/quem-somos>. Dentre as atuações do Instituto Inspirare está o portal de notícias “Povir” – “[...] que auxilia a pautar jornalistas que cobrem o tema”. O Instituto tem como presidente Bernardo Gradin, que é “[...] fundador e CEO [Diretor Executivo] da Granbio, uma das maiores empresas de bioenergia, 100% brasileira e com foco em biotecnologia industrial, que visa transformar biomassa em produtos renováveis, como biocombustível e bioquímicos. É também sócio-fundador da GranEnergia, que atua nos setores de óleo e gás e logística multimodal. Ambas as empresas são

O Instituto Natura se insere na formação docente com a pretensão de atualização da força de trabalho frente às atuais demandas do novo padrão de acumulação capitalista, para o qual novos conhecimentos são exigidos dos trabalhadores. É nesse quadro que se opera a reconversão da escola e da formação docente. Uma das estratégias para proceder a essa reconversão é a entrada do setor privado na condução da gestão da educação básica. Evangelista e Triches (2015, p. 180) ressaltam a existência de um

[...] consenso em torno da responsabilização do professor pelo futuro do Brasil, traduzido como ‘desenvolvimento nacional’. Os exemplos oferecidos de slogans – formulados de diferentes maneiras – evidenciam o processo de desqualificação da formação docente com a subsequente proposta de sua reconversão, ou seja, sua formação em novos termos. Esta dualidade na abordagem da escola e da docência – responsáveis pela criação e, simultaneamente, pela solução dos problemas socioeconômicos – é difundida pela mídia, por organizações não governamentais (ONG), por organizações empresariais, pelo aparelho de Estado, por OM, entre outras instituições.

Nesse sentido, ocorre a inserção das tecnologias digitais na escola, formando tanto os alunos quanto os professores. Para consolidar o projeto capitalista na atualidade, torna-se relevante apelar às “[...] tecnologias de informação e comunicação, a microeletrônica, a ênfase sobre áreas específicas do conhecimento escolar, caso da Matemática e das Ciências”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2015, p. 185). Esses são os conteúdos necessários à atualização da força de trabalho dentro dos padrões mínimos exigidos para execução do trabalho simples, mas suficientes para a ampliação da extração do mais-valor.

O projeto que orienta a formação continuada dos professores dos anos iniciais da RMEF, delineado pelo Instituto Natura, é o Projeto Trilhas, assim definido:

O projeto TRILHAS é uma iniciativa de formação docente que apoia o trabalho de professores com alfabetização por meio de um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho do professor no campo da leitura, escrita e oralidade. No *kit* TRILHAS, há cadernos de orientação do professor e de indicações literárias, jogos de linguagem e cartelas para atividades, todos com a intenção de inserir as crianças no universo letrado. Os materiais do projeto contribuem para a meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, conforme o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [...]. (INSTITUTO NATURA, 2017e).

controladas pela GranInvestimentos S.A., holding da família Gradin. Entre as empresas da família Gradin está a BioFlex, unidade industrial da GranBio e primeira fábrica de etanol celulósico em escala comercial do Hemisfério Sul.[...] há também a Cana-Energia, variedade desenvolvida a partir do cruzamento de espécies ancestrais e híbridos comerciais de cana-de-açúcar, resultado dos investimentos da empresa em tecnologia para bioenergia”. Disponível em: <http://www.bernardogradin.com.br>. Acesso em: 02 jul. 2018.

Atestamos, novamente, o comprometimento entre os aparelhos privados de hegemonia da classe dominante e o aparelho de Estado indicando a cobrança de metas conjuntas, ou melhor, metas estipuladas pelo empresariado e assumidas pelo Estado, como no caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), confirmando a total interação entre o Estado e o capital – o primeiro organiza e oferece as condições necessárias para concretizar as imposições do segundo.

O Projeto Trilhas foi essencial na estratégia de lançar a política educacional pensada pelo instituto no aparelho do Estado, segundo a própria instituição, em 2011, “O Projeto Trilhas de Leitura se **transforma em política pública** em uma parceria do Instituto Natura com o Ministério da Educação, beneficiando 72 mil escolas do Brasil”. (INSTITUTO NATURA, 2012, p.6, grifo nosso).

Ainda em torno do Projeto Trilhas vimos o empenho da Undime em divulgá-lo e difundi-lo pelos municípios. Encontramos na página dessa instituição explicações acerca do projeto, apontando a parceria entre o MEC e o Instituto Natura com o objetivo comum de alcançar a alfabetização das crianças até os 8 anos, meta estipulada pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa¹³⁸. A Undime tem preponderância no estabelecimento de interlocuções entre os intelectuais do Instituto Natura e agentes do governo. Na página do instituto consta o anúncio da participação da instituição no Fórum Nacional da Undime, realizado em 2104, em Florianópolis, com a presença do então prefeito da cidade, César Souza Junior, e Henrique Paim, ministro da educação no Governo Dilma Rousseff (PT)¹³⁹. Salientamos que, no ano de 2014, o então secretário municipal de educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, compunha o quadro de dirigentes executivos da Undime como secretário de comunicação¹⁴⁰. Outro órgão envolvido na promoção do Projeto Trilhas foi o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac)¹⁴¹. Na página do MEC é apresentada a parceria em torno do projeto:

Em 2012, cerca de 130 mil professores que trabalham na alfabetização de crianças de seis anos de idade, em 90 mil escolas públicas, receberão livros de literatura e jogos infantis para enriquecer as aulas. O material servirá de reforço na aprendizagem da leitura e da escrita de 3,9 milhões de estudantes do primeiro ano do

¹³⁸Disponível em: <http://undime-sc.org.br/download/projeto-trilhas/>. Acesso em: 02 jun. 2019.

¹³⁹Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/blog/instituto-natura-participa-do-forum-nacional-da-undime-uniao-nacional-dos-dirigentes-municipais-de-educacao/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

¹⁴⁰Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/diretoria>. Acesso em: 02 jul. 2019.

¹⁴¹De acordo com informações disponibilizadas no seu *website*, a Cedac atua na formação de professores, assessoria a gestão pública formando diretores e equipes pedagógicas, e difunde publicações dirigidas à educação. Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/sobre-nos/trajetoria/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ensino fundamental. O acervo faz parte do projeto Trilhas, parceria do Ministério da Educação com o Instituto Natura e o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), de São Paulo. (LORENZONI, 2011).

Falleiros e Neves (2015, p. 124, grifos no original) denunciam:

[...] a intervenção sistemática e diversificada de empresas prestadoras de serviços educacionais e de sujeitos coletivos da burguesia nos sistemas de ensino como um todo e nas unidades escolares públicas favoreceu decisivamente a consolidação de uma privatização de *novo tipo* da educação escolar básica, que contribuiu e continua a contribuir até os dias atuais para a difusão de conhecimentos, valores e práticas caros à concepção de mundo e às relações sociais e de poder da burguesia brasileira e de seus aliados nas esferas estadual e municipal do governo.

A privatização da educação básica engloba uma série de sujeitos coletivos com estratégias de reposicionamento da hegemonia burguesa e de criação de um mercado de serviços educacionais que incluem a formação inicial e continuada dos professores. A “filantropia” repaginada, aparentemente recoberta de “boas intenções”, intenciona mais do que nunca utilizar-se dos espaços públicos como espaço de *marketing* e negócios, reorientando os rumos dessa educação e constituindo-se no que Fontes (2010a, p. 268) define como “empresariamento da solidariedade”. Pois, como a autora afirma: “A sociedade capitalista se apresenta como cindida entre uma ‘economia’ reificada e uma política voluntarista, mas as duas dimensões são intimamente articuladas”. (FONTES, 2019b, p.7, no prelo). A dita “filantropia” continua, portanto, a ter seu terreno fértil em meio à miséria, mas agora faz dessa uma oportunidade de produção de lucros potencializada pelo investimento na atualização da força de trabalho e na valorização das aplicações nos mais variados fundos de investimento.

Destaca-se também o protagonismo do Estado na criação de nichos de mercado diante do argumento da ineficiência da educação pública, abrindo assim um leque de oportunidades que são assumidas pelo setor empresarial, que passa a ofertar uma variedade de serviços educacionais. Nesse sentido, prosseguimos o texto apresentando as empresas que venderam serviços a PMF.

5.1.3 Planneta Educação Gráfica e Editora LTDA.

Outra empresa visualizada em nossas pesquisas é a Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda.¹⁴², contratada no ano de 2008 com recursos da PMF e FNDE e, em 2014, com recursos do acordo de empréstimo BID/PMF totalizando o montante de R\$ 946.237, 50 (novecentos e quarenta e seis mil, duzentos e trinta e sete reais e cinquenta centavos). A empresa Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda. compõe o Grupo Vitae Brasil e, segundo nossa investigação¹⁴³, atua há 30 anos com pesquisa e desenvolvimento de soluções em educação e tecnologia. Como presidente do grupo está Luis Antônio Namura Poblacion, que lecionou como professor convidado da Faculdade de Economia Administração e Contabilidade, na USP, e, na FGV, nos cursos de graduação e pós-graduação; é colunista do jornal *O Guáira*, divulga textos em vários jornais virtuais e *blogs*, e é palestrante em dezenas de seminários no Brasil e nos Estados Unidos, nas áreas de *franchising*, *marketing*, administração e tecnologia educacional. Poblacion recebeu, durante sete anos consecutivos, o título TOP 1 - Melhor Franqueador do Mundo, entre os Master Franqueadores da Futurekids, tendo alcançado nesse período o destaque de maior faturamento da história da companhia em todo o mundo.

VITAE, a *holding*¹⁴⁴ do grupo, conta com 1.200 funcionários em cinco divisões: Educação, Tecnologia, Saúde, Gestão e Meio Ambiente. Opera, dentre outras, as marcas: Planneta Educação, Salute, Solum Ambiental. Observamos, conforme o seu *website*, o comprometimento da empresa com diversas OMs:

Em Janeiro de 2012, a Vitae Brasil – especializada na implantação de soluções educacionais inovadoras – passou a pertencer ao seletor diretório de empresas da *United Nations Development Business* – UNDB, órgão responsável por fomentar e divulgar projetos financiados pela ONU [Organização das Nações Unidas], Banco Mundial, BID, BIRD, entre outros. (VITAE BRASIL, 2018c).

¹⁴²No contrato que analisamos o nome da empresa aparece com uma única letra “n”. Contudo, ao procurarmos seus dados em *websites*, encontramos correspondência com a marca criada, intitulada Planneta, sob o mesmo registro no Ministério da Fazenda, endereço e proprietário presentes no contrato que estudamos.

¹⁴³Dados disponíveis em: <https://www.linkedin.com/in/luis-namura-poblacion-515b4468/> Acesso em: 10 fev. 2018.

¹⁴⁴ *Holding* “[...] é uma forma de sociedade criada com o objetivo de administrar um grupo de empresas. Na holding, a empresa criada para administrar possui a maioria das ações ou quotas das empresas componentes de um determinado grupo de empresas. A holding é a empresa mãe de um determinado grupo de empresas, utilizada recorrentemente em organizações de média e grande dimensão. Tem como responsabilidade conseguir melhorar a estrutura de capital de um grupo de empresas ou ser o elo de ligação na parceria com outras empresas”. (ECONOMIAS, 2018). Disponível em: <https://www.economias.pt/holding-2/>. Acesso em: 12 abril. 2018.

De acordo com o histórico da empresa, a Vitae comprou em 1986 a marca Datapro Tecnologia, destinada ao ensino de informática, e incorporou em 1992 a franquia Futurekids, aumentando sua inserção no ramo do ensino de informática. No ano de 1996 recebe reconhecimento do MEC como empresa de relevância para a melhoria da qualidade da educação no país, e em 2000 o Grupo Vitae Brasil cria a marca Planneta Educação, atuando na oferta de “soluções educacionais”.¹⁴⁵ Dentre as marcas do grupo também nos chama a atenção a Salute, de 2011, que consiste na divulgação de plataforma cujo objetivo é informatizar a área da saúde, ou seja, a empresa atua em duas grandes áreas da questão social, saúde e educação.

No *website* encontramos notícia sobre dois projetos da empresa Planneta, o Portal Planneta e o Projeto Coliseu. Ambos foram escolhidos para compor o guia de tecnologias educacionais do MEC em 2008 e 2011-2012. Segundo a página eletrônica, “[...] o guia busca oferecer orientações pedagógicas aos professores sobre o uso de tecnologias nas escolas e faz parte do ‘Plano de Desenvolvimento da Educação’ [PDE], lançado pelo Governo Federal”. (VITAE BRASIL, 2018a).

Compreendemos a empresa Planneta como pertencente a uma ampla rede política em que são oficializados compromissos em torno da educação e da política para a formação continuada dos professores. A rede social na qual a empresa Planneta se insere é composta por uma variedade de outras empresas, institutos, órgãos de governo e OMs. Destacamos sua atuação conjunta com OMs que agem não só como produtoras e difusoras de política, mas também como estimuladoras e financiadoras de desenvolvimento da política educacional. Essas organizações multilaterais vinculam-se às mais variadas áreas, empresas e países na mobilização de políticas públicas para todo o conjunto da vida social. Uma das evidências é o envolvimento da empresa Planneta com o Diretório de Empresas da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Conforme vimos no capítulo 4, a ONU é uma das organizações multilaterais que fomentam a atuação empresarial na educação pública. Dentre os parceiros da Vitae Brasil está a Microsoft, que elegeu o programa Gestão Fácil, da Vitae – Planneta, como vencedor do prêmio Parceiro do Ano – Região da América Latina e Caribe, na categoria Setor Público. O programa é uma plataforma tecnológica que acolhe dados sobre a vida escolar do aluno. Esses dados são disponibilizados aos pais e aos gestores com o propósito, conforme divulgado pela empresa, de melhorar a gestão escolar. (VITAE BRASIL, 2018d).

¹⁴⁵Disponível em: <http://www.vitaebrasil.com.br/institucional/nossa-historia.php>. Acesso em: 03 jun. 2019.

Pode-se afirmar que as empresas desenvolvem uma gama de programas e soluções que aparentam instaurar a inovação, ou a suposta “revolução” na educação, mas que na materialidade da escola não superam as raízes dos problemas educacionais. Todavia, a atuação empresarial procura conduzir novas bases de reorganização das atividades educativas no chão das escolas e, não raro, a atualização tecnológica tem sedimentado o caminho para essa inserção, uma vez que:

[...] as representações que se produzem acerca da tecnologia estão, portanto, mediatizadas pelas relações sociais vigentes que, na dominância das relações capitalistas de produção convertem trabalho, ciência e tecnologia em mercadoria e, dessa forma, são convertidas de sua significação concreta de uso e utilidade social [...]. (LIMA FILHO, 2010, p. 88).

A respeito do Grupo Vitae Brasil – dono da marca Planneta – o *website* explicita sua atividade no desenvolvimento de “soluções educacionais inovadoras” propondo a resolução de problemas e antecipando tendências, e desta forma prossegue:

Sua atuação teve origem com o desenvolvimento de soluções educacionais inovadoras, por meio da master franqueadora americana Futurekids, que iniciou suas atividades no Brasil em 1992, oferecendo cursos livres de informática para crianças. Na época, contou com o apoio de empresas renomadas como Itaotec, Coca-Cola, Kibon, Lego e UNESCO, liderando seu segmento com projetos implantados em mais de 2 mil escolas, atingindo a marca de 3 milhões de alunos formados. (VITAE BRASIL, 2018b).

Além de apresentar seu grupo de apoiadores, o Grupo Vitae Brasil demonstra que sua conduta ultrapassa as fronteiras nacionais inserindo-se no mercado a partir da franqueadora estadunidense Futurekids, apontada pela Unesco como fomentadora do avanço da educação no Brasil¹⁴⁶. A Planneta é apresentada como “[...] empresa especializada no desenvolvimento e implantação de soluções educacionais diferenciadas e inovadoras, e começou a atuar no mercado de escolas públicas e privadas”. (VITAE BRASIL, 2018b). Na página eletrônica da empresa encontramos o que denominam de “ecossistema”, ou seja, um conjunto de parceiros como: Undime SP, Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)¹⁴⁷, Fundação Abrinq¹⁴⁸,

¹⁴⁶Disponível em: <http://www.futurekids.com.br/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

¹⁴⁷“O Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho”. Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/institucional/o-que-e-o-ciee/>. Acesso em: 03 jul. 2019.

¹⁴⁸A Fundação Abrinq é uma organização da sociedade civil atrelada à Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos, age procurando engajar empresas para a atuação em rede na promoção “dos direitos das crianças e

Instituto Singularidades – que foi incorporado ao Instituto Península –, Kangan¹⁴⁹, dentre outros.

Acerca da área de trabalho da Planneta, encontramos a seguinte especificação:

À medida que a tecnologia se desenvolve, aumentando a oferta das ferramentas à disposição da aprendizagem, a educação trilha um caminho desafiante para produzir metodologias de ensino capazes de revolucionar o modo de aprender dos estudantes nativos digitais. Porém, sabe-se que a presença da tecnologia em sala de aula não significa, de fato, inovação. Para conquistar mudanças no cenário educacional é necessário promover um ambiente **de trabalho colaborativo, com foco nas interações e no fazer coletivo**. Surge, então, o conceito da Educação 3.0, por meio da qual o aluno aprende com o professor e seus colegas de forma cooperativa, trocando informações, experiências e produzindo conhecimento. O ensino é realizado de forma híbrida – presencial e à distância, com múltiplos recursos e desenvolve habilidades cognitivas e sócio-emocionais. Diante desse contexto, a Planneta é uma empresa com foco no desenvolvimento de **soluções educacionais inovadoras**, que tem como objetivo levar excelência à Educação Pública e Privada. (FERREIRA, 2018, grifo nosso).¹⁵⁰

Percebemos a associação entre os termos “soluções educacionais inovadoras” e, “Educação 3.0” com o uso da tecnologia. Diante dos avanços tecnológicos, o capitalismo exige da massa de trabalhadores, empregados ou não, estarem prontos para o crescente uso dos recursos tecnológicos disponíveis e também formar uma massa de consumidores desses mesmos recursos. Esse reordenamento na produção tem promovido uma série de demandas à educação. Em nossa análise, o conceito de “inovação” por parte dessas instituições é usado também como sinônimo de tecnologia, inovar é utilizar métodos que empreguem plataformas virtuais, modalidades diversas de ensino a distância e o uso mais variado possível de recursos tecnológicos. Contudo, o excerto nos traz mais um indicativo, o trabalho colaborativo, o que guarda referência às novas exigências apregoadas ao perfil do trabalhador no regime de acumulação flexível. Conforme apresenta Alves:

[...] o discurso do gerenciamento ‘pós-moderno’ impregnado do espírito do toyotismo busca tratar os operários ou empregados como ‘colaboradores’ que executam o trabalho em equipe. O local de trabalho tornou-se um local de

dos adolescentes”. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/#c766706c-4a21-499c-997e-345e6d409b1a>. Acesso em: 03 jul. 2019.

¹⁴⁹É uma instituição australiana que atua na promoção de uma variedade de cursos ligados à indústria. O Instituto Kangan opera cinco campi: Broadmeadows, Essendon, um campus de saúde em Moonee Ponds, um campus de indústrias criativas em Richmond, e o campus automotivo em Docklands. Disponível em: <https://www.kangan.edu.au/campuses>. Acesso em: 03 jul. 2019.

¹⁵⁰Ton Ferreira é mestre em ciências pela Universidade de São Paulo e consultor de negócios do Grupo Vitae para lidar diretamente com projetos educacionais em parceria com as redes municipais e estaduais de ensino. Trabalha com cursos de formação de professores nessas redes. Seu perfil no portal LinkedIn apresenta-o como proponente de “[...] soluções transformadoras para a educação pública”. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/introdu%C3%A7%C3%A3o-planneta-ton-ferreira>. Acesso em: 08/05/2018.

aprendizagem contínua que requer da equipe ou time (*team*) inteligência instrumental e atitude pró-ativa na resolução dos problemas. (ALVES, 2011, p. 66).

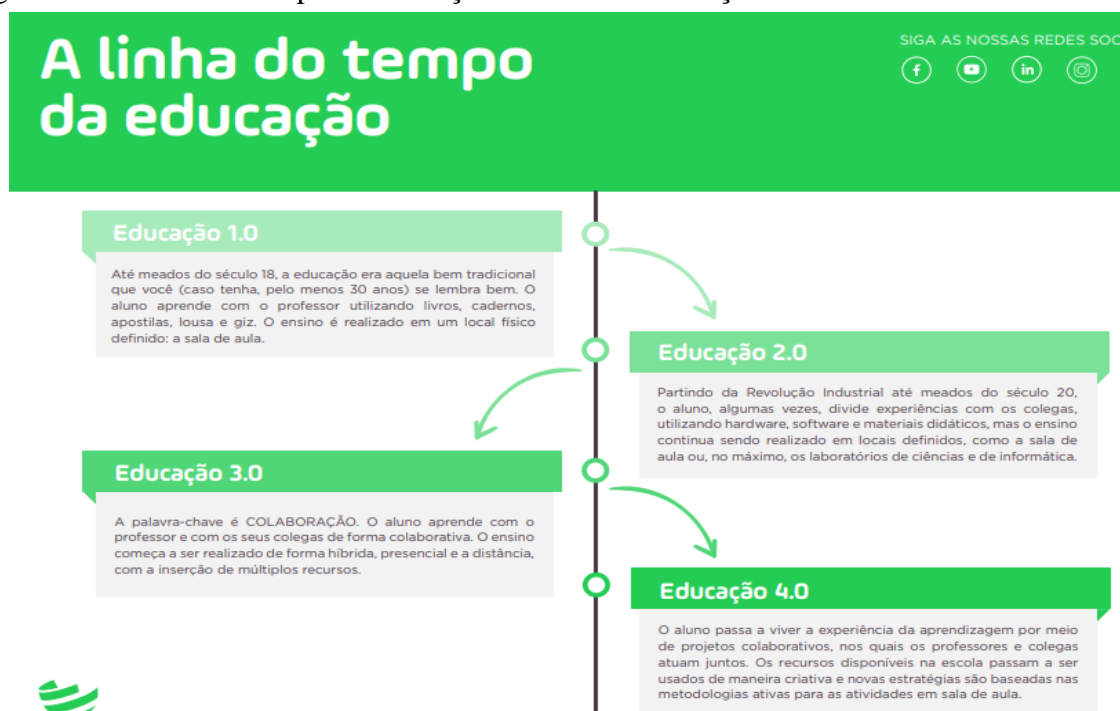
Dentre os requisitos ao trabalhador está o apelo à tecnologia, que também é fonte das orientações dos OMs. Neves e Pronko (2008, p.156), ao discutirem as orientações do BM para a Ciência e Tecnologia para os países em desenvolvimento, assim advertem: “[...] trata-se de uma educação ‘aberta à inovação e ao conhecimento’, capaz de fornecer as bases tanto da adaptação tecnológica que permite o constante aumento da produtividade capitalista quanto da manutenção de um ordenamento social considerado como dado”. Logo, o apelo à tecnologia constitui-se numa exigência do capital, sem que isso signifique alteração no patamar de acumulação dos países de inserção subordinada.

Diante das proposições para o trabalho desencadeiam-se as políticas para a educação básica e a formação docente. Cria-se, portanto, a ambiência para o consenso capital-trabalho, requalifica-se a força de trabalho para assegurar a expropriação e a elevação da taxa de lucro por meio da apropriação do fundo público, engendrando um grande mercado para as ditas “soluções inovadoras em educação”.

Nesse contexto, novas formulações são apresentadas para imprimir uma face nova à velha demanda, a educação para o trabalho. Daí derivam conceitos como “Educação 3.0”, que é explicitado na investigação de Okada e Barros como uma educação compreendida no âmbito da sociedade em rede, tratando-se de um termo recente que “[...] ressalta a importância de se preparar todos os estudantes para a Era Digital”. (2013, p. 03). Como percebemos, conceitos que nos remetem à pedagogia das competências e à utilização das tecnologias como aspecto principal na condução do ensino.

Todavia, em um novo acesso à página eletrônica encontramos *e-book* intitulado *Guia definitivo da educação 4.0: uma rede de conexões interligando pessoas e saberes*. Dentre os assuntos destaca-se “A linha do tempo da educação”, apresentada na figura a seguir.

Figura 1 – A linha do tempo da educação - Planneta Educação



Fonte: *E-book Educação 4.0*.¹⁵¹

Após apresentar “a linha do tempo”, em que mostra como avançou o uso da tecnologia e a “aprendizagem colaborativa”, apresenta o conceito da Educação 4.0, assim definida:

O termo 4.0 faz menção ao conceito e uso de Internet inteligente que afirma que os conteúdos destinados aos internautas serão cada vez mais personalizados e interativos. Diante desse cenário, temos como principal característica o fato de as tecnologias estarem cada vez mais no nosso cotidiano, e também dentro da sala de aula, promovendo e estimulando a troca de conhecimento. O foco, porém, vai deixando de ser somente os recursos tecnológicos e passa a ser o como utilizar as ferramentas digitais e como elas podem proporcionar interação, ludicidade e o fazer coletivo. (PLANNETA EDUCAÇÃO, 2018).

A tônica da Educação 4.0 está nas novas adaptabilidades dos sujeitos, impondo uma educação individualizada, embora comporte o termo “colaborativa”, pois, a educação se dá em ambientes virtuais. A coletividade proposta se assenta no uso da tecnologia, tal premissa vincula-se à ideologia do empreendedorismo, que busca desenvolver novo modo de ser dos trabalhadores, para que se aprimorem individualmente, mas sejam colaborativos ao disponibilizarem sua força de trabalho a serviço das empresas. A singularização do trabalhador é uma crescente – sem um lócus de trabalho coletivo, sem direitos trabalhistas, arcando com os próprios custos dos meios de produção, embora não seja verdadeiramente

¹⁵¹Disponível em: <http://www.vitaeducacional.com.br/comunicacao2018/MKT/06-Junho/ebook/ebook-educacao4.0-planneta.pdf>. Acesso em: 04 jul.2018.

proprietário desses –, sendo uma estratégia que aprofunda a perda do sentido de classe. Pois, como afirma Fontes (2017, p. 49):

Os Estados capitalistas realizaram um duplo movimento: reduziram sua intervenção na reprodução da força de trabalho empregada, ampliando a contenção da massa crescente de trabalhadores desempregados, preparando-os para a subordinação direta ao capital. Isso envolve assumir, de maneira mais incisiva, processos educativos elaborados pelo patronato, como o empreendedorismo e, sobretudo, apoiar resolutamente o empresariado no disciplinamento de uma força de trabalho para a qual o desemprego tornou-se condição normal (e não apenas mais ameaça disciplinadora).

A Educação 4.0 propõe a fragmentação do sujeito desde a mais tenra idade, e seu horizonte é um trabalhador fluido, mesmo porque esse conviverá com a perspectiva de empreender a si mesmo e manter sua empregabilidade. Procura-se, portanto, através da educação forjar a maleabilidade pretendida pelo capital. Trata-se do trabalhador que se sujeita a trabalhar na informalidade legalizada, embora repleto de recursos tecnológicos. Acerca da ênfase dada à tecnologia, Soldatelli (2011, p. 20) apontou:

As reflexões de Marx iluminam o olhar sobre o operário da tecnologia na atualidade, cujo trabalho consiste em, na hora precisa, dar um simples toque em uma tecla de computador. A partir daí, as funções desencadeadas já não dependem dele, como não dependiam antes. Esse trabalhador, que hoje pode dar tal comando a partir de casa, não tem dimensão histórica do seu trabalho. Ele desconhece seus desdobramentos e não pode ver-se, materializar-se no seu produto: é completamente alheio a ele.

A caracterização desse novo trabalhador também aparece ao longo do *e-book* da empresa Planneta, que aponta: “Saber trabalhar em equipe, ser resiliente, respeitar a diversidade, ser criativo, ter facilidade para tomada de decisão e liderança passaram a fazer parte da lista de requisitos exigidos, e olha que esse é só o comecinho da lista”. (PLANNETA EDUCAÇÃO, 2018, p.07). A lista continua, pois, a assertiva são as propaladas “habilidades socioemocionais”. E assim são descritos o perfil do aluno e do professor:

O aluno é curioso, mais ligado no 220 do que nunca, nativo digital, imediatista e pouco apegado às fronteiras geográficas. Afinal, com um clique ele pode estar do outro lado do mundo. E mais ainda: ele é um CRIADOR e adora TESTAR novas possibilidades de soluções! Ele produz conhecimento e coloca-o em prática. (PLANNETA EDUCAÇÃO, 2018, p. 08, grifos no original).

E o professor? Ah, o professor! Há muitos desafios diante disso tudo, mas o principal para ter em mente (já que nossa ideia aqui é sermos rápidos e assertivos) é que o educador não é mais quem detém exclusivamente o conhecimento, tendo em vista que o seu papel é muito mais amplo e complexo. O professor precisa provocar

novos desafios e organizar roteiros personalizados de aprendizagem, tanto individual quanto coletivo. (Ibid.).

Nesse contexto, as características impostas aos docentes são: “pesquisador, estudioso, inventivo, engajado, competente, afetivo, respeitoso, mediático e midiático”. (Ibid.). Ou seja, essas são as habilidades socioemocionais dirigidas aos professores. Para formar o trabalhador fluido requer o que Triches (2010) caracterizou como “superprofessor”, mas, além disso, precisa também ser desapegado dos conteúdos produzidos historicamente, pois, ele é apenas o organizador de roteiros de aprendizagem e não mais quem detém o conhecimento. Para o trabalhador informal basta um professor habilidoso socioemocionalmente e uma escola distanciada de qualquer pensamento crítico, mas que, todavia, possa educar para o consenso. Nesse sentido, a linha do tempo que apresenta a “evolução” educacional, na nossa leitura, deve ser exposta da seguinte forma: passa-se do saber teórico para o pragmatismo e desse para o saber imediato, adaptável, volátil.

Ao mapearmos a atuação da empresa Planneta, observa-se a miríade de empreendimentos e serviços envolvidos. Contudo, a inserção dessa empresa na PMF, como já esclarecido, não se deu pela venda de produtos físicos ou virtuais, mas pelo oferecimento do serviço terceirizado de contratação de professores para formação dos profissionais da SMEF em nível de especialização, mestrado ou doutorado, conforme especificado nos contratos. Trouxemos a área de atuação dessa empresa e as relações que trava, por compreendermos que, ao prestar serviços à SMEF, sua inserção no mercado educacional e suas proposições acerca do ensino e da formação continuada dos docentes corrobora o processo de financeirização da educação básica.

5.1.4 Vez – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura

O Instituto UniBrasil vende ao município de Florianópolis um sistema de ensino apostilado a partir de 2010, com renovações de contrato no ano de 2012 e 2014. Para a contratação foram utilizados recursos próprios da PMF e do FNDE, totalizando R\$ 3.377.544, 20 (três milhões, trezentos e setenta e sete mil, quinhentos e quarenta e quatro reais e vinte centavos).

A empresa inicialmente se apresentava como Sistema Educacional UniBrasil (SEU), mas em 2012 sua denominação foi alterada para Sistema Educacional Família Escola (SEFE), ainda sob o comando do Instituto UniBrasil (FRUTUOSO, 2014). O Instituto UniBrasil se declara como associação civil de direito privado, de interesse comunitário, sem fins lucrativos

e econômicos; foi criado por professores do Centro Universitário Autônomo do Brasil-UniBrasil¹⁵², um centro de ensino superior do Paraná, mantenedor do instituto. Chama-nos a atenção o fato desse instituto se dizer sem fins lucrativos, porém, operar transações no mercado educacional, conforme o informado em sua página eletrônica:

O Instituto trabalha em três grandes áreas de atuação: 1. Promoção de cursos de pós-graduação lato sensu, nas diversas áreas do saber, bem como cursos de aperfeiçoamento profissional, extensão universitária, capacitação profissional e formação pedagógica de docente. 2. Desenvolvimento de eventos culturais, acadêmicos e científicos (produção e divulgação da informação), bem como a gestão das atividades, programas e projetos sociais de sua mantenedora, além do apoio a empresas parceiras na divulgação e organização de eventos; 3. Gerenciamento do Sistema Educacional UniBrasil (S.E.U), o S.E.U é composto por materiais didáticos para alunos de escolas públicas municipais, capacitação e materiais de apoio para os professores municipais e orientação aos pais. Os educadores são assessorados por docentes capacitadores, que desenvolvem, semestralmente, atividades relacionadas com os princípios que norteiam o trabalho pedagógico. (UNIBRASIL, 2018).

Essa entidade atua em parceria com outras instituições no âmbito da educação infantil, fundamental, médio e superior. Está registrada no nome de Rubens Vieira e Bruno Henrique Taques Pimenta (UNIBRASIL, 2018). Ao investigarmos, encontramos menção à antiga marca do sistema apostilado, o SEU, e não ao SEFE¹⁵³, contudo, é a Vez-UniBrasil que assina o acordo com a PMF. Cabe destacar a dificuldade em acompanharmos as relações de compra e venda, bem como a alteração de marcas, no conjunto das transações presentes no capitalismo contemporâneo, pois as empresas aglutinam e concentram uma gama de atividades. De acordo com Fontes (2019b, p. 05, no prelo), “A ‘pura propriedade’ do capital não se limita meramente à propriedade imediata de meios de produção específicos, mas expressa a capacidade de reunir meios de produção e força de trabalho em diferentes espaços sociais, simultaneamente”.

Ao realizarmos uma busca acerca da marca SEFE, observamos sua atuação na venda de sistemas apostilados, bem como assessoria pedagógica por meio de formação continuada e a distância dirigida aos docentes. No *website* do SEFE encontramos uma aba intitulada

¹⁵²“O Complexo de Ensino Superior do Brasil, entidade mantenedora do Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil, foi criado em 27 de julho de 1998 por um grupo de professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR)”. Disponível em: <https://www.unibrasil.com.br/a-instituicao/mantenedora/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

¹⁵³Giacomini, ao realizar a pesquisa sobre o sistema apostilado na RMEF, indica que as formadoras que atendiam os professores da rede utilizavam uniformes com as duas marcas, Instituto UniBrasil e SeFe; as marcas também apareciam em conjunto nos cabeçalhos de formulários entregues durante o curso. Quando interrogadas, as formadoras indicaram que se tratava de uma ação para que “[...] os professores se acostumarem com a mudança, tendo em vista o SEFE continuar sendo do Instituto Unibrasil. Segundo uma de suas assessoras, essa mudança aconteceu por motivos burocráticos em torno do registro empresarial”. (2013, p. 60).

“*Compliance*¹⁵⁴”, que nos remete à página eletrônica da Editora Opet Soluções Educacionais, demonstrando que a empresa está em conformidade com os regulamentos dessa. Já na página eletrônica da Editora Opet encontramos uma aba intitulada “Institucional: Nossas marcas”, e ali localizamos referência ao SEFE, assim apresentado:

Com a marca Sefe – Sistema Educacional Família e Escola, levamos materiais didáticos e atendimento de qualidade a escolas públicas, em uma ação que abrange **a formação continuada de professores, aproximação dos familiares e um forte apoio pedagógico aos gestores**, para que a educação de qualidade se transforme em um elemento permanente na vida das comunidades. (EDITORA OPET, 2019, grifo nosso).

Atentamos para o fato de haver outra marca dirigida às escolas privadas, a Opet Soluções Educacionais, assim descrita:

Com a marca Opet Soluções Educacionais, oferecemos um sistema de ensino diferenciado para escolas privadas. Além da qualidade dos materiais e do compromisso pedagógico, o trabalho com os parceiros da marca Opet Soluções Educacionais **abrange um forte apoio em áreas como as de marketing – que inclui, por exemplo, as campanhas de matrículas – e de gestão**. (EDITORA OPET, 2019, grifo nosso).

Inferimos que se trata de ofertas diferenciadas para a educação nas escolas públicas e particulares. Não é objetivo desta tese realizar uma avaliação sobre os materiais, todavia, apontamos diferenças na apresentação desses. Ademais, os excertos apresentados indicam que, nas instituições públicas, procuram atingir professores, diretores escolares e inserção nas famílias, haja vista que junto com as apostilas são entregues cadernos direcionados às famílias. O material direcionado às instituições privadas sugere estratégia de *marketing* como forma de atrair mais clientes. Ou seja, o *slogan* utilizado para difusão do material no ensino público é a suposta melhoria da qualidade da educação, enquanto para a escola privada a qualidade do material serve para elevar o número de matrículas.

Ao mapearmos a atuação dessa editora, observamos seu pertencimento ao Grupo Educacional Opet, uma instituição de ensino do Paraná, com colégios, faculdades, pós-

¹⁵⁴“Com o advento da Lei nº 12.846/2013 que foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 8.420/2015, a palavra *compliance* passou a ser amplamente citada no meio empresarial. O termo *compliance* tem origem no verbo inglês ‘to comply’, que significa obedecer uma regra, um comando, um regulamento, ou seja, estar em conformidade com determinadas leis e regras. No Brasil, a palavra ‘*compliance*’, na Lei 12.846/13 e demais diplomas legais que a regulamentaram, foi denominada ‘programa de integridade’, termo esse que provavelmente será utilizado em substituição ao ‘*compliance*’, mas que são sinônimos”. Disponível em: <https://www.oeconomista.com.br/o-que-e-compliance-ou-programa-de-integridade/>. Acesso em 12 fev. 2018.

graduação, ensino a distância (EAD), Escola de Profissões (Opetwork), Gráfica e Editora¹⁵⁵. Outra entidade encontrada foi o Instituto Opet, que movimenta ações de voluntariado, conforme o exposto:

O Instituto Opet incentiva a transformação social através do voluntariado. A ação social voluntária é considerada por estudiosos das diferentes áreas do conhecimento como um novo espaço de transformação social. Na atualidade, ações solidárias e de voluntariado estão sendo difundidas e se encontram em momento de valorização, uma vez que por muito tempo eram esquecidas por algumas áreas e valorizadas por outras. Nessa página listaremos as oportunidades de voluntariado. Fique ligado. (INSTITUTO OPET, 2018).

Nesse sentido, a instituição assume o respeito, a responsabilidade social e a solidariedade como princípios importantes para a constituição de uma sociedade mais justa; o que, a nosso entender, converge com a exploração do trabalho voluntário, ou seja, passa “[...] da cidadania da miséria à miséria da cidadania”. (FONTES, 2010a, p. 267). Para melhor compreender essa expressão é preciso considerar que, diante da agudização das expropriações promovidas pelo capital-imperialismo, tem-se cada vez mais uma população disponibilizada para o mercado, “[...] pelo desemprego ou sua ameaça, e por uma cascata de formas de venda da força de trabalho, desigualmente precarizada”. (FONTES, 2010a, p. 290). Nesse contexto, a autora indica “[...] um novo formato social para relações de trabalho, configurando um disciplinado exército de mão de obra totalmente desprovido de direitos sociais e da própria identidade operária”. (FONTES, 2010a, p. 290 -292).

Comprendemos que o trabalho “voluntário” muitas vezes imposto por essas instituições configura-se como novo formato de exploração da classe trabalhadora. E é nessa conjuntura de expropriações secundárias, em que incide sobre o trabalhador a desregulamentação dos direitos trabalhistas, que situamos a proposição do voluntariado como forma de impingir a aquiescência das massas à mísera condição de vida sob a predição do capital.

Ainda no sentido de mapear o Instituto Opet, visualizamos sua participação em outra rede, a Rede Investidores Sociais de Curitiba – (RIS), apoiada pelo GIFE, aparelho privado de hegemonia, já referido. Assinalamos que dentre os parceiros do GIFE encontram-se, além da Natura – e seu instituto – e a Telefônica Vivo, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Oi Futuro,

¹⁵⁵Disponível em: <http://www.editoraopet.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 fev. 2018. Cabe ressaltar que encontramos na página eletrônica do LinkedIn a relação profissional entre professores do Centro Universitário UniBrasil e a Editora Opet.

o Instituto Unibanco, a Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Itaú BBA, dentre outros; isto é, muitos parceiros que atuam com projetos na educação pública. Portanto, a Rede RIS – a qual faz parte o Instituto Opet – passa a compor o GIFE diante do propósito desse em conciliar uma variedade de organismos da fração da classe empresarial. Seguindo a mesma orientação do GIFE, a RIS apresenta como propósito “fortalecer e qualificar o investimento social”. Os integrantes da RIS definiram como uma das quatro áreas prioritárias de atuação o fomento e cultura do “investimento social privado” (ISP). Lopes (2010) indica a relevância que esse conceito assume nas proposições do GIFE e diferencia o ISP da prática da filantropia, afirmando que:

[...] trata-se de um conjunto de práticas para direcionar a intervenção da iniciativa privada nas questões sociais, viabilizadas pela ação em rede, baseando-se em experiências norte-americanas. Além disso, a prática do ISP contribui para a constituição de um setor econômico gerencial, competitivo e lucrativo na prestação de serviços públicos não exclusivos. (LOPES, 2010, p 187).

Lopes (2010) aponta que o exercício do ISP corrobora a gestão de redes e influencia políticas públicas, assumindo um papel muito mais organizativo do que a filantropia. Nesse sentido, entendemos que a RIS atua na condição de aparelho privado de hegemonia da burguesia no intuito de disseminar alianças para a direção da classe trabalhadora. Com a intenção de evidenciar nossa afirmação, destacamos justificativas apresentadas pela RIS, divulgadas em carta aberta, acerca da relevância do ISP:

1 – o investimento social privado é transformador. Esse tipo de investimento tem se mostrado altamente eficaz e capaz de transformar positivamente a cultura, a economia e o meio ambiente. É capaz de **mobilizar recursos**, líderes e talentos em prol de uma **sociedade melhor, mais justa, solidária e menos conflituosa**. **2** – o investimento social privado aponta o caminho da eficiência. O investimento social privado tem sido exemplo de eficiência: a **inovação social**, o **empreendedorismo social**, o **negócio social** (social *business*), as *startups* do bem, a organização híbrida, o setor 2,5 (dois e meio), o negócio de impacto, a economia criativa e tantas outras formas de atuação ou denominação têm em comum o critério da eficiência, **por meio da qual se realiza mais por menos**. **3** – o investimento social privado interessa a toda a sociedade. É gerador de impacto direto e relevante na educação, saúde, igualdade, meio ambiente, cultura etc. Gera empregos, empregabilidade, inclusão, capacitação, cultura, criatividade e solidariedade. Os elementos mais importantes de nossa estrutura socioeconômica são objeto do investimento social privado, produzindo transformação positiva onde, muitas vezes, o **governo e as empresas têm dificuldades de chegar**. **4** – com investimento social privado as empresas ganham. Ao contribuir para a construção de uma **sociedade mais justa e solidária**, as empresas se aproximam da comunidade, dialogam e compreendem suas necessidades, contribuem para soluções de problemas e, como resultado deste trabalho, **ganham legitimidade, reconhecimento e confiança pública** demonstrando aos consumidores de produtos e serviços o seu comprometimento com causas importantes e relevantes à sociedade. **5** – **o investimento social pode ser uma estratégia importante** diante das incertezas políticas e econômicas. Os

projetos, ações e empreendimentos sociais e ambientais são ainda mais relevantes para a nossa sociedade nos momentos de dificuldade e o quadro de incertezas não pode significar um recuo ou paralisação dos investidores. Desse modo é importante refletir alternativas que possibilitem a manutenção ou até mesmo a ampliação dos investimentos sociais visando contribuir na superação dos desafios. (RIS, 2018, grifos nossos).

Em torno do *slogan* “investimento social privado”, a RIS fomenta o pacto entre a classe dirigente para a conformação da classe dirigida. A proposição explicitada é a de apassivamento da classe trabalhadora por meio do ideário da solidariedade como promotora do consenso entre capital-trabalho, pois as empresas passam a atuar diretamente na oferta dos serviços sociais agindo em duas frentes: promovendo o pensamento hegemônico, que educa para o consenso e, ao mesmo tempo, formando a massa de trabalhadores para a reprodução do capital. Nesse sentido, as palavras importam, e termos como “sociedade menos conflituosa” e “investimento social”, combinados com sentenças como “política de fazer mais com menos”, ganham caráter benevolente e denotam responsabilidade social assumida pelo empresariado brasileiro, obscurecendo o pano de fundo das “boas intenções”: o social como negócio e a legitimação, o reconhecimento e a confiança pública como as bases do pacto. Nessa estratégia burguesa de reposição hegemônica a contradição é declarada, pois, ao mesmo tempo em que frações do empresariado propõem o investimento social privado, apropriam-se de vasta parcela do fundo público no processo de financeirização da educação básica ou na aquisição de títulos da dívida pública. Retomando as proposições apresentadas no excerto sobre o sentido descrito do ISP, ressaltamos a relevância do conceito de hegemonia em Gramsci. Gruppi (1978, p. 69-70), ao explicitar tal conceito, indica:

[...] ‘a tarefa de toda concepção dominante (que, sendo dominante, torna-se, portanto, também fé, também ideologia para as grandes massas, não conscientemente vivida em todos os pressupostos em todos os seus aspectos) consiste em conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que é cimentado e unificado precisamente por aquela determinada ideologia’. A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é hegemônico, mas sim marcado por profundas contradições de classe.

O entrelaçamento de organizações com o setor público se dá por meio de extensas redes sociais. Tais redes funcionam como estratégia de governança e de reordenamento da hegemonia da classe ou de fração dela, contudo, essas ações só são necessárias diante da possibilidade de as classes sociais subalternas organizarem seu próprio projeto com o intento de disputar a hegemonia. Compreendemos que os *slogans* “investimento social privado”, “responsabilidade social” e “responsabilidade social empresarial” são utilizados como forma

de reordenar as bases da antiga “filantropia”, pois, como aponta o documento *Filantropia no Brasil*:

O termo mais usado no Brasil é 'investimento social' ou 'investimento social privado' em vez de 'filantropia'. Esse é o termo usado pelo GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, o principal órgão guarda-chuva para a filantropia institucional no Brasil) e seus associados. Foi adotado na fundação do GIFE em 1995 para distinguir as atividades de seus membros daquelas da “filantropia”, que tinha conotações negativas no Brasil, sendo associada a iniciativas beneficentes mais tradicionais e muitas vezes estando contaminada por suspeitas de corrupção. (HARTNELL; MILNER, 2018, p. 03).

Assim, os aparelhos privados de hegemonia da burguesia operam na direção do filantrocipitalismo¹⁵⁶, em que o investimento pretende resultados, seja na bolsa de valores, por meio dos fundos de investimento, seja na formação da classe trabalhadora, sua intervenção é muito mais orgânica e agressiva do que os antigos pressupostos filantrópicos. A dinâmica capital-imperialista impõe novos reordenamentos, uma nova sociabilidade é requisitada inclusive às instituições burguesas que procuram realinhar sua base hegemônica sobre a classe trabalhadora. Pois, como afirma Pina:

[...] as ações empresariais de novo tipo na “questão social” significam uma reelaboração do “velho”, o que permite, portanto, a coexistência, na prática social, de distintas formas de intervenção. Nessa linha, a reelaboração, a que estamos nos referindo, expressa o desenvolvimento da filantropia e o surgimento da “responsabilidade social” por meio de um processo no qual esta se forma pela elevação daquela a um patamar qualitativamente superior, processo que, ao mesmo tempo, conserva algo de essencial da filantropia e a atualiza. (PINA, 2016, p.101).

Pina (2016) denomina esse novo patamar de atuação empresarial como “ideologia da responsabilidade social”. Nesse sentido, compreendemos que o termo filantrocipitalismo – embora proferido por alguns setores da burguesia e sem acordo entre eles¹⁵⁷ – é o que comporta as ações justificadas pelo empresariado como “filantropia”, “investimento social privado”, “responsabilidade social”, “responsabilidade social empresarial” etc. O uso de tal termo advindo da própria burguesia nos causou certa inquietação, todavia, rememoramos Poulantzas (1977), em ideia já mencionada neste texto, quando assinala que a classe dominante declara abertamente sua forma de atuação e tática, mas a classe dominada nem

¹⁵⁶Segundo a revista *Forbes México* (2017): “Los filantrocipitalistas [...] no son donantes tradicionales, sino inversores sociales que consideran y calculan maximizar las ganancias para las causas que han elegido colocar bajo su ala”. Disponível em: <https://www.forbes.com.mx/filantrocipitalismo-la-estrategia-no-gratuita-de-dar/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

¹⁵⁷Na página eletrônica do GIFE encontramos matérias tanto que aprovam a terminologia quanto que indicam discordância com o termo, como a intitulada: “Os mitos e realidades do filantropo-capitalismo”. Disponível em: <https://gife.org.br/os-mitos-e-realidades-do-filantropo-capitalismo/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

sempre consegue compreender. Ao analisarmos a empresa VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura, novamente, nos deparamos com um emaranhado de conexões e ações conjuntas entre as empresas que atuam em várias frentes, desde a oferta direta de produtos e apropriação do fundo público, até ações que culminam na sensibilização da classe trabalhadora para o voluntariado. Nessa seara, a educação pública tida como de “má qualidade” é diagnosticada como instância carente de atuação do empresariado brasileiro, que então reorganiza os objetivos da escola e a formação docente às necessidades da manutenção e valorização do capital.

5.1.5 Meritt Informação Educacional

No ano de 2010 aparece o primeiro registro do contrato da empresa Meritt com a PMF, logo após seguiram-se outros dois nos anos de 2011 e 2012. O objeto do contrato foi a elaboração de relatórios do desempenho dos alunos e turmas na Prova Floripa, sendo que a empresa também disponibilizava o aproveitamento dos alunos na Prova e na Provinha Brasil. A contratação utilizou recursos oriundos da PMF e do FNDE, totalizando R\$ 222. 183,00 (duzentos e vinte e dois mil, cento e oitenta e três reais).

De acordo com seu *website*, a Meritt Informação Educacional foi fundada em 2009 por Alexandre Oliveira e Ricardo Vieira Fritsche, com a proposta de desenvolver sistemas para tabular resultados das avaliações externas de diferentes municípios, e oferecer serviços de simulados e cursos preparatórios. No ano de 2010 lançaram o primeiro portal público que trabalhava com os dados do IDEB, hoje integrado ao portal QEdu, que, segundo a empresa, é a “[...] maior plataforma de dados da educação básica no Brasil em parceria com a Fundação Lemann. [...] Devido a sua grande relevância e impacto em 2016 o QEdu se tornou uma instituição independente”. (MERITT, 2017c).

Em 2017, o produto anunciado pela empresa é a Plataforma Meritt, sendo que o propósito da empresa é assim exposto:

Nosso propósito é garantir que avaliar seja fácil, acessível e relevante. Inovação é o nosso modus operandi. Para realizar o nosso propósito, investimos constantemente em inovação, aplicando aos nossos produtos as mais recentes tecnologias. [...] Assim oferecemos a melhor experiência para o usuário, com recursos amigáveis e velozes. (MERITT, 2017d).

A partir do anúncio a empresa apresenta como “solução educacional eficiente” a tecnologia denominada “Correção Ultrarrápida”, mediante a qual a empresa se dispõe a cuidar

desde a produção até a correção automática de provas. Na página de divulgação do aplicativo, encontramos o seguinte enunciado:

Não perca mais tempo corrigindo provas! Está na hora de conhecer mais uma tecnologia da Meritt! Quanto tempo se gasta corrigindo provas? Você sabia que um professor que aplica 2 provas por bimestre, lecionando em 5 turmas, gasta em média 34 horas do ano corrigindo provas*? Experimente o aplicativo de correção automática da Meritt e veja como reduzir esse tempo em até 80%! *2 provas x 4 bimestres x 10 questões x 5 turmas x 30 alunos x 10 segundos = 180.000 segundos = 34 horas. Deixe a tecnologia trabalhar por você! (MERITT, 2017b).

O excerto acima nos remete à ênfase dada aos resultados e à desintelectualização do trabalho docente, tornando-o pragmático, mecânico, cuja única mediação a ser feita é a tabulação de dados. Ignora-se nessa proposição o sentido pedagógico da avaliação, retira-se do processo avaliativo a reflexão por parte dos professores acerca do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, ao contrário, essa função deixa de existir, pois o aplicativo não irá fazê-la. Nesse sentido, “[...] é fortalecida a racionalidade instrumental, que resulta na perda da perspectiva da totalidade do trabalho docente, com o privilégio dos meios em detrimento das mediações”. (BARRETO, 2012, p.990-991). Tal premissa é reafirmada pela empresa no trecho subsequente de sua propaganda:

Chega de sufoco na correção das folhas de respostas. Insegurança, folhas perdidas, trabalho manual, falhas de comunicação, erros na correção e demora no processo. Está na hora de dar uma chance à tecnologia de qualidade da Meritt e dar um basta nos problemas. (MERITT, 2017^a).

Ainda que a PMF não tenha adquirido tal aplicativo, contratou a empresa idealizadora para gerenciar o processo de avaliação interna. Esse mesmo argumento de praticidade e ênfase nos resultados se faz presente em relação à aplicação da Prova Floripa. Em pesquisa realizada por nós em 2013, enfatizamos o caráter gerencialista da empresa, que propunha a regulação do trabalho docente por meio das avaliações internas implementadas pela SMEF. Na página da Meritt, visualizada no ano de 2011, foi anunciado aos professores da rede a promoção de *workshops* visando promover capacitação docente sobre a análise dos resultados (SANTOS, 2013). Indicamos como as avaliações em larga escala, fundamentadas nos resultados, corroboravam a lógica privatista na educação básica. Todavia, mais uma proposição nos chama a atenção, o uso da tecnologia como viabilizador da gestão educacional, convertendo-se em prática de responsabilização e prestação de contas dos docentes.

Dentre as inovações propostas pela empresa no rol de produtos divulgados, além do aplicativo de correção de provas e o Portal QEdU, estão também: o +Enem – Enem: Exame Nacional do Ensino Médio –, descrito como plataforma que ajuda professores e equipes pedagógicas a se tornarem “especialistas em Enem”, priorizando o que ensinar, utilizando dados e comparando desempenho entre as escolas; e o Guru do Sisu¹⁵⁸, que apresenta quais cursos e universidades o estudante poderia ser aprovado a partir da nota do ENEM ou de simulados. O repertório destacado pela empresa está em conformidade com o que o empresariado apresenta para a educação nacional e com a proposta de gestão por resultados implementada na educação pública com o Governo FHC e aprofundada nos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff (FREITAS, 2004, 2011, 2012).

No *website* da empresa encontramos declarada sua relação com a Fundação Lemann. Procuramos, portanto, mapear a atuação dessa fundação, uma vez que essa é um sujeito coletivo bastante influente na gestão da educação não só nacional, pois estabelece uma ampla rede de relações com organizações multilaterais. Para compreendermos melhor essa relação da Lemann com a empresa florianopolitana, nossa investigação iniciou pela página eletrônica da fundação, acessando a Plataforma QEdU anunciada pela Meritt. Todavia, não encontramos menção à empresa Meritt, mas evidenciamos que uma das práticas da Fundação Lemann é a oferta de apoio financeiro a empresas que atuam na área da educação. A fundação aponta interesse pela formulação de propostas que envolvam recursos tecnológicos em torno do monitoramento de resultados, o que guarda afinidade com os recursos desenvolvidos pela empresa Meritt Informação Educacional. Desse modo, chegamos ao relatório anual de 2012 da fundação, data mencionada nas páginas da empresa Meritt acerca da parceria com essa instituição. Conforme explicitado no relatório de 2012 da Lemann, a cooperação deu-se da seguinte forma:

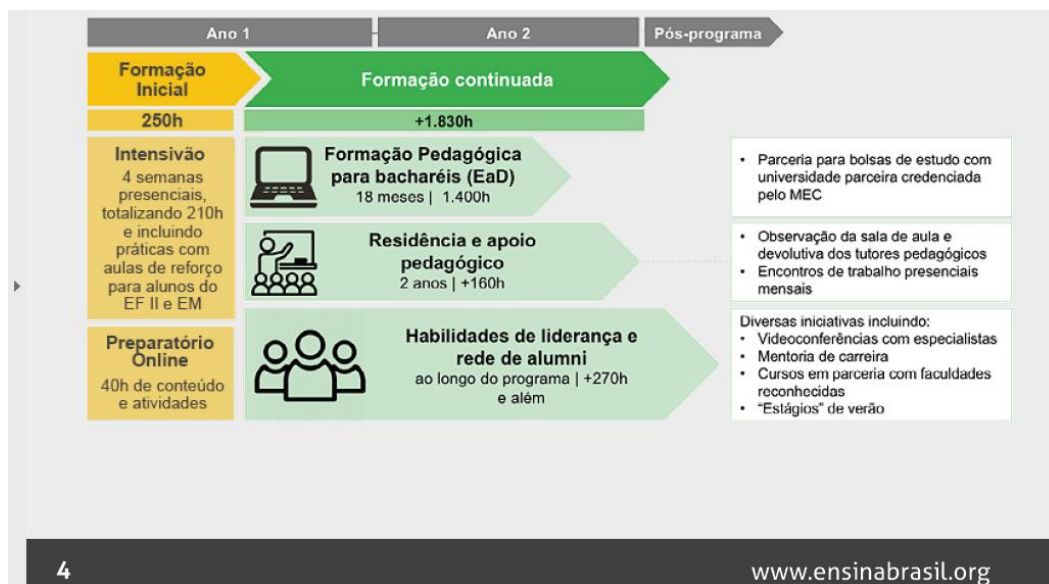
Cientes de que não será apenas com melhorias incrementais que promoveremos o salto de qualidade que todos buscamos, a Fundação Lemann incorporou definitivamente a busca pela inovação e pelo uso de tecnologia em todas as estratégias. [...] apoiamos uma série de empreendedores brasileiros para que suas ideias e plataformas cheguem o quanto antes aos alunos de escolas públicas. Com o lançamento do QEdU, maior plataforma de dados educacionais do país, construída em parceria com a *startup* **Meritt Informação Educacional**, levamos a **tecnologia para a gestão educacional**, permitindo que toda a comunidade escolar, **do pai ao professor, do diretor ao ministro da Educação**, possa ter de graça, de forma intuitiva e na ponta dos dedos, dados completos não só sobre como está a

¹⁵⁸Sistema de Seleção Unificada, “[...] é o sistema informatizado do MEC no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem”. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/como-funciona>. Acesso em: 03 jul. 2018.

aprendizagem, mas sobre dezenas e dezenas de fatores que podem contribuir para melhorá-la. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012, p. 04, grifos nossos.).

O excerto esclarece como se deu a relação entre a Meritt Informações Educacionais e a Fundação Lemann. Ainda, na *Revista O Empreendedor*¹⁵⁹, Alexandre Oliveira confirma o desenvolvimento conjunto do projeto da QEdu a partir do financiamento da fundação. Inferimos que a forma de atuação da Fundação Lemann assemelha-se às apresentadas por Foster (2013) ao analisar as fundações empresariais, isto é, o engajamento de diversas fundações oriundas de grandes grupos econômicos na educação pública, fomentando a concorrência entre as escolas, a privatização, e o ataque à carreira docente. O autor exemplifica a ação da Fundação Bill & Melinda Gates e salienta que essa fundação investe em “[...] grupos lobistas da educação, destinados a pressionar a política pública, todos visando reestruturar a educação pública [...]”. (FOSTER, 2013, p.103). A Fundação Gates também “[...] apoia o Teach for America (Ensine pela América)”. (Ibid.). No Brasil, o braço da Teach for All é chamado Ensina Brasil¹⁶⁰, parceira da Fundação Lemann apoiada pela Kroton Educacional. O Ensina Brasil trabalha com formação docente na modalidade “notório saber”, conforme figura a seguir:

Figura 2 – Percurso de formação docente empreendido pela instituição Ensina Brasil.



Fonte: Ensina Brasil (2019).¹⁶¹

¹⁵⁹Disponível em: <http://empreendedor.com.br/perfil/alexandre-oliveira/> Acesso em: 14 fev. 2018.

¹⁶⁰Essa instituição possui uma ampla variedade de parceiros nacionais e internacionais, para maiores informações acessar: <https://www.ensinabrasil.org/quemsomos>.

¹⁶¹Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/033518_2ce100c1f5954515975bf10f9a192b37.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

Mediante o questionamento da formação inicial dos professores nas universidades públicas, o proposto é uma formação aligeirada, em consonância com o apresentado para a formação docente no documento do BM de 2014 para a formação dos professores da América Latina e Caribe, conforme apontamos no capítulo anterior.

Ainda sobre a Fundação Lemann, salientamos sua presença como parceira da Undime e a participação do então secretário municipal de educação, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, assumindo cargo na diretoria executiva dessa instituição de 2009 a 2017¹⁶². Tal informação confirma o trânsito dos intelectuais orgânicos e a difusão de seus projetos nas redes sociais, explicitando a forma como atuam, o papel central do Estado nas conexões estabelecidas pelas redes, seja como mediador de influências ou contratante de serviços. Desse modo, compreendemos que sujeitos coletivos e individuais, com maior ou menor poder de difusão de política, se entrecruzam formulando proposições e contribuindo para a consecução de um projeto societário de determinada classe.

O projeto da empresa Meritt Informações Educacionais é divulgado por meio da mídia como exemplo de empreendedorismo social. Além da *Revista O Empreendedor*, encontramos referência à empresa em portais da *Folha de S. Paulo*¹⁶³ e no portal Globo.com.¹⁶⁴ Diante do apresentado, avaliamos necessário tecer mais informações acerca da rede política estabelecida pela Fundação Lemann e a Fundação Itáu Social, porém, longe de conseguirmos apreender todas as determinações dessa rede, procuraremos exibir um esboço sobre sua forma de atuação.

A Fundação Lemann foi fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Define-se como organização familiar sem fins lucrativos. Segundo a página eletrônica da BBC.com, de 22 de janeiro de 2018¹⁶⁵,

Jorge Paulo Lemann é o brasileiro mais rico do país cuja fortuna corresponde a R\$ 93,3 bilhões. Em 1971 abriu o banco de investimentos Garantia e, por meio da empresa, comprou as Lojas Americanas e depois a Brahma, negócio que resultaria na criação da Ambev. Vendeu o Garantia em 1998 e criou a GP Investimentos, primeira empresa de *private equity* do país. Mais tarde venderia parte da GP e abriria a 3G Capital, em 2004, empresa que promoveria a fusão entre a belga Interbrew e a Ambev, criando a Inbev - que se tornaria AB Inbev após uma nova fusão, desta vez

¹⁶²Informações disponíveis em: <https://undime.org.br/institucional/diretoria>. Acesso em: 14 fev. 2018.

¹⁶³Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/colunas/2013/07/1306944-brasil-27-caso-meritt.shtml>. Acesso em: 14 fev. 2018.

¹⁶⁴Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/site-reune-dados-comparativos-sobre-educacao-basica-no-brasil.html>. Acesso em: 25 ago. 2019.

¹⁶⁵Atualizações de 2019 o colocam como o segundo mais rico do Brasil, acumulando uma fortuna de US\$23 bilhões, posto perdido para o banqueiro Joseph Safra. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/01/jorge-paulo-lemann-perde-o-posto-de-homem-mais-rico-do-brasil-para-joseph-safra-diz-forbes.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2019.

com a Anheuser-Busch, dona da marca Budweiser. A 3G também adquiriria a rede Burger King e uma participação na marca de condimentos Heinz, negócio feito em parceria com o americano Warren Buffett, o 2º homem mais rico do mundo. Lemann ainda está à frente de outros dois fundos, Gera Venture Capital e Innova Capital, além de capitanear a Fundação Estudar e a Fundação Lemann, ambas dedicadas à área de educação. (BBC, 2018).¹⁶⁶

Situamos a Fundação Lemann, assim como a Fundação Estudar, no âmbito do filantropocapitalismo, conforme já abordado nesta tese, ou seja, sua estratégia centra-se no denominado “investimento social privado”, financiando as ditas “soluções inovadoras” para a educação e criando novos mercados educacionais. O excerto supracitado deixa clara a atuação de Jorge Paulo Lemann na fração rentista, operando no ramo dos fundos *private equity* que viabilizam compra e participação em empresas e permitem grandes fusões empresariais.

Isto posto, a fundação assim descreve sua atividade: “A Fundação Lemann é uma organização familiar, sem fins lucrativos, que colabora e trabalha por uma educação pública de qualidade para todos e apoia pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018). Sua missão inclui a “[...] formação de líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade”. (Ibid.). A solução apresentada pela fundação é a educação enquanto capaz de resolver os problemas sociais. Para tanto, a Lemann realiza parceria com várias associações empresariais, fundações, institutos nacionais e internacionais, e com o TPE. Optamos por acentuar alguns de seus parceiros, assim, no âmbito nacional: Instituto Península – ligado à empresa Península, da família de Abílio Diniz¹⁶⁷ –, Fundação Victor Civita¹⁶⁸, Instituto Natura, Fundação Telefônica-Vivo, Itaú BBA, Porvir, Undime, Undime SP, Consed, GIFE, FGV, Instituto Unibanco, dentre outros; e no âmbito internacional: Coursera¹⁶⁹, Google, e Harvard.

A Fundação Lemann, como grande difusora de políticas, apresenta-se como agente político que exerce pressão e orienta programas do governo federal. Na página eletrônica da Fundação Lemann, observamos referência ao Movimento pela Base Nacional Comum

¹⁶⁶Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-42768082>. Acesso em: 04 jul. 2018.

¹⁶⁷Abílio dos Santos Diniz foi dono do maior grupo varejista do país, o Pão de Açúcar. Em 2013 assumiu a presidência do Conselho de Administração da BRF (dona das marcas Sadia, Perdigão e Qualy). Em 2015, sua empresa, a Península, adquire ações da companhia Carrefour S.A e, em 2016, tornou-se a terceira maior acionista do grupo e Diniz foi nomeado como membro do Conselho de Administração do Grupo Carrefour. Disponível em: <http://abiliodiniz.com.br/trajetoria/biografia/>

¹⁶⁸Fundada pela família Civita, fundador do maior grupo editorial brasileiro, a Editora Abril.

¹⁶⁹O Coursera é uma das mais importantes plataformas de cursos *on-line* gratuitos do mundo. Foi criado pelas universidades norte-americanas de Stanford, Princeton, Michigan e Pennsylvania. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/coursera-brasil/#para-educadores>.

Curricular (BNCC), MPB¹⁷⁰. De acordo com NEVES e Piccinini, a BNCC é a estratégia estabelecida pela classe dominante para a reforma curricular da educação no Brasil. Assim, a autora ressalta que: “[...] a direção dessa reforma expressa de modo dominante interesses de um conglomerado de monopólios brasileiros – o Movimento pela Base (MPB) – e que a BNCC se desenvolveu através da ‘união pessoal com o Estado’, forma típica monopolista descrita por Lênin ([1917], 1975)”. (BNCC, 2018, p.187).

Desse modo, a autora evidencia que:

A recente homologação da BNCC demonstra a capacidade de articulação e empenho, desde 2013, de um novo conglomerado de forças econômicas para a educação – o Movimento pela Base (MPB) – que inclui, mas transcende o Todos pela Educação, e é composto por grupos monopolistas de capital financeiro, frações da grande burguesia brasileira. Naturalmente, os interesses desses monopólios são parte da dinâmica do imperialismo, fase superior do capitalismo; seus objetivos, como fração dominante da jovem potência imperialista brasileira, são, tal como outras potências e conglomerados de outros países, participar da partilha do mercado interno e do mercado mundial, para o que reformas educacionais, além de outras, são vitais. (NEVES e PICCININI, 2018, p.190).

Corroboramos a análise acerca da relevância das reformas educacionais como necessárias à reorganização do mercado educacional. Entendemos que a BNCC impulsiona a atuação dos conglomerados na educação com as reformas operacionalizadas no âmbito da formação docente e da reformulação dos cursos de pedagogia, da mesma forma como as legislações derivadas do PDRAE nos anos de 1990. Nesse sentido, destacamos a atuação da Fundação Lemann no MPB, segundo matéria veiculada no seu *website*: “A Fundação Lemann apoia, **participa ativamente e é a secretaria-executiva do Movimento pela Base** para garantir a qualidade do documento e de sua implementação”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019a, grifo nosso). Assim, evidenciamos que a Lemann atua no sentido de implementar a política educacional. Ainda encontramos na página eletrônica da fundação sua parceria com a Google.org, disponibilizando plataforma com planos de aulas de matemática, e com a Omidyar Network¹⁷¹, que atua na formulação de tecnologias que busquem facilitar a implementação da BNCC. Podemos dizer que a Fundação Lemann se constitui num aparelho

¹⁷⁰Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/movimento-pela-base-nacional-comum/> acesso em: 14 fev. 2018.

¹⁷¹Identificam-se como: “[...] uma rede global de inovadores, empreendedores, tecnólogos, defensores, investidores, ativistas e organizações comprometidos em abordar as questões econômicas, tecnológicas e sociais mais críticas do nosso tempo”. Explicitam sua atuação da seguinte forma: “Nós investimos em entidades com fins lucrativos através de nossa LLC. Inspirados pelo impacto social do eBay, acreditamos que os negócios podem criar oportunidade e valor extraordinários, e que as soluções baseadas no mercado podem gerar retornos sociais significativos. Fazemos doações e investimentos relacionados ao programa através de nossa entidade”. A rede Omidyar atua em duas modalidades, com fins e sem fins lucrativos, e opera uma empresa de responsabilidade limitada e uma fundação. Disponível em: <https://www.omidyar.com>. Acesso em: 08 jul. 2019.

privado de hegemonia da burguesia que atua de forma proeminente no MPB, contudo, sua atividade na implementação das políticas educacionais é registrada de longa data.

No ano de 2012, a Fundação Lemann firmou acordo de cooperação com o MEC na pessoa do então ministro da Educação, Aloizio Mercadante (PT). O acordo previu que a Lemann complementasse bolsas de estudos, ofertadas pelo governo brasileiro e universidades, por meio do programa Ciência sem Fronteiras, uma vez que a fundação mantém acordos com universidades norte-americanas¹⁷². Em notícia de 2016, apresentada na página eletrônica da Fundação Lemann, é evidenciada a parceria com a universidade de Harvard, aumentando a quantidade de bolsas de estudos para brasileiros, disponibilizadas pela instituição estadunidense. Ainda há a informação da criação de um fundo em parceria com o David Rockefeller Center for Latin American Studies e o Brazil Studies Program, cujo objetivo é colaborar com pesquisas sobre o Brasil na universidade de Harvard¹⁷³.

Em 2017, quando o ministro da Educação era José Mendonça Filho, do Democratas (DEM), a Fundação Lemann celebra o lançamento do programa do MEC Política de Inovação Educação Conectada, que prevê a conexão em alta velocidade de todas as escolas públicas do país até 2024. Além disso, a política inclui um plano de formação continuada para professores e gestores, com cursos sobre “[...] práticas pedagógicas inovadoras”. (UNDIME/MT, 2017).¹⁷⁴

Nesse sentido, compreendemos que as redes sociais em torno da educação celebram não apenas novos mercados educacionais, mas difundem a hegemonia burguesa e inserem-se nas novas formas de governança que entrelaçam o capital e o aparelho do Estado. Assim sendo, as redes operam na tentativa de reconversão da escola, do futuro trabalhador e do docente por meio das mais variadas formações, contribuindo com a difusão do consentimento ativo ao projeto do capital. Nunca é demais lembrar que o projeto do capital é posto em prática com a colaboração do Estado, independente de governos e partidos políticos, o que não significa que nesse trâmite não ocorram disputas e atritos, e que frações burguesas não se digladiem na tentativa de impor seus projetos e, por vezes, derrubem governos e coligações como estratégia de reposição de hegemonia e implementação de novos projetos. (ALVES, 2016; CORSI, 2016).

¹⁷²Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/mec-firma-acordo-com-fundacao-lemann-para-bolsas-de-estudos-5437688.html>

¹⁷³Disponível em: <https://fundacolemann.org.br/noticias/fundacao-lemann-e-harvard-10-anos-de-parceria>. Acesso em: 08 jul. 2019.

¹⁷⁴Disponível em: <https://undime-mt.blogspot.com/2017/11/avancos-rumo-uma-educacao-mais-inovadora.html>. Acesso em: 04 jul. 2018.

Outro aparelho privado de hegemonia que se entrecruza com a empresa Meritt é a Fundação Itaú Social, parceira da Fundação Lemann em vários projetos e também da Undime. A Fundação Itaú Social trabalhou em conjunto com a Meritt no “[...] projeto denominado Prova Brasil+, cujo objetivo era desenvolver um sistema para capturar e aferir o nível de alfabetização das crianças do 2º ano do ensino fundamental”. (MERITT, 2017d). Tal programa funcionou por um período de dois anos.

A Fundação Itaú Social, presidida por Alfredo Egydio Setubal, um dos herdeiros do banco Itaú-Unibanco, faz parte do conglomerado Itaúsa — uma *holding* que controla empresas que atuam nos setores financeiro, indústrias de painéis de madeira, louças e metais sanitários, química e eletrônica.¹⁷⁵

Dentre os nomes que compõem o grupo orientador da Fundação Itaú Social está Viviane Senna¹⁷⁶, presidente do Instituto Ayrton Senna.¹⁷⁷ Consideramos Viviane Senna uma destacada intelectual orgânica da burguesia brasileira, dado seu trânsito em diferentes espaços que pensam e disseminam ações políticas. Ressaltamos, dentre as instituições em que ocupou cargos, a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), o Banco Santander, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Também frisamos sua presença no conselho fundador do Movimento TPE.

Outros intelectuais que assumem posições relevantes na difusão de políticas e compõem o grupo orientador da Fundação Itaú Social, são: Milú Villela e Bernadete Gatti. A primeira é a maior acionista do Grupo Itaú e presidente do Museu de Artes de São Paulo (MASP), também é fundadora do Movimento TPE e, segundo Saviani (2007), “coordena o maior exército de voluntariado do país”. A segunda, além de docente aposentada da Universidade de São Paulo (USP), foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenou a área de Educação da CAPES, e atuou como consultora da Unesco e de outras organizações nacionais e internacionais; em 2014, assumiu como diretora vice-presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de pesquisa e educação e, em 2016, foi eleita presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo¹⁷⁸.

¹⁷⁵Disponível em: <http://www.itausa.com.br/pt/conheca-a-itausa/empresas-do-grupo>. Acesso em: 18 fev. 2018.

¹⁷⁶<https://www.linkedin.com/in/vivianesenna/>. Acesso em: 18 fev. 2018

¹⁷⁷O Instituto Ayrton Senna foi criado em 1994, é uma organização sem fins lucrativos focada na criação e implementação de “soluções educacionais”. Disponível em: <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#historia>. Acesso em: 18 fev. 2018.

¹⁷⁸Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/177883/bernardete-angelina-gatti/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

A atuação da Fundação Lemann e da Fundação Itaú Social estabelece redes sociais de grande alcance, englobando uma abundância de institutos e fundações relacionadas ao capital produtivo, portador de juros, e fictício. Ou seja, esses institutos e fundações constituem-se como aparelhos privados de hegemonia da burguesia e por meio de seus intelectuais orgânicos orientam as políticas públicas para a educação no país. Nesse entrelaçamento, observamos incentivos financeiros para que empresas, que atuam no campo educacional, desenvolvam produtos para ofertar e monitorar a educação pública. Conseqüentemente, um mercado educacional se estabelece em torno de seus próprios produtos, como é o caso dos resultados das avaliações em larga escala, que, ao repercutir negativamente sobre a qualidade da educação básica, criam necessidades para o setor e seus incentivadores passam a vender à educação pública as ditas “soluções educacionais”.

Dessa forma, essas entidades empresariais, afora integrarem o circuito de valorização do valor, operam abertamente no âmbito da grande política, para além de governos e do Estado-nação. Agem, portanto,

Enquanto entidades privadas não diretamente lucrativas, sem carregar o fardo das decisões governamentais de seus interesses, de certas formas de agir e certas maneiras de pensar muito mais ampla e extensa do que se estivessem atadas aos acordos políticos internacionais ou às legislações nacionais que incidiam sobre atividades diretamente econômicas, vigentes para a instalação de empresas. Assim, fundações e entidades diversas, precariamente nomeadas de “não governamentais” (ONGs), envolviam *think tanks*, agências internacionais sob patrocínio, mas não sob direção direta dos governos dos países capital-imperialistas[...]. (FONTES, 2010a, p. 174).

A reflexão trazida por Fontes mostra quão cosmopolita se dá a atuação filantropocapitalista sob a égide do capital-imperialismo e quanto o desdobramento sociometabólico do capital, na acepção de Mészáros, comporta toda a vida social. Nessa medida, compreendemos que a inserção das empresas e institutos na condução da educação básica sonega à classe trabalhadora os conhecimentos histórica e socialmente produzidos pela humanidade, pois, ainda que a escolarização possa fornecer aos trabalhadores uma visão de mundo da classe a qual pertencem, encontra-se em subsunção real ao capital, que não mais nega a classe trabalhadora da educação formal como direito, pois ela persiste, todavia, a subtrai na medida em que a conduz a assumir e difundir os valores da classe dominante como os únicos possíveis.

Prosseguimos o texto apresentando a próxima empresa contratada com o mesmo pressuposto do *startup* da Meritt, a “melhoria dos resultados educacionais”, o CAEd.

5.1.6 Centro De Políticas Públicas E Avaliação Da Educação (CAEd)

Embora a SMEF tivesse encerrado o contrato com a empresa Meritt Informação Educacional para realizar a elaboração e acompanhamento dos índices da Prova Floripa, e estivesse ela própria realizando essa atividade, foi a partir da assinatura do contrato de empréstimo nº 3079/0C-BR (BID, 2014) que o CAEd foi admitido com o objetivo de prestar o mesmo serviço, cujo custo foi de R\$ 3.603.173,59 (três milhões, seiscentos e três mil, cento e setenta e três reais e cinquenta e nove centavos). O anexo único do contrato de empréstimo com o BID anunciou no Componente 3: Gestão, monitoramento e avaliação, o item “[...] (iii) aperfeiçoar a formulação, processamento, aplicação, análise e uso dos resultados da Prova Floripa”. (BID, 2014, p. 02, anexo único). Desse modo a PMF contratou o CAEd.

Em publicação conjunta das instituições, divulgada no ano de 2014, é relatada a trajetória da Prova Floripa: “A partir de 2015, a Prova Floripa inaugura um novo momento nessa importante trajetória de avaliação educacional do município, introduzindo, dentre outros aspectos, os recursos da Teoria de Resposta ao Item (TRI)”. (CAED; PMF, 2014, p. 13). Entendemos a centralidade das avaliações em larga escala como uma das motivações para a contratação do CAEd. Todavia, apontaremos também o enorme trânsito dessa instituição e de seus intelectuais no âmbito do governo federal.

Por meio de pesquisa realizada no *website* da instituição, observamos que o CAEd pertence à Universidade Federal de Juiz de Fora. Lima (2018), ao pesquisar as implicações da Prova Floripa no trabalho dos professores da RMEF, realizou uma investigação sobre o CAEd. O autor sublinha a dificuldade em se delimitar a natureza jurídica da instituição, uma vez que se trata de “[...] uma instituição com fins privados que atua no setor público e pertencente a uma universidade pública”. (LIMA, 2018, p. 81). Ou seja, atua vendendo serviços e produtos educacionais, da mesma forma que uma empresa, enquanto utiliza-se da estrutura de uma universidade pública.

O CAEd desenvolve programas que visam mensurar o rendimento dos estudantes das escolas públicas, além de criar e promover cursos de formação aos profissionais da educação e ofertar um *software* direcionado à gestão da escola pública com o fito de “modernizá-la”. Sua atuação envolve cinco áreas: pesquisa, avaliação, formação, sistema de gestão e administração. A extensão de atendimentos inclui governo federal, estados, municípios, instituições e fundações. Quanto ao serviço prestado, esclarece que realiza:

[...] avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho. O objetivo principal é oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais. (CAED, 2018b).

Diante do foco das políticas educacionais centrar-se na gestão por resultados, o CAEd é hoje um centro de referência nessa área de atuação, estabelecendo parceria com o MEC na oferta de serviços e espaços de discussão. Um dos serviços ofertados é o sistema de monitoramento do Programa Novo Mais Educação (PNME) cujo objetivo é monitorar a execução desse programa nas redes e escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2016b)¹⁷⁹. No *website* do MEC encontra-se notícia sobre a parceria estabelecida em torno do PMNE e indicações de que faz parte do sistema de monitoramento um processo avaliativo das atividades realizadas em matemática e língua portuguesa, no qual as escolas que participam do programa devem aplicar as avaliações direcionadas e lançá-las no sistema para que o CAEd faça a devolutiva dos resultados e análise pedagógica do desempenho dos estudantes (BRASIL, 2016b). Além do vínculo com órgãos governamentais, encontramos referência ao apoio oferecido pelo CAEd para “[...] o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho¹⁸⁰, Instituto Unibanco¹⁸¹ e Fundação Oi Futuro¹⁸²”. (CAEd, 2018c).

¹⁷⁹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=47341:sistema-de-monitoramento>. MEC 2016. Acesso em: 20 fev. 2018.

¹⁸⁰De acordo com o *website* da instituição, a “Fundação Roberto Marinho trabalha em parceria com empresas, fundações, institutos, governos e organizações não-governamentais [*sic*], no desenvolvimento e implantação de suas ações. Conecta pessoas, instituições, redes e ideias, para viabilizar projetos inovadores de educação em todo o país”. Disponível em: <http://www.frm.org.br/a-fundacao/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

¹⁸¹Em sua página eletrônica o Instituto Unibanco apresenta as seguintes proposições acerca de sua atuação: “Com foco na melhoria dos resultados e na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio, o Instituto Unibanco dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula – comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Busca ainda a institucionalização, nas redes de ensino, de uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as escolas e no interior de cada uma delas”. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/sobre/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

¹⁸²O Instituto Oi Futuro aponta sua inserção na educação pública desenvolvendo “[...] inovação e criatividade, promove, apoia e desenvolve ações inovadoras e colaborativas para melhorar a vida das pessoas e da sociedade. Com atuação nas frentes de Educação, Cultura, Inovação Social e Esporte, o instituto acelera iniciativas que potencializam o desenvolvimento pessoal e coletivo, fomentam experimentações de inovação e estimulam conexões. Na Educação, o Oi Futuro investe em modelos inovadores para inspirar novas formas de aprender e ensinar com o NAVE (Núcleo Avançado em Educação), que forma jovens para as economias digital e criativa, com foco na produção de games, aplicativos e produtos audiovisuais. O programa, desenvolvido em parceria com as Secretarias de Estado de Educação do Rio de Janeiro e Pernambuco, oferece ensino médio integrado. Além de obter formação voltada para a indústria criativa e digital, os estudantes do NAVE são incentivados a desenvolver o espírito empreendedor e a estabelecer suas primeiras conexões profissionais, por meio de projetos e eventos de integração com o mercado de inovação”. Disponível em: <http://www.oifuturo.org.br/o-instituto/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

Tratando-se da Prefeitura Municipal de Florianópolis, o serviço comprado de acordo com o contrato nº 146/EDU/BID/2015 teve como objeto serviços de elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutiva de resultados da Prova Floripa, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática para todos os alunos, de todos os anos (séries) do ensino fundamental, nos anos de 2014 a 2018. Além desse produto, consta no contrato a formação de novecentos professores, visando à interpretação do resultado da Prova Floripa 2014, e oficina de elaboração de itens para cento e cinquenta professores, essa oficina corresponde à preparação de questões para a prova.

Observando-se o serviço adquirido e a formação proposta para os professores, podemos inferir que há uma tentativa de trazer os docentes para executar a política, ou seja, fazê-los agentes colaboradores da política centrada na gestão por resultados. Essa corresponde a uma das formas de atuação do CAEd, estabelecer o assentimento em torno dessa política por meio dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores nas redes de ensino. Outra forma é o seu próprio sistema de pós-graduação, que incentiva pesquisadores a corroborar o que a instituição CAEd defende. Encontramos semelhança entre a sua forma de atuação e a de OMs como BM, OCDE, Unesco, dentre outros, que produzem pesquisas para validar e disseminar suas próprias proposições. O CAEd também elabora pesquisas por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), conforme exposto em sua página eletrônica:

O Programa concentra-se na **Gestão e Avaliação da Educação Pública**, com as seguintes linhas de pesquisa: (i) **Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais**; (ii) **Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública**; (iii) **Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública**; (iv) **Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica**. (CAED, 2018a, grifos no original).

Nesse circuito de disseminação da política de gestão por resultados, encontramos dois nomes importantes que participam de vários fóruns na área e integram a equipe do CAEd, quais sejam: Luiz Antônio Fajardo Pontes e Lina Kátia Mesquita de Oliveira. Fajardo Pontes é analista do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Como participante de seminário realizado no México, em 2017, apresentou painel cujo tema foi “Aprendendo com as Reformas – A educação na América Latina”. Segundo informações disponíveis no *website* do CAEd: “Fajardo Pontes tomou como referência a Constituição Federal de 1988 para destacar os marcos legais das reformas, o financiamento da educação, a avaliação e o monitoramento, o currículo, a

formação docente, o acesso e a participação, entre outros temas”. (CAED, 2017c). Como podemos ver, os intelectuais dessa instituição ultrapassam as fronteiras nacionais e aliam-se a redes internacionais que discutem o tema. Lina Kátia Mesquita de Oliveira é diretora de avaliação do CAEd. A notícia no próprio *site* da instituição indica a participação de Oliveira no seminário sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizado na sede do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), ocorrido em 2016. “No seminário, dois momentos foram enfatizados, a divulgação dos resultados da ANA e a discussão dos resultados tendo em vista as políticas de alfabetização adotadas para os próximos anos”. (CAED, 2017b). Oliveira também assumiu, em 2014, a função de conselheira no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e, em 2017, foi empossada como conselheira da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. (CAED, 2014, 2017c).

Também foram encontrados registros de Oliveira como vice-presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) desde o ano de 2005. A ABAVE se apresenta como:

[...] um espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional. O que justifica a sua criação é o crescimento, nos últimos anos, do número de pessoas que lidam com a avaliação e que começam a vê-la como seu campo de atuação profissional, seja como pesquisadores ou como responsáveis pela condução das políticas de avaliação nos sistemas educacionais. Mais importante ainda, observa-se a disposição destes dois grupos de se relacionarem entre si para aprender e maximizar o potencial dos seus trabalhos a favor da melhoria da educação. (ABAVE, 2017).

Conforme o excerto, a ABAVE¹⁸³ tem como eixo principal a avaliação educacional, constituindo-se como importante espaço de difusão e proposição de políticas, tendo como foco a gestão por resultados.

¹⁸³Ao pesquisarmos essa instituição encontramos dentre seus diretores a presença de nomes influentes nas políticas de avaliação implementadas pelo MEC, como Reynaldo Fernandes, presidente do Inep, de 2005 a 2009; Bernadete Gatti, como já apontado neste texto, professora aposentada da USP, que investiga formação docente e é membro fundadora do TPE, intelectual da Unesco; Maria Helena Guimarães Castro, também intelectual da Unesco, apresentada ao discutirmos o Instituto Natura; e Nigel Brooke, professor da UFJF, atuou na Fundação Ford como assessor de programas de educação. Cabe destacar que a ABAVE foi fundada em 2003, financiada pela Fundação Ford.

Lima (2018) traz em sua pesquisa outros intelectuais orgânicos que demonstram a rede social na qual o CAEd se insere, e assinala o nome de Manuel Palácios da Cunha e Melo como fundador do CAEd/UFJF. Acerca de Manuel Palácios, o autor discorre:

Com formação em Engenharia de Telecomunicações, Mestrado em Ciências Políticas e Doutorado em Sociologia, o professor da Faculdade de Educação da UFJF possui uma atuação pregressa de muitos enlances com altos cargos no aparelho de Estado. Entre os anos de 2004 a 2007 o professor atuou ativamente na Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) desde cargos administrativos no departamento de desenvolvimento da Educação Superior até o cargo de Secretário da pasta, no período de 2006 a 2007, participando dos dois mandatos do Governo Lula, inclusive na instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Durante o período de fevereiro de 2015 a maio de 2016, ou seja, do início do segundo governo Dilma (PT, 2015 – 2016) até o início do governo Temer (PMDB, 2016-2018), o atual coordenador geral do CAEd foi nomeado pelo então recém empossado Ministro da Educação, Cid Gomes, como Secretário de Educação Básica (SEB/MEC). Na ocasião foi atribuída a sua indicação justamente pelo trabalho desenvolvido junto ao CAEd na área da avaliação e medidas educacionais. Outro ponto a analisar é que Manuel Palácios manteve-se com Secretário da Educação Básica não só enquanto o Ministro da Educação foi Cid Gomes (PDT), mas também com Janine Ribeiro (sem filiação partidária), Aloísio Mercadante (PT) e o início de Mendonça Filho (DEM). No mês de março de 2018 ele recebeu uma homenagem com a Ordem Nacional do Mérito Educativo no Palácio do Planalto, em Brasília. Nessa premiação foi destacada sua importância para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante o período que esteve à frente da SEB/MEC, mostrando, assim, que independente do espectro político partidário que esteja no comando do aparelho de Estado, a agenda educacional a se cumprir, que inclusive privilegia o uso das ALE [Avaliações em Larga Escala], deveriam manter-se inalteradas. (LIMA, 2018, p. 85-86).

Além de Manuel Palácios, Lima evidencia outro nome que retrata o vínculo entre os intelectuais dessa instituição e o aparelho do Estado, qual seja, Paulo Monteiro Vieira Barone. De acordo com Lima (2018, p. 88),

O professor Paulo Monteiro Vieira Barone, do PPGP, é outro a apresentar conexões com o aparelho de Estado, por exercer cargos junto ao mesmo desde 2004, passando por diferentes governos e ministros da educação de diversos espectros político partidários, assim como Palácios. Atualmente exercendo o cargo de Secretário de Educação Superior no MEC, onde ocupa a pasta desde 2016, já no governo Temer, Barone atuou como Conselheiro das Câmaras de Ensino Superior no Conselho Nacional de Educação (2004-2012 e 2014-2018), sendo presidente da mesma entre os anos de 2008 e 2010 nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma (2011-2014 e 2015-2016). Mesmo assumindo o cargo na SESU/MEC, sua presença no CAEd continua a ser notada, como no corrente ano de 2018 ao assumir posições em defesa de uma formação de professores de caráter mais instrumental e fazer a defesa do modelo de pós-graduação profissional.

Lima (2018, p. 140) aponta ainda a ligação do quadro técnico do CAEd com a Kroton Educacional.¹⁸⁴ Nas palavras do autor:

[...] ao pesquisamos o Coordenador de Unidade de Pesquisa do CAEd, professor Tulli [*sic*] [Tuffi] Machado Soares. Em seu currículo foi verificado a prestação do serviço de assessorias para diversos órgãos públicos e privados, como Movimentos Todos pela Educação (TPE), a INADE/Kroton, Instituto Unibanco, Ibope entre outros. No caso de Soares, l' mesmo supondo que se trate de um quadro técnico do CAEd que esteja oferecendo esta assessoria, podemos entender que sua participação, para além de uma relação individual de contratação de uma força de trabalho especializada, aponta que a tecnologia do CAEd para ALE [avaliação em larga escala] é de grande relevância para os principais agentes privados que operam na política educacional do país, apresentando assim o caráter de classe burguês tomado pela instituição ao ter esses intercâmbios com a Kroton, TPE, Instituto Unibanco etc.

O trânsito dos intelectuais orgânicos pertencentes ao quadro do CAEd se dá tanto na esfera privada quanto no aparelho do Estado, nos permitindo afirmar que a atuação da entidade não se resume à venda de tecnologias ligadas à educação, mas também na formulação e difusão das políticas que inspiram o desenvolvimento dos designados produtos educacionais, contribuindo para a criação de novos mercados. Nesse contexto, seus intelectuais são orgânicos porque difundem os valores e as necessidades da classe dominante. Pois, ao atuarem na formação continuada dos docentes, procuram estabelecer conformismos em torno da educação da classe trabalhadora e da formação de professores.

Cabe ressaltar que no ano de 2019 o CAEd passou a ser denominado Fundação CAEd, entidade privada sem fins lucrativos. A partir desta alteração na sua natureza jurídica, mesmo ainda anunciando o apoio a Universidade Federal de Juiz de Fora, a Fundação CAEd passa a ganhar maior autonomia administrativa e financeira, uma vez que deixa de funcionar junto à Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão credenciada a UFJF e passa ,ela própria, a se constituir como fundação credenciada ao MEC e ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Informação e Comunicação.¹⁸⁵

5.1.7 Mind Lab do Brasil Comércio de Livros LTDA.

A empresa Mind Lab foi mais uma beneficiária do contrato de empréstimo entre a PMF e o BID, vendeu ao município de Florianópolis licença de uso da metodologia, com fornecimento de “[...] jogos de raciocínio para o desenvolvimento cognitivo, social e ético de alunos das unidades educativas da RME”. (FLORIANÓPOLIS, 2015c, s.p.). Isso conforme

¹⁸⁴Trataremos mais dessa instituição no item seguinte.

¹⁸⁵Disponível em: <http://fundacaocaed.org.br/#!/fundacao>. Acesso em: 21 out. 2019.

descrito no contrato 1021/EDUC/BID/2015, com o custo de R\$ 1.055.890,00 (um milhão, cinquenta e cinco mil, oitocentos e noventa reais). E no diário oficial eletrônico do município de Florianópolis, datado de 26 de dezembro de 2018, encontramos novo contrato com a empresa, sob o registro 677/EDUC/BID/2017, agora com o montante de R\$ 1.531.493,00 (um milhão e quinhentos e trinta e um mil e quatrocentos e noventa e três reais) derivado do crédito orçamentário 160/BID (FLORIANÓPOLIS, 2018a). Cabe assinalar que no ano de 2018, na gestão do então prefeito Gean Loureiro (MDB, mas que no momento – julho de 2019 – encontra-se sem legenda), aconteceu a prorrogação do prazo, referente ao desembolso do empréstimo, para dezembro de 2020, e outra para a execução do Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em Florianópolis, pelo período de mais 5 anos e 6 meses, conforme consta no instrumento de alteração contratual entre o BID e a PMF, contrato n. 3079/OC-BR – alteração n. 1. (BID; FLORIANÓPOLIS, 2019) e redação acrescida na Lei Complementar nº 652/2018.

A empresa Mind Lab do Brasil Comércio de Livros Ltda. se apresenta como organização

[...] pioneira no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e éticas de forma integrada. Com mais de 1.000 escolas parceiras, tem como propósito preparar as pessoas para interagir com o mundo, planejar e alcançar objetivos e realizar sonhos, para serem felizes e aprenderem a conviver em um mundo em constante transformação. Descubra como essa metodologia tem transformado milhões de vidas. (MIND LAB, 2018).

Como base teórica para justificar sua forma de atuação, refere-se a estudos no campo da neurociência. A respeito de sua visão, a empresa assinala que:

Visamos o auxílio na preparação da próxima geração para os complexos desafios do século 21: fortalecer uma ampla gama de habilidades cognitivas, emocionais e sociais; ensinar as crianças e jovens a pensar reflexivamente e incentivar os estudantes a “aprender a aprender”. (MIND LAB, 2017).

O excerto evidencia que outra base teórica que sustenta a atuação da Mind Lab consiste na pedagogia das competências, fundamentada em Philippe Perrenoud (1999) e divulgada no âmbito das políticas educacionais pelo relatório Delors, difundido pela Unesco em 1998, conforme tratado no capítulo anterior. Nesse sentido, a concepção de educação difundida pela Mind Lab é pragmática e guarda relação com a chamada "sociedade do conhecimento", a qual Duarte (2008) atribui como função ideológica a diminuição das críticas ao capitalismo e a atenuação das lutas que levem à superação da sociedade de classes.

Quanto à formação docente, encontramos a seguinte referência:

Desde 1996 em intenso crescimento e atividade, a Mind Lab tornou-se uma das líderes no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Com mais de 10.000 professores treinados e certificados, a Metodologia é adotada por milhares de escolas e já transformou o ensino-aprendizado de aproximadamente 2.000.000 estudante [*sic*], em mais de 25 países. (MINDLAB.NET, 2016).

A Mind Lab, ao vender uma metodologia de ensino, insere-se diretamente no contexto de reconversão da prática docente, difundindo um perfil centrado no pragmatismo e, novamente, dando destaque para as tais “habilidades socioemocionais”, como: empreendedorismo, inovação, desenvolvimento de aptidões.

Ao investigarmos a atuação da Mind Lab, observamos sua entrada no mercado a partir do ano de 1994, com sua fundação em Israel. De acordo com os dados disponibilizados pela empresa Bloomberg¹⁸⁶, a Mind Lab pertence ao Mind Lab Group Ltda. Ao acessarmos a página eletrônica do grupo somos direcionados a outra, intitulada Accelium, que também atua na área de jogos educativos e faz referência ao Mind Lab Group¹⁸⁷. Todavia, não encontramos informações relevantes do grupo neste *site*. Numa incursão no LinkedIn¹⁸⁸ encontramos a seguinte descrição da empresa:

A Mind Lab é líder mundial em Pesquisa e Desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras para o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Fundada em Israel na década de 90 por especialistas em neuroeducação e psicopedagogia, nossa metodologia amplia as potências de aprendizagem de crianças e adolescentes ao redor do mundo e utiliza jogos de raciocínio como ferramentas inovadoras para capacitar alunos, professores e escolas. Além de estimulantes, nossos jogos simulam situações da vida real e, **quando mediados por professores continuamente capacitados**, desenvolvem habilidades que transcendem da sala de aula para a vida cotidiana: **resolver problemas, tomar decisões, usar a criatividade, cooperar e colaborar, gerenciar recursos, enfrentar o novo**. (MIND LAB, 2019, grifo nosso).

O excerto aponta a necessidade de treinamento constante de professores para aplicar a metodologia objetivando o “aluno proativo” de acordo com o descrito. Contudo, refletindo acerca da centralidade na capacitação docente presente no texto, somos levados a pensar que o trabalho do professor – funcionário público contratado e remunerado pelo fundo público –

¹⁸⁶A Bloomberg L.P. é uma empresa de tecnologia e dados para o mercado financeiro e notícias, sediada em Nova Iorque, que disponibiliza dados de empresas e grupos financeiros de todo o mundo. Disponível em: <https://www.bloomberg.com.br/sobre-a-bloomberg/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

¹⁸⁷Disponível em: <https://www.accelium.com/copy-of-education-en>. Acesso em 02 jul. 2019.

¹⁸⁸O LinkedIn é uma rede social que conecta interesses profissionais. Funciona como um currículo *on-line* possibilitando ao usuário se disponibilizar para empregos ou contratar profissionais. Acessando o LinkedIn observamos vários anúncios da Mind Lab recrutando formadores.

integra-se ao circuito de valorização do valor uma vez que para se alcançar o mais valor é necessário que a mercadoria passe por seu circuito completo, produção-circulação-consumo. Assim, operando o aparelho estatal, o governo compra as mercadorias educacionais e precisa contar com o trabalho docente na consolidação do consumo, ou seja, o trabalho do professor integra-se ao circuito de valorização do valor ao “consumir” a mercadoria educacional disponibilizada.

Isto posto, prosseguimos com a apresentação da Mind Lab que, de acordo com a exposição no LinkedIn, sua metodologia é:

[...] utilizada em mais de 25 países – como Austrália, China, Espanha, Estados Unidos, Itália, Japão e Reino Unido – a Metodologia Mind Lab já atendeu milhões de alunos e é garantida e apoiada por importantes instituições nacionais e internacionais, como as Universidades Yale (EUA), Northumbria (Inglaterra) e Istanbul (Turquia), além dos respeitados Institutos INADE (Brasil) e IPRASE¹⁸⁹ (Itália). Nossa empresa conta com o apoio de alguns dos maiores fundos de investimentos do Vale do Silício (Accel e Meritech – investidores do Facebook, Spotify, Dropbox, Snapchat, entre outros) e do Brasil (Monashees – investidor da Elo7, 99, EduK, GetNinjas, Loggi, entre outros) que acompanham nosso rápido crescimento. (MIND LAB, 2019).

A Mind Lab não é uma empresa circunscrita ao território nacional, mas difunde seus pressupostos educativos e produtos pelo mundo, estando associada a outras empresas, fundos de investimento – destacamos que os fundos estadunidenses do Vale do Silício, Meritech e Accel, atuam na modalidade *private equity*¹⁹⁰ e o fundo brasileiro Monashees é uma gestora da Venture Capital brasileira, com atuação mundial¹⁹¹ – e universidades internacionais. No ano de 2018 a Mind Lab aponta sua presença em vinte e um países, atingindo mais de mil escolas, mais de quatro milhões de estudantes e mais de quinze mil professores¹⁹². Tais números apontam o alcance de sua rede social. Encontramos no *website* da Mind Lab Brasil um percurso histórico¹⁹³ da empresa, que permite visualizar não só sua inserção no mercado, mas também seu relacionamento com outras instituições.

¹⁸⁹O Instituto Provincial de Pesquisa e Experimentação Educacional – IPRASE é uma instituição italiana criada na década de 1990 cujo objetivo propalado é a promoção e realização de pesquisas dirigidas à educação, atuando também na formação continuada de professores. Disponível em: <https://www.iprase.tn.it/mission>. Acesso em: 02 jul. 2019.

¹⁹⁰Disponível em: <https://www.privateequitywire.co.uk/2014/01/10/195651/can-capital-secures-usd33m-co-led-meritech-and-accel>. Acesso em: 02 jul. 2019.

¹⁹¹Disponível em: <http://monashees.com.br/pt-br/equipe/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

¹⁹²Disponível em: <https://www.mindlab.com.br/a-mind-lab/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

¹⁹³Disponível em: <https://www.mindlab.com.br/a-mind-lab/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

Figura 3 – Percurso histórico da empresa Mind Lab



1994

A Mind Lab é fundada em Israel. Acontece em Michigan, nos Estados Unidos, a primeira conferência sobre desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Os presentes criam o termo Educação Socioemocional (do inglês *Social and Emotional Learning*).

1999


Pesquisa da universidade de Northumbria, na Inglaterra, comprova eficácia da Metodologia Mind Lab. O International Bureau of Education (UNESCO) torna-se centro de estudo de inovações na educação incluindo as habilidades socioemocionais em seu escopo de trabalho.

Fonte: Mind Lab Brasil (2019).

Figura 4 – Percurso histórico da empresa Mind Lab

2006

A Mind Lab chega ao Brasil e mostra, com sua metodologia de jogos, que Inteligência se aprende. Lançado nos Estados Unidos um guia para implementação da Educação Socioemocional em escolas.



Fonte: Mind Lab Brasil (2019)

Figura 5 – Percurso histórico da empresa Mind Lab



2009

Lançamento do programa Mentelnovadora: mediação do professor, métodos metacognitivos e jogos de raciocínio. A Mind Lab chega a todos os continentes.

2010

Mind Lab inicia formação de professores na Itália, no Chile, na Turquia, na Espanha e em Portugal. INADE comprova: Metodologia Mind Lab melhora também as habilidades socioemocionais do professor.

Fonte: Mind Lab Brasil (2019).

Figura 6 - Percurso histórico da empresa Mind Lab



Fonte: Mind Lab Brasil (2019).

Podemos visualizar que a Mind Lab se interrelaciona e interage com pesquisas realizadas por organizações como a UNESCO e a OCDE. A fim de rastrear seus intelectuais, encontramos na página eletrônica da Bloomberg menção à Anita Abed como instrutora-chefe de professores da Mind Lab Brasil. De acordo com informações profissionais presentes na plataforma Lattes, Anita Abed atua como consultora da Unesco, desde 2014, na área de “habilidades socioemocionais”. Possui experiência como psicoterapeuta e psicopedagoga, é docente em cursos de pós-graduação em psicopedagogia, atuando em várias instituições de ensino superior no Brasil, e apresenta vínculo como psicopedagoga na Mind Lab Brasil desde 2006¹⁹⁴. Compreendemos Abed como intelectual orgânico cujo trânsito não está restrito à empresa Mind Lab, uma vez que elabora material para a Unesco acerca de habilidades socioemocionais. Encontramos na base da Scielo artigo da autora afirmando sua mediação entre essa OM e o MEC, segundo o artigo:

Em 2013 [governo do PT], o Conselho Nacional de Educação – CNE (MEC) encomendou à UNESCO um estudo sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar na educação básica. Este artigo traz **uma síntese desse trabalho, que está servindo como subsídio filosófico e teórico para a elaboração de políticas públicas** voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares. (ABED, 2016, p. 08, grifo nosso).

Além dessa evidência, encontramos na página eletrônica do Ministério da Educação a íntegra do estudo “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica”, o qual o artigo acima faz

¹⁹⁴Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4734524Y3#AtuacaoProfissional>
Acesso em: 02 jul. 2019.

menção. Fica clara no excerto a atuação orgânica de Abed, inclusive na proposição de políticas públicas.

Realizamos uma incursão rápida pela produção encomendada pelo MEC a fim de elucidarmos o proposto à educação básica e aos professores, embora não sendo objetivo desta tese discutir as teorias pedagógicas presentes no documento. No entanto, assinalamos que se trata de uma abordagem bastante eclética, propondo a integração teórica de autores como Jean Piaget, Alicia Fernández, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Além dessa miscelânea teórica, recupera a dita teoria das inteligências múltiplas com base em Howard Gardner¹⁹⁵. Pressupostos próprios da agenda pós-moderna são defendidos no documento, conforme evidenciaremos.

Iniciamos nossa breve análise apresentando o objetivo da publicação, qual seja:

O presente estudo teórico sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais com vistas à melhoria da qualidade da Educação Básica, da aprendizagem e do desempenho e sucesso escolar dos estudantes, uma iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE), objetiva oferecer subsídios consistentes e abrangentes que possam colaborar na necessária **(re)construção do espaço escolar**. (ABED, 2014, p. 08, grifo nosso).

Destacamos a intenção exposta de “alteração do espaço escolar”, ou seja, o documento se propõe a fornecer subsídios que busquem realinhar a educação aos valores apregoados pelo MEC em consonância com a Unesco, uma vez que Abed nesse momento atuava enquanto consultora dessa instituição. Prosseguimos apontando o que é sugerido para que a mudança se efetive:

O ‘chão da escola’ precisa se transformar, **mas é certo que nenhuma mudança será viável se os professores não tiverem o suporte necessário para assumir o papel de protagonistas privilegiados deste enredo**, o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos “seres do nosso tempo”, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser ‘autor de mudanças’ exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. **Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes**. (ABED, 2014, p. 08, grifos nossos).

A alteração proposta para o espaço escolar precisa ser implementada pelos professores, mas para tanto é necessária atuação e supervisão dos gestores, que devem efetivar a transformação ofertando políticas públicas para formar os professores, ou melhor,

¹⁹⁵É psicólogo cognitivo e educacional, professor da universidade de Harvard, e conhecido pela sua teoria das inteligências múltiplas.

na nossa compreensão, (con)formá-los. O proposto é novamente reformar as bases da educação pública e reconverter o professor a fim de que se cumpram as diretrizes pretendidas pelos formuladores da política educacional.

Assim, com base em Edgar Morin, a autora enfatiza a crítica aos conhecimentos clássicos que, segundo sua opinião, negligenciam aspectos sociais e emocionais dos estudantes. Ou seja, o proposto no documento é secundarizar o conhecimento historicamente acumulado, o conhecimento científico, e enfatizar as tais habilidades socioemocionais. Dito isso, a autora aponta a necessidade de “[...] voltar a integrar as facetas do ser humano, que foram cindidas pela Modernidade”. (ABED, 2014, p. 08). Abed define que é preciso alcançar o paradigma da Pós-modernidade e apresenta o seguinte quadro comparativo:

Figura 7 – Paradigma da modernidade e da pós-modernidade

MODERNIDADE	PÓS-MODERNIDADE
Cultura da cisão, da fragmentação,	Cultura do “diferenciar e integrar”.
Busca pelo saber absoluto, pela certeza, pela ótica da “verdade única”: “certo” ou “errado”.	Flexibilização, múltiplas dimensões do saber, articulação entre diferentes perspectivas.
Supremacia apenas da razão, da inteligência lógica.	Valorização e desenvolvimento das múltiplas inteligências do ser humano, inclusive a lógica.
Ênfase apenas nas habilidades cognitivas e nos conteúdos programáticos.	Foco não só nos conteúdos e habilidades cognitivas, mas também na construção de novos saberes e no desenvolvimento socioemocionais.
Supremacia do pensamento ocidental.	Convivência pacífica e respeito mútuo entre as diferentes culturas.
Autoritarismo, poder do saber absoluto.	Democracia do saber.
Busca da hegemonia (“o certo”).	Aproveitamento da diversidade humana.
Domínio.	Troca.
Educação para a intelectualidade.	Educação para a intelectualidade e o amor.

Fonte: *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica* (ABED, 2014, p. 24).

O quadro apresentado é a expressão de toda a discussão já realizada no capítulo 4 desta tese e contribui com nossa pesquisa na medida em que materializa o recuo teórico na formação dos professores e da classe trabalhadora. Quando proposto pela instrutora-chefe de

professores da Mind Lab do Brasil, podemos afirmar que a Mind Lab trata de corporificar o recuo teórico na formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. De atual nada há na proposta apresentada, o professor continua no papel do mediador figurante, próprio da escola nova, vê-se: a recuperação do construtivismo de Piaget, das inteligências múltiplas de Gardner, o ressuscitar do desserviço prestado pela teoria do pensamento complexo de Edgar Morin¹⁹⁶, e a incompreensão da psicologia vigotskiana. Assim, o ecletismo orientado pelo documento opera no sentido de instituir a decadência ideológica da agenda pós-moderna no fazer docente. Pois, como afirma Derisso (2010, p. 52):

O pensamento pós-moderno (ou agenda pós-moderna) implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim, a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução, fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos.

Nesse sentido, as habilidades socioemocionais pretendidas para os professores, e trabalhadores em geral, consistem no apagamento da luta de classes e na formulação do trabalhador estando precarizado, superexplorado ou desempregado, mas resiliente – como apregoa o quadro apresentado por Abed (2014): educar para a convivência pacífica, a intelectualidade e para o amor.

Cabe assinalar que o documento aponta concordância com a discussão apresentada no Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21¹⁹⁷, realizado em março de 2014, em São Paulo. O fórum foi promovido pela OCDE, Instituto Ayrton Senna, MEC e INEP, cujo objetivo foi “[...] reunir lideranças educacionais de vários países para compartilhar a base de conhecimentos sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais [...]”. (ABED, 2014, p. 108).

¹⁹⁶Segundo Derisso (2010, p. 52-53), a teoria de Morin “[...] pauta-se pelo princípio da incerteza do físico Werner Heisenberg para criticar a visão linear e fragmentária da ciência moderna e para defender a tese da indeterminabilidade da verdade científica. Cabe notar que esse autor é hoje referência teórica para acadêmicos da área de administração de empresas e de empreendedorismo que entendem que o cenário econômico do mundo contemporâneo (globalizado) é um cenário de incerteza e de caos que exige do profissional dessas áreas além da consciência dessa situação a destreza e criatividade para atuar em tal contexto”.

¹⁹⁷Segundo Abed (2014, p. 108-109): “Ministros e altos representantes de 14 países estiveram presentes: Arábia Saudita, Argentina, Brasil, Colômbia, Coreia, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai. Representando 22 países, líderes das principais iniciativas educacionais, secretários de educação e pesquisadores reconhecidos no campo da Educação, Psicologia e Economia também prestigiaram o evento. Na abertura do Fórum, o Ministro da Educação do Brasil, José Henrique Paim, e a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, destacaram o apoio ao enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais como caminho para o sucesso escolar e promoção do bem-estar pessoal e social”.

Nesse sentido, a autora destaca que o fórum ponderou acerca da importância da formação docente, indicando que:

Em várias apresentações foi destacado **o papel fundamental do professor, o que implica na necessidade de ampliar e solidificar a sua formação para que ele possa adequar-se às exigências de um ensino voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais**. O processo de formação docente deve fortalecê-lo não só do ponto de vista teórico, mas principalmente prático: o professor precisa desenvolver, em si mesmo, as habilidades socioemocionais para estar capacitado a intervir nos modos de pensar, de viver e se relacionar dos seus alunos. (ABED, 2014, p.113, grifo nosso).

Ressaltamos que as ditas “competências socioemocionais” integram a BNCC, conforme apresenta a **figura 6** que destaca o percurso histórico da empresa Mind Lab, tal fato demonstra o alinhamento dos “produtos” Mind Lab com o proposto pelo Movimento pela Base, entre outros aparelhos privados de hegemonia da fração empresarial, e órgãos do governo.

Continuando a perscrutar a rede social na qual a Mind Lab se insere, visualizamos a relação da empresa com o Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional (INADE). Conforme apresentado na **figura 5**, o instituto afirma que a metodologia Mind Lab contribui nas habilidades socioemocionais do professor.

O INADE é mais uma das instituições que desenvolve programas na área de pesquisa e avaliação educacional, e suas propostas são dirigidas tanto a escolas privadas quanto públicas. O instituto anuncia que seus projetos permitem confrontar resultados com os sistemas de avaliações governamentais e regular as práticas curriculares, contribuindo para o aperfeiçoamento de ações que ajudem a melhorar as práticas educativas e a gestão da educação. (KROTON EDUCACIONAL, 2018).

Evidenciamos em nossa pesquisa que o INADE faz parte do grupo Kroton Educacional. Segundo Costa (2017), a Kroton Educacional S.A. surge em 1966 no estado de Minas Gerais, e cerca de trinta anos depois teve um crescimento significativo na área da educação básica. Nos anos 2000, cria a primeira faculdade, a Pitágoras, em parceria com o Instituto Apollo Internacional. Em 2007 a Kroton abre pela primeira vez seu capital, vendendo ações ao público. No ano de 2014 a Kroton se funde ao grupo Anhanguera. Costa (2017, p. 26) indica que:

A agressiva estratégia de gestão empresarial da Kroton chama a atenção no contexto econômico atual. Por alguns anos, recentes, o setor de educação, constituído pela BM&FBovespa, liderou os índices de lucratividade da bolsa. Com a segurança do FIES, depois de 2010, a rentabilidade das ações da companhia, por exemplo, de 2012 a 2014, ultrapassou a casa dos 300%, muito acima da inflação no período.

Segundo o *website* da revista *Valor Econômico*¹⁹⁸, no quarto trimestre de 2017 o grupo Kroton “[...] anunciou um lucro líquido de R\$ 390,6 milhões, valor 3,4% maior que os R\$ 377,7 milhões apurados no mesmo período de 2016. [...]. O lucro líquido ajustado atingiu R\$ 2,1 bilhões em 2017, ou seja, 6,4% superior ao estimado pela companhia”. Ainda nesse ano de 2018, a Kroton anuncia a compra de uma nova empresa, a Somos Educacional (ADRIÃO; OLIVEIRA, 2018). De acordo com Cêa (2017, p. 17) a Somos é “Líder do mercado de livros didáticos, a empresa vem acumulando a primeira posição nos recentes editais do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)”. Tais dados demonstram o gerenciamento da educação por meio de conglomerados empresariais nesta fase de financeirização do capital. Desse modo, a educação passa a integrar o circuito de valorização do valor alicerçado pelo fundo público, evidencia-se o financiamento público ao capital.

5.1.8 Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

No ano de 2015, também após contrato de empréstimo com o BID, a Prefeitura Municipal de Florianópolis, por meio da SMEF, fecha contrato com a Universidade do Sul de Santa Catarina, cujo objeto foi a elaboração de matrizes curriculares do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Florianópolis. O valor da transação foi de R\$ 372.285,88 (trezentos e setenta e dois mil, duzentos e oitenta e cinco reais e oitenta e oito centavos). Conforme delineamos como objetivo deste capítulo, apresentaremos o histórico e as relações travadas por essa instituição com entes privados nacionais e internacionais, bem como as relações estabelecidas por meio de seus intelectuais. Para tanto, realizamos uma busca no *website* da Unisul.

A Universidade do Sul de Santa Catarina é uma entidade privada, fundada na cidade de Tubarão, no ano de 1964, inicialmente conhecida como Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina. Na década de 1990 torna-se uma das maiores universidades do estado, ofertando cursos de graduação e pós-graduação, criando seis *campi*, além do de Tubarão. O *campus* da Grande Florianópolis expandiu para a criação da Cidade Universitária

¹⁹⁸Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/5389061/kroton-ve-lucro-subir-e-receita-cair-no-quarto-trimestre>.

Pedra Branca, em Palhoça. Além do ensino presencial, a Unisul, a partir de 2002, foi credenciada pelo MEC para ofertar cursos de pós-graduação na modalidade a distância e, um ano depois, também na graduação. No ano de 2005 a Unisul cria o *campus* universitário UnisulVirtual, que atende hoje mais de treze mil alunos. Situamos o movimento de expansão da Unisul pós-reforma do ensino superior, ocorrida em 1968, em que a ascensão das entidades privadas superou o número das públicas. Na atualidade, as instituições privadas compõem um quadro de 75,6% das matrículas no ensino superior no país (SEKI, 2017). Destacamos ainda o crescente financiamento público aos estudantes dessas instituições, bem como às próprias corporações privadas, ocorrido por meio da isenção tributária Programa Universidade para Todos (ProUni) e das linhas de crédito oferecidas pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), como fomento a essa expansão. De acordo com Leher, Vittoria e Motta (2017, p. 21), considerando o FIES no ensino superior privado, “[...] o gasto público subiu de U\$ 300 milhões em 2010 para U\$ 5 bilhões em 2015”.

De acordo com o *website*, na atualidade, a Unisul

[...] é mantida pela Fundação Unisul¹⁹⁹ e regida pelo Conselho Curador, um órgão superior, composto por representantes das instituições mantenedoras da Universidade: o Governo Municipal, executivo e legislativo, (Prefeito e Presidente da Câmara de Vereadores), e representantes da sociedade civil (Associação Empresarial de Tubarão, Câmara de Dirigentes Lojistas e Previdência Complementar da Unisul), cabendo ao Conselho Universitário, órgão deliberativo superior, avaliar as decisões emanadas do presente Conselho e da comunidade acadêmica. Além disso, a Instituição integra a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), em articulação com instituições congêneres do Estado. (UNISUL, 2019).

Na tentativa de apreender as relações estabelecidas por essa instituição e seus intelectuais, constatamos na presidência da Fundação Unisul, Sebastião Salésio Herdt, empossado no ano de 2017, tendo sido reitor da universidade de 2013-2017. No ano de 2016, Herdt tomou posse como presidente da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)²⁰⁰ e, em março de 2017, o governador do Estado de Santa Catarina, João Raimundo Colombo (MDB)²⁰¹, o nomeou, juntamente com Felipe Felisbino²⁰² – também professor da

¹⁹⁹Reconhecida como de Utilidade Pública Municipal e Federal.

²⁰⁰A ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega fundações educacionais criadas no estado de Santa Catarina, compõem o sistema ACAFE onze universidades privadas e cinco Centros Universitários. Disponível em <http://www.new.acafe.org.br/acafe/acafe>. Acesso em: 25 mar. 2018.

²⁰¹MDB – antigo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – que protagonizou o golpe de 2016, promovido junto com a burguesia brasileira, que acarretou o impedimento da presidente eleita Dilma Rousseff, assumindo em seu lugar Michel Temer (PMDB), vice da ex-presidente – renomeado, em dezembro de 2017, de Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Unisul e coordenador geral de Educação Ambiental do MEC –, para integrar o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). Felisbino compôs a equipe de elaboração da matriz curricular da SMEF, cuja atribuição foi a de relações interinstitucionais. Conforme noticiado pelo portal Unisul Hoje²⁰³, a instituição tem historicamente assumido cadeiras no CEE/SC, e apresenta outros seis nomes que foram empossados.

O trânsito de intelectuais ligados à Unisul na esfera política, nos órgãos de governo e no mercado educacional internacional, assemelha-se a outros já apresentados e que procuramos desvelar, por meio das instituições contratadas pela PMF, uma ampla rede de relações em torno da mercadorização da educação.

A investigação acerca da atuação da Unisul nos levou a um dos parceiros, o *Open Education Consortium* (OEC), instituição que possui membros em quarenta e quatro países, que se espalham por todo o mundo, tratando-se de um consórcio de educação que disponibiliza cursos *on-line*, uma comunidade mundial que reúne centenas de instituições de ensino superior e organizações associadas. O OEC se define como uma rede global de instituições de ensino, indivíduos e organizações que apoiam projetos na educação. Enquadra-se como organização sem fins lucrativos, de benefício social, registrada nos Estados Unidos, e apresenta como “missão” a promoção e apoio do avanço na educação com foco em colaboração, inovação, desenvolvimento coletivo e uso de materiais abertos.

Essa instituição apresenta o conceito de “educação aberta”, que busca ampliar as oportunidades educacionais aproveitando o poder da internet, permitindo uma disseminação rápida e essencialmente gratuita, possibilitando que pessoas em todo o mundo tenham acesso a conhecimento, conectem-se e colaborem. (OEC, 2018). Esse conceito indica a tentativa de ampliar a educação de maneira virtual aos mais variados sujeitos sociais, como explicita o excerto:

Os alunos podem obter informações adicionais, pontos de vista e materiais para ajudá-los a ter sucesso. Os trabalhadores podem aprender algo que irá ajudá-los no trabalho. A faculdade pode trocar material e desenhar sobre os recursos de todo o mundo. Os pesquisadores podem compartilhar dados e desenvolver novas redes. Os professores podem encontrar novas maneiras de ajudar os alunos a aprender. As pessoas podem se conectar com outras pessoas que de outra forma não se reúnem para compartilhar informações e ideias. (OEC, 2018).

²⁰²“Professor há 23 anos e com funções públicas nos governos municipais de Carlos Stüpp e Manoel Bertoncini, bem como nos governos estaduais de Esperidião Amin e Paulo Afonso, tendo sido também secretário parlamentar durante o mandato do senador Geraldo Althoff, Felipe Felisbino chega ao MEC através de uma indicação feita pelo deputado federal Marco Tebaldi (PSDB)”. Disponível em: <http://diariosul.com.br/SITE2015/noticia/27478/Felipe-Felisbino-vai-assumir-cargo-no-MEC.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

²⁰³ Disponível em: <http://hoje.unisul.br/conselho-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 12 maio 2018.

Observa-se a atuação em diversas frentes, desde a formação dos alunos em si, passando pela formação dos trabalhadores em geral, até a dos pesquisadores e professores. No excerto, a tecnologia é apresentada como inovação, todavia, não forma para outra coisa, senão para o mundo do trabalho. A educação aberta, então proposta como inovadora, traz consigo o caráter pragmático e técnico da educação pensada para a classe trabalhadora. A tecnologia, portanto, torna-se meio de dominação, condicionada ao processo de reprodução das relações sociais que se estabelecem neste momento de desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista. Assim, flagrantemente, anuncia a subordinação da educação ao trabalho tal qual ele se apresenta nesta sociedade, ou seja, como relação de exploração e estranhamento.

Ao prosseguirmos o mapeamento do *Open Education Consortium*, encontramos dentre os parceiros nacionais, além da Unisul, a Universidade Federal do Paraná, que marca presença por meio do Programa Paranaense de Práticas e Recursos Educacionais Aberto – ao lado da Universidade Federal de Santa Catarina, com o Projeto Imagine, e da Fundação Getúlio Vargas, com o FGV online. Em notícia veiculada na página eletrônica da Unisul, o assessor de assuntos internacionais da UnisulVirtual, Murilo Matos Mendonça, está entre os membros da diretoria do referido Consórcio.²⁰⁴ Observamos seu trânsito em vários países, acompanhando as atividades do Consórcio e estabelecendo contato com outros intelectuais da instituição para proferirem palestras pelo Brasil.

Além da OEC, a Unisul apresenta em sua rede social outras parcerias, como a Universia, instituição espanhola que agrupa universidades ibero-americanas numa plataforma na internet, e conta com o apoio do banco Santander. Atua nos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai, Venezuela, Andorra, Bolívia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai e República Dominicana. No ano de 2014 a Universia promoveu no Rio de Janeiro encontro reunindo mais de mil e cem reitores envolvendo trinta e três países, desse encontro deriva a carta entregue à XXIV Cúpula Ibero-americana de chefes de Estado.²⁰⁵

²⁰⁴Disponível em: <http://www.unisulvirtual.com.br/blog/internacional/opencourseware-consortium-agora-e-oec>. Acesso em: 12 maio 2018.

²⁰⁵Dados disponíveis em: <https://www.universia.net/proyectos-servicios/1141083/>. Acesso em: 10 jul. 2019. Para maiores informações acerca da carta entregue à XXIV Cúpula ibero-americana dos chefes de estado, acessar: <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/07/29/1108810/veja-concluses-iii-encontro-internacional-reitores-universia.html>. A Cúpula ibero-americana dos chefes de estado trata-se de reuniões promovidas pela organização internacional intitulada Secretaria Geral Ibero-americana. Para mais informações, acessar: <https://www.segib.org/> e <http://ois.sebrae.com.br/comunidades/segib-secretaria-iberoamericana/>.

A Unisul também tem parceria com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) – criada, justamente, para desenvolver a educação a distância; com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); com a Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC); com a italiana Global Universities In Distance Education (GUIDE) – cujo objetivo é desenvolver e apoiar a cooperação internacional no setor da educação aberta e a distância no mundo.²⁰⁶

Também encontramos parceria com a canadense Organização Universitária Interamericana (OUI), que congrega universidades das Américas e age no sentido de estabelecer cooperação universitária. O presidente dessa instituição, no período de 2005-2007, Gerson Luiz Joner da Silveira, foi reitor da Universidade do Sul de Santa Catarina (1997-2001/ 2001-2009)²⁰⁷ e é sócio-diretor da Anmachara Master Ltda., que atua no ramo de consultorias em tecnologia da informação, apoio à educação, dentre outros. Gerson Silveira também assumiu o cargo de vice-presidente e presidente da Comissão de Educação a Distância no CEE/SC.²⁰⁸

Inferimos que a Unisul também compõe uma rede social que não se restringe ao âmbito nacional, sendo que o que a conecta com outras instituições é principalmente o desenvolvimento da educação a distância, modalidade que vem se consolidando nas últimas décadas como grande mercado educacional.

5.1.9 Joint Venture Moderna-Avalia

O acordo n.1045/EDUC/BID/2016 com a Joint Venture Moderna-Avalia foi celebrado no ano de 2016, o objeto da transação foi o contrato de plataforma digital de conteúdos e “Soluções Educacionais” para componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, ciências e língua estrangeira – inglês, para os estudantes do fundamental II. Na compra subsidiada com o empréstimo do BID, o município de Florianópolis dispensou R\$ 2.598.963,00 (dois milhões, quinhentos e noventa e oito mil e novecentos e sessenta e três reais).

A plataforma em questão é a chamada SmartLab, descrita no seu *website* da seguinte forma:

²⁰⁶Tradução nossa. Disponível em: https://www.guideassociation.org/chi-siamo_it. Acesso em: 02 jul. 2019.

²⁰⁷Disponível em: https://oui-iohe.org/wp-content/uploads/2018/11/1-1-%c3%80-propos-Histoire-Pr%c3%a9sidents_V1_ES.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

²⁰⁸Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/gerson-luiz-joner-da-silveira-4b832128/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 10 jul. 2019.

O SmartLab é uma inovadora plataforma de conteúdos educacionais integrados. Tem como um de seus principais propósitos ajudar a transformar a educação de crianças e adolescentes com tecnologia, conectividade e prazer em aprender. Sua estrutura está baseada em três eixos fundamentais: conteúdos educacionais digitais e interativos, formação continuada de professores e ambiente colaborativo. A plataforma SmartLab cria experiências relevantes para os estudantes do Ensino Fundamental ao Médio e permite que aprendam a partir de seus conhecimentos prévios, competências e interesses próprios. Para a escola e os professores, oferece acompanhamento e formação continuada para o uso de tecnologia, estimulando a reflexão sobre novas práticas e papéis em sala de aula e sobre novos significados de aprender e ensinar. (SMARTLAB, 2018).

A expressão “novas práticas e papéis em sala de aula” apresenta declaradamente a tentativa de condicionar o trabalho docente ao prescrito pela empresa, estabelecendo o que deve ser ensinado e a forma como deve ser ensinado. Novamente nos deparamos com o conceito de “soluções educacionais”. Assim, compreendemos que a mobilização de tal conceito desempenha a função de abrir mercados educacionais. Em nossa pesquisa evidenciamos que as empresas pequenas ou grandes se entrelaçam em grandes redes que vendem as anunciadas “soluções educacionais” à educação pública.

Atentos ao contexto de mercadorização da educação, realizamos o rastreamento das relações da Joint Venture Moderna-Avalia por meio do *website* da SmartLab. A Joint Venture constitui-se pela fusão de duas empresas, a Editora Moderna e a empresa Avalia Qualidade Educacional Ltda.²⁰⁹. A modalidade de investimento são os fundos Capital Venture, que atuam no ramo de empresas já estabelecidas de pequeno e médio portes, seus recursos procuram financiar expansões empresariais para elevar os negócios a novos patamares no mercado.²¹⁰

No caso da Joint Venture Moderna-Avalia, ambas as empresas que a compõe são administradas por Sérgio Gustavo de Aguiar Quadros e Sandra Helena Toledo Gomes Arruda Prado, dentre outros sócios. Nossa opção por destacá-los se justifica pela inserção em outros setores e por serem os assinantes do contrato. Além dessas empresas, duas ainda se destacam em nome de Sérgio Quadros, El Pais Brasil Agência de Notícias e Publicidade Ltda., empresa que, além do ramo educacional, atua na comunicação. Identificamos Quadros como presidente do Instituto Pró-livro, “[...] uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do

²⁰⁹“A expressão joint-venture quer dizer ‘união com risco’. Ela, de fato, refere-se a um tipo de associação em que duas entidades se juntam para tirar proveito de alguma atividade, por um tempo limitado, sem que cada uma delas perca a identidade própria.” Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2110:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 22 jan. 2018.

²¹⁰Disponível em: Economia - iG @ <http://economia.ig.com.br/mercados/saiba-o-que-sao-private-equity-venture-capital-e-capital-semente/n1237772600206.html>. Acesso em: 03 jul. 2018.

mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro”. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2018).²¹¹ Essa instituição funciona como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), em sua página eletrônica indica que pode receber doações de empresas, sendo essas abatidas do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ) e da contribuição social sobre o lucro líquido. Além de compor a diretoria do Instituto Pró-livro, Quadros também está entre os sócios efetivos do movimento Todos pela Educação e é presidente do Grupo Santillana Brasil, assim descrito:

Fundada na Espanha em 1960, a Santillana é o braço editorial do grupo PRISA, que é líder em meios de comunicação, entretenimento e educação nas línguas espanhola e portuguesa. Presente em 22 países, a Santillana iniciou suas atividades no Brasil em 2001, ao adquirir as editoras Moderna e Salamandra. (GRUPO SANTILLANA, 2018b).

Destacamos que o Grupo Prisa tem participação em 75% das ações da Santillana, sendo os demais 25% do fundo Victoria Capital Partners²¹² – que funciona na modalidade de *private equity*. O *website* do Grupo Santillana indica sua inserção na venda de livros a partir da seguinte divisão: didáticos por meio da Editora Moderna; literatura infanto-juvenil por meio da Moderna e Salamandra; matérias de ensino de espanhol por meio da Richmond e Santillana Espanhol; e avaliação educacional com a empresa Avalia Educacional, que atua com consultoria acerca das avaliações em larga escala, analisando a performance dos alunos nesses testes, e disponibilizando dados e análise de resultados. Assim, apresenta semelhança ao produto vendido pelo CAEd e pelo INADE. Utilizando-se do PISA da OCDE como referencial teórico, atua também com o sistema de ensino UNO e tem dentre seus parceiros as fundações Bradesco e Roberto Marinho.

Ao procurarmos apreender a forma como se constitui nesse engenhoso mercado educacional, podemos comprovar que as avaliações e a produção de resultados negativos são estratégias utilizadas para criar nichos de mercado nos quais se enaltecem as ditas “soluções educacionais”. Nesse sentido, apreendemos que o Grupo Santillana trabalha com os índices educativos por meio da Avalia Educacional e vende suas próprias “soluções”, ofertando plataformas e demais produtos dirigidos à educação privada e pública.

Adrião e Oliveira (2018, s.p., grifo nosso) nos fornecem dados acerca da atuação de grandes corporações no circuito de mercadorização da educação, e indicam que:

²¹¹Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>. Acesso em: 26 mar. 2018.

²¹²Informação disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2017/03/23/grupo-prisa-quer-crescer-na-america-latina-apos-reduzir-dividas.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

[...] em 2006, empresas de educação superior abrem seu capital na Bolsa de Valores e passam a ser geridas, ao menos em parte, por fundos de investimento ou são adquiridas por corporações transnacionais. A partir de 2010, **esse processo estende-se para a educação básica**, com a entrada na bolsa de grupos como a Abril Educação, o COC e o Positivo, posteriormente, adquiridos por empresas estrangeiras como a inglesa Pearson ou a espanhola Prisa/Santillana.

Evidenciamos que a ampla atividade do Grupo Santillana no mercado educacional não está restrita ao território nacional. Dentre as formas de atuação do grupo, destacamos a Fundação Santillana, que está no Brasil desde 2001, inaugurando sua sede no país em 2008. Integram seu quadro no conselho consultivo figuras proeminentes da política nacional, como: os ex-presidentes do Brasil, José Sarney e Fernando Henrique Cardoso; o ex-ministro da educação Cristovam Buarque (2003-2004), no Governo Lula da Silva; e Paulo Renato Souza²¹³ (1994-2002), no Governo FHC.²¹⁴ Todos permanecem no conselho consultivo da fundação. Acerca da atuação de Paulo Renato Souza e sua inserção nas mais variadas OMs e no mercado educacional, além de sua participação no PREAL, Shiroma (2011, p.24-25) indica que:

Paulo Renato de Souza foi especialista e dirigente regional no Chile da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos 70, do século XX. Em 1984, foi secretário da educação do estado de São Paulo. De 1986 a 1990, foi reitor da Unicamp. Nos anos de 1990, foi gerente de operações e vice-presidente-executivo do BID. [...]Ao deixar o governo, o ex-ministro fundou uma empresa com ex-membros do governo FHC. A Consultoria Paulo Renato Souza e Associados atua nas seguintes áreas: busca oportunidades de investimento; captação de recursos com organismos multilaterais e assessoria à área pública; Organismos Internacionais e bancos multilaterais em especial nos tópicos referentes às reformas educacionais; formulação da política educacional e desenho do marco institucional para a política educacional. Dentre os clientes dessa empresa, encontram-se Banco Mundial, BID, Grupo Prisa (do qual faz parte a Editora Moderna), Grupo Positivo, Fundação Gerdau, Fundação Jacobs, Fundação Lemann, entre outras. Paulo Renato Souza também integra o quadro diretor da Fundação Lemann de capital suíço.

Evidencia-se a imbricação desses intelectuais com o aparelho de Estado e OMs, demonstrando a organicidade e preponderância da rede social à qual a Fundação Santillana se vincula, atestada pela citação a seguir: “[...] instituição voltada ao fomento da educação e difusão da cultura no país, que realiza diversas ações em parceria com organismos nacionais e internacionais, como Unesco, OCDE, OEI, movimento Todos Pela Educação, entre outros”. (GRUPO SANTILLANA, 2018b).

²¹³Paulo Renato faleceu em 2011.

²¹⁴Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1204200836.htm>.

Perseguindo os indícios acerca da financeirização da educação básica é importante destacar o Grupo Santillana como integrante de outro grupo maior, o Grupo Prisa, que atua em áreas de negócio que comportam edição, educação, formação, jornalismo, rádio e audiovisual. Dentre suas marcas estão: Prisa notícias, Prisa audiovisual, Prisa Brand Solutions e Prisa rádio. No ano de 2010 foi noticiado pelo jornal *O Globo*²¹⁵ o acordo entre o Grupo Prisa e a americana Liberty Acquisition Holdings Corp.²¹⁶, dessa forma o Prisa anuncia a ampliação de seu capital. Tendo a Liberty como acionista da Prisa, o grupo passa a ter suas ações cotadas nas bolsas de Madri e Nova Iorque²¹⁷. Acerca de sua atuação, a Prisa indica que:

[...] o Grupo passou por uma profunda reestruturação bolsista, passando a ser uma empresa cotada no mercado de valores de Nova Iorque, é um grupo líder em educação, informação e entretenimento que atua nos mercados de língua espanhola e portuguesa. Presente em 23 países, chega a mais de 60 milhões de pessoas por meio de suas marcas globais como El País, Santillana e 40 *Principales*. Sua presença no Brasil, em Portugal e no crescente mercado hispânico dos Estados Unidos lhe confere uma dimensão ibero-americana – região que concentra mais de 700 milhões de pessoas. O Grupo conta com mais de 10 mil funcionários na Europa e nas Américas. (GRUPO SANTILANA, 2018a).

Compreendemos a atuação das empresas como aparelhos privados de hegemonia que agem em consonância com o bloco no poder no sentido de estabelecer a dominação e direção na condução da educação pública para cada vez mais convertê-la à lógica do privado. Nesse sentido, procuramos evidenciar a circulação dos intelectuais que compõem essa rede política que desenhamos a partir da Joint Venture Moderna-Avalia e seu trânsito pelos setores empresarial, governamental, nas organizações multilaterais e no mercado financeiro.

No Grupo Prisa, destacamos Ignacio Polanco Moreno. Nascido em Madri, esteve vinculado à empresa Santillana, fundada por seu pai, tornando-se protagonista na expansão da empresa para a América Latina; tal atuação o levou à vice-presidência do Grupo Prisa.

²¹⁵Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/grupo-prisa-do-el-pais-confirma-acordo-com-americanos-2942800>. Acesso em: 03 jul. 2018.

²¹⁶“Liberty Acquisition Holdings Virginia, Inc. é uma empresa de cheques em branco (financia grandes investimentos). A empresa era conhecida anteriormente como Liberty Acquisition Holdings Corp. e mudou seu nome para Liberty Acquisition Holdings Virginia, Inc. em julho de 2007. A empresa foi constituída em 2007 e está baseada em Madri, na Espanha. Em 29 de novembro de 2010, a Liberty Acquisition Holdings, Inc., opera como subsidiária da Promotora de Informaciones, AS.” Disponível em: <https://www.bloomberg.com/research/stocks/private/snapshot.asp?privcapId=36367446>.

“A Promotora de Informaciones, SA, juntamente com as suas subsidiárias, dedica-se à exploração de meios impressos e audiovisuais em Espanha e internacionalmente. O segmento de Educação da empresa publica e vende livros didáticos; e fornece serviços e materiais relacionados aos sistemas educacionais”. Disponível em: <https://www.bloomberg.com/research/stocks/private/snapshot.asp?privcapId=2464187>. Acesso em: 03 jul. 2018.

²¹⁷Na página eletrônica Wikipédia encontramos como proprietário do Prisa o Phoenix Group, administradora de fundos de pensão e seguros de vida. Contudo, não encontramos outras referências que liguem o Grupo Prisa ao Phoenix Group. Conferir em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo_PRISA#cite_note-5. Acesso em: 10 jul. 2019.

Também tornou-se conselheiro-administrativo do jornal *El País*, na Espanha, e foi diretor-geral do jornal mexicano *La Prensa*, participou da edição americana do *El País* na Cidade do México. Ainda na Espanha, impulsionou a imprensa regional reunindo jornais e revistas. Em 2005 o Prisa adquire a Media Capital, estendendo sua atuação no mercado televisivo e audiovisual português. Polanco administra o Prisa desde 2001 e, em janeiro de 2018, assumiu a presidência do Conselho de Administração do grupo. À frente do Prisa reestruturou o grupo, que passa a ser uma empresa cotada no mercado de valores de Nova Iorque (PRISA, 2018). Assinalamos a movimentação de Polanco por áreas diversas do mercado, desde o *Edu business*, passando pela imprensa, até o mercado financeiro. Neste ano de 2019, afasta-se da direção direta da empresa e passa a atuar como presidente honorário do Prisa.

Na investigação realizada acerca do Grupo Prisa, encontramos muitas notícias relacionadas a dívidas do grupo, renegociações, disputas internas entre acionistas, processos judiciais e afins. Tais evidências demonstram o quão difícil é acompanhar as grandes corporações e suas transações de compra, venda, e fusões no contexto capital-imperialista, pois, como indica Fontes (2019b, p. 06, no prelo):

Nas décadas finais do século XX, centralização e concentração de capitais deram novo salto, os monopólios deslocaram-se da centralidade da propriedade das empresas monopólicas para a “pura propriedade” do capital, ou o controle das condições sociais de produção, reprodução e apropriação. As grandes corporações seguem existindo e têm papel fundamental nas tensões intercapitalistas e o tema do capital monopolista abordado a partir das empresas conserva relevância ao lado de corporações monopolistas, empresas específicas de controle proprietário (holdings e fundos diversos), abrangendo inúmeras empresas e corporações. Essa parece ser a ponta mais crucial da propriedade contemporânea e, portanto, é em torno de seu direcionamento e de suas contradições que todas as demais frações tendem a se reestruturar.

Buscando apreender o capital social²¹⁸ do Prisa nos últimos cinco anos, apresentamos a tabela disponibilizada no seu *website*.

²¹⁸Nesta acepção o conceito de “capital social” refere-se ao momento em que “[...] um grupo de empreendedores se junta para montar um negócio, serão os recursos próprios iniciais que irão manter a empresa “viva”, enquanto sua carteira de clientes não é sólida o suficiente para sustentar a empresa por si só. Assim, essa designação se refere ao investimento inicial levantado pelos proprietários, correspondendo ao patrimônio líquido da empresa. Esse capital é modificado cada vez que um sócio faz um desinvestimento na companhia (redução de capital) ou aumento do capital investido. [...] são bens ou direitos (ou seja, pode ser dinheiro, aplicações, imóveis, etc.)”. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/entenda-o-que-e-capital-social,1e5820fa9d237510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 26 mar. 2018.

Figura 8 - Capital social PRISA

Evolución del capital social

Fecha modificación	Capital social	Nº acciones	Valor nominal
Febrero 2018	524.686.851,88 €	558.177.502 acciones ordinarias	0,94 €
Noviembre 2017	83.497.721,22 €	88.827.363 acciones ordinarias	0,94 €
Diciembre 2015	235.007.874 €	78.335.958 acciones ordinarias	3 €
Abril 2015	215.807.874 -€	71.935.958 acciones ordinarias	3 €
Diciembre 2014	215.807.875,30-€	2.158.078.753 acciones Clase A	0,1 €

Fonte: PRISA²¹⁹ (2018).

Observa-se a oscilação no capital social do Grupo Prisa que, todavia, vai se recuperando na medida em que mais ações são disponibilizadas ao mercado, garantindo mobilidade por meio de transações com base no capital fictício. Contudo, em entrevista apresentada na coluna de economia do *El país*, datada de junho de 2019, o atual presidente executivo do grupo, Manuel Mirat²²⁰ aponta que, em meio às crises financeiras que o grupo passou, “Foram injetados mais de 750 milhões de euros [3,3 bilhões de reais] na empresa em praticamente um ano com duas ampliações. Isso e o fato de ter refinanciado a dívida até 2022 nos dá uma posição muito sólida”. (MIRAT, 2019). E prossegue afirmando que “[...] o PRISA, no início do ano passado, valia cerca de 200 milhões de euros [880 milhões de reais] e hoje vale quase 1,1 bilhão de euros [4,8 bilhões de reais]”. (Ibid.).

Nesse sentido, vale ressaltar nova consideração feita por Fontes acerca da fusão de capitais no contexto capital-imperialista:

A incorporação de uma infinidade de empresas (fusões, aquisições e formas de controle variadas) sob o domínio de grupos proprietários crescentemente também multinacionais, que captavam recursos em bolsas de valores, ampliou exponencialmente o leque de atividades sob o mesmo rótulo empresarial. Mesmo que muitas multinacionais mantivessem uma certa especialização setorial, passavam a atuar numa gama crescente de atividades econômicas, conectadas ou não entre si, abrangendo desde variadas atividades de extração de mais-valor, produção tecnológica e científica, até papel crescente na comercialização, na formulação e implementação de formas adaptadas de gerenciamento da produção, além da formação de quadros e de atuação política. (FONTES, 2010a, p. 168).

²¹⁹Editada. Disponível em: <https://www.prisa.com/pt/info/a-acao-e-o-seu-capital-social>. Acesso em: 05 jul. 2018.

²²⁰Manuel Mirat “[...] é diretor-executivo do PRISA e presidente do EL PAÍS. Formado em Direito, iniciou sua carreira na Arthur Andersen e em 1997 se incorporou ao grupo de comunicação. Depois de liderar projetos em diferentes empresas do grupo, entre elas Prisacom e Canal+, tornou-se diretor-executivo do EL PAÍS em 2014, e em 2017 assumiu o comando de todo o grupo, também como CEO”. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/01/economia/1559413078_005753.html. Acesso em: 10 jul. 2019.

O excerto nos provoca a pensar o quanto há uma prática coligada nas estratégias de atuação capitalista no contexto do capital-imperialismo, pois, coadunam a expansão da extração de mais-valor, na condição de capital funcionante, mas ditam os ritmos dessa extração ao serem também os proprietários do capital portador de juros e fictício. Contudo, as transações que envolvem o Prisa são bastante complexas entre especulações e notícias envolvendo a venda da Santillana. Ressaltamos a entrevista concedida pelo atual presidente executivo do grupo, Manuel Mirat, na matéria intitulada “A sociedade precisa de bom jornalismo e educação de qualidade”, na qual esclarece que o Grupo Prisa adquiriu os 25% das ações da Santillana, que pertenciam ao fundo Victoria Capital Partners, isto é, o grupo tem posse total sobre a Santillana. Quando questionado acerca da compra, Mirat responde:

É uma aposta muito clara pela educação e pela América Latina. A Santillana é **um dos ativos fundamentais do PRISA**: representa quase 50% de nossas receitas e mais de 60% do ebitda [lucro antes de juros, impostos, depreciação e amortização]. Vai melhorar os fluxos de caixa do grupo e é um passo gigantesco para o futuro. **Tenho muito claro sua capacidade de gerar valor**: o PRISA tem uma missão, que é melhorar a sociedade com produtos de qualidade na educação e com meios de comunicação com credibilidade. (MIRAT, 2019, grifo nosso).

O excerto deixa claro que as relações pouco têm a ver com a educação em si, sendo dirigidas muito mais aos negócios. Embora os discursos proponham preocupação com a qualidade na educação, o que se concretiza é a possibilidade de conquista de mais mercado para que as taxas de lucro se restabeleçam. Nessa estratégia de recuperação econômica também presenciamos a imbricação entre capitais produtivo, portador de juros e fictício. Pois, como explica Chesnais (2010, p. 123):

[...] a finança liberalizada consolidada depois de 1978-80, criou ativos financeiros (‘produtos financeiros’ no jargão atual) que aparecem aos olhos de seus portadores como sendo ‘seu capital’, enquanto que se trata de pretensões sobre uma produção futura. Seu grau de efetividade depende tanto do sucesso da apropriação da mais-valia como do bom humor dos ‘mercados’. Sua natureza econômica é aquela de uma punção sobre a mais-valia, fator de possível bloqueio de acumulação real.

Concordando com o apresentado pelo autor, apreendemos que a fusão de capitais aponta como pretensão a participação das diversas frações burguesas na “partilha da mais-valia”. (CHESNAIS, 2010, p. 122). Assim, o cerne da produção do valor é o trabalho vivo e, portanto, é imperativo à classe dominante reorganizar as bases da extração do mais trabalho. Essa reorganização exige, para além do “gerenciamento da produção”, a atualização da sua posição hegemônica na formação de quadros que atuem tanto nos aparelhos privados de

hegemonia da burguesia quanto no âmbito das instâncias da aparelhagem do Estado, objetivando imprimir a direção moral e intelectual da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, investigamos as estratégias de difusão e atualização das formulações apresentadas pelo empresariado brasileiro acerca da compreensão do conceito **inovação**. Durante a pesquisa, fomos conduzidos a um importante aparelho privado de hegemonia, dirigido à educação pública, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB. Encontramos o vínculo da plataforma SmartLab – objeto do contrato da Joint Venture Moderna- Avalia com a SMEF – e o CIEB. No *website* da instituição há um *link* para a página eletrônica da SmartLab que disponibiliza o *e-book Educação no Século 21 – Tendências, ferramentas e projetos para inspirar*, constando ainda muitas outras referências a materiais disponibilizados pela SmartLab na página eletrônica do CIEB.

Com relação a esse aparelho privado de hegemonia, trata-se de mais uma “organização sem fins lucrativos” cujo objetivo divulgado seria impulsionar uma transformação sistêmica, por meio da inovação e tecnologia, promovendo maior equidade, qualidade e contemporaneidade na educação pública brasileira. Criado em 2016, o CIEB apresenta grande inserção na educação tanto no âmbito federal quanto estadual, destaque para o estado de Santa Catarina. Mais adiante mostraremos um breve quadro de suas atividades presente na linha do tempo da instituição.

Sublinhamos que o CIEB promove eventos intitulados Conect-C e publicações por meio das quais divulga produtos e valores acerca da inovação na educação. No ano de 2017, o CIEB apresenta seu vínculo com o MEC através do apoio ao “Prêmio Professores do Brasil”. Nesse mesmo ano assinou acordo de cooperação técnica com esse ministério visando à formulação de políticas de tecnologia e inovação, participou da criação do “Plano estadual de inovação e tecnologia educacional de Santa Catarina²²¹”, contribuiu na construção da BNCC, referente ao ensino fundamental, e ainda atuou na formação de professores via Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, promovendo o Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores (EFEX), bem como elaborou a “Matriz de competências de professores e de multiplicadores para o uso de TICs na educação²²²”. Em 2018, assinou acordo de cooperação técnica com o BNDES para a implementação de

²²¹Disponível em: https://www.google.com/search?q=Plano+estadual+de+inova%C3%A7%C3%A3o+e+tecnologia+educacional+de+Santa+Catarina&rlz=1C1VFKB_enBR833BR833&oq=Plano+estadual+de+inova%C3%A7%C3%A3o+e+tecnologia+educacional+de+Santa+Catarina&aqs=chrome..69i57.1023j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#.

Acesso em: 11 jul. 2019.

²²²Disponível em: http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/02/CIEB_NotaTecnica8_FEV2019.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

tecnologias digitais na educação²²³, cedeu ao MEC o uso do guia EDUTEc, lançou ferramenta *on-line* para que professores da educação básica “[...] identifiquem suas competências digitais”²²⁴. E, no ano de 2019, o CIEB registra parceria com o grupo de Trabalho de tecnologia, do Consed²²⁵.

Chama-nos a atenção a interlocução veloz que o CIEB estabelece com o aparelho de Estado logo após sua recente criação em 2016. Observamos que dentre seus parceiros-mantenedores estão fortes aparelhos privados de hegemonia da burguesia, alguns evidenciados neste estudo, quais sejam: Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Península, Porvir, Consed, *Boston Consulting Group*, Unesco, dentre outros. Acerca de sua governança, o CIEB aponta que:

[...] é compartilhada e equilibrada entre os mantenedores e o poder público. Além de organizações civis, responsáveis por financiar a operação, fazem parte do Conselho de Administração e da Assembleia Geral – as duas principais instâncias decisórias da organização – representantes de órgãos da administração pública federal, estadual e municipal. (CIEB, 2019).

O excerto justifica a atuação em meio ao aparelho de Estado; todavia, foi a investigação acerca do conselho de administração e de ética, da entidade, que nos forneceu mais evidências da organicidade dessa instituição. Destacamos, dentre os membros do conselho de administração, os seguintes nomes: Pedro Cruz Villares – presidente do conselho do Instituto Natura; Ana Maria Diniz D’Avila – representante do Instituto Península; Denis Fernando Mizne – representante da Fundação Lemann; Maria Cecília Amendola da Motta – representante do Consed; Roque Antônio Mattei e Roque Antônio Mattei – representantes da Undime; Angela Cristina Dannemann – representante da Fundação Itaú Social; Eduardo Deschamps – ex-secretário de Educação do estado de Santa Catarina, presidente do Conselho Nacional de Educação, nomeado por Mendonça Filho no Governo Temer, membro do conselho consultivo do INEP e presidente da Comissão Bicameral da BNCC; Renato Janine Ribeiro – ex-ministro da educação de abril a outubro de 2015 no Governo Dilma. Composto o conselho de ética da instituição, temos mais nomes conhecidos no cenário nacional, além de Renato Janine, constam: Maria do Pilar Lacerda – ex-presidente da Undime, ex-secretária da educação básica do MEC, atual diretora da Fundação SM Brasil, ligada à ordem religiosa

²²³Acordo de cooperação n. 18.2.0195.1 disponível em: http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/02-2018_Acordo-de-Coopera%C3%A7%C3%A3o-e-Parceria-N%C2%BA-18.2.0195.1.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

²²⁴Disponível em: <http://guiaedutec.com.br/educador>. Acesso em: 11 jul. 2019.

²²⁵‘Linha do tempo’ disponível em: <http://cieb.net.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 11 jul. 2019.

Marianista; Claudia Maria Costin – devidamente apresentada neste capítulo ao detalharmos sua presença no Instituto Natura; e, por fim, mas não menos importante, Fernando Haddad – assessor especial do ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão (2003-2004), secretário executivo do Ministério da Educação (2004-2005) e Ministro da Educação (2005-2012), atuou nos Governos Lula e Dilma, foi prefeito da cidade de São Paulo (2013-2016) e candidato derrotado à presidência da República no ano de 2018. (CIEB, 2019).

Como é possível verificar, o CIEB congrega ampla parcela de aparelhos privados de hegemonia de base empresarial, que formulam e orientam projetos e políticas para a educação pública, da mesma forma com que reúne uma gama de intelectuais orgânicos de inserção importante no aparelho do Estado. Desse modo, o compreendemos como mais uma ação organizada da burguesia para ocupar espaço nas formulações da política educacional, situando-se principalmente na área das tecnologias da comunicação e informação.

Ao radiografar seus princípios atentamos para o destaque dado à categoria “inovação”, pois o CIEB se propõe a promover uma cultura de inovação na educação pública brasileira e aponta: “Visamos **transformar efetivamente o sistema público de ensino**, contribuindo para que o ensino seja cada vez mais inovador, instigante, sintonizado com as particularidades de cada realidade local e aberto a considerar e a integrar as individualidades de cada estudante”. (CIEB, 2018a, grifo nosso).

O campo de atuação do CIEB é declaradamente a educação pública, e o conceito de inovação vem mais uma vez entrelaçado ao uso da tecnologia. O CIEB atua congregando empresas que trabalham com tecnologias educacionais, fomentam a compra de produtos pela educação pública, produzem e divulgam pesquisas na área por intermédio do que chamam um “ecossistema de inovação e tecnologia educacional”, e indicam que

[...] é necessário compreender o cenário atual e de que forma podemos avançar. A proposta do CIEB Estudos é sistematizar e analisar informações e experiências nacionais e internacionais relacionadas aos ecossistemas de inovação em educação e, a partir desses dados, sugerir estratégias e recomendações para as políticas públicas brasileiras. (CIEB, 2015, p.2).

A produção dos estudos desenvolvidos e financiados por essa instituição busca fomentar um mercado de *edu business*; diante desse propósito, atua na criação de políticas públicas junto aos órgãos de governo. Ao indicarmos seu modo de operar, evidenciamos a semelhança com a forma adotada pelas organizações multilaterais, que financiam pesquisas, divulgam resultados e propõem a formulação de políticas públicas para os governos nacionais.

Além de toda a sua inserção no aparelho do Estado e sua atuação conjunta a outros aparelhos privados de hegemonia, destacamos, dentre as estratégias de atuação do Centro de Inovação da Educação Básica, a Rede de Inovação da Educação Básica (IEB), assim descrita:

A Rede IEB visa promover mudanças sistêmicas apoiando gestores públicos na estruturação de ações na área de tecnologia e inovação, as quais impulsionem a qualidade, equidade e contemporaneidade na educação pública brasileira. Mobilizamos instituições e especialistas alinhados com esse objetivo. (CIEB, 2018b).

A atuação da Rede IEB na esfera pública torna-se visível ao destacar seus parceiros institucionais, uma vez que, das doze instituições parceiras, dez são públicas.²²⁶ Não é novidade a inserção dos setores privados no financiamento dos grupos de pesquisa nas universidades públicas, principalmente na área da tecnologia. Ainda que essa questão não seja propriamente discutida por nós, trouxemos tal informação para pontuar a inserção das universidades públicas na Rede IEB.

Além da Rede IEB, o CIEB utiliza como estratégia de difusão de suas propostas um evento denominado Conect-C, conforme já referido, que procura promover encontros mensais entre educadores, empreendedores e representantes dos setores público e privado, sendo realizadas – até o momento de nossa pesquisa – treze edições. O objetivo proposto é o de debater temas relacionados à inovação e tecnologia. De acordo com o noticiado na página eletrônica do evento, a segunda edição do Conect-C, intitulada Mercado de Edtechs no Brasil: David e Golias?, discutiu o mercado brasileiro de Edtechs. Para tanto, reuniram-se representantes da Microsoft, Conecturma e SmartLab, e trataram dos desafios do relacionamento entre a classe empresarial e as autoridades públicas “[...] na criação e implementação de soluções digitais para a educação”. Nas discussões foi enfatizado que “[...] com relação ao poder público, [...] há muito a avançar nos mecanismos de compra e relacionamento entre as partes”. (CIEB, 2018c).

²²⁶Laboratório de Computação Aplicada à Educação – Universidade de São Paulo (USP); Núcleo de Tecnologias Educacionais – Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Grupo de Pesquisa Laboratório de Aplicação e Inovação em Computação – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Grupo de Pesquisa em Informática na Educação (GPIE) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Laboratório de Experimentação Remota (REXLAB) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Grupo de Química Teórica e Computacional (GQTC) – Universidade Federal do Amazonas; Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Tecnologias Digitais e Educação a Distância: Pesquisa, Desenvolvimento e Aplicação (GTED) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Núcleo de Excelência para Tecnologias Sociais (NEES) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Disponível em: http://www.cieb.net.br/rede-ieb/#filtro_pessoa_fisica. Acesso em: 27 mar. 2018.

Destaca-se no texto que é consensual entre os participantes a necessidade de “[...] mudar as políticas de compras públicas com urgência e criar mecanismos que aproximem o nível técnico de empreendedores e gestores”. (Ibid.). Dentre as estratégias delineadas por esse setor para a inserção dos produtos na esfera pública está anunciada a urgência em descentralizar os processos de compras e ofertar eventos com a presença de gestores públicos, como políticos e secretários. A prerrogativa de congregar em espaços conjuntos intelectuais orgânicos representantes do Estado e das empresas, corrobora para a efetivação dos mercados educacionais, mas também busca atuar na reordenação cultural em torno dos propósitos da educação pública.

No CIEB, destacamos a atuação de Lúcia Gomes Vieira Dellagnelo, diretora-presidente da instituição. De acordo com informações disponibilizadas na página eletrônica do CIEB, Dellagnelo atuou como secretária de Estado de Desenvolvimento Econômico Sustentável em Santa Catarina, é fundadora e presidente do Conselho Instituto Comunitário Grande Florianópolis, também é consultora de organizações nacionais e internacionais na área de educação e desenvolvimento territorial, o que explica a inserção do CIEB no estado de Santa Catarina, embora sediado em São Paulo. Em 2016 foi palestrante do 2º Seminário Internacional de Educação Integral, promovido por instituições que são referências do protagonismo do empresariado na educação, dentre elas, a Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social e Serviço Social do Comércio – São Paulo.²²⁷ Também evidenciamos publicações de Dellagnelo em obras da Rede GIFE e, no ano de 2018, recebe medalha de ordem nacional do mérito educativo pelo MEC.

O entrelaçamento entre o Estado e os grandes conglomerados internacionais, como o Grupo Prisa e Santillana, que operam como importantes aparelhos privados de hegemonia, nos leva a compreender o trânsito desses intelectuais que atuam no sentido de instituir um sistema de governança em torno da educação pública. Tal governança não tem relação apenas com a preparação da força de trabalho, mas serve como importante mecanismo de conformação das massas ao projeto do capital. Ressaltamos a proposição apresentada por Vale (2017, p. 05) sobre o processo de financeirização no ensino superior: “Estes conglomerados educacionais representam um processo de centralização e concentração de capital, mas também de oligopolização educacional/institucional em curso significativo e perigoso”. Pois, segundo a autora, a existência do capital financeiro nesse processo modifica a

²²⁷Disponível em: <http://siei brasil.com.br/2016>. Acesso em: 19 abr. 2018.

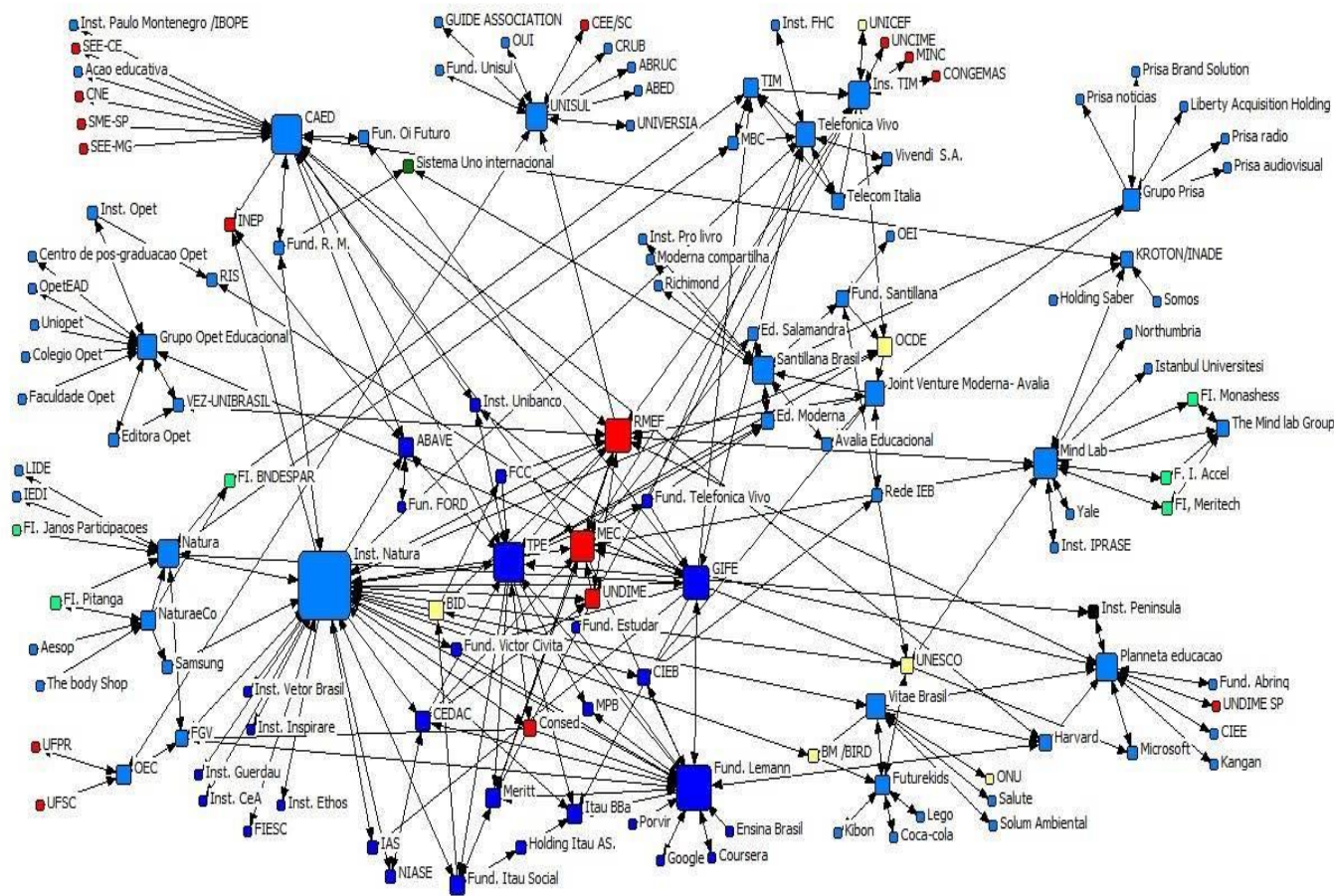
natureza da mercadorização da educação. Diante do exposto, apresentaremos de modo visual (Figura 9) a rede social até aqui explicitada e teceremos algumas considerações.

5.2 TORNAR VISÍVEL O QUE INSISTE EM SER INVISIBILIZADO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO SÍNTESE DE MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

As conexões entre as redes sociais parecem-nos infinitas, e neste trabalho investigativo, árduo, temos a consciência de que não conseguimos apreendê-las na sua totalidade. Todavia, demarcamos um escopo importante da atuação de frações burguesas em torno da educação. A análise de redes sociais nos permitiu investigar o fenômeno da entrada do empresariado na formação continuada docente e na educação básica, considerando suas múltiplas determinações. O que se evidencia é a impossibilidade de se compreender as formulações da política educacional sem aprofundar o exame dos determinantes socioeconômicos que orientam essa política. Pois, o pretendido para a educação é síntese de múltiplas determinações, e, no contexto capital-imperialista, a dinâmica que envolve o capital produtivo, portador de juros e fictício se coloca como crucial para desvelar as políticas públicas dirigidas à educação e à formação continuada dos professores.

Após o escrutínio de cada empresa, instituto e suas redes, avaliamos a necessidade de apresentar esse “todo” de forma gráfica, para tanto utilizamos o *software* UCINET 6. Mapeamos apenas as vinculações institucionais, contudo, nem todas as instituições mencionadas nos tópicos anteriores compõem o sociograma, poucas não estão presentes, o que significa que, 140 instituições estão representadas na figura a seguir:

Figura 9 - Vínculos institucionais



Fonte: Elaboração própria (2019).

- LEGENDA**
- Entidades empresariais
 - Órgãos públicos
 - Organizações Multilaterais
 - Organizações do mercado financeiro

Essa representação gráfica procura mostrar quão densa são as relações entre as instituições mapeadas. Desse modo, salientamos que o tamanho dos nós aumenta na medida em que determinado aparelho privado de hegemonia apresenta mais inter-relações, dessa forma, destacam-se no sociograma o Instituto Natura, Fundação Lemann, TPE, GIFE e CAEd. No sociograma apresentado embora tenhamos destacado o vínculo entre os mais diversos aparelhos privados de hegemonia, cabe ressaltar que essas relações se dão por conta das parcerias financeiras e institucionais, que se concretizam devido ao trânsito de intelectuais orgânicos associados às organizações, como evidenciado neste capítulo. Estes intelectuais são agentes que mobilizam conceitos, disseminam valores, travam relações sociais específicas que incidem sobre o fluxo das políticas públicas para a educação. Essas redes não são estáticas, são movediças com alterações e intenso trânsito entre seus membros, que procuram aprimorar e disseminar a agenda da política educacional pactuada entre as frações burguesas.

Dito isto, sublinhamos que o sociograma não se explica por si só, contudo, nos ajuda a dimensionar e sintetizar o que procuramos discorrer neste capítulo. Com o objetivo de facilitar a compreensão, estabelecemos colorações diferenciadas destacando órgãos públicos, organizações multilaterais, entidades empresariais e organizações do mercado financeiro, neste último caso assinalamos na rede a presença dos fundos de investimento, contudo, acentuamos que não são estes, em si, que apontam para o processo de financeirização evidenciado, uma vez que demarcamos no sociograma a existência de vastos conglomerados industriais também atuantes no mercado financeiro.

Convém ressaltar que tais instituições representam a atuação orgânica do capital em todas as suas formas sobre a educação básica e a formação continuada de professores. A rede social apresenta frações indistintas da burguesia em que, embora tenhamos nos referido na maior parte do texto como empresarial, fica clara a atuação da fração rentista sobre a educação. É o que Fontes alerta:

[...] é preciso ter em mente que apesar das distinções entre capitais investidos em setores específicos, e de seus interesses particulares, as suas frações constituem apenas elos do movimento do capital tomado como um todo. Esse é o cerne da questão e precisa ser relembado permanentemente. (FONTES, 2019b, p. 01, no prelo).

A autora ainda insiste que é preciso considerar que as frações de classe não são fixas e que, embora demonstrem agir organicamente, há disputas e conflitos intraclasse. Destacamos que também permeia essa materialidade a disputa entre a classe dominante e a classe trabalhadora, pois o assalto do capital à educação básica e à formação docente é uma das

expressões da luta de classes no contexto capital-imperialista. O que essa política exterioriza é a tentativa de calar qualquer possibilidade de projeto de educação oriundo da classe trabalhadora.

Portanto, a atuação exposta da rede social na qual as mais variadas frações burguesas estão envoltas, aponta para a centralidade na reconversão dos professores e da educação. Se somos a síntese de múltiplas relações, a rede social evidencia quais são essas relações, quais os valores pretendidos para orientar a formação dos professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. Como afirma Pina (2016, p.101):

Em suma, pode-se dizer que o processo de transformação do Brasil em plataforma de valorização financeira internacional introduziu novas possibilidades para a classe empresarial se legitimar como dirigente dos processos históricos: diante da necessidade de legitimar sua concepção de mundo e definir a direção política e econômica do país, os empresários, cada vez mais convencidos da necessidade de atualizar suas estratégias de dominação, investiram nos processos pedagógicos para redefinição do padrão de sociabilidade.

Assim, a ação das frações burguesas em seus aparelhos privados de hegemonia e por dentro do aparelho do Estado, aponta a educação pública na centralidade como nicho de mercado na contemporaneidade e forma de puncionar o fundo público, que deveria ser direcionado à questão social. Como alerta Fontes (2019b, p. 05-06, no prelo):

Ao mesmo tempo em que aceleram expropriações primárias e secundárias, tais enormes massas de capital a valorizarem-se precisam converter em capital todos os meios de vida até então subsistentes, e industrializar (isto é, converter em forma de extração de mais-valor) todas as atividades humanas. Esse processo de industrialização é especialmente visível na educação e na saúde, com a implementação crescente de verdadeiras fábricas escolares e de ‘tratamento de doenças’ (redes privadas de hospitais articuladas a seguros). Mas é visível também no direcionamento da gestão dos fundos públicos, de maneira a viá-los em duas direções: compras massivas em escala nacional de processos e produtos educativos e de saúde; e na atuação, também massiva, da educação pública para sua conformação e adequação à gestão privada.

Compreendemos que o elucidado por Fontes corrobora nossa investigação. Dentre os produtos ofertados, muitos são plataformas virtuais que caracterizamos, com base em Paulani (2016), como “renda do saber”, por estarem envoltos à venda da mera propriedade do *software*. Todavia, outro processo acompanha esse produto, um trabalhador que vende sua força de trabalho para formar professores, mediados por relações trabalhistas muitas vezes precárias, como obtivemos relatos.

O sociograma presente no tópico expõe a imbricação de várias frações do capital agindo direta e indiretamente sobre a educação, não raro as empresas que atuam na venda da

formação continuada, ou financiam INPSFLs, têm suas ações cotadas nas mais variadas bolsas de valores ao redor do mundo, compreendem a educação como mercadoria passível de integrar o circuito do capital portador de juros e fictício, e assim consolidam o processo de financeirização da educação básica. Da mesma forma que a privatização nesse nível de ensino não pode ser considerada clássica, também o processo de financeirização que o acomete apresenta nuances diferenciadas, não são empresas comprando escolas, mas grandes conglomerados corporativos empresariais se tornando fornecedores assíduos de produtos como a formação docente.

Diante do exposto, recuperamos Marx (2015) em suas teses sobre Feuerbach ao afirmar que: “O educador tem ele próprio de ser educado”. Eis então a tarefa: que seja, pois, a classe trabalhadora a tomar as rédeas dessa educação, compreendendo que é preciso outra forma de organização da vida a fim de que a educação seja conduzida ao horizonte da emancipação humana. Todavia, como afirmado inúmeras vezes nesta tese, é urgente a luta pela educação pública neste exato momento. Desse modo, resgatamos Gramsci ao enunciar que:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. (GRAMSCI, 1976, p. 101).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A emancipação das classes operárias tem de ser conquistada pelas próprias classes operárias.” Essa afirmação de Marx (1982b, s.p.) está presente no texto *Estatutos Gerais da Associação Internacional dos Trabalhadores*, da Primeira Internacional. Remetemo-nos à assertiva pela razão de que as análises empreendidas nesta tese pretendem conduzir à compreensão da educação da classe trabalhadora e da formação docente, seus limites e superações, diante do avanço do setor empresarial. Contudo, é também fundamental apreendermos essa ofensiva como forte expressão da luta de classes.

Nesse sentido, o esforço empregado foi o de tornar visível o que insiste em ser invisibilizado. Ou seja, perceber a formação continuada docente, efetivada pelo empresariado, compondo o catálogo de produtos educacionais disponibilizados no mercado, integrando o circuito de valorização do valor e estabelecendo um processo de privatização e financeirização da educação básica. Desvendar esses meandros nos exigiu a compreensão da dinâmica capital-imperialista, que se caracteriza na atualidade pela exacerbação das formas capitais atuando conjuntamente e imprimindo um processo de exploração ainda mais cruel à classe trabalhadora.

Essa dinâmica tem reconfigurado a atuação das forças produtivas, impondo o condicionamento do capital funcionante/produtivo, cerne da extração do mais-valor, aos recursos sociais de produção, sob o predomínio do capital portador de juros e capital fictício. Essa relação capitalista caracteriza o processo de financeirização e, desse movimento, decorre a formação de grandes conglomerados industriais atuantes nos mais variados setores: produtivo, serviços e financeiro – que negociam títulos da dívida pública, resultante das dívidas privadas assumidas pelos Estados nacionais, ações, etc. Ou seja, materializa-se a fusão de capitais, em que a propriedade capitalista não mais se limita a deter os meios de produção, mas é orientada pelas frações burguesas detentoras dos recursos sociais de produção (FONTES, 2010a).

O contexto capital-imperialista é marcado pela agudização das contradições capitalistas e das recorrentes crises que derivam da queda tendencial da taxa de lucro. A necessidade de expansão do capital faz com que ocorra o aprofundamento do que Fontes (2010a) denomina como “expropriações primárias”, que incidem sobre os meios de produção da vida, ocasionando fenômenos como a expulsão dos povos originários do direito à terra; e “expropriações secundárias”, que acometem os direitos sociais básicos: saúde, educação,

previdência, garantias trabalhistas etc., constituindo um enorme contingente de “sobrantes”, disponíveis a usufruto do capital.

Nessa conjuntura, o aparelho do Estado apresenta-se como espaço privilegiado de organização das frações burguesas que compõem o bloco no poder, tanto quanto espaço de condensação das lutas sociais. Assim, trouxemos o conceito de Estado integral e hegemonia apontados por Gramsci (1989) ao elucidar a atuação da sociedade política em conjunto com a sociedade civil como forma de manter a hegemonia sobre os governados, atuando por meio do consenso e da coerção. Destaca-se na teoria gramsciana o potencial disciplinador do Estado que se estende não apenas às classes subalternas, mas também a frações da classe dominante, conforme elucidada Poulantzas (1985). De acordo com os autores, o Estado integral assegura condições para disseminação de consensos por meio dos aparelhos privados de hegemonia oriundos da sociedade civil em consonância com o bloco no poder à frente do aparelho do Estado. Desse modo, o bloco no poder atua no intuito de concretizar a direção moral e intelectual das massas como forma de garantir a hegemonia da classe dominante e salvaguardar a propriedade privada.

Contudo, cabe observar que litígios são travados no seio do Estado, e esses ocorrem tanto entre as frações da classe dominante como entre a classe burguesa e a trabalhadora, pois são expressão da luta de classes diante das contradições presentes na materialidade do capital. Desse modo, ainda que o aparelho do Estado expresse a dominação de classe, nele também são promovidas disputas entre o trabalho e o capital a fim de minimizar a exploração e garantir condições mínimas de sobrevivência, por exemplo, a luta por direitos sociais. As disputas no seio do Estado colocam-se, pois, como momento organizativo da classe trabalhadora, todavia, Marx (2009) adverte que tais contendas convertem-se em emancipação política e como tal apresenta seus limites, pois está circunscrita à sociabilidade capitalista.

Reside nesse contexto a questão social, pois seu desdobramento em direitos sociais favorece o capital na reprodução ampliada da força de trabalho. Assim, saúde, educação, e as políticas de assistência social permitem que o Estado arque – por meio do fundo público, composto em sua maioria por impostos dos próprios trabalhadores – com a reprodução da força de trabalho que permitirá ao capitalista a extração do mais-valor. Tais circunstâncias apontam as contradições vivenciadas pela classe trabalhadora que, mesmo diante da evidência de favorecimento ao capital, necessita disputar as políticas sociais como forma de alcançar condições mínimas de subsistência.

Todavia, a forma pela qual o capital utiliza o fundo público não consiste apenas no custeio das políticas sociais efetivadas pelo Estado, pois, diante das crises capitalistas, o fundo

público tem se mostrado como o socorro eminente à propriedade privada. É, portanto, nesse contexto de crise e tentativa de recomposição da taxa de lucro que novas mercadorias precisam ser produzidas, criando novos mercados. Assim, neste momento de desenvolvimento das forças produtivas, não há espaços que a forma mercadoria ainda não tenha alcançado (GRANEMANN, 2017). Nesse sentido, compreendemos as parcerias público-privadas na educação como mais uma maneira pela qual se destina parte dos recursos do fundo público ao setor empresarial, efetivada por meio da compra dos ditos “produtos educacionais”.

Nessa conjuntura de crise foram forjadas as propostas de ajuste neoliberal que se efetivaram no contexto político-econômico brasileiro a partir da década de 1990 por meio da reforma do Estado. Destaca-se o processo de financeirização do capital, cujo predomínio da fração rentista define as bases para as medidas colocadas a salvaguardar a propriedade capitalista, orientando à liberalização e desregulamentação dos mercados.

A partir das diretrizes presentes no conteúdo da reforma do Estado, é adotado o gerencialismo como modelo de administração pública, centrado na gestão por resultados, no cumprimento de metas direcionadas para a prestação de contas e responsabilização do funcionalismo público. Além dessas orientações para a gestão, foi organizado todo um arcabouço jurídico que permitiu a metamorfose dos direitos sociais em serviços (GRANEMANN, 2017), assim favorecendo a mercadorização desses, por exemplo, a criação de princípios como o público não-estatal.

A educação não passou imune à reforma e por meio dessa foi possibilitada a atuação de entes privados na execução e condução dos serviços educacionais, favorecendo, portanto, a proliferação de parcerias público-privadas no setor. Cabe salientar que no direcionamento do conteúdo da reforma educacional no Brasil se fazem presentes as ações de OMs, destacando-se a proeminência do BM, conforme afirmam Mota Junior e Maués (2014). Nesse sentido, modelos de gestão empresarial tomaram cada vez mais espaço nas instituições educativas e novas diretrizes chegaram até a educação básica, essas alicerçadas na crescente política de gestão por resultados realizada por meio das avaliações externas previstas no texto da LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Compreendemos que as múltiplas alterações nas legislações educacionais no decorrer da reforma corroboraram a instalação da lógica privatista na educação. Ao analisarmos brevemente o PDRAE constatamos alterações na estratégia de condução do programa neoliberal, pois, tecendo críticas ao neoliberalismo ortodoxo, o documento expõe a

necessidade de que o Estado conduza a política social, no entanto, afirma que sua execução pode ser feita por outros entes. Diante dessa premissa vê-se tomar corpo o programa da chamada “Terceira Via”, que redefiniu a atuação da sociedade civil sob a prevalência do intitulado “terceiro setor”, adentrando na esfera pública e operando na difusão de valores e comportamentos políticos próprios do projeto hegemônico burguês, portanto, definindo a participação da fração burguesa empresarial no gerenciamento da educação pública.

Também se faz necessário salientar a educação básica como espaço estratégico para a edificação da hegemonia burguesa, materializando a presença de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). Assim, *slogans* como “responsabilidade social”, “investimento social privado” e “responsabilidade social empresarial” figuram como artifícios que corroboram a atuação de empresas, na oferta de pacotes variados de “produtos educacionais”, e de INPSFLs. E isso se dá por meio do denominado filantropocapitalismo, que, reposicionando as bases da dita “filantropia”, se integra ao movimento de financeirização, investindo doações arrecadadas no mercado financeiro. Isto posto, temos observado a inserção da classe empresarial na formulação das políticas educacionais a inaugurar um promissor setor de vendas de serviços para a educação pública, corroborando a tese de que vem se estabelecendo a privatização não clássica da educação básica. Assim, as PPPs estabelecidas na educação se colocam também como estratégia de disseminação dos valores empresariais, conforme recorrente nas produções analisadas, além de se apropriarem de parcela considerável do fundo público.

Dessa forma, compreendemos que na conjuntura capital-imperialista a inserção do setor empresarial, por meio de PPPs, coincide com o propósito de delinear a educação para atuar no apassivamento e consenso entre as classes, pois o capital necessita manter a massa de trabalhadores passiva perante à ameaça constante dos conflitos sociais. A educação, ainda que necessária e primordial para a classe trabalhadora, com a possibilidade de vir a se tornar instrumento de conscientização dessa mesma classe, sob o domínio do capital termina acomodando as proposições desta sociedade.

Tais considerações nos conduziram à reflexão acerca de nosso objeto de pesquisa, a formação continuada docente na RMEF. Desse modo, compreendemos que nos novos padrões de sociabilidade difundidos pelo empresariado na condução da educação há a exigência de que se estabeleça a anuência também entre o professorado. Não basta a venda de materiais direcionados para o ensino, também é preciso (con)formar o educador para esse novo padrão de sociabilidade, daí decorrem as formações continuadas de professores ofertadas por entes privados.

Assim, aquilo que é reivindicação crescente dos docentes, a formação continuada, é apropriada pelo bloco no poder à frente do aparelho do Estado, ressignificada, e dela retirada qualquer possibilidade de pauta numa perspectiva emancipatória, constituindo-se como uma “[...] educação para conformar o ‘novo homem’”. (FALLEIROS, 2005, p. 211). Conformar um “novo homem” e, conseqüentemente, um novo professor, adaptado à sociabilidade do capital, agindo como mero executor. Observa-se então a necessidade de canalizar os ideais do professorado para os mesmos fins da educação delimitada pelo capital. Desse modo, moldar o trabalho docente por meio de novas regulações que unem responsabilização e meritocracia, com a atuação de empresas privadas na formação continuada dos professores, se apresenta como estratégia do capital para que a educação básica seja conduzida segundo seus interesses.

Apontamos, portanto, que, desde as reformas operacionalizadas na década de 1990 na educação, o bloco no poder à frente do aparelho do Estado tem procurado reverter o professor, atribuindo-lhe novos valores e criando estereótipos sobre sua imagem, quais sejam: o do despreparado e responsabilizado pela divulgada “crise na educação”. Um novo trabalhador precisa ser formado por um professor renovado. Nesse sentido, a figura do professor está no centro das reformas operadas na educação, pois é de extrema relevância para os projetos da classe dominante. Assim, a desqualificação e a responsabilização dos docentes têm servido como argumento para que se estabeleça a alteração na condução e no conteúdo da educação básica. Desse modo, se faz necessário ressaltar que, desde as reformas iniciadas na década de 1990, a educação básica tem se configurado tema central nas agendas dos governos, independente de partidos políticos.

Nesse ínterim pouco foi alterado na melhoria da educação, as medidas tomadas continuam centradas muito mais na forma organizativa da educação, na cobrança e responsabilização das escolas e dos professores, do que agindo na precariedade das condições de trabalho, nas condições físicas e materiais das escolas e de seus frequentadores.

A formação docente continuada na RMEF tem sido conduzida pelo setor empresarial, evidenciando a materialização de um “recuo teórico” centrado na negação do conhecimento científico, na ênfase no conhecimento pragmático, em modelos pré-determinados, no desenvolvimento das alardeadas competências e, mais recentemente, nas habilidades socioemocionais. Movimento que explicita os postulados da pós-modernidade presentes na educação do município e na formação continuada, contribuindo para a (con)formação docente ao projeto de educação do capital. Assim, a educação torna-se uma das estratégias hegemônicas de difusão e propagação desses “novos valores”. Não que essa não assumisse

esse caráter em tempos anteriores na sociedade capitalista, todavia, cumpre-nos desvelar quais nexos passam a ser forjados sob a égide do empreendedorismo, da inovação tecnológica e das habilidades socioemocionais pretendidas pelas empresas. O cidadão crítico, ainda que nos limites do capital, perdeu seu sentido, foi sepultado para dar lugar ao indivíduo com competências e habilidades socioemocionais, criativo, inovador, empreendedor, ou seja, o futuro desempregado adaptado e dócil numa sociedade em que se agudizam as desigualdades e se agiganta o exército industrial de reserva.

O entrelaçamento entre a fração empresarial e órgãos do governo não é algo recente e tampouco restrito à educação, Ianni (2019) assinalou a atuação orgânica da burguesia brasileira no aparelho do Estado durante a ditadura civil-militar-empresarial. Essa relação entre o público e o privado no âmbito da SMEF também não se apresenta como novidade, contudo, cabe assinalar que foi a partir do contrato de empréstimo realizado entre a PMF e o BID que observamos a exacerbação da presença da fração empresarial na formação continuada dos professores da RMEF. Dessa forma, afirmamos que a gestão da educação básica efetivada no município de Florianópolis coaduna com os pressupostos defendidos por OMs como o BID.

Todavia, a (con)formação docente e o direcionamento da educação pela classe empresarial compõem apenas um dos aspectos acerca do assalto do empresariado sobre a educação básica. Apreendemos que, diante do alastramento da mercadorização da educação, a formação continuada torna-se produto a ser ofertado por conglomerados empresariais, estejam diretamente relacionados à educação ou não, uma vez que as empresas atuantes na SMEF integram-se a redes sociais inseridas no contexto da financeirização do capital. Nesse sentido, detectamos infundáveis redes sociais nas quais se envolvem tanto organizações do Estado quanto OMs, INPSFLs, empresas, e grandes conglomerados internacionais. Redes que não apenas vedem produtos e se apropriam do fundo público, mas disseminam novos modos de agir e de pensar, ou seja, criam novos nexos psicofísicos na contemporaneidade. Compreendemos que a grande maioria das instituições que compõe essas redes sociais comporta-se como aparelho privado de hegemonia da classe dominante.

O avanço do capital sobre a educação básica assume as mais variadas estratégias e assim evidenciamos a formação continuada como uma delas. As organizações empresariais inseridas na formação continuada têm se estabelecido como novas agências de formação docente. Nossa empiria nos conduziu à compreensão de que a educação básica pública vivencia um processo de financeirização e apreendemos que esse movimento se constitui a partir da ação de grandes conglomerados empresariais com abertura de capital na bolsa de

valores, atuando sob o predomínio do capital fictício e portador de juros. O sistema em curso não é tão perceptível como na financeirização do ensino superior ou da educação básica privada, pois não se consolida com a aquisição de universidades ou escolas privadas por esses conglomerados, mas por meio da venda dos mais variados “produtos educacionais”. Também nesse processo o fundo público torna-se a principal garantia de valorização de capitais, pois o principal cliente é o Estado.

Indicamos, portanto, que as redes sociais atuam política e ideologicamente, inclusive quando organizam as frações burguesas no circuito de valorização do valor. O que se efetiva é a fusão de capitais, dificultando a identificação da primazia de determinada forma de capital ou fração burguesa dentre as demais. Cabe destacar que de forma alguma se deve negligenciar a exploração do trabalho como cerne do capitalismo, mas apontar que essa nova dinâmica do capital no circuito financeiro é a atualização da reorganização das frações de classe objetivando recuperação da queda tendencial da taxa de lucro.

Dessa forma, as redes sociais que se estabelecem em torno da educação básica não só procuram adequar a força de trabalho às necessidades do capital, mas manter a dominação e direção sobre a classe trabalhadora, e ainda atuar como estratégia de apropriação do fundo público pelo capital, consolidando a mercadorização, a privatização e a financeirização da educação básica para a expansão de seus investimentos e lucratividade.

Evidenciamos que nem todas as empresas pesquisadas estão diretamente envolvidas na abertura de capitais no mercado, mas integram esse ciclo muitas vezes custeadas pelas grandes companhias, como é o caso da empresa Meritt Informação Educacional, subsidiada pela Fundação Lemann; ou interagem com grandes conglomerados, como é o caso da Kroton Educacional com a Mind Lab, por meio do INADE. Assim, entendemos que a articulação entre a SMEF e as frações burguesas industrial-empresarial-rentistas à frente da educação tem elucidado o caráter educador do Estado do capital sobre o professorado. Assim, se em algum momento difundiu-se a escola como partidária, evidenciamos que o aparelho do Estado atua como partido do capital a fim de impor a direção moral e intelectual das classes subalternas.

Contudo, essa atuação não tem se dado sem resistências. Por meio da entidade sindical, os professores do município de Florianópolis têm, denunciado o gasto público com as empresas privadas direcionadas à formação docente e à gestão da educação, e assim confrontado as gestões municipais na tentativa de impedir que Organizações Sociais façam gestão de unidades educativas e contratação de professores na rede, além de se manifestarem

contra as formações durante os cursos efetivados – conforme evidenciamos em entrevista com o ex-secretário.

Isto posto, não podemos incorrer no risco de considerar os professores como uma massa amorfa que segue estritamente o prescrito. Contudo, ainda que haja ações de resistência e reivindicação de direitos, se faz necessário não perder o horizonte da luta radicalizada pela educação pública e a emergência de um projeto de educação da classe trabalhadora que forje nossos propósitos e forme intelectuais que não façam concessões à classe dominante. Para tanto, e para entrar verdadeiramente na disputa, é fundamental encarar que a educação na sociedade de classes está condicionada pela divisão social do trabalho e que, portanto, apresenta seus limites.

REFERÊNCIAS

ABAVE. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **História**. 2017. Disponível em: <https://abave.org.br/historia/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2019.

ABERJE. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL. **Afinal, o que é B Corp?** 2015. Disponível em: <http://www.aberje.com.br/afinal-o-que-e-b-corp-9/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. São Paulo: Moderna, 2016.

ADRIÃO, T. *et al.* A simbiose entre as prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e implicações para a política educacional local. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2010. p. 01-14. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt05>. Acesso em: 28 jul. 2017.

ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de. Quais as consequências da aquisição da Somos Educação pela Kroton? **Carta Educação**. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/quais-as-consequencias-da-aquisicao-da-somos-educacao-pela-kroton/>. Acesso em: 11 mai. 2018.

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan./jul, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17363>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ALLIANCE. **Novos doadores de guias de orientação aconselharam fundos como uma alternativa atraente para fundações de caridade.** 2019. Disponível em: <https://www.alliancemagazine.org/blog/new-guide-champions-donor-advised-funds-as-an-attractive-alternative-to-charitable-foundations/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ALVES, G. Capitalismo Retardatário e Pulsão Golpista: um ensaio sobre a miséria brasileira. In: CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A. dos. (org.) **Os dilemas atuais do Brasil e da América Latina.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. *E-book* p. 45-68. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/os-dilemas-atuais-do-brasil_ebook.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017

_____. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.) **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Florianópolis/São Paulo: EDUFSC/Cortez, 2002. p. 25-44.

ANDRADE, M. A. de. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: MELO, E.; PANIAGO, M. C. SANDRADE, M. A. de. (org.). **Marx, Mészáros e o Estado.** São Paulo: Instituto Lúkács, 2012, p. 11-27.

AZEVEDO, E.; GONZALEZ, W. R. C. O Projeto NAVE: análise da relação público-privada. In: Reunião da ANPEd, 36., 2013. Goiás. **Anais [...]** Goiás: UFG, 2013. p. 01-16. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/163-trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BARRETO, R. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.- dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 04 jul. 2017.

BASTOS, P. P.Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 172-129, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482017000200209&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2019.

BBC. **Quem são os 5 brasileiros mais ricos, com fortuna equivalente ao que tem metade da população.** 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-42768082>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BEHRING, E. R. A Dívida e o calvário do Fundo Público. **Revista Advir - Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 9-21, jul. 2017a. Disponível em: http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf_revista/ADVIR36comp2.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. Crise do capital e o socorro do fundo público. BOSCHETTI, I. ...*et al.* (org.). **Capitalismo em crise: política social e direitos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-34.

_____. Fundo público, exploração e expropriações no capitalismo em crise. *In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917)*. 2017, Niterói. **Anais** [...] Niterói, 2017b. p.1-25. Disponível em: www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC44/mc443.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

BID. BANCO INTERAMERICANO DO DESENVOLVIMENTO. **Contrato de empréstimo nº 3079/OC-BR entre o município de Florianópolis e o Banco Interamericano do Desenvolvimento**. 2014.

BID. BANCO INTERAMERICANO DO DESENVOLVIMENTO. **Contrato de empréstimo nº 3079/OC-BR entre o município de Florianópolis e o Banco Interamericano do Desenvolvimento**. Alteração nº 1, de 12 de março de 2019.

BID. BANCO INTERAMERICANO DO DESENVOLVIMENTO. **O BID e o Brasil**. 2006. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/background-papers/2006-02-21/o-bid-e-o-brasil%2C2843.html>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BID. BANCO INTERAMERICANO DO DESENVOLVIMENTO; FLORIANÓPOLIS. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Lei complementar nº 652, de 27 de novembro de 2018**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2018/65/652/lei-complementar-n-652-2018-inclui-o-paragrafo-unico-ao-art-6-da-lei-complementar-n-433-de-2012>. Acesso em 09 jul. 2019.

BID. BANCO INTERAMERICANO DO DESENVOLVIMENTO; FLORIANÓPOLIS. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Preliminar: Regulamento Operativo**. 2012a. Disponível em: <http://www.iadb.org/Document.cfm?id=38192289>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BM. BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir em conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial/Resumo Executivo.** 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

BM. BANCO MUNDIAL. **Cláudia Costin.** 2019. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/about/people/c/claudia-costin>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BOITO JR., A. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 45, p. 159-160, 2017. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2018_06_29_20_50_01.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 28, p. 57-73, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2019.

BOSCHETTI, I. Dívida pública e expropriação social. **Revista Advir - Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, n. 36, p. 37-49, jul. 2017. Disponível em: http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf_revista/ADVIR36comp2.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. Os custos da crise para a política social. *In: BOSCHETTI, I. et al. (org.). Capitalismo em crise: política social e direitos.* São Paulo: Cortez. 2010. p. 64-85.

BRAGA, S. B. SANTOS, T. F. A. M. dos. Um estudo sobre o programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social. *In: Reunião da ANPED, 36., 2013, Goiás. Anais [...].* Goiás: UFG, 2013. p. 01-17. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/163-trabalhos-gt05-estado-e-politica-educacional>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília: Casa Civil, 2014.

_____. Ministério da Administração da Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Departamento de Financiamento da Educação Básica / Fundef**. 2017a. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **FUNDEB**: apresentação. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PRONATEC**. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Rede e-Tec Brasil**: apresentação. 2018. <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acesso em: 06 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. MEC. **Sistema de Monitoramento**. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=47341:sistema-de-monitoramento>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, 2017c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRETTAS, T. Dívida Pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. In: SALVADOR, E. et al. (org.) **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 93-120

_____. Dívida pública: interesses privados. **Revista Advir / Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro. n. 36, p. 23-35, jul. 2017. Disponível em: http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf_revista/ADVIR36comp2.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe**. GRUPO BANCO MUNDIAL, 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

CAED. CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **Mestrado em gestão e Avaliação da Educação Pública**. 2018a. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **O que fazemos**. 2018b. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/>. Acesso em: 04 jul. 2018

_____. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Prova Floripa, 2014**: revista de resultados da unidade educativa. 2014.

_____. **Quem Somos**. 2018c. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

CARCANHOLO, M. D. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, v. 1, n. 3, p. 73-84. Edição Especial - Dossiê: A crise atual do capitalismo, dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/14551/8279>. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**, ano IV n. 6, p. 1-10, ago. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/viewFile/14551/8279>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CARCANHOLO, M. D.; AMARAL, M. S. Acumulação capitalista e exército industrial de reserva: conteúdo da superexploração do trabalho nas economias dependentes. **Revista de Economia**, v. 34, n. especial, p. 163-181, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/download/17193/11327>. Acesso em: 21 jun. 2019.

CARCANHOLO R.; NAKATANI, P. O Capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. *In*: GOMES, H.(org.) **Especulação e lucros fictícios**: formas parasitárias da acumulação contemporânea. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 31-59.

CARDOSO, A. M. **O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar**: concepções, contradições e resistência. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008.

CASAGRANDE, A. L. **As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas**. 2012. 203f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP. 2012.

CASIMIRO, F.H.C. **A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político- ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980 – 2014)**. 2016. 479f. Tese. (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2016.

CASTELO, R. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa neoliberal. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Universidade e sociedade**, Brasília, v. XXVII, p. 58-71, 2017.

CÊA, G. S. S. Mediações entre crise do capital e parcerias público-privadas em educação: elementos para discussão. *In*: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). 2017, Niterói. **Anais [...]**. Niterói, 2017. p. 01-29. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC23/mc233.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

CHESNAIS, F. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. *In*: _____. (org.) **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. Tradução: Rosa Marques; Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 35-67.

_____. A proeminência da finança no seio do “capital em geral”, o capital fictício e o movimento contemporâneo de mundialização do capital. *In*: BRUNHOFF, S. de. *et al.* **A**

finança capitalista. Tradução de Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Alameda, 2010.

CHICONE, S. H. **A participação das instituições não governamentais na gestão da escola pública: uma análise do Programa “Nave-Mãe” no município de Campinas São Paulo.** 2016. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Campinas, SP. 2016.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na Sala de Aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender.** Tradução: Rodrigo Sardenberg. Porto Alegre: Artmed. 2012. *E-book*. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=o8Q3jUMDQXEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=inova%C3%A7%C3%A3o+disruptiva+artigo&ots=i3vK6A9iBZ&sig=WtgwRRQz5A6wDOcSpjzq2dnxmiQ#v=onepage&q=%20disruptiva%20&f=false>. Acesso: 02 jun. 2018.

CIEB. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB. **CIEB Estudos.** 2015. Disponível em: http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudos-1_Aquisicao_de_tecnologia-v.-30set2017.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

_____. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB. **CIEB Estudos.** 2018a. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/cieb-estudos/>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB. **Governança.** 2019. Disponível em: <http://cieb.net.br/quem-somos/#parceiros>. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB. **Quem somos.** 2018b. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB. **Rede IEB.** 2018c. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/rede-ieb/>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB. **Segundo Conect-C:** “Mercado de Edtechs no Brasil: David e Golias?”. 2018d. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/2o-conecte-c-mercado-de-edtechs-no-brasil/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

COELHO, E. **Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998).** 2005. 549f. Tese. (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ. 2005. Disponível em:

<http://centrovictormeyer.org.br/wp-content/uploads/2010/04/Uma-esquerda-para-o-capital-Eurelino-Coelho.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CORSI, F. L. Notas sobre a Política Econômica do Governo Dilma. *In*: CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A. dos. (org.) **Os Dilemas atuais do Brasil e da América Latina**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 45-68. *E-book*. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/os-dilemas-atuais-do-brasil_ebook.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017.

COSTA, B. A. **Programa Pró-creche e o atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância**. 2014. 257f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP. 2014.

COSTA, F. L. O. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 1-17, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/23683>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. Políticas públicas, expansão do ensino superior privado lucrativo e financeirização do capital no Brasil: o caso da Kroton Educacional SA. *In*: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói, 2017. p. 01-31. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC48/mc482.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. *In*: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29-43.

_____. O conceito de sociedade civil. *In*: _____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 121- 134.

CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. *In*: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2005.

_____. **O PROEM e seus vínculos com o BID/BIRD:** os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional paranaense para o Ensino Médio e Profissional (1995-1999). 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DELGADO, F. M. **A educação municipal e a relação público x privado:** um estudo de caso em Fernão/SP. 2010. 120f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, SP. 2010.

DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 1998.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3995/399537973011.pdf>. Acesso: 02 jun. 2018.

DERISSO, J.L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica *In:* MARTINS, L. M.; DUARTE N.(org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. *E-book*. p. 51-61. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In:* MARTINS, L. M.; DUARTE N.(org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 82).

ECONOMIAS. **Holding**: o que é? 2018. <https://www.economias.pt/holding-2/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

EDITORA OPET. **Nossas Marcas**. 2019. Disponível em: <https://www.editoraopet.com.br/marcas.php>. Acesso em: 16 jul. 2019.

EVANGELISTA, O. **Almas em disputa**: reconversão do docente pela ressignificação da educação. Projeto de pesquisa PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

_____. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED, GT15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de outubro de 2008.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP - Campinas – 2012.

EVANGELISTA, O. Tragédia docente no Brasil. *In*: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói, 2017. p. 01-24. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC48/mc484.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

EVANGELISTA, O.; CHEROBIN, F. (Orgs). **Teses e dissertações sobre a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1993-2016)**. Florianópolis, Sintrasem/Gepeto, 2016.

EVANGELISTA, O. LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, p. 1-29. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 16 jul. 2019.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 65, p.178-200, out 2015.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FALLEIROS, I.; NEVES, L. M. W. Mudanças na natureza da educação básica. *In*: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p.103-158

FERREIRA, T. **Soluções transformadoras para educação pública**. 2018. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/introdu%C3%A7%C3%A3o-planneta-ton-ferreira>. Acesso em: 4 jul. 2018.

FIESC. FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. 2015. **Câmara Regional de educação: ações previstas para o horizonte 2016-2017**. Florianópolis, SC, dez. 2015. Disponível em: http://www.santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo37_1.pdf. Acesso: 30 mai. 2018.

FLORIANÓPOLIS. BID. **Preliminar - Regulamento Operativo**. 2012. Disponível em: <http://www.iadb.org/Document.cfm?id=38192289>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. **Contrato nº 91/EDUC/2012**. VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura. 2012b.

_____. **Contrato nº 100/EDUC/2010**. VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura. 2010b.

_____. **Contrato nº 146/EDUC/BID/2015**. Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Florianópolis, 2015a.

_____. **Contrato nº. 389/EDUC/2008**. Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda. 2008.

_____. Contrato nº. 389/EDUC/2008 -3º Termo aditivo. Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda.. **Diário oficial eletrônico do município de Florianópolis**: n. 334. 07 de outubro de 2010. Florianópolis, 2010a. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/07_10_2010_18.38.16.e3aac2658610980ccbcb162fb74f1fd6.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. **Contrato nº 469/SME/2014**. VEZ – Instituto UniBrasil para Desenvolvimento da Ciência e Cultura. 2014b.

_____. **Contrato nº 680/EDUC/BID/2014.** Planneta Educação Gráfica e Editora Ltda. 2014a.

_____. **Contrato nº 791/EDUC/BID/2015.** Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Florianópolis, 2015b.

_____. **Contrato nº1021/EDUC/BID/2015.** Mind Lab do Brasil Comércio de Livros LTDA. Florianópolis, 2015c.

_____. **Contrato nº 1045/EDUC/BID/2016.** Joint Venture Moderna-Avalia composta por Editora Moderna Ltda e Avalia qualidade educacional Ltda. Florianópolis, 2016.

_____. Extrato do contrato nº. 326/EDUC/2010. Meritt Informação Educacional Ltda. **Diário oficial eletrônico do município de Florianópolis**, n. 218, 22 de abril de 2010. Florianópolis, 2010c. Disponível em:
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/22_04_2010_17.34.11.ffffd8edd2d2ff235d4f874407c33a10b.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018

_____. Extrato do contrato nº. 357/EDUC/2011. Meritt Informação Educacional Ltda. **Diário oficial eletrônico do município de Florianópolis**: n. 470. 05 de maio de 2011. Florianópolis, 2011. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/05_05_2011_18.29.27.f9bb05bf6c6bf8fe8b2223623d5458be.pdf. Acesso em: 05 abr. 2018.

_____. Extrato do contrato 677/EDUC/BID/2017. Mind Lab do Brasil Comércio de Livros LTDA. **Diário oficial eletrônico do município de Florianópolis**: n.2342. 26de dezembro de 2018. Florianópolis, 2018a. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/26_12_2018_19.45.13.bbd6c53cb8bab3bb67bdaf98c6dd0aa4.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____. Extrato do contrato nº 745/EDUC/2012. Meritt Informação Educacional Ltda. **Diário oficial eletrônico do município de Florianópolis**: n. 844. 05 de novembro de 2012a. Florianópolis, 2012a. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/08_11_2012_18.54.34.0c47455b123c772ed31b9dfd169547bd.pdf. Disponível em: 05 abr. 2018.

_____. **Lei Nº 2517/86.** Dá nova redação à lei nº 1811 de 14.09.81 Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 19 de dezembro de 1986. Disponível em:
http://www.sintrasem.org.br/files/1098/estatuto_do_magisterio.pdf. Acesso: 01 jun. 2018.

_____. **Portaria N°006/2018**. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis nas unidades educativas e instituições conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2018 e estabelece outras providências. Florianópolis, 05 de fevereiro de 2018b. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2018_8.53.06.bb691871be7b69f531071b9d1d183d31.pdf. Acesso: 01 jun. 2018.

_____. **Projeto de Lei 17484, de 06 de abril de 2018**. Institui o Programa Creche e Saúde já no âmbito do Município de Florianópolis e dá outras providências. Mesa Diretora da Câmara Municipal de Florianópolis, 2018c. Disponível em: http://www.cmf.sc.gov.br/sites/default/files/pl_17.484-18.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista Marx e o Marxismo**, v.5, n.8, p. 45-67, jan/jun 2017. Disponível em: <http://niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. **Capitalismo filantrópico?** – os múltiplos papéis dos APHs empresariais. No prelo. 2019a.

_____. Formação dos Trabalhadores e luta de classes. **Trabalho Necessário**, ano 14, n. 25, 2016. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/ARTIGO_1.pdf. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010a.

_____. O capital, frações, tensões e composições. *In*: Campos, P. H. P.; Brandão, R. V. M. (org.). **Empresariado Brasileiro: história, organizações e ação política**. Rio de Janeiro: Consequência. No prelo. 2019b.

_____. O capital-imperialismo: algumas características. **III Encontro Civilização ou Barbárie**. 2010b. Disponível em: http://www.odiarario.info/bimg/VirginiaFontes_POR_publicada.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. *In*: LIMA, J. C.F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. *E-book*. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_6.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

FOSTER, J. B. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 85-136, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p85>. Acesso em: 22 abr. 2019.

FRANCO, D. S. **As creches na educação paulistana 2002 a 2012**. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2015.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

_____. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M.B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola básica**. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade** [online], v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 mai. 2017.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? **Cadernos Cedes**, 2011. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em: 16 abr. 2013.

FRUTUOSO, A. S. A. **O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: 'caminho' para medidas privatistas e desvalorização da educação**. 2014. 256p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Apoio à Base nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. **Cláudia Costin**. 2019b. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/perfil/106>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Fundação Lemann**. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/public/transformamos>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Relatório Anual 2012**. 2012. Disponível em:
<https://fundacaoemann.org.br/public/https://fundacaoemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2012>. Acesso em: 28 mai. 2018.

GAWRYSZEWSKI, B.; MOTTA, V. C.; PUTZKE, C.K. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. *In: Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 728-748, set./dez. 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GIACOMINI, R. M. **O sistema educacional família e escola na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: estratégias de governamento de professores. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, H. Introdução. *In: _____*. (org.) **Especulação e lucros fictícios**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 13- 29.

GRAMSCI, A. A conquista do Estado. *In: Escritos Políticos*. V. 1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 257-264.

_____. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Caderno 13 (1932-1934) Breves notas sobre política de Maquiavel. *In: Cadernos do Cárcere v. 3*: Maquiavel notas sobre o Estado e a política. Tradução Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Homens ou máquina? *In: Escritos políticos* v. 1. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Sera Nova, 1976.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. O Estado e o socialismo. *In: Escritos Políticos*. V. 1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 250-256.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRANEMANN, S. Fundos de pensão e a metamorfose do “salário em capital”. *In*: SALVADOR, Evilasio; *et al.* (org.) **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Monetización y financiarización de las políticas sociales: expresiones del neodesarrollismo? *In*: Mariano Félix y Maria Orlanda Pinassi. (org.). **La farsa neodesarrollista** - y las alternativas populares en América Latina y el Caribe. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2017, p. 233-243.

_____. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Revista em pauta**, n. 20, p. 57-68, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159>. Acesso em: 21 jun. 2019.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GRUPO SANTILLANA. **Prisa**. 2018a. Disponível em: <https://www.gruposantillana.com.br/web/gruposantillana/prisa>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. **Santillana**. 2018b. Disponível em: <https://www.gruposantillana.com.br/web/gruposantillana/santillana>. Acesso em: 26 mar. 2018.

HARTNELL, C.; MILNER, A. **Filantropia no Brasil**: Síntese do relatório. Tradução de Adriana Guimarães. 2018. Disponível em: <http://www.psjp.org/wp-content/uploads/2018/05/Philanthropy-in-Brazil-Summary-Portuguese.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

IANNI, O. **A ditadura do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

IASI, M. L. **Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017.

INFOMONEY. **Investimentos de impacto**: como ter lucro fazendo o bem. 2018. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/conteudo-do-leitor/noticia/7520455/investimentos-impacto-como-ter-lucro-fazendo-bem>. Acesso em: 22 jun. 2019.

INSTITUTO NATURA. **Comunidades de aprendizagem**. 2017a. <http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/comunidade-de-aprendizagem/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Escola digital**. 2017b. Disponível em:
<http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/escola-digital/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Missão**. 2017c. Disponível em: <https://gife.org.br/associados/instituto-natura/>.
Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Nossas iniciativas**. 2017d. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/como-participar/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Relatório anual 2012**. 2012. Disponível em:
http://www.institutonatura.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INSTITUTO_NAT_RA2012_baixa-resolu%C3%A7%C3%A3o-1.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

_____. **Trilhas**. 2017e. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/trilhas/>.
Acesso em: 19 fev. 2017.

INSTITUTO OPET. **Quem Somos**. 2018. Disponível em:
<http://www.editoraopet.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 fev. 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Quem Somos**. 2018. Disponível em:
<http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>. Acesso em: 12 fev. 2018.

INSTITUTO TIM. **Oficina para discutir futuro de Mapas Culturais**. 2018a. Disponível em: <https://institutotim.org.br/2018/03/01/oficina-para-discutir-futuro-de-mapas-culturais/>.
Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Princípios e Estratégia: 1 ensino**. 2018b. Disponível em:
<https://institutotim.org.br/missao-e-principios/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Projetos Instituto TIM**. 2017a. Disponível em: <https://institutotim.org.br/project/>.
Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **TIM Faz Ciência**. 2017b. Disponível em: <https://institutotim.org.br/project/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **TIM Tec**. 2017c. Disponível em: <https://institutotim.org.br/project/tim-tec/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Um ano de grandes conquistas para o Instituto TIM**. 2018c. Disponível em: <https://institutotim.org.br/2018/01/03/um-ano-de-grandes-conquistas-para-o-instituto-tim/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

ISTO É DINHEIRO. **Manoel agora é banqueiro**. 2016. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/financas/20030528/manoel-agora-banqueiro/20936>. Acesso em: 04 jul. 2018.

JUNIOR, W. P. M.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p.1137-1152, out./dez 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRAWCZYK, N. FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 abr. 2019.

KROTON EDUCACIONAL. **INADE**: avaliando para melhorar a qualidade do ensino. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/alunoonline>. Acesso em 04 jul. 2018.

LAMOSA, R. A nova ofensiva do capital na América Latina: Todos Pela Educação? *In*: Simpósio Nacional de História, 29., 2017, Brasília. **Anais[...]**. Brasília, 2017, p. 1-12. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Todos Pela Educação? A ofensiva empresarial no interior do Estado ampliado. *In*: Simpósio Estado e Poder: Estado Ampliado, 10., 2018, Rio de Janeiro. **Anais[...]** Rio de Janeiro, p.91-108. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187342/001082896.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jun. 2019.

LAVINAS, L.; GENTIL, D. L. Brasil anos 2000: a política social sob regência da financeirização. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002018000200191&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2019.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/21792/14337>. Acesso em: 04 jul. 2018.

LÉLIS, U. A. de. A materialização das políticas do “terceiro setor”, na educação brasileira, no contexto de “(contra-)reforma” do Estado. *In: Reunião da ANPEd 30.*, Caxambu. **Anais**[...]. Caxambu: MG, 2007. p. 01-21. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.184929257.1124126624.1501336700-1888206714.1475164430. Acesso em: 28 jul. 2017.

LENIN, V. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **O Estado e a Revolução**. Tradução: Aristides Lobo. São Paulo: HUCITEC, 1986.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci. **Novos Rumos**, ano 21, n. 46, p. 4-10, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2093/1725>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LIMA, K. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Educação 55**, ano XXIV, n. 55, fev. 2015. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1227849465.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

LIMA, T. S.V. de. **As implicações da Prova Floripa no trabalho docente**. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LIMA FILHO, D. L. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38e, p. 83-92, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639752>. Acesso em: 4 jul. 2018.

LOLE, A. A filosofia da práxis em Antonio Gramsci. **Revista Virtual En_Fil - Encontros com a Filosofia**. Niterói, ano 4, n. 6, p. 1-11, dez. 2015. Disponível em: http://en-fil.net/ed6/conteudo/index_006_ana.php. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. Filosofia da práxis: a fênix vermelha. *In: SCHLESENER, A.H.; OLIVEIRA, A.L.; ALMEIDA, T.M.G. (org.) A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais*. Curitiba: UTP. 2018 p. 141-154.

LOPES, K. C. **Educação pública como nicho de investimento social privado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LORENZONI, I. **Escolas públicas vão receber conjunto com livros e jogos**. 2011.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17025:escolas-publicas-vaio-receber-conjunto-com-livros-e-jogos-&catid=211. Acesso em: 12 jul. 2019.

LÖWY, M. O modelo científico-natural de objetividade e as ciências sociais. *In: As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 197-219.

LOZARES, C. La teoria de redes sociales. **Papers Revista de Sociologia**, Barcelona, n. 48, p. 103-126. 1996. Disponível em: <https://papers.uab.cat/article/view/v48-lozares>. Acesso em: 21 jun. 2019.

LUPATINI, M. Crise do capital e dívida pública. *In: SALVADOR, Evilásio. et al. (org.). Financeirização, fundo público e política social*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-92.

MALANCHEN, J. Políticas curriculares nacionais: a reformas sob a égide do pós-modernismo e do relativismo cultural. *In: _____. Cultura, conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico crítica*. São Paulo: Autores associados, p. 09-48, 2016.

MANDEL, E. O Estado na fase do capitalismo tardio. *In: O capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 333-350.

MARQUES, E. C. Redes sociais e poder no estado brasileiro: aprendizados a partir das políticas urbanas. **RBCS**, v. 21 n. 60, p. 15-41, fev. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092006000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jun. 2019.

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

_____. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. 2008. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=89871. Acesso em: 22 abr. 2008.

_____. Estado e políticas sociais: elementos para análise. *In*: MARTINS, A.S.; SOUZA, C. E. de; LOPES, M. J. (org.). **Megaeventos esportivos no Brasil**: reflexões críticas para o trabalho educativo. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016.

_____. Formulações da classe empresarial para a formação Humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez., 2015.

_____. “Todos Pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. *In*: Reunião da ANPED, 31., GT 09, 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: MG, 2008. p. 19-22. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. *In*: NEVES, L. M. W. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política, janeiro de 1859. Tradução: José Barata Moura. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**, (em Três Tomos), [s.l.]: Avante, 1982a. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Estatutos Gerais da Associação Internacional dos Trabalhadores. Tradução: José Barata Moura. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**, (em Três Tomos). [s.l.]: Avante, 1982b. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1871/10/24.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Para a questão judaica**. Tradução: José Barata-Moura. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Pós-fácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de *O capital*. Tradução por: José Barata-Moura. *In: MARX, K. O Capital*. v. 1. Avante, 1982c. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. Seção V- Cisão do lucro em juros e ganho empresarial. O capital portador de juros. *In: O Capital: crítica da economia política: livro III: o processo global de produção capitalista*. Edição de Friedrich Engels. Tradução de Rubens Enderle; 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 385- 605.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2015. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: ANPEd SUL*, 9., 2012. Caxias do Sul. **Anais[...]**. Caxias do Sul: RS, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso em: 19 jan. 2017.

MAUÉS, O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. *In: Reunião da ANPEd*, 36., 2013. Goiás. **Anais [...]** Goiás: UFG, 2013. p.01-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0516.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MEDEIROS. I.M.S. **A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2010-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, Paraíba.

MELGAREJO, M. M. **A Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de

Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina.

MELO, A. A. S. de... *et al.* Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. *In:* MARTINS, A.S.; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 23-44.

MENDES, C. B. **Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?** 2015. 234f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP. 2015.

MENDONÇA, S. Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**. v. 2, n. 2, jan./jun. 2014, p. 28-43. Disponível em: http://www.jurupari.unir.br/uploads/36363636/arquivos/MENDON_A__S_601963219.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

MERITT. **Correção automática de provas**. 2017a. Disponível em: <http://meritt.com.br/correcao-automatica/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Não perca mais tempo corrigindo provas**. 2017b. Disponível em: <http://meritt.com.br/produtos/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **QEdu**. 2017c. Disponível em: <http://meritt.com.br/produtos/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. **Quem Somos**. 2017d. Disponível em: <http://meritt.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 04 jul. 2017.

MÉSZÁROS, I. A Atualidade histórica da ofensiva socialista. *In:* _____. **Para Além do Capital**. Tradução: Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002. p.787-860.

_____. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. Tradução: Maria Izabel Lagoa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MIND LAB. **Escolas e famílias mudando o hoje para melhorar o amanhã**. 2018. Disponível em: <https://www.mindlab.com.br/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

MIND LAB. **Mind Lab Brasil- Visão geral**. 2019. Disponível em:

<https://www.linkedin.com/company/mindlabbrasil/about/>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. **Visão**. 2017. Disponível em: <https://www.mindlab.com.br>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MINDLAB.NET. **Sobre a Mind Lab**. 2016. Disponível em: <http://mindlab.net/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MINELLA, A. C. Análise de Redes Sociais, classes sociais e marxismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 83, p. 184- 195, 2013. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787916E0#ProducoesCientificas>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MINTO, L. W. Governo Lula e "reforma universitária": presença e controle do capital no ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1246-1249, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

MIRAT, E. A sociedade precisa de um bom jornalismo e educação de qualidade. [Entrevista concedida a] Miguel Jiménez e Cristina Delgado. **El país**: Economia, Madri, 02 jun. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/01/economia/1559413078_005753.html. Acesso em: 22 jul. 2019.

MONTAÑO, C. E. O projeto Neoliberal de resposta a “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 8, p. 53-64, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18912/14066>. Acesso em: 19 dez. 2018.

MONTAÑO, C. E.; DURIGUETTO, M. L. O Estado no capitalismo monopolista e as lutas de classes. In: _____. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 137-179.

MORAES, M. C. de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

MOREIRA, J.A.S.; LARA, A.M.B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246p. *E-book*. Disponível em:

<http://books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p.1137-1152, out./dez. 2014.

MOTTA, V. C. da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NAKATANI, P. GOMES, H. A natureza e as contradições da crise capitalista. *In*: GOMES, H.(org.) **Especulação e lucros fictícios**: formas parasitárias da acumulação contemporânea. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 247-275.

NAURA&CO. **Timeline**. 2018. Disponível em: <https://naturaeco.com/timeline-pt-br.html>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NETO, A.C.B. **Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global**. 2018. 359f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193601>. Acesso em: 22 abr. 2019.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito de la “cuestión social”. **Temporalis**, Brasília, Abeps, n. 3, 2001.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A atualidade das idéias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 2, n. 1, p. 97-111, jan. 2010. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9608>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. *E-book*. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/o-mercado-do-conhecimento-e-o-conhecimento-para-o-mercado>. Acesso em: 22 jul. 2019.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo. Xamã, 2005.

NEVES, Rosa Maria Correa das; PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Declaración de la reunión “la participación de la sociedad civil en la educación”**. 2003a. Disponível em: http://www.oas.org/udse/3ministerial/espanol/fr_civil.html. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Organização dos Estados Americanos. **Docentes**. 2003b. Disponível em: http://www.oas.org/udse/3ministerial/espanol/fr_doce.html. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Organização dos Estados Americanos. **Tercera reunión de ministros de educación. Los proyectos hemisféricos en educación**. Matriz de aportaciones de organismos internacionales. México, ago. 2003c. Disponível em: <http://www.oea.org>. Acesso em: 26 mai. 2019.

OEC. OPEN EDUCATION CONSORTIUM. **Sobre o Consórcio de Educação Aberta**. 2018. Disponível em: <http://www.oecconsortium.org/about-oec/>. Acesso em: 12 mai. 2018.

OKADA, A.; BARROS, D. M. V. Os estilos de coaprendizagem para as novas características da educação (3.0). **VIII International Conference on ICT in Education - Challenges 2013**, 15-16th July 2013, Braga, Portugal. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/42573/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

OLIVEIRA, M. T. C. de; BARROS, V. R. M. Mudanças nas estratégias políticas de implantação da reforma da escolarização básica. *In*: MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 159- 205.

OLIVEIRA, R. L. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2017.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 193-212, ago. 2017. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000200193&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2019.

PAULANI, L. M. Acumulação e rentismo: resgatando a teoria da renda de Marx para pensar o capitalismo contemporâneo. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 514-535, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572016000300514&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, L. M. Não há saída sem a reversão da financeirização. **Estud. av.**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 29-35, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000100029&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019.

PELLISSON, C. A. D. **A cogestão dos centros de educação infantil “Nave-Mãe”**: uma parceria público-privada analisada. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2016.

PERONI, V. M. V. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. *In: Reunião da ANPEd*, 37., 2015. Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: SC, 2015. p.01-18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3903.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na educação básica brasileira. *In: Reunião da ANPEd*, 27., 2004. Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: MG, 2004. p.01-17. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/?_ga=2.79630292.1124126624.1501336700-1888206714.1475164430. Acesso em: 28 jul. 2017.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de Educação Básica e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo**. 2016. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2016.

PLANNETA EDUCAÇÃO. **Guia definitivo da educação 4.0: uma rede de conexões interligando pessoas e saberes**. 2018. Disponível em:

<http://www.vitaeeducacional.com.br/comunicacao2018/MKT/06-Junho/ebook/ebook-educacao4.0-planneta.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo hoje**. Tradução: Antonio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução: Rita Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições gerais, 1985.

_____. O Estado capitalista e as classes dominantes. *In*: _____. **Poder político e classes sociais**. Tradução: Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 224-247.

PRADO, E. F. S. Exame crítico da teoria da financeirização. **Rev. Crítica Marxista** n. 39, p. 13-34, set. 2014.

PRADO, G. J. do. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME – SP**. 2013. 148f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2013.

PRISA. **Manuel Polanco**. 2018. Disponível em: <https://www.prisa.com/pt/info/manuel-polanco-moreno-2>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PRÓ LIVRO. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>. Acesso em: 26 mar. 2018.

RALLO, J.J. Um capitalismo de filantropos. **Mises Brasil**. 2015. Disponível em: <https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2000>. Acesso em: 22 abr. 2019.

RAMOS, M. D. **Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do ensino fundamental**. 2013.235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2013.

RAMOS, M. N. **A revolução silenciosa da Educação em Santa Catarina**. 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenha.org.br/pt-br/radar/a-revolucao-silenciosa-da-educacao-em-santa-catarina.html>. Acesso em: 16 jul. 2019.

RAVITCH, Daiane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIS. **Carta aberta aos atuais e futuros investidores sociais privados do Paraná**. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/giro-sustentavel/carta-aberta-aos-atuais-e-futuros-investidores-sociais-privados-do-parana/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

ROBERTSON, S. L. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. Tradução: Thomas Bonnici. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20178/10525>. Acesso em: 21 jun. 2019.

RODRIGUES, J. Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do governo Lula da Silva. *In: Reunião da ANPEd*, 29., 2006. Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: MG, 2006. p.01-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2023-int.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ROMA, C.C.L. Financeirização da política educacional em tempos de neoliberalismo. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 6., 2013. Maranhão. **Anais [...]**. Maranhão: UFMA, 2013. p.1-9. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticadededucacao/financeirizacaodapoliticaeducacionalemtemposdenoliberalismo.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SALVADOR, E. Crise do Capital e o socorro do fundo público. *In: _____*. **Capitalismo em crise**: política social e direitos. BOSCHETTI, Ivanete...*et al.* (org.) 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.35-63.

_____. Financiamento tributário da política social no pós-real. *In: Salvador et.al.* (org.) **Financeirização, Fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Fundo público e financiamento das políticas sociais no Brasil. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 14, n.2, p. 04-22, jan./jun. 2012b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/12263>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SANTANA, J. V. Desenho ideológico do BID: modelo de gestão no Promaben em Belém, Pará. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 21-31, jan./jun. 2012.

SANTOS, K. A. dos. **Parcerias público-privadas no ensino fundamental e na educação infantil**: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. 2012. 203f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2012.

SANTOS, M. L. dos. **Intensificação do trabalho docente**: contradições da política de economizar professores. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, M. L. dos; SILVA, M. M. da; ERNEST, P. C. Prova Floripa: entre a regulação e a contestação. *In*: Encontro Brasileiro da Redeestrado, 9., 2017. Campinas. **Anais** [...]. Campinas: São Paulo. 2017. p. 1-20. Disponível em: <http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/293/original/RedEstrado-eixodois.pdf>. Acesso: 01 jun. 2018.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). *In*: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEKI, A. K. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. *In*: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC48/mc481.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.

SEKI, A. K.; *et.al.* O acordo da Prefeitura Municipal de Florianópolis com o Banco Interamericano de Desenvolvimento: uma abordagem preliminar. *In*: Evangelista, O; Pereira, E. (org.). **NÓS DA REDE**: a Educação Básica municipal na voz de seus professores. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016, v. 1, p. 207-245.

SEKI, A. K.; SOUZA, A.; EVANGELISTA, O. A formação docente superior Hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SEMERARO, G. Os intelectuais em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: [Disponível em http://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 20 mai. 2018.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento** - Diálogos em Educação, v. 27, n. 2, p. 88-106, ago. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 22, p. 57-79, 2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

_____. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para o estudo de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Ângela Mara de Barros (org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá, PR: EDUEM, 2011, p. 15-38.

SHIROMA, E. O. *et al.* Tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, O. SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017. p.17-58.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, set. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. Redes para a reconversão docente. *In*: **Política, educação e cultura**. FIUZA, A.F.; CONCEIÇÃO, G. H.(org.). Cascavel: Edunioeste, 2008. p.33-53.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, M. F. **Lutas e resistências dos servidores públicos contra a aplicação das políticas neoliberais na Prefeitura Municipal de Florianópolis entre 1997 e 2000**. 2004. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2004.

SILVA, M. M.; SANTOS, M. L. DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: quem educa o educador? **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, p. 114-131, ago. 2019. ISSN 1984-7114. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13672>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, M. V. A participação do terceiro setor na escola pública. *In: Reunião da ANPEd*, 27., 2004. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: MG, 2004. p.01-17. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/?_ga=2.79630292.1124126624.1501336700-1888206714.1475164430. Acesso em: 28 jul. 2017.

SILVA, R. B. **Educação comunitária**: além do estado e do mercado? A experiência da campanha nacional de escolas da comunidade-CNEC (1985-1998). 2001. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

SILVESTRE, Renata. **Private Equity**: investidores têm outra forma de aplicar em empresas. INVESTMAIS, jul. 2011. p. 24-27. Disponível em: <https://www.abvcap.com.br/Download/PressReleases/1015.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SIMIONATTO, I. A trajetória intelectual de Gramsci. *In:_____*. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29- 92.

SINTRASEM. **Contrato BID-SME**: uma ofensiva à educação pública! 2015a. Disponível em: <http://www.sintrasem.org.br/content/contrato-bid-sme-uma-ofensiva-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-p-%C3%BAblica>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. **Prova Floripa**: de quem é a responsabilidade. 2015b. Disponível em: <http://sintrasem.vps43780.mylogin.co/content/prova-floripa-de-quem-%C3%A9-responsabilidade>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SMARTLAB. **O que é?** 2018. Disponível em: <https://smartlab.me/o-que-e-smartlab/>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SOLDATELLI, R. **Processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

SOUZA, C. A.; MELO, M. P. de; BONATTO, M. P. O. Determinantes internos das mudanças na formação para o trabalho simples. *In: MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (org.). Educação básica*: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015. p. 75-102.

SOUZA, R. R. S. **Projeto “Educação Repaginada” de Salto/ SP**: contradições de uma alternativa à adoção de “sistemas privados de ensino”. 2013. 229f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

TONET, I. A crítica da cidadania. *In*: _____. **Educação, Cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: Edufal. 2013. P. 89- 141.

_____. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TPE. Todos pela Educação. **Métodos Inovadores de Ensino**. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/projetos/todos-os-projetos/130/metodos-inovadores/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. Todos pela Educação. **Relatório de atividades 2013**. 2013. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/147.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

TPE. Todos pela Educação; FCC. Fundação Carlos Chagas. **Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. Relatório de pesquisa. Jun. 2017. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/54.pdf?1309123046. Acesso em: 30 jul. 2019.

TRAKMOB; NOSSA CAUSA. **Jornada do Doador: entenda o caminho percorrido pelos doadores até chegarem na decisão de apoiar sua organização**. [s.d.] Disponível em: <http://materiais.nossacausa.com/ebook-jornada-do-doador>. Acesso em: 21 jun. 2019.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

_____. Formação docente em cursos de pedagogia: questões em torno da agenda do capital. *In*: EVANGELISTA, O. SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017. p.233- 274.

_____. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UM BRASIL. **Sobre**. 2018. Disponível em: <http://umbrasil.com/sobre/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

UNDIME/MT. **Avanços rumo a uma educação mais inovadora**. 2017. Disponível em: <https://undime-mt.blogspot.com/2017/11/avancos-rumo-uma-educacao-mais-inovadora.html>. Acesso em: 04 jul. 2018.

UNESCO; UNICEF; ONU. **La inversión más inteligente**: marco para la participación del mundo empresarial en la educación. 2013. Disponível em: <http://pactoglobal.org.py/uploads/gdbykL.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

UNIBRASIL. **Sobre o UniBrasil**. 2018. Disponível em: <http://www.institutounibrasil.com.br/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

UNISUL. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Histórico da Unisul**. 2019. Disponível em: <http://www.unisul.br/wps/portal/home/conheca-a-unisul/fundacao-unisul/historico>. Acesso em: 25 jun. 2019.

VALE, A. A. “Nem parece banco”: as faces da financeirização da Educação Superior no Brasil. *In*: Encontro Internacional de Política Social, 5., Encontro Nacional de Política Social, 12., Vitória, 2017. **Anais [...]**. Vitória: ES, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/16588>. Acesso em: 04 jul. 2018.

VALENTINI, S. **Do liberal ao pós-moderno: o debate sobre as ações afirmativas na produção acadêmica na área da educação (2012-2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f25.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

VITAE BRASIL. **Planeta é escolhida pelo MEC para compor o Guia de Tecnologias Educacionais**. 2018a. Disponível em: <http://www.vitaebrasil.com.br/home/premios>. Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. **Sobre a Vitae Brasil**. 2018b. Disponível em: www.vitaebrasil.com.br. Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. **Vitae é premiada pela Microsoft pelo programa Gestão Fácil**. 2018d. Disponível em: <http://www.vitaebrasil.com.br/home/premios>. Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. **Vitae é reconhecida pela United Nations Development Business**. 2018c. Disponível em: <http://www.vitaebrasil.com.br/home/premios>. Acesso em: 18 mai. 2018.

VIRIATO, E. O. Desconstrução da escola pública estatal: a publicização enviesada. *In*: Reunião da ANPEd, 24., 2001. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: MG, 2001. p.01-17 Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt5>. Acesso em: 28 jul. 2017.

WOOD, H.M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, p. 245-270, 2007.

ZARPELON, G. **A relação público-privada na educação infantil**: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2011.