

A HEGEMONIA DO PROJETO EDUCATIVO DO EMPRESARIADO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Camila Azevedo Souza
Universidade Federal Fluminense (UFF)

RESUMO

Este trabalho analisa o movimento da responsabilidade social, tendo em vista os projetos educativos da organização empresarial brasileira Gife (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) e da organização empresarial portuguesa Epis (Empresários pela Inclusão Social). Com base no materialismo histórico e, mais especificamente, nas formulações de Antonio Gramsci, o objetivo é identificar os modos de pensar, agir e sentir disseminados por essas entidades empresariais para apreender o processo de hegemonia que legitima a cultura empresarial nas políticas educacionais e reafirma os interesses da classe dominante no conjunto das relações sociais.

Palavras-chave: projeto educativo; empresários; hegemonia; Brasil; Portugal.

THE HEGEMONY OF ENTREPRENEURS' EDUCATIONAL PROJECT IN BRAZIL AND IN PORTUGAL

ABSTRACT

This study analyzes the social responsibility movement, looking towards the educational projects promoted by the Brazilian business organization Gife (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) and the Portuguese business organization Epis (Empresários pela Inclusão Social). Guided by the historical materialism method and, more specifically, by the formulations of Antonio Gramsci, the main goal is to identify the disseminated ways of thinking, acting and feeling by such business entities to understand the hegemony process that legitimizes the business culture in educational policies and reaffirms the interests of the ruling class over the social relations.

Keywords: educational project; entrepreneurs; hegemony; Brazil; Portugal

Introdução

Nas relações sociais capitalistas do século XXI, a atuação do empresariado nas políticas educacionais revela os interesses da classe dominante em construir uma nova sociabilidade para legitimar a concepção burguesa de mundo no conjunto das relações sociais. Tendo em vista esse processo, o objetivo do presente trabalho é analisar as concepções e as estratégias que fundamentam os projetos educativos do empresariado nas realidades brasileira e portuguesa, procurando apreender as respectivas influências na política educacional, bem como o processo de mundialização da educação relacionado ao movimento da responsabilidade social.

Para tanto, o trabalho segue as indicações teórico-metodológicas de Ciavatta (2009) sobre os estudos comparados fundamentados no materialismo histórico, evidenciando a historicidade dos acontecimentos, contextualizando-os no tempo, no espaço e nas formações sociais concretas em que se materializam. Além de considerar a analogia como o ponto de partida para identificar diferenças e semelhanças na relação com o outro, cabe desenvolver os estudos comparados em educação através de uma análise “das grandes transformações do mundo da produção, da divisão internacional do trabalho, da questão do Estado e da hegemonia de alguns países em nível mundial” (CIAVATTA, 2009, p.141).

Considerando as mudanças ocorridas nas primeiras décadas do século XX, o marxista italiano Antonio Gramsci ressaltou o conceito de Estado ampliado para definir os Estados democráticos contemporâneos como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2000b, p.244). Essa formulação é importante para identificar em que medida as entidades empresariais se constituem em representantes dos interesses burgueses, exercendo o papel de aparelhos privados de hegemonia que atuam na sociedade civil como organizadores da vontade coletiva.

A legitimação dos projetos educativos do empresariado, elaborados e difundidos por seus aparelhos privados de hegemonia, consolida uma importante estratégia de dominação ao direcionar propostas pedagógicas que passam a assimilar uma tendência comum, reafirmando a hegemonia da classe dominante. O conceito de hegemonia em Gramsci (2000b) explicita as relações sociais vinculadas ao exercício do poder numa sociedade de classes a partir de uma prática política que procura subordinar moral e intelectualmente toda a sociedade; ou seja, é o processo pelo qual um grupo ou classe social tem a capacidade de transformar ideias e concepções particulares em algo aceito como universal por todos.

As visões de mundo e as práticas das entidades empresariais são legitimadas, notadamente, por meio dos intelectuais que atuam como organizadores e difusores da cultura burguesa. Segundo Gramsci (2000a, p.21), os intelectuais orgânicos criam e difundem certa cultura de maneira a exercer tarefas diferenciadas por graus – os criadores das várias ciências, da filosofia e da arte no mais alto grau e “os modestos 'administradores' e divulgadores da riqueza já existente, tradicional, acumulada” no mais baixo grau. Portanto, os intelectuais se caracterizam por ser “todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo” (GRAMSCI, 2002, p.93).

Além dessas contribuições teóricas de Gramsci, cabe ressaltar as formulações de outros autores marxistas sobre o capitalismo em sua fase contemporânea. Melo (2003) analisa o fenômeno da mundialização da educação, identificando que as reformas educacionais implementadas nos países dependentes, em que pesem as especificidades locais, seguiram as mesmas orientações traçadas pelos organismos internacionais. Esse fenômeno faz parte do projeto neoliberal com a intenção de uniformizar a “integração global” e instituir novas condicionalidades para empréstimos e doações para a área educacional, repercutindo na construção da sociabilidade capitalista (MELO, 2003).

Os desdobramentos da mundialização da educação no Brasil são analisados por Neves (2005) enquanto um fenômeno do movimento mais amplo denominado de a nova pedagogia da hegemonia, que envolve um conjunto de estratégias que visam educar o consenso no mundo contemporâneo, (con)formando uma nova sociabilidade para reafirmar determinados modos de pensar, agir e sentir convergentes com a concepção burguesa de mundo. São, portanto, estratégias de repolitização da política fundamentadas em soluções individuais, na pequena política e na privatização e fragmentação das políticas sociais,

reafirmando os interesses neoliberais de transferir responsabilidades para a sociedade civil através da assistência social e da responsabilidade social (NEVES, 2005).

A responsabilidade social, por sua vez, se constitui na nova ideologia da classe empresarial no Brasil e no mundo (MARTINS, 2009; AUTOR, 2014). Segundo Martins (2009), essa ideologia vem configurando politicamente o empresariado enquanto a direita para o social, uma força social de novo tipo que dissemina a possibilidade de conciliar os fundamentos de uma economia de mercado com justiça social, buscando consolidar um suposto capitalismo de face humanizada.

Analisando as repercussões para a educação das posições subalternas do Brasil e de Portugal na atual configuração da divisão internacional do trabalho, Rummert e Alves (2010) evidenciam a direção dos dois países em se afirmarem enquanto “lócus de transferência, cópia e consumo de ciência e tecnologia, e não pela sua produção autônoma” (RUMMERT & ALVES, 2010, p.517). As autoras ressaltam as seguintes convergências entre essas duas formações sociais concretas:

Para tentar fazer frente às suas dificuldades estruturais em assumir posições mais competitivas no cenário mundial, Brasil e Portugal [...] passam a organizar-se em torno da tríade da *desregulamentação*, da *privatização* e da *abertura comercial*, ideias consagradas por várias organizações multilaterais e que se transformaram no núcleo inexorável das bases teórico-práticas do *incontornável* ajuste econômico. (RUMMERT & ALVES, 2010, p.514)

Para compreender o projeto educativo do empresariado em suas mediações com a mundialização da educação e as políticas educacionais nessas duas formações sociais concretas, cabe ressaltar a atualização do projeto neoliberal de privatização da educação proposto pelo Banco Mundial, cuja ênfase na política de parcerias com a sociedade civil se constitui em um aspecto importante do movimento contemporâneo da agenda global para a educação.

Considerando a educação como um mercado emergente, o Banco Mundial aprofunda seu projeto de privatização da educação através da ênfase nas denominadas parcerias público-privadas, com base na atuação em rede de um conjunto de sujeitos formado por empresários e especialistas em educação “localizados nos interstícios de uma seleta gama de organizações internacionais, empresas internacionais de consultoria educacional e universidades globalizadas” (ROBERTSON, 2012, p.291).

Tendo em vista o protagonismo da atuação empresarial através de um processo que se desenvolve por dentro do sistema educacional, Robertson (2012) analisa que a agenda global para a educação, em consonância com a estratégia para o setor educacional do Banco Mundial, segue um movimento de adesão ao gerencialismo na educação através de práticas de “consultocracia”:

Uma indústria especializada (cada vez mais corporativa), por exemplo, agora passa a crescer atrelada a PPPs [parcerias público-privadas], especialmente naquelas economias desenvolvidas que as levaram mais longe (como Austrália, Reino Unido, Estados Unidos). Essa indústria, que exporta cada vez mais sua especialidade globalmente, inclui um número em rápido crescimento de atores privados, de fundações, empresas especializadas em PPPs, empresas de consultoria global, bancos, consultores locais, *think-tanks*, *websites* direcionados, equipes de rápido retorno e escritórios de advocacia especializados [...] Analogamente, um pequeno grupo de empresas administrativas grandes,

poderosas e globais tem também grandes interesses nas PPPs. (ROBERTSON, 2012, p.297)

A configuração de uma rede de parcerias protagonizada pela atuação empresarial, com ênfase para práticas de consultoria, revela uma adesão orgânica do fenômeno da mundialização da educação à ideologia da responsabilidade social. Diante desse movimento estratégico que marca a atuação empresarial nos anos iniciais do século XXI, o trabalho segue com a análise das mediações e das especificidades do empresariado brasileiro e português através dos projetos educativos de dois aparelhos privados de hegemonia: o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) e a Associação Empresários pela Inclusão Social (Epis).

O processo de hegemonia que marca esse movimento estratégico do empresariado contribui com a legitimação da cultura burguesa nas políticas educacionais, o que vem configurando uma regressão da educação escolar de direito social a um serviço mercantil, com base na teoria do capital humano e sua renovação com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo (FRIGOTTO, 2011).

Nesse sentido, apreender as bases do projeto educativo hegemônico significa evidenciar contradições que trazem elementos importantes para a luta contra-hegemônica com a perspectiva de construir uma pedagogia fundamentada na formação omnilateral. Isso se inspira na tese de Saviani e Duarte (2012, p.2) de que “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo”, o que significa somar esforços na construção coletiva da pedagogia histórico-crítica enquanto um “trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.5).

1. Empresariado brasileiro: projeto educativo do GIFE

O Gife iniciou suas atividades em 1989 e foi institucionalizado em 1995, em São Paulo, atuando como um expressivo aparelho privado de hegemonia que desenvolveu a formulação de investimento social privado, em substituição à ideia de filantropia. Esse movimento buscou consolidar um caráter mais orgânico para o conceito de responsabilidade social empresarial através de uma concepção que “deve orientar e estimular projetos para fora do âmbito da empresa” (MARTINS, 2005, p.156).

A entidade se caracteriza, especificamente, pela difusão das práticas de investimento social privado com base em um movimento de solidariedade entre frações da classe dominante capaz de influenciar políticas públicas (LOPES, 2010). Além de formar intelectuais orgânicos para disseminar sua cultura empresarial, com cursos de capacitação para empresários, consultores, fundações e institutos, a entidade apresenta uma força política capaz de definir políticas educacionais, com destaque para as articulações com o Ministério da Educação e o movimento “Todos pela Educação”, cuja repercussão mais expressiva na educação básica está materializada na influência da cultura de metas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A concepção de investimento social privado revela a expectativa de alcançar um maior valor agregado no sentido de extrair um subproduto de um investimento exitoso, evidenciando vínculos importantes com a teoria do capital humano, uma vez que a definição de investimento em educação demonstra o objetivo de obter retornos futuros

convertidos em competitividade e produtividade.

Theodore Schultz, Prêmio Nobel de Economia em 1979, foi um dos pioneiros na formulação da teoria do capital humano. Em sua análise, Schultz (1973, p.19) ressalta que as “escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução”, considerando que a “instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ, 1973, p.19).

Para o economista, investir em capital humano significa fazer “um investimento em habilidades e conhecimento que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (SCHULTZ, 1973, p.23-24), pressupondo que, quando há aumento de produtividade e lucros futuros, “a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico” (SCHULTZ, 1973, p.63).

Diante desses elementos, cabe ressaltar a análise crítica de Frigotto (1993) sobre a inversão realizada pela teoria do capital humano através de uma leitura simplificadora do real que busca justificar as desigualdades de classe a partir do individualismo, além de mascarar a perspectiva de classe que atravessa “a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação” (FRIGOTTO, 1993, p.67).

Portanto, no projeto educativo do Gife, o investimento social privado em educação revela o interesse em investir em capital humano para produzir e potencializar a capacidade de trabalho. Além da teoria do capital humano, a entidade também reproduz a perspectiva de uma formação adaptativa com base no lema “aprender a aprender” da ideologia da sociedade do conhecimento, demonstrando uma íntima sintonia com o fenômeno da mundialização da educação, em articulação com o movimento da responsabilidade social nos moldes do capitalismo de face humanizada.

Segundo Duarte (2003), a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelas relações sociais capitalistas que busca orientar a realidade concreta por meio das seguintes ilusões: “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje”; “a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano [...] é muito mais importante que aquisição de conhecimentos teóricos”; “o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos”; e “o apelo à consciência dos indivíduos [...] constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade” (DUARTE, 2003, p.14-15).

O documento intitulado “Guia GIFE sobre Investimento Social Privado em Educação”, de 2003, revela uma referência fundamental para apreender o conteúdo do projeto educativo do Gife, uma vez que busca definir a atuação da sua rede em consonância com os princípios e os norteamentos da entidade. Os dados da publicação revelam que 80% de seus associados apresentam um foco de atuação na área educacional (GIFE, 2003, p.8).

Em síntese, a direção geral do documento é orientar os “investidores sociais privados” que atuam na educação, indicando a forma mais eficaz de investir, principalmente através da escola pública e de ações complementares à escola. É nessa perspectiva que o Gife apresenta a questão da aprendizagem como foco de investimento: “Fazer diferença na área da educação é investir nas condições necessárias para a promoção da aprendizagem efetiva dos indivíduos que participam do processo educacional” (GIFE, 2003, p.32).

Tendo em vista algumas variáveis como analfabetismo, atendimento escolar, escolarização, reprovação e abandono escolar, o *Guia* apresenta ênfase específica no ensino fundamental e identifica como principais problemas a qualidade de ensino e a

distorção idade-série (GIFE, 2003, p.12).

Cabe fazer um destaque sutil, embora não menos importante, no que se refere à “aprendizagem efetiva”, pois demonstra uma aproximação com a denominada eficácia escolar, que busca exaltar um gerencialismo na educação através da teoria do capital humano. Além disso, o conjunto das propostas do Gife converge para tratar a questão da qualidade da educação sob a lógica meritocrática da cultura de resultados (AUTOR, 2014).

O protagonismo da educação como área que recebe maior investimento dos associados da rede Gife é reafirmado no “Censo GIFE Educação 2005/2006”, que identificou, no universo de 68 instituições respondentes, 55 instituições com execução ou financiamento de projetos na área de educação, 26 com execução de projetos próprios e 13 com financiamento a terceiros. Das 55 instituições executoras/financiadoras de projetos educacionais, 33 atuavam na educação regular, 31 em atividades extracurriculares, 29 na educação não regular, e 22 no apoio a família/alunos fora da escola (GIFE, 2006, p.14-16).

Sob a justificativa do problema da qualidade na formação dos alunos, o *Censo* ressalta que as atividades de capacitação de professores recebem prioridade dos seus associados, em conjunto com os trabalhos voltados para o reforço escolar, a aceleração da aprendizagem e a educação de jovens e adultos (GIFE, 2006, p.42 e 51). Um aspecto que merece destaque se refere à ênfase no jovem quando se trata das atividades de reforço escolar:

As atividades de reforço e recuperação são mais efetivas para determinados grupos e em determinadas condições do que em outros. Por exemplo, os programas de alfabetização de adultos são claramente pouco eficientes, porque o público-alvo é geralmente mais idoso e dificilmente tem condições de recuperar de forma adequada o domínio da língua escrita. Por outra parte, programas de reforço escolar e apoio aos estudantes ainda jovens podem ter impacto mais significativo. (GIFE, 2006, p.51)

A articulação entre a formação docente e os resultados de aprendizagem coaduna forças para estabelecer um terreno fértil de promoção da *accountability*, que responsabiliza professores e instituições escolares com base no desempenho dos alunos sob a lógica da eficácia escolar. Essa perspectiva se potencializa com o discurso do impacto (eficiente!) das práticas de reforço escolar direcionadas ao público jovem (AUTOR, 2014).

A adesão à teoria do capital humano está exemplificada no fragmento a seguir do *Guia*:

Aliada vital para promover a mobilidade social, a educação desempenha papel determinante no desenvolvimento do capital humano e na geração de riquezas e tem impactos diretos em outros campos além do econômico – no crescimento populacional, nas taxas de mortalidade e na longevidade, na participação política e nas dinâmicas familiares, para ficarmos em poucos exemplos. (GIFE, 2003, p.9)

O *Censo*, por sua vez, apresenta ênfase na difusão da perspectiva da sociedade do conhecimento, pois reproduz o lema “aprender a aprender” em sua concepção de educação ao longo da vida, demonstrando articulação com a pedagogia das competências:

A educação, entendida como um processo de transmissão e aquisição de valores, cultura, conhecimentos e competências, assim como de capacitação para que as pessoas possam entender, participar e se desenvolver no mundo em que vivem, é um processo que começa quando a criança nasce e continua ao longo da sua vida. (GIFE, 2006, p.20)

Em conjunto com o lema “aprender a aprender”, a entidade busca enfatizar a atuação no ensino fundamental como prioridade, pois considera que o acesso “praticamente universal” a esse nível de ensino é acompanhado pelos problemas da qualidade e do abandono escolar (GIFE, 2006, p.21). É nesse sentido que o Gife justifica o foco de atuação de seus associados no ensino fundamental regular, considerando que é nesse período que “as crianças adquirem ou deixam de adquirir as competências básicas que lhe permitirão continuar estudando e se aperfeiçoando ao longo da vida” (GIFE, 2006, p.23).

Uma vez que a teoria do capital humano e o lema “aprender a aprender” estão fundamentados na perspectiva de uma formação adaptativa voltada para o domínio de competências e a aplicação prática na avaliação (CASTIONI, 2010, p.154), evidencia-se que o conteúdo do projeto educativo do Gife converge com os princípios meritocráticos e gerencialistas da eficácia escolar.

No que se refere à ênfase no “ensino fundamental regular”, cabe ressaltar a análise de Leher (1999) sobre o movimento do *apartheid* educacional planetário, com destaque para a direção do Banco Mundial na mundialização da educação, que busca retomar a teoria do capital humano para legitimar a hegemonia neoliberal e justificar uma ação restrita do bloco no poder ao ensino fundamental sob o slogan do “alívio da pobreza”.

Entre as linhas de ação prioritárias dos associados da rede Gife, destacam-se as atividades de formação de professores e de complementação da educação regular:

A maioria dos associados desenvolve ações múltiplas para diferentes grupos, mas as atividades de formação de professores predominam sobre as demais, seguidas de atividades de complementação da educação regular, na forma de oficinas de arte e atividades de complementação e reforço escolar. Seguem-se várias atividades de transferência de recursos na forma de bolsas de estudo e doações de equipamentos e material escolar, e uma atividade relativamente menor de capacitação de diretores e de pessoal administrativo. O grupo preferencial sobre o qual essa atividade é exercida é o do ensino fundamental, para crianças de 7 a 14 anos, seguido pelos jovens de 15 a 18 anos do médio e, um pouco mais distante, a pré-escola e a educação de jovens e adultos. (GIFE, 2006, p.30)

Uma vez que há vínculos entre a formação docente e a cultura de resultados da *accountability*, verifica-se que o projeto educativo do Gife está alinhado às diretrizes do Banco Mundial de valorização dos docentes (pelo mérito) através de esquemas de incentivo para premiá-los, cuja orientação é consolidar um sistema eficaz para “atrair, reter e motivar os professores altamente qualificados” (VEGAS e UMANSKY, 2005).

Outro aspecto central incentivado no *Guia* é a atuação do empresariado para definir políticas públicas, difundindo o caráter estratégico das parcerias através do discurso da capacidade de “estabelecer uma dinâmica de colaboração em torno de objetivos comuns, com base na soma de competências e de forças” (GIFE, 2003, p.16). Nesse sentido, a entidade defende que a “articulação com os órgãos públicos merece atenção especial do investidor social privado e deve ser vislumbrada desde a origem do projeto” (GIFE, 2003, p.17).

Esses elementos de conciliação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, em conjunto com a centralidade da articulação entre a teoria do capital humano e a ideologia da sociedade do conhecimento, demonstram uma adesão do Gife às formulações da Unesco de defesa da “aprendizagem ao longo de toda a vida” por meio das perspectivas de

fragmentação e privatização sob a lógica da política de parcerias (UNESCO, 2008).

Através de seu *Guia*, o Gife também ressalta que a “influência na política pública é a melhor maneira de conferir escala aos projetos sociais do investidor social privado” (GIFE, 2003, p.34), apresentando 7 iniciativas de alguns associados para exemplificar as “experiências bem-sucedidas” na área educacional: *Comunidade Educativa*, da Fundação Bunge; *Programa Arte na Escola*, da Fundação Iochpe; *Programa Escola que Vale*, da Fundação Vale do Rio Doce; *Projeto Criança/Escola de Futuro*, do Instituto Algar/CTBC; *Se Liga*, do Instituto Ayrton Senna; *Capacitar Educadores*, do Instituto C&A; e *Projeto Transe-Escola*, da Vitae Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social.

O intuito de destacar experiências bem-sucedidas demonstra uma estratégia nas relações de hegemonia para obtenção de consenso; isto é, o Gife busca sedimentar uma cultura de exemplaridade a partir das práticas exitosas de seus associados, com o objetivo de difundir e legitimar o projeto educativo da rede Gife como uma referência tanto para o movimento da responsabilidade social como para as políticas públicas (AUTOR, 2014).

Os exemplos escolhidos no *Guia* estão em sintonia com os dados do *Censo*, pois demonstram a centralidade de iniciativas voltadas para a formação docente. Essa ênfase revela uma estratégia da classe dominante para converter os professores em intelectuais orgânicos que organizam e difundem a cultura burguesa no espaço escolar (MARTINS e NEVES, 2015), o que significa uma adesão desses sujeitos ao projeto identificatório fundamentado no *ethos* empresarial (RUMMERT, 2000).

O investimento social privado em educação traduz, portanto, o protagonismo do empresariado na privatização e fragmentação das políticas educacionais, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial para consolidar uma atuação em rede por meio de parcerias, o que demonstra a aproximação com a lógica das *escolas charter* e os princípios de concertação social da sociabilidade neoliberal difundida pela nova pedagogia da hegemonia.

Com o objetivo de trazer dados atuais sobre o investimento social privado em educação, destaca-se uma reportagem divulgada no portal da revista Veja, de 12 de maio de 2014, intitulada “Empresas querem investir em educação. Falta um plano”¹. O conteúdo da matéria divulga a estimativa do Gife sobre o investimento de empresas na educação básica, buscando associar a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) ao incentivo de projetos educativos empresariais.

Os dados do Gife revelam que as empresas investem, anualmente, cerca de R\$ 1,4 bilhão na educação básica, incluindo “aportes em redes de ensino mantidas por governos e também projetos de entidades privadas que oferecem ensino gratuito”². Para exemplificar que a prática de parcerias define a forma como esse investimento chega à escola, a reportagem destaca que a Associação Parceiros na Escola “recebe doações de 70 empresários e beneficia 55 unidades públicas em São Paulo”, investindo aproximadamente R\$ 11 milhões em infraestrutura e capacitação de professores e funcionários, diante do comprometimento dos diretores em melhorar os índices de ensino.

Outra informação divulgada se refere ao destaque de duas formas de investimento social privado em educação pública, marcadas pela garantia do valor investido ser abatido do imposto de renda. Se, por um lado, há o investimento através de fundações e institutos estruturados como organizações sem fins lucrativos que recebem doações, ou registrados como organizações da sociedade civil que recebem recursos públicos; por outro lado, também acontece o investimento através de doação de dinheiro, livros ou outros itens destinados diretamente para as escolas.

Segundo Andre Degenszajn, um intelectual orgânico do Gife que atua na Secretaria-Geral da entidade, a aprovação do PNE teria a capacidade de aumentar o investimento dos empresários na educação:

O montante destinado por empresários ao setor de educação poderia ser maior, diz Andre Degenszajn, secretário-geral do Gife. Bastaria para isso que o Brasil contasse, por exemplo, com um Plano Nacional de Educação (PNE) vigente – o conjunto de metas e diretrizes aguarda votação no Congresso há quase quatro anos. “O PNE deve estabelecer prioridades e assegurar os meios para que objetivos sejam cumpridos. Isso aumentaria o número de iniciativas encabeçadas pelas empresas”, diz Degenszajn. “Hoje, as ações são muito pontuais e, por isso, seu alcance é restrito a um número limitado de escolas.”³

Cabe destacar que a reportagem também exemplifica o investimento social privado em educação a partir de algumas práticas de outras instituições, como a Fundação Bunge, que investe, anualmente, cerca de R\$ 4,5 milhões no treinamento de professores e construção de bibliotecas em escolas públicas; o Instituto Inspirare, que atua em escolas da Bahia e difunde inovações tecnológicas voltadas para a educação brasileira; e a Fundação Itaú Social, com destaque para a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa. Alguns posicionamentos de intelectuais orgânicos vinculados a essas entidades – Cláudia Calais, Anna Penido e Antonio Jacinto Matias, respectivamente – também demonstraram interesses na aprovação do PNE, além de indicações voltadas para a definição de um “plano de Estado”, de uma “agenda nacional de educação” e de projetos educativos empresariais capazes de “ganhar escala”.

Esses dados sobre a atuação de alguns associados da rede Gife (Fundação Bunge, Instituto Inspirare e Fundação Itaú Social), assim como o discurso dos seus intelectuais orgânicos, revelam, especificamente, o interesse em influenciar a direção do PNE na perspectiva de ampliar a atuação empresarial na educação básica⁴. Evidenciar esses aspectos contribui no sentido de apreender a forma de atuação da rede Gife, com destaque para o incentivo à prática de parcerias na educação pública, que busca conformar as políticas educacionais ao movimento da responsabilidade social através da perspectiva gerencialista da cultura empresarial.

2. Empresariado português: projeto educativo da EPIS

A Epis foi fundada em 2006, após o apelo lançado pelo Presidente da República Aníbal Cavaco Silva, em 25 de Abril do mesmo ano, que convocou uma mobilização social voltada ao compromisso cívico de inclusão social através da educação. Diante desse contexto, a Epis foi criada a partir da atuação de um grupo de empresários e gestores portugueses, tendo o Presidente da República como Associado de Honra e Presidente de Honra do Conselho Consultivo, além de contar com um Conselho Científico formado por personalidades ligadas ao campo da educação.

A gênese da Epis, por coadunar forças do aparelho de Estado e da classe empresarial na direção do movimento da responsabilidade social, traduz a difusão da sociabilidade neoliberal na realidade portuguesa. Nesse sentido, a atuação do bloco no poder para assegurar a hegemonia burguesa através de estratégias para educar o consenso, na perspectiva da concertação social, consolida a nova pedagogia da hegemonia nas políticas educacionais de Portugal (AUTOR, 2014).

O poder de influência da Epis nas políticas educacionais demonstra uma atuação que busca consolidar as práticas de parceria sob a justificativa da partilha de responsabilidades e da autonomia da instituição escolar. Além da articulação política com o Ministério da Educação, desde 2007, a entidade também agregou força política, a partir de 2012, no Ministério de Economia e Emprego, que impulsionou o acordo com o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). A materialidade da influência da Epis na educação por meio da política de parcerias está expressa, notadamente, na definição do regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 75/2008)⁵.

Pedro Martins, um dos membros do Conselho Científico, afirma que o Programa EPIS busca combater o insucesso e abandono escolar no 3º ciclo de escolaridade através do reforço das habilidades não cognitivas dos alunos, com ênfase na motivação, disciplina, tenacidade, autoestima, autocontrole, confiança e paciência. Segundo o intelectual orgânico da Epis, o programa está em funcionamento nas escolas públicas portuguesas desde 2007, abrangendo todas as escolas com 3º ciclo em 10 distritos escolares de Portugal, o que resulta em um total de 85 escolas e mais de 15.000 alunos dos 7º e 8º anos, quase 10% dos alunos desse ciclo escolar de todo o país (MARTINS, 2010).

Martins (2010) também ressalta que a entidade é financiada por aproximadamente 90 grandes empresas sediadas em Portugal, sendo que cada empresa paga uma contribuição anual de € 25.000. Além do apoio público que a Epis recebeu do Presidente da República, vários jornais e emissoras de TV anunciaram o programa em uma base *pro bono*, o que contribuiu para “aumentar a sensibilização do público e do perfil do programa, facilitando assim a sua implementação nas escolas, em termos de sua aceitação por parte dos professores, pais e alunos” (MARTINS, 2010, p.6).

Esse discurso sobre a “sensibilização” se constitui em um marca emblemática do projeto educativo da Epis, o que revela a estratégia da entidade em reafirmar sua hegemonia através da consolidação de um projeto identificatório capaz de impulsionar um reordenamento simbólico voltado para a difusão do *ethos* empresarial (RUMMERT, 2000).

Em sua publicação “Educar com Sucesso: manual para técnicos e pais” (BARROS, PEREIRA e GOES, 2007), a Epis destaca o desenvolvimento do projeto “Mediadores para o sucesso escolar”, em parceria com Ministério da Educação, autarquias e empresas locais, com a abrangência de 95 escolas com 3º ciclo, representando cerca de 10% do insucesso escolar no 3º ciclo em Portugal.

O Presidente da República Cavaco Silva assinou o prefácio desse manual, ressaltando o caráter estratégico do investimento em educação e o compromisso de todos através de uma responsabilidade partilhada na tarefa de educar. Conforme seu discurso, a “escola é um instrumento poderoso na promoção das condições necessárias ao desenvolvimento de sociedades mais coesas, socialmente mais justas, culturalmente mais inovadoras e economicamente mais avançadas” (BARROS, PEREIRA e GOES, 2007, p.7). Portanto, essa concepção de escola demonstra uma clara adesão à teoria do capital humano e à perspectiva do capitalismo de face humanizada.

João Rendeiro, o então presidente da Direção da Epis, por sua vez, considera que o projeto “Mediadores para o sucesso escolar” apresenta um caráter inédito em Portugal, com uma implementação experimental a nível nacional, a partir de um “modelo de solidariedade por capacitação” fundamentado na excelência metodológica e na mecânica de proximidade (BARROS, PEREIRA e GOES, 2007, p.9).

Esse discurso da “excelência metodológica” busca a legitimação da Epis através de um caráter de cientificidade chancelado pela exemplaridade da atuação de intelectuais orgânicos da classe dominante, que organizam e difundem a cultura empresarial enquanto dirigentes do projeto educativo da entidade. Para consolidar sua hegemonia na realidade

concreta, a Epis atua na formação de mediadores com o objetivo de sedimentar e materializar sua cultura empresarial como referência para experiências e práticas educacionais (AUTOR, 2014).

O manual também apresenta algumas direções importantes para a definição do conteúdo do projeto educativo da Epis, principalmente no que se refere à concepção de desenvolvimento cognitivo. A Epis aborda o processo de ensino e aprendizagem da criança e do adolescente através do seu desenvolvimento psicológico, com o objetivo de definir “atitudes parentais de promoção e estimulação de um desenvolvimento saudável e facilitador do sucesso escolar” (BARROS, PEREIRA e GOES, 2007, p.14), com destaque para a adesão declarada à teoria piagetiana.

Essa perspectiva traz elementos importantes para apreender o projeto educativo difundido pela Epis, notadamente sua adesão ao lema “aprender a aprender” da ideologia da sociedade do conhecimento. Considerando que Piaget analisa o desenvolvimento da inteligência através de uma referência direta ao processo biológico de adaptação dos organismos ao meio ambiente, Duarte (2006) evidencia que

Assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação são conceitos indissociáveis na teoria de Piaget. Aqui existe um importante ponto de aproximação entre Piaget e a Escola Nova, isto é, entre a psicologia genética (ou epistemologia genética) e o “aprender a aprender”: o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico. (DUARTE, 2006, p.92)

O papel da Epis na difusão de um discurso permeado pelos princípios da adaptação, dos estágios de desenvolvimento, das competências, da eficácia e do binômio estímulo/resposta revela que a ênfase na psicologia para a resolução dos problemas educacionais é uma especificidade significativa do seu projeto educativo, o que coaduna forças para reafirmar a perspectiva neoliberal do lema “aprender a aprender” na difusão de uma formação adaptativa fundamentada no modelo biológico de desenvolvimento humano. Segundo Castioni (2010, p.154), o termo competência surgiu “nos espaços de pesquisa cognitiva e de educação” com referência ao “terreno da psicologia educacional, com aplicação prática na avaliação”.

O conteúdo das propostas de formação de pais para a educação e capacitação familiar apresenta como objetivo central a modificação de atitudes educacionais, com destaque para as “significações”⁶ dos pais sobre os problemas educacionais, uma vez que estas significações “não dependem apenas de conhecimentos”, mas são “construídas ao longo da vida” (BARROS, PEREIRA e GOES, 2007, p.164).

A direção da Epis para formar competências parentais voltadas para o sucesso escolar, sob a orientação dos seus mediadores, demonstra uma manobra estratégica da entidade para materializar suas experiências e práticas através de tentáculos que chegam ao chão da escola e ao contexto familiar com a capacidade de consolidar uma difusão molecular do seu projeto educativo, com ampla capilaridade nas relações sociais (AUTOR, 2014). Essa sensibilização da família demonstra, portanto, o interesse em consolidar um projeto identificatório capaz de assegurar a hegemonia da Epis no plano do *sentimento-paixão*.

Enfim, o manual sintetiza a capacitação familiar a partir da mudança parental, considerando que “esta mudança será tanto mais concretizável se a intervenção se organizar em conjunto com ações dirigidas à sistematização de boas práticas na escola, e à promoção de mudança diretamente com o próprio jovem” (BARROS, PEREIRA e GOES,

2007, p.189).

Esse norteamento será aprofundado em outro manual da Epis, intitulado “Escolas de Futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas”: direcionado para diretores, professores e pais, Santos et al. (2010) sistematizam um conjunto de boas práticas com o objetivo de difundir, por meio de uma perspectiva de exemplaridade, uma reforma da gestão escolar fundamentada nos pilares da cultura empresarial.

A publicação desse manual é fruto de um estudo desenvolvido pela Epis, em conjunto com o Ministério da Educação e a McKinsey & Company, envolvendo um inquérito sobre as práticas de gestão às escolas com 3º ciclo de Portugal (500 escolas). Posteriormente, com a contribuição da Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação e do Conselho das Escolas, 29 escolas foram selecionadas para visitas e entrevistas estruturadas, o que resultou na sistematização de 130 ideias-chave aplicadas em escolas do país, além de alguns casos de estudos internacionais.

No Prefácio de Diogo Simões Pereira, o Director-Geral da Epis, algumas características são exaltadas para definir o papel das “Escolas de Futuro”: formação de líderes; desenvolvimento do talento dos professores em articulação com uma cultura de meritocracia; elaboração de modelos pedagógicos eficazes, assim como de formatos inovadores de atração dos pais e famílias; e motivação do potencial de cooperação entre as escolas, os parceiros sociais e as empresas (SANTOS ET AL., 2010, p.9). Além de destacar a possibilidade de aplicar as boas práticas codificadas em cada Direcção Regional de Educação, o intelectual orgânico da Epis comemora os vínculos desenvolvidos pela entidade, demonstrando a perspectiva de orientar as políticas educacionais:

Para a Associação EPIS continua a ser um privilégio sonhar e dar vida a projectos inovadores na Educação, com a preocupação sistemática de poderem vir a ser escaláveis a nível nacional. Sempre em proximidade e estreita colaboração com os actores principais: alunos, pais, professores, comunidades, e cidadãos, autarquias, empresas e Ministério da Educação. (SANTOS ET AL., 2010, p.10)

Declarando a gestão escolar como uma dimensão fundamental no desempenho das escolas e dos alunos, a Epis considera que a identificação e a síntese das práticas de gestão dessas escolas-exemplos revelaram “paradigmas de práticas de excelência” (SANTOS ET AL., 2010, p.11). Portanto, as “Escolas de Futuro”, através das perspectivas de liderança, meritocracia, eficácia, colaboração, parcerias e cultura de desempenho, traduzem o gerencialismo na educação, legitimando a política de responsabilização sob a lógica da pedagogia de resultados (AUTOR, 2014).

Em sintonia com os processos de gestão inspirados na cultura empresarial, a “liderança para o sucesso escolar” é uma dimensão central que define o conteúdo do projeto educativo da Epis. É nessa perspectiva que o manual destaca os 4 pilares das “Escolas de Futuro”: (1) novos paradigmas de escola e sala de aula; (2) liderança forte; (3) adequação de “mecânicas de proximidade” por perfil dos alunos; e (4) inovação nos processos e rotinas.

No que se refere aos novos paradigmas de escola e sala de aula, a Epis apresenta uma adesão ao lema “aprender a aprender” diante do objetivo de contextualizar os alunos do século XXI na sociedade da informação através de um modelo de aprendizagem em rede, multidimensional e permanente, apostando na função de “maestro” do professor e na adesão de todos da escola e da sociedade, com destaque para universidades e empresas – “os ‘clientes futuros’ da escola” (SANTOS ET AL., 2010, p.13-14).

O segundo pilar, da liderança forte, evidencia a perspectiva de generalizar uma

formação de equipes de gestão das escolas fundamentada nas competências denominadas de *hard skills* (pensamento estratégico, planejamento e controle, finanças, *accountability*, gestão de projetos, inovação) e *soft skills* (gestão e motivação de equipes, influência positiva, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação e gestão de parcerias).

Com o terceiro pilar, das “mecânicas de proximidade”, a entidade demonstra o interesse de alcançar a obrigatoriedade dos 12 anos de escolaridade⁷ através do “combate ao insucesso escolar” e do envolvimento das famílias, desenvolvendo um novo modelo de mediação-capacitação com acompanhamento transversal para os alunos que “não querem”, assim como um modelo de recuperação de tipo “aula individual” para alunos que “querem mas não conseguem” (SANTOS ET AL., 2010, p.15-16).

Por fim, o quarto pilar, sobre a inovação nos processos e rotinas, revela o objetivo de definir “regras inovadoras” para consolidar uma cultura de escola capaz de combinar os objetivos de excelência e de inclusão social (SANTOS ET AL., 2010, p.16).

A Epis define a iniciativa das “Escolas de Futuro” como um projeto que objetiva consolidar lideranças sob o protagonismo dos diretores das escolas através de um processo de acompanhamento, “com uma dimensão de *coaching* e formação e com preocupação de articulação com os próprios processos do Ministério da Educação” (SANTOS ET AL., 2010, p.151).

Diante do seu Programa “Rumo ao Futuro”, desenvolvido através da articulação dos seus associados e parceiros com as lideranças das escolas e as Direcções Regionais de Educação, a Epis se posiciona como parceiro metodológico para garantir “a formação e o acompanhamento permanente dos navegadores bem como dos directores das escolas envolvidas” (SANTOS ET AL., 2010, p.154).

Essas iniciativas de capacitação de lideranças demonstram o objetivo de (con)formar intelectuais orgânicos na perspectiva da cultura empresarial para atuar nas instituições escolares, demonstrando a capacidade de definir políticas educacionais (AUTOR, 2014).

Diante do resultado da aplicação em 96 escolas de Portugal, o manual revela que o projeto “Escolas de Futuro” já nasceu internalizado no Ministério da Educação, através da parceria com as Direcções Regionais de Educação do Centro (DREC), do Norte (DREN) e de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), que “foram pioneiras, disponibilizando cerca de 30 colaboradores a tempo parcial, os navegadores do projecto” (SANTOS ET AL., 2010, p.149).

Em 2010, com o primeiro ano de trabalho efetivo no terreno, o trabalho ainda estava em curso e apenas 20% das escolas havia o completado. Como uma expectativa da entidade para o segundo ano de trabalho, cabe destacar sua aposta na “maior interacção entre organizações – escolas e empresas – que, embora tradicionalmente ‘divorciadas’, muito têm a ganhar com uma maior aproximação” (SANTOS ET AL., 2010, p.159), evidenciando a centralidade da lógica da política de parcerias em seu projeto educativo.

Diante dos aspectos evidenciados, verifica-se que o modelo das “Escolas de Futuro” difundido pela Epis busca sedimentar uma reforma da gestão escolar através dos princípios norteadores da cultura empresarial. Para tanto, a classe empresarial atravessa as fissuras da aparelhagem estatal com a capacidade de induzir políticas educacionais fundamentadas nas perspectivas de sucesso, liderança, excelência e eficácia, consolidando a responsabilização de professores e instituições escolares através de uma avaliação de resultados. Esse movimento conciliador ganha força política na realidade portuguesa através da atuação orgânica da Epis, cujos vínculos com o Ministério da Educação materializam um projeto educativo fundamentado na política de parcerias, em

convergência com a sociabilidade disseminada pela ideologia da responsabilidade social.

Considerações Finais

Diante do contexto de (con)formação voltada para o capital da agenda global para a educação, o protagonismo do empresariado na definição de práticas de parceria nas políticas educacionais revela sua convergência com a atualização do projeto de privatização da educação do Banco Mundial, cujos principais alicerces são a atuação em rede e as práticas de consultocracia.

Tendo em vista as especificidades de sua atuação em rede, o Gife dissemina um projeto educativo alicerçado nas práticas de *investimento social privado*, buscando legitimar a cultura de metas como diretriz hegemônica para a educação básica do Brasil. A Epis, por sua vez, consolida um projeto educativo voltado para a *inclusão social* com ênfase específica no reforço de habilidades não cognitivas dos alunos por meio da capacitação familiar e da reforma da gestão escolar, organizando a atuação do empresariado nas escolas públicas de Portugal.

Os projetos educativos do Gife e da Epis revelam um entrelaçamento orgânico das iniciativas do empresariado na educação básica sob a direção da ideologia da responsabilidade social, haja vista a ênfase na política de parcerias, em conjunto com as perspectivas da eficácia escolar e da responsabilização de professores e instituições escolares. Esses aspectos demonstram, portanto, a subsunção da educação escolar aos interesses burgueses de produtividade, competitividade e coesão social, sob a justificativa de um suposto capitalismo de face humanizada, o que contribui para a difusão da sociabilidade da direita para o social, consolidando um projeto burguês de formação humana que reafirma os modos de pensar, agir e sentir da classe dominante.

Referências

BARROS, Luísa, PEREIRA, Ana Isabel e GOES, Ana Rita. *Educar com Sucesso*: manual para técnicos e pais. EPIS – Empresários pela Inclusão Social. Lisboa: Texto Editores, 2007.

CASTIONI, Remi. *Educação no mundo do trabalho, qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.

ClAVATTA, Maria. *Estudos Comparados*: sua epistemologia e sua historicidade. Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p.129-151, 2009.

COSTA, Ricardo Jorge. *Em foco* – Autonomia e gestão das escolas. Revista A Página da Educação, Porto, série II, n. 186, Outono de 2009.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio*. In: ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana G. de (organizadores). *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

GIFE, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. *Guia GIFE sobre Investimento Social Privado em Educação*. São Paulo: GIFE, 2003.

_____. *Censo GIFE Educação 2005/2006*. São Paulo: GIFE, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. *Cadernos do cárcere*. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. *Cadernos do cárcere*. Vol. 5. O risorgimento. Notas sobre história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LEHER, Roberto. *O BIRD e as reformas neoliberais na educação*. Pucviva, São Paulo, v. 1, n.5, p. 16-22, 1999.

LOPES, Kátia de Carvalho. *Educação Pública como Nicho de Investimento Social Privado*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

MARTINS, André Silva. *Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. *A direita para o social: a educação para a sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva & NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, Pedro S. *Improving Achievement through Targeted, Non-Cognitive Skills: Evidence from the EPIS Program*. Queen Mary University of London & CEG-IST, Lisbon & IZA, Bonn. May 18, 2010.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.

PORTUGAL. Assembléia da República. *Resolução do Conselho de Ministros nº 44*, de 1º de Junho de 2010. Lisboa, Pt.: AR, 2010.

ROBERTSON, Susan L. *A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial*. Revista Brasileira de Educação, v.17, n.50, maio-ago. 2012.

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria e ALVES, Natália. *Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade*. Revista Brasileira de Educação, v.15, n.45, set./dez. 2010.

SANTOS, Álvaro Almeida et al. *Escolas de Futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. EPIS – Empresários pela Inclusão Social. Porto: Porto Editora, 2010.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília : UNESCO, 2008*.

VEGAS, Emiliana e UMANSKY, Ilana. *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?.* Washington, Banco Mundial, 2005.

¹ Reportagem de Bianca Bibiano, disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/empresas-querem-investir-em-educacao-falta-um-plano>, acesso em 04/07/2014.

² Segundo a reportagem, o último censo do Gife revelou que 65% das empresas investidoras trabalham com projetos de capacitação de professores. Os projetos de reforço ou complementação escolar aparecem em segundo lugar, com 48%. A preferência pelo investimento em projetos não vinculados à educação regular, como atividades de apoio familiar, é justificada pela dificuldade de estabelecer parcerias com a aparelhagem estatal.

³ Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/empresas-querem-investir-em-educacao-falta-um-plano>, acesso em 04/07/2014.

⁴ Cabe destacar a possibilidade de analisar novos elementos a partir do posicionamento da rede Gife diante da aprovação do PNE, em 25 de junho de 2014, com a Lei nº 13.005. Em reportagem atual, de 04 de junho de 2014, o organismo Todos pela Educação manifestou sua convergência com o plano aprovado: “O Todos Pela Educação entende que é indiscutível a contribuição do PNE para os próximos dez anos da sociedade brasileira, uma vez que o plano preza pelo alinhamento de esforços de diferentes setores, áreas e entes federados pela melhoria da qualidade da Educação do País”. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpc/30545/todos-pela-educacao-e-o-plano-nacional-de-educacao/>, acesso em 05/07/2014.

⁵ Em reportagem da revista “A Página da Educação”, Ricardo Jorge Costa evidencia que a Federação Nacional de Professores (FENPROF), estrutura sindical com expressiva representatividade dos professores

portugueses, considera que o novo regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei nº 75 constitui “um retrocesso no funcionamento democrático da escola pública, recentralizando poderes, impondo soluções únicas em áreas onde até agora as escolas podiam decidir de forma autónoma e pondo em causa os princípios da elegibilidade, colegialidade e participação” (Costa, 2009, p.27).

⁶ O manual define a “significação” como uma atividade cognitiva e emocional de interpretação e construção de significado.

⁷ A Resolução do Conselho de Ministros nº44/2010 define o objetivo de consolidar os 12 anos de escolaridade em convergência com a bandeira da Epis de combate ao insucesso e abandono escolar: “Neste sentido, a presente resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir três objetivos. Em primeiro lugar, visa-se adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende-se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.” (PORTUGAL, 2010, p.1997).

Recebido: abril-16

Aprovado: setembro-16