

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
DAVID SANTOS PEREIRA CHAVES

**EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: Instituto Ayrton Senna e a política de
competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.**

RIO DE JANEIRO

2019

DAVID SANTOS PEREIRA CHAVES

EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vania Cardoso da Motta.

RIO DE JANEIRO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C512

Chaves, David Santos Pereira.

Empresariamento da Educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro / David Santos Pereira Chaves. 2019.
472f.

Orientadora: Profª Drª Vania Cardoso da Motta

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.
1. Educação básica. 2. Educação - Brasil. 3. Políticas Educacionais. 4. Capital Humano. 5. Capital Social. I. Motta, Vania Cardoso da. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

CDD: 372

Elaborada por: Erica dos Santos Resende CRB-7/5105

DAVID SANTOS PEREIRA CHAVES

EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em

Prof^a. Dr^a. Vânia Cardoso da Motta (Orientadora) - Universidade do Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ)

Prof. Dr. Roberto Leher - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dr. Bruno Gawryszewski - Universidade do Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Larissa Dahmer Pereira - Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

À Kelly, Bento, Adelino e Sylvia.

Aos trabalhadores desse país

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pelo fôlego de vida e à minha família (Kelly, Bento, Adelino e Sylvia) pelo apoio e paciência nas horas mais difíceis.

Agradeço à Vania Motta pela sabedoria nas orientações e pela simplicidade no trato de questões complexas.

Agradeço aos companheiros do COLEMARX e aos demais colegas das outras linhas de pesquisa pelas contribuições...na forma de críticas e sugestões.

Agradeço à servidora Solange Rosa por toda a dedicação no atendimento das demandas dos estudantes...sem dúvida, é um caso exemplar.

Agradeço aos membros da Banca Examinadora pelas leituras atentas e contribuições.

Agradeço ao Diretor do Cefet *Campi* Itaguaí (Luiz Diniz) e ao Gerente Acadêmico (Nelson Mendes)

“Os que comem bem, dormem bem e têm boas casas acham que se gasta demais em política social” (José “Pepe” Mujica).

RESUMO

CHAVES. David Santos Pereira. **Empresariamento da educação**: Instituto Ayrton Senna e a política competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Nosso objeto de estudo é o processo de empresariamento da educação mediante a projeção da concepção empresarial de educação integral junto ao Instituto Ayrton Senna para disputar a direção/controlar das políticas educacionais, com fins de ajustá-las às condições ideais para a reprodução ampliada do capital. O recorte analítico é o Convênio SEEDUC/RJ 10/2013 para a implementação do programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM), pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), no Colégio Estadual Chico Anysio, analisado entre os anos de 2013 e 2018. O referencial teórico-metodológico utilizado foi o materialismo histórico dialético, a partir da concepção de educação enquanto atividade humana mediadora de projetos societários. O Convênio SEEDUC 10/2013 está assentado na adoção de um modelo curricular inovador pautado no desenvolvimento de competências cognitivas (expressas na noção capital humano) e socioemocionais (comportamentos atitudes e valores expressos na noção de capital social). A novidade está na forma como a noção de competências serve para operar a luta de classes, a partir de um modelo curricular em que os elementos postos pelas noções de capital humano e de capital social atuam um sobre o outro e sofrem mútua influência que potencializa maior resultado, mediados pela noção de competência, diferente da formulação anterior, que entendia que o somatório dessas noções de forma desconexas (capital humano + capital social) contribuiria para formar os indivíduos para os desafios da virada do milênio. Concluímos que essa novidade curricular expressa no Convênio SEEDUC 10/2013 expressa a concepção do empresariado de política pública de educação integral, pauta mais recente desse grupo, a partir de 3 pilares: (i) adequação da formação educacional às competências expressas em conhecimentos cognitivos, comportamentos, atitudes e valores esperadas pelos empregadores; (ii) formação de pessoas aptas a criar as suas próprias condições de empregabilidade; (iii) formação de pessoas flexíveis e aptas a recorrer ao empreendedorismo em um contexto de desemprego estrutural.

Palavras-chaves: Empresariado. Competência. Capital Humano. Capital Social.

ABSTRACT

CHAVES. David Santos Pereira. **Empresariamento da educação**: Instituto Ayrton Senna e a política competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Our object of study is the process of business of education by projecting the business community conception of integral education with the Ayrton Senna Institute to dispute the direction / control of educational policies, in order to adjust them to the ideal conditions for the expanded reproduction of capital. The analytical approach is the SEEDUC/RJ 10/2013 Agreement for the implementation of the High School Educational Solution (SEEM) program, by the Ayrton Senna Institute (IAS), at the Chico Anysio State College, analyzed between 2013 and 2018. The theoretical-methodological framework used was dialectical historical materialism, based on the conception of education as a human activity that mediates societal projects. The SEEDUC 10/2013 Agreement is based on the adoption of an innovative curriculum model based on the development of cognitive skills (expressed in the notion of human capital) and socioemotional (behaviors, attitudes and values expressed in the notion of social capital). The novelty lies in the way in which the notion of competences serves to operate the class struggle, based on a curricular model in which the elements put by the notions of human capital and social capital act upon each other and are influenced by one another that enhances greater potential result, mediated by the notion of competence, different from the previous formulation, which understood that the sum of these notions of disconnected form (human capital + social capital) would contribute to the formation of individuals for the challenges of the turn of the millennium. We conclude that this curriculum novelty expressed in the SEEDUC 10/2013 Agreement expresses the conception of the business community of integral education public policy, the most recent agenda of this group, based on three pillars: (i) adequacy of educational formation to the competences expressed in cognitive knowledge, behaviors, attitudes and expected values by employers; (ii) training of persons able to create their own employability conditions; (iii) training of people who are flexible and able to resort to entrepreneurship in a context of structural unemployment.

Keywords: Business. Competence. Human Capital. Social Capital.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CECA	Colégio Estadual Chico Anysio
CERI	Center for Educational Research and Innovation
CIE XXI	Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CODIN	Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPE	Ciência para a Educação
CTPE	Compromisso Todos pela Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EFEI	Ensino Fundamental de Educação Integral
EGB	Educação para Cidadania Global
EMAEP	Ensino Médio Articulado à Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Inovador
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EMR	Ensino Médio de Referência
ESP	Escola Sem Partido
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FIESP	Federação da Indústria do Estado de São Paulo
FIRJAM	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro

FRM	Fundação Roberto marinho
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
ID	Indicador de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IF	Indicador de Fluxo Escolar
ILO	International Labour Organization
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIDE	Líderes Empresariais
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MPBC	Movimento pela Base Comum
MP/RJ	Ministério Público do Rio de Janeiro
NMS	Novos Movimentos Sociais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organizações Sociais de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDH	Paradigma do Desenvolvimento Humano
PEE/RJ	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNP	Programa Nacional de Publicização
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRÓ-GESTÃO	Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
P&G	Procter & Gamble
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEB	Secretários da Educação Básica
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
TPE	Todos pela Educação
TQC	Total Quality Control
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ESTADO LIBERAL: ELEMENTO ENDÓGENO NO PROCESSO DE EXPANSÃO CAPITALISTA.	40
1.1 ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA CONTRADIÇÃO IRRECONCILIÁVEL	41
1.1.1 Reforma Gerencial do Estado: modelo seguido pelos estados e municípios	50
1.1.2 Como os governos petistas lidaram com a reforma do Estado	60
1.1.3 A ocupação de cargos e funções em órgão e instituições-chave para o desenvolvimento da Reforma Gerencial, numa perspectiva de “Terceira Via”	63
1.2 AGUDIZAÇÃO DO AMBIENTE REFORMISTA NO CONTEXTO DE CRISE ECONÔMICA MUNDIAL: RESTRIÇÃO DE DIREITOS E REORIENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	73
1.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	82
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: INTERSEÇÃO NEBULOSA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO ⁸³	
2.1 PROGRAMA DE RENOVAÇÃO E FORTALECIMENTO DA GESTÃO PÚBLICA (PRÓ-GESTÃO): PREPARANDO O TERRENO PARA AS REFORMAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	84
2.2 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: MATERIALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES DO PRÓ-GESTÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	100
2.2.1 Gestão Integrada da Escola: modelo gerencial das escolas públicas estaduais fluminenses	101
2.2.2 Medidas gerenciais que visam estritamente a otimização dos recursos públicos podem causar prejuízo socioeconômicos	103
2.2.3 GIDE: instrumento de mediação/contenção de conflitos de classes	105
2.2.4 GIDE: instrumento de ressignificação do caráter público da educação	106
2.2.5 GIDE: instrumento que reforça o caráter instrumental na educação?	109
2.2.6 Sistema de Bonificação	113

2.2.7 Programa de Educação do Estado	117
2.3 MAPEAMENTO DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA SEEDUC/RJ	119
2.3.1 Programa de Educação Integral	120
2.3.1.1 Vertente Dupla Escola do PEI/RJ	123
2.3.1.2 Vertente Solução Educacional do PEI/RJ	133
2.3.1.3 Ensino Médio em tempo integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho	135
2.3.1.4 Programa Ensino Médio Inovador (EMI)	138
2.3.2 Programa Mais Educação	145
2.3.3 Programa Autonomia	147
2.3.4 Programa Escola Aberta	150
2.3.5 Programa Renda Melhor Jovem	151
2.3.6 Cinema para Todos	152
2.3.7 Projeto MP na escola	153
2.3.8 Programa Nacional de Educação Fiscal	154
2.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	155
3 ATUAÇÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	158
3.1 PRIVATIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	159
3.1.1 Transferência de serviços do Estado para organizações de direito privado: construção de consensos e materialização em normatizações	164
3.2 NOÇÕES DE CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL COMO CIMENTO IDEOLÓGICO DO PROCESSO DE EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA	173
3.2.1 Capital Humano: noção econômica da educação	177
3.2.2 Capital social: “humanizando” o capital	185
3.3 A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERGOVERNAMENTAIS NA ELABORAÇÃO E DIFUSÃO DA HEGEMONIA EMPRESARIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	198
3.4 O PAPEL DO EMPRESARIADO NA ADMINISTRAÇÃO DA “QUESTÃO SOCIAL”	209
3.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	217

4	O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS NA CONFORMAÇÃO DE UM TIPO ESPECÍFICO DE TRABALHADOR: O FLEXÍVEL	220
4.1	MEDIAÇÃO DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DE UM TIPO DE FORMAÇÃO IDEAL	221
4.2	A IDEIA DE COMPETÊNCIA ATRELADA ÀS DEMANDAS DO MUNDO PRODUTIVO	223
4.2.1	Contexto histórico do surgimento da noção de competências	228
4.2.2	Individualização promovida pela noção de competências	231
4.2.3	O papel da escola numa pedagogia pautada pelas competências	233
4.2.4	Argumentos em defesa das competências como reflexos do mundo produtivo	238
4.2.5	Argumentos contrários à implementação do modelo de competências nas escolas	242
4.3	PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE	251
4.3.1	Eleição de tipos específicos de competências socioemocionais e sua medição	265
4.3.2	Medidor de competências socioemocionais: neutralidade ou objetividade?	268
4.3.3	SENNA: medidor de competências socioemocionais no âmbito da SEEDUC/RJ	275
4.4.	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	284
5	INSTITUTO AYRTON SENNA: PRODUTOR E DISSEMINADOR DA HEGEMONIA EMPRESARIAL NAS ESCOLAS PÚBLICA	290
5.1	HISTÓRIA DO IAS	290
5.2	INSTITUTO AYRTON SENNA EM NÚMEROS: NÚMEROS DE IMPACTO NA EDUCAÇÃO NACIONAL	296
5.3	INSTITUTO AYRTON SENNA: PRODUTOR E DIFUSOR DA HEGEMONIA EMPRESARIAL	299
5.4	PARCERIAS SOCIAIS DO IAS: UNIÃO DE ESFORÇOS EM PROL DA EDUCAÇÃO	302
5.5	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA O IAS: ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES DO EMPRESARIADO, A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DAS NOÇÕES DE CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL	310
5.6	INSTITUTO AYRTON SENNA E ORGANISMOS INTERGOVERNAMENTAIS	315

5.7	INFLUÊNCIA DO IAS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO	320
5.8	EDUCAÇÃO PARA O IAS: FATOR DE PRODUTIVIDADE E COMPETITIVIDADE	325
5.9	A INFLUÊNCIA DO IAS NA PROPOSIÇÃO DE UMA AGENDA REFORMISTA NA EDUCAÇÃO: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E INSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	331
5.9.1	Base Nacional Comum Curricular: braço curricular da Reforma do Ensino Médio	347
5.10	CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	352
6	PROGRAMA SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO DO CIDADÃO FLEXÍVEL E APASSIVADO DO SÉCULO XXI	354
6.1	NASCIMENTO DO SEEM: GESTADO NAS PESQUISAS DO CERI/OCDE	354
6.2	NOVIDADES CURRICULARES PROPOSTAS PELO SEEM	357
6.2.1	Matriz de Competências para o século XXI	368
6.2.2	Protagonismo Juvenil e construção de projetos de vida: fundamentos da matriz curricular	370
6.3	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI	375
6.3.1	Influência do Big Five na definição das competências socioemocionais	381
6.4	CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO SEEM: COMPETÊNCIAS, CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL	392
6.5	IMPLEMENTAÇÃO DO SEEM NA SEEDUC/RJ	397
6.5.1	Influência do SEEM nas mudanças curriculares do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro	408
6.6	FINANCIAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SEEM NA SEEDUC/RJ	412
6.7	RESULTADOS DO SEEM	420
6.8	CONCLUSÃO DE CAPÍTULO	436
	CONCLUSÃO	438
	REFERÊNCIAS	448

INTRODUÇÃO

Nosso objeto de estudo é o processo de empresariamento da educação mediante a projeção da concepção empresarial de educação integral junto ao Instituto Ayrton Senna para disputar a direção/controlar as políticas educacionais, com fins de ajustá-las às condições ideais para a reprodução ampliada do capital. O recorte analítico é o Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 para a implementação do programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM), pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), no Colégio Estadual Chico Anysio, analisado no entre os anos de 2013 e 2018¹. Entendemos que este convênio expressa a concepção do empresariado de política pública de educação integral, por meio da aplicação de um currículo considerado inovador que articula o desenvolvimento das competências cognitivas com as competências socioemocionais.

Esse objeto procura aprofundar as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mais especificamente na linha de pesquisa Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais², no que diz respeito à análise das políticas públicas de educação encaminhadas por grupos empresariais, via organizações do “terceiro setor”³ (como é o caso do IAS), buscando direcionar a formação dos futuros trabalhadores para atender às demandas do processo de reestruturação produtiva e do trabalho e apassivar uma massa de jovens da classe trabalhadora que sofre com o desemprego estrutural.

Nosso estudo apresenta limitações de acesso a algumas fontes, devido às dificuldades de acesso aos documentos produzidos pela SEEDUC/RJ. O site oficial da secretaria, constantemente, retira do ar as informações mais antigas e, durante os anos de 2018 e 2019 vários documentos do ano corrente foram retirados do site. Não tivemos retornos nem em mensagens direcionadas ao “Fale Conosco” da “Lei Acesso à Informação”; diante disso,

¹Esse período foi escolhido porque 2013 é o ano em que o programa Solução Educacional para o Ensino Médio do Instituto Ayrton Senna começou a ser aplicado na SEEDUC e 2018 é o ano que se pretende atingir o maior número de alunos atendidos antes do fim da parceria. Ver <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

²O grupo de pesquisa “Empresariamento da Educação”, do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFRJ, coordenado pela professora Dr^a Vania Cardoso da Motta, busca, assim como nossa pesquisa, a essência do movimento de penetração do empresariado no solo da escola pública, via organizações da sociedade civil, utilizando-se de ferramental teórico-metodológico marxista.

³Para Giddens (2001, 2005), o terceiro setor seria composto por organizações da sociedade civil sem interesses financeiros e de caráter não-governamental, tais como Organizações Sociais, Igrejas, Clubes. O primeiro setor seria o Estado e o segundo setor seria o mercado e tudo o que não fosse Estado e mercado seria identificado como Terceiro Setor. Iremos discutir essa noção em pormenores na tese, recorrendo às análises de Carlos Montañó sobre seu caráter ideológico.

passamos a procurar as informações contratuais do Convênio da SEEDUC/RJ com o IAS nos canais oficiais de comunicação do Instituto Ayrton Senna, mas não logramos, já que o Instituto não disponibiliza os contratos em seus canais oficiais da internet e nem mesmo quando solicitamos por email. Assim, algumas citações e informações importantes foram retiradas de reportagens publicadas pela mídia profissional e alternativa. Encontramos no Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro um bom acesso a parte dos Convênios assinados pela SEEDUC/RJ com a iniciativa privada, o que favoreceu o nosso acesso a dados relativos aos valores envolvidos e a abrangência dessas parcerias. Outra limitação de nosso estudo se deve ao fato de ter se desenvolvido ao mesmo tempo em que o SEEM estava sendo aplicado na SEEDUC/RJ o que dificultou a apropriação de alguns dados, em função da velocidade com que mudavam. Por fim, temos a limitação que atravessa qualquer estudo científico: a realidade sempre mais rica do que a teoria.

Contextualização do tema de estudo

O IAS foi contratado para implementar o SEEM⁴ na SEEDUC/RJ, através do Convênio 10/2013, com a finalidade de promover uma educação integral, que conjugasse habilidades cognitivas com habilidades socioemocionais (IAS, 2012a). Nessa concepção, a educação integral colocaria os estudantes “no centro do processo educativo” e transformaria a escola em local de “desenvolvimento dessas competências com **intencionalidade e evidência**”⁵. A ideia de que o currículo inovador proposto pelo SEEM (componentes cognitivos + socioemocionais) está assentado em evidências científicas (portanto, seria uma construção “técnica”, “neutra” e sem ideologias) foi um dos caminhos adotados pela SEEDUC/RJ para justificar a contratação de consultorias e prestadoras de “serviço” educacional capazes de implementar essa concepção de educação integral de forma isenta e sem vinculações ideológicas.

Nessa direção, o SEEM é validado em dois modelos curriculares de ensino, em suas dimensões Referência e Nova Geração. As duas dimensões estão sendo validadas em escolas da SEEDUC/RJ, parceiras do programa Ensino Médio Inovador (EMI)⁶, “reunindo aprendizagens visando à universalização da experiência em todas as unidades de ensino médio

⁴Convênio SEEDUC nº 10/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013a).

⁵Disponível em: <<http://www.tj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 29 ago. 2018, grifo nosso.

⁶O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1037>. Acesso em: 05 out. 2015

da rede pública”⁷. Assim como a Solução Educacional proposta para o ensino fundamental, o SEEM parte do pressuposto que a educação integral é diferente de educação de tempo integral justamente pelo fato de não se concentrar apenas no desenvolvimento de competências cognitivas durante o tempo em que o aluno está na escola, mas, também, nas competências socioemocionais que seriam, fundamentais, inclusive, para o desenvolvimento das cognitivas.

Pesquisas revelam que alunos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos acadêmicos. No livro ‘Uma questão de caráter’ (Intrínseca, 272 págs), o escritor e jornalista americano Paul Tough vai além, e coloca que o sucesso no meio universitário não está ligado ao bom desempenho na escola, mas sim à manifestação de características como otimismo, resiliência e rapidez na socialização.⁸

O SEEM é o responsável por validar componentes inovadores do currículo, tais como a construção de projetos de vida e educação financeira, nas escolas da SEEDUC/RJ parceiras do EMI. O Programa Ensino Médio Inovador foi criado no âmbito federal, partindo da estratégia de reestruturar os currículos do ensino médio, com o objetivo de promover o fortalecimento e desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, de forma a realizar atividades pedagógicas integradoras articuladas ao mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (MEC, 2009a).

Em novembro de 2013, entrou em funcionamento a primeira versão da Solução Educacional para o Ensino Médio para aplicação em escala na rede de ensino estadual. O modelo é mais simplificado e atualmente está em validação em 53 escolas estaduais do Rio de Janeiro parceiras do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi**).⁹

A adesão ao EMI é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa. A adesão ao EMI traz consigo benefícios à Secretaria Estadual de Educação à medida que as escolas do “Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular”¹⁰.

Diante disso, o SEEM parte da necessidade de propor “currículos atrativos e competências necessárias para o trabalho, o convívio em sociedade [...] garantir

⁷ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

⁸ Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>>. Acesso em: 04 ago. 2018

⁹ Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolasinovadoras/validacao/>. Acesso em: 09 ago. 2017.

¹⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1037>. Acesso em: 05out. 2015

cidadania[...]”¹¹. A viabilidade financeira para o planejamento e execução do programa se dá “por um convênio entre o IAS, a SEEDUC, a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN) e a Procter & Gamble (P&G)” (IAS, 2014a, p. 14). Segundo o IAS, sem a união do poder público, da iniciativa privada e do “terceiro setor” é impossível ofertar uma educação de “qualidade”; portanto, essa oferta passaria por uma sociedade civil virtuosa¹², harmônica, capaz de mobilizar esforços em prol de um bem maior: garantir o direito de cidadania e da aprendizagem (IAS, 2014a, p. 09).

Nesse contexto, o IAS compreende que uma educação de “qualidade” deveria ser compromisso de todos os atores sociais, numa perspectiva supraclassista, em que os diferentes setores deveriam atuar em parceria. O interessante é que esse chamamento a diferentes atores sociais está relacionado com o alcance de um padrão de uma concepção de “qualidade” específica, mas que é apresentada como se fosse universal e destituída de interesses políticos, econômicos ou ideológicos.

Assumindo essa responsabilidade, o Instituto trabalha em parceria com governantes, professores, gestores, pesquisadores, empresários e demais atores da sociedade para promover políticas e práticas para a construção de uma educação de qualidade para todos.¹³

O Solução Educacional para o Ensino Médio foi executado entre 2013 e 2015, em tempo integral e em caráter experimental, no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), localizado no bairro do Andaraí (zona norte da cidade do Rio de Janeiro). A partir de 2016, além do CECA, o programa foi expandido para outras duas escolas de referência da SEEDUC/RJ: Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto, em Niterói, e Colégio Estadual Almirante Rodrigues Silva, em Valença¹⁴. Propõe-se a ser “um modelo de escola que responda, em escala, à educação para o século 21” (IAS, 2012a, p. 7). A educação para o século 21 seria aquela que buscaria, através da reestruturação curricular¹⁵, a “educação plena, ou integral, para um ensino médio de

¹¹Disponível em <<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolas-inovadoras/>> Acesso em: 05 out. 2015.

¹²Dentro dessa lógica, seria fundamental ações pontuais voltadas para investir no “capital social”, isto é, em políticas e mecanismos que possibilitem estabelecer uma relação harmônica entre as diferentes organizações da sociedade civil, as agências do Estado e o mercado, e entre os indivíduos e grupos de indivíduos, com vistas a garantir o atendimento mínimo dos serviços relativos à assistência social e fortalecer os laços sociais como forma de evitar uma possível ruptura da coesão social, diante do aumento da pobreza, do desemprego, do trabalho informal. Para maiores esclarecimentos, ver Motta (2007; 2012) e Montaña (2002).

¹³Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#responsabilidade-de-todos>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

¹⁴Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/escolas-de-referencia/>. Acesso em: 09 ago. 2017.

¹⁵Em julho de 2014, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro aprovou a deliberação 344, que normatiza a proposta da Solução Educacional como “Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro”. Disponível em: <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

formação geral, não-profissionalizante, em jornada ampliada e voltado ao desenvolvimento de competências cognitivas e não-cognitivas” (IAS, 2012a, p.13).

A grande novidade curricular do programa está no desenvolvimento de competências não cognitivas, também conhecidas como competências socioemocionais. Segundo o IAS, a medição de competências socioemocionais seria positiva, em razão de contribuir para a formação do ser humano integral e complexo do século XXI. Assim,

As **competências socioemocionais** incluem um conjunto de habilidades que cada pessoa tem para **lidar com as próprias emoções**, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas. Essas competências são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida e integram o processo de cada um para **aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a trabalhar e aprender a ser**. Ou seja, são parte da formação integral e do desenvolvimento de todos. No século 21, a interconectividade e a crescente complexidade das transformações sociais, tecnológicas, entre outras, têm ampliado a relevância dessas competências para a realização no âmbito pessoal, de trabalho e social. Muitos estudos indicam que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas intencionalmente no ambiente escolar, seja em atividades próprias para isso, ou articulando um conjunto de componentes curriculares. Tidas como tão importantes quanto as competências cognitivas (avaliadas por testes de inteligência e conhecimento acadêmico) para a obtenção de bons resultados na escola, e tão ou mais importantes que elas para o trabalho e a vida, formuladores de políticas públicas vêm demonstrando interesse crescente em incorporar ferramentas para seu desenvolvimento.¹⁶

As competências socioemocionais são medidas por um instrumento criado pelo IAS em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e com a SEEDUC/RJ. Esse instrumento, batizado de *SENNA*¹⁷ (sigla em inglês para avaliação nacional de competências socioemocionais ou não cognitivas), é destinado à medição das competências socioemocionais “consiste em um conjunto de perguntas sobre as atitudes, os sentimentos ou as percepções dos estudantes em relação a si mesmos e deve ser respondido pelos próprios estudantes” (IAS, 2014a, p.24).

O foco no desenvolvimento de competências da matriz curricular (cognitivas) associado às competências socioemocionais (não cognitivas) traria resultados no aumento dos índices que compõem o Sistema de Avaliação Bimestral do Processo de Ensino e Aprendizagem

¹⁶Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 15 ago. 2015, grifo nosso.

¹⁷O *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA)* inclui um questionário com até 92 perguntas respondidas pelo estudante sobre si mesmo (seu comportamento em determinadas situações) cujas respostas a cada questão representam um indicador sobre os cinco grandes domínios de personalidade (extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e estabilidade emocional) e sobre um sexto aspecto chamado Locus de Controle (que reflete em que medida o indivíduo atribui situações vividas a atitudes tomadas por ele, ou ao acaso e decisões tomadas por terceiros). Ver Santos e Primi (2014).

(SAERJINHO)¹⁸. Dessa forma, segundo o IAS, o CECA ao adotar o programa “Solução Educacional para o Ensino Médio” teria mostrado “um desempenho médio 50% melhor nas diversas disciplinas da matriz curricular do ensino médio, comparado às escolas avaliadas pelo Sistema de Avaliação Bimestral do Processo de Ensino e Aprendizagem”.¹⁹

A formação de um currículo inovador passaria pela construção de projetos de vida, autonomia para a convivência, protagonismo juvenil, além de inovações associadas à formação para o mercado e negócios em parceria com o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC)²⁰; some-se a isso, projetos esportivos promovidos pela Secretaria Estadual de Esporte Lazer e Juventude. A ideia central estaria em torno da suposta melhora cognitiva - a do trabalho (saber fazer) - a partir da introdução de competências socioemocionais que já estavam presentes nas propostas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²¹: das relações (conviver), da aprendizagem ao longo da vida (conhecer) e da autonomia (ser).

A adoção de modelos educacionais estruturados a partir de “projetos de vida” e formação “socioemocional” tem ganhado destaque tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional. Organismos internacionais como a OCDE (2011; 2015) e o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014) têm destacado a importância das competências socioemocionais como elemento de progresso social, dando destaque a resiliência como elemento *empoderador*, capaz de gerar uma nova sociabilidade, pautada em atitudes positivas diante de circunstâncias adversas.

Cabe ressaltarmos que a adoção de currículos que valorizam os aspectos socioemocionais não estão mais restritos, no âmbito nacional, a programas educacionais específicos, uma vez que a reforma do Ensino Médio prevê que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, Art. 35-A, § 7, 2017b). Assim, de acordo com esse novo arranjo normativo, formar um cidadão integral, em quaisquer modalidades de ensino médio, passaria, necessariamente, pelo desenvolvimento dos aspectos socioemocionais.

¹⁸Saerjinho é um sistema de avaliação criado pela Secretaria Estadual de Educação que desde abril de 2011 analisa o desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 07 out. 2015.

¹⁹Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/sites-de-escolas-inovadoras/validacao>>. Acesso em: 05 out. 2015.

²⁰O IBMEC é uma instituição de ensino superior especialista na formação de executivos e empreendedores em nível de graduação e pós-graduação, além de ofertas em cursos de extensão. Disponível em: <http://www.ibmec.br/site/Ibmec>. Acesso em: 10 out. 2015.

²¹Ver Delors (1998).

Após verificar os argumentos do IAS em defesa da introdução de competências socioemocionais, dialeticamente, pretendemos apresentar argumentos que apresentam o contraditório a essa visão. O argumento central dos autores que criticam a ideia de que a escola seria local de aquisição e desenvolvimento de competências (cognitivas e socioemocionais) vai na direção de compreender a escola como

Local de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. (KUENZER, 2002, p. 7)

Nessa direção, as competências mobilizariam conhecimentos, mas não se confundiriam com eles, uma vez que o local de desenvolvimento de competências seria prática social e produtiva (KUENZER, 2002, p. 7). Na mesma direção, Marise Ramos argumenta que a noção de competência, enquanto reguladora das relações de trabalho e educação, foi disseminada com ajuda de “aparelhos econômicos e ideológicos do Estado e, é nesse sentido, que todas as esferas sociais, desde as empresas, passando pela mídia e pela escola, até o corpo técnico do Estado, ocuparam-se da disseminação de novas ideias”. (RAMOS, 2004, p. 11-12). Em face do novo modelo de acumulação (flexível), a função da escola teria sido o de promover “o desenvolvimento de personalidades adaptáveis aos novos padrões de produção e ao desemprego” (RAMOS, 2004, p. 12).

Essa função da escola passa, inclusive, pela centralidade dada à escolha, pelos alunos, de seu processo formativo (protagonismo juvenil), responsabilizando-os, exclusivamente, por seu sucesso ou fracasso de inserção no mercado de trabalho, reduzindo os problemas estruturais da sociedade capitalista à posse ou não das competências exigidas. Assim, “as trajetórias educacionais e profissionais [...] são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios* de vida” (RAMOS, 2006, p. 135, grifo do autor), a partir da internalização da noção de competência como práxis produtiva e não como práxis humana (RAMOS, 2006, p. 136).

Dessa forma, os autores que seguem o referencial teórico-metodológico marxista, defendem que os homens conhecem aquilo que é o objeto de sua atividade e o fazem atuando praticamente (MARX; ENGELS, 1998), tendo a educação a função de ser mediadora do processo de aquisição de conhecimento em atividade material. Nessa perspectiva, a noção de competência teria um caráter ideológico por deslocar a concepção de educação enquanto *práxis* humana mediadora para a compreensão da educação enquanto atividade técnica produtiva.

Um dos importantes instrumentos utilizados pelo capital com vistas à manutenção da ordem social é identificar a educação como equalizadora de oportunidades e, portanto, oferecer educação de “qualidade” para todos seria o ponto fundamental para a inclusão do segmento pauperizado da classe trabalhadora no mercado de trabalho (formal ou informal) para atenuar os efeitos da pobreza ou da “questão social”, como forma de evitar uma ruptura da coesão social (MOTTA, 2007; 2012). Essa noção econômica da educação²² ganhou força desde a década de 1950 com a “teoria do capital humano”, desenvolvida por Schultz (1973) e traduz o pensamento educacional dos empresários e outros intelectuais orgânicos, que esteve na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.692/1971 (BRASIL, 1971), ainda está presente na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nos atuais encaminhamentos de políticas públicas para justificar a busca por resultados objetivos em provas de testagens em larga escala, como as que geram o Índice de Educação Básica.

Dentro dessa contextualização de identificação da escola como local de fornecimento de competências (práxis produtiva), Wilson Risolia Rodrigues, então Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2010-2014), quando da implementação das parcerias com as organizações do Terceiro Setor, fez a seguinte declaração: - “tenho este vício de pensar a educação como negócio: estou sendo contratado para levar um negócio a um público e preciso saber se o meu produto é bom, como é que meu receptor, que é o aluno, está recebendo este produto – definiu”²³.

Nosso objetivo geral nesse estudo é analisar como o capital opera uma pedagogia voltada para a formação de indivíduos flexíveis e apassivados, com a implementação do SEEM, no CECA (como escola de referência), a partir da atuação empresarial (via IAS - organização da sociedade civil) como modelo de educação adequado ao processo de reestruturação produtiva, suas mediações e contradições, em seu conteúdo e forma.

Para alcançar nosso objetivo geral, definimos três objetivos específicos em nosso estudo: (i). A partir da concepção de Estado que acompanha o IAS, buscamos compreender o conceito de educação presente na aplicação do SEEM: uma tecnologia social? Serviço somente

²²A noção de capital humano como garantidora de igualdade do ponto de partida legitimaria a concepção da escola como fábrica de diplomados, pessoas capazes de responder a testagens pré-estabelecidas, aptos (disponíveis) a entrar no mercado de trabalho por já terem o diploma. Mais uma vez, à primeira vista, parece que o aumento dos índices educacionais que compõem o Índice da Educação Básica (IDEB) estaria igualando os pontos de partida e justificando a política pública que vê na diplomação o *empoderamento* de capital humano; entretanto, caímos no velho cinismo de ofertar uma educação mais filosófica, mais crítica, mais problematizadora para os mais favorecidos economicamente e uma educação funcionalista, utilitarista e apaziguadora aos desfavorecidos na sua condição econômica, treinando-os a responderem testes decorados.

²³Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=329860>>. Acesso em: 18 maio 2015.

técnico e apolítico a ser prestado? Um processo político de desenvolvimento integral do indivíduo? Tem inspiração no mundo empresarial de seus parceiros filantropos? (ii). Analisar a relação do SEEM com as propostas dos organismos intergovernamentais e do empresariado local em torno da necessidade de adequação da educação, na virada do milênio com, aos anseios do mundo produtivo e do trabalho no modelo de acumulação flexível. (iii). Avaliar se o SEEM, ao proporcionar treinamento para aquisição de competências socioemocionais, pode atuar como instrumento de conformação/construção de um tipo ideal de indivíduo-trabalhador.

Na análise de nosso objeto de estudo, identificamos algumas lacunas. A primeira grande lacuna que identificamos é a despolitização e desistoricização do conhecimento, tratado como um dado que está posto (neutro) e, portanto, não refletiria interesses de classes e não sofreria mediações de quaisquer naturezas. Outro ponto que acreditamos estar mal explicado é o fato de o IAS, na aplicação do SEEM, definir como suas “fontes inspiradoras”, para abordar a concepção de trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (CNE, 2012) e o estudo Protótipos Curriculares de Ensino Médio, realizado pela Unesco (IAS, 2012a, p. 10). Isso tem gerado uma contradição sobre a concepção da categoria trabalho, pois enquanto o EMI (BRASIL, 2009) e as DCNEM (CNE, 2012) abrem a possibilidade para a discussão do trabalho como princípio educativo, com conceituação ontológica e histórica, o IAS difunde, em seu programa educacional, uma concepção de trabalho ligada à aquisição de competências na escola e deslocadas da prática social e produtiva (IAS, 2012a). A separação da competência da prática social e produtiva conduz a ideia, na imediatividade, de que o desenvolvimento intencional de atitudes e valores específicos (competências socioemocionais) não tem ligação com o processo de reestruturação produtiva.

Em face das lacunas, caminharemos na direção de discutir o fato de o SEEM identificar o Estado como espaço neutro, garantidor dos contratos e que funcionaria independentemente da ideologia de classe, tendo como um de seus objetivos a garantia da prestação de um serviço “neutro” (educação), somente “técnico” e “apolítico”, ancorado numa suposta cientificidade.

Com a implementação do SEEM, o IAS funcionaria como um aparelho privado de hegemonia e um dos principais difusores de hegemonia do mundo empresarial frente a atual conjuntura de intensificação das contradições do capital e às necessidades de ajustes, de educar a grande massa para essa nova sociabilidade. Diante dessa atuação empresarial na educação pública, diretamente ou via organizações da sociedade civil, teríamos um deslocamento das decisões sobre o tipo de formação adequada à classe trabalhadora da esfera pública/coletiva para a esfera privada/corporativa (construção de um tipo de indivíduo amansado, idealizado, que não refletiria as contradições sociais consigo).

Dessa forma, nossa hipótese é de que a educação baseada em competências, mais especificamente as socioemocionais, constituir-se-ia numa (nova) face do capital para cumprir uma dupla função na relação trabalho/educação: (i) *apassivamento* mediante massificação barata para a maior parte dos filhos dos trabalhadores, que terão que lidar com o desemprego constante, a informalidade e o empreendedorismo (como solução para a falta de emprego), a partir do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores para a manutenção da coesão social, nos moldes do capital social; (ii) aumento da produtividade individual do trabalhador, a partir do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores que facilitarão o acúmulo de estoques de capital humano dos futuros trabalhadores, ampliando suas possibilidades de empregabilidade, num contexto de modo de acumulação flexível.

Tanto a noção de competência quanto a de capital humano consideram a educação como motor de desenvolvimento socioeconômico, distribuição de renda, aumento da produtividade individual e coletiva; contudo, a competência ampliaria a atuação da noção de capital humano para além da certificação: não bastaria mais apenas ter a “qualificação” formal, mas seria necessário, no século XXI, ao trabalhador saber materializar seus estoques de capital humano em competências que pudessem aumentar sua produtividade. Por sua vez, a noção de competência, mais especificamente as socioemocionais, ampliaria a atuação da noção de capital social para além das corporações e instituições, ao propor o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores (“civismo”, “solidariedade”, “voluntarismo” e relações de “confiança”) nos indivíduos como fonte geradora de progresso social, a partir do pressuposto de que a ideia de trabalho é descolada da prática social e produtiva.

Nas décadas de 1970-1990, a estratégia utilizada pelos intelectuais orgânicos ligados ao capital foi o desenvolvimento da noção de capital humano, tendo como uma de suas expressões a pedagogia das competências, como solução para colocação no mercado de trabalho (empregabilidade) e como justificativa para não inclusão produtiva. Já na virada do milênio, a noção de capital humano não foi capaz de responder, sozinha, às contradições que se agudizavam e foi-lhe enxertada a noção de capital social (civismo, relação de confiança com as instituições, trabalhos voluntários, capacidade associativa) como elemento diferenciador daqueles que possuíam “diploma” e estavam disponíveis para entrar no mercado de trabalho. Por fim, mais intensamente na segunda metade da década de 2000, as junções de capital humano + capital social já não forneciam as competências “exigidas” pelo mercado de trabalho; assim, é difundida uma nova proposta de formação educacional, pelos intelectuais orgânicos do capital, que centrou esforços em conjugar elementos de capital humano (competências

cognitivas) com capital social “rejuvenescido” com treinamento intencional de competências não cognitivas (competências socioemocionais).

A nossa hipótese de pesquisa é a que identifica o SEEM como uma síntese, no campo educacional, de uma proposta educacional voltada para a formação de um indivíduo flexível e empreendedor, apto a responder ao desemprego, ao subemprego e à informalidade, a partir da incorporação dos elementos constituintes das noções de capital humano, capital social e competências. A diferença básica desse modelo para os anteriores estaria no fato de não apenas propor a junção de diferentes noções de forma desconexa, mas na ideia de que cada uma dessas noções age sobre as demais, numa relação simbiótica em que atuam como partes indissociáveis.

Como foram estruturados os capítulos dessa pesquisa?

Cabe esclarecermos que, em cada um dos capítulos escritos, iniciamos indicando o objetivo esperado e os caminhos percorridos para alcançá-lo. Da mesma forma, ao final de cada capítulo, indicamos uma conclusão do que fora tratado como forma de organizar o pensamento e reforçar as conclusões intermediárias que foram sendo apresentadas com nossa argumentação. Em face desse modelo de organização da exposição, retomamos constantemente argumentos que foram apresentados em situações anteriores para construir uma cadeia significativa para o leitor; por isso, utilizamos essa forma de exposição dos argumentos, embora seja cansativa e repetitiva em alguns momentos. Optamos em fazer os debates teóricos envolvendo as categorias e noções teóricas nos 4 primeiros capítulos de forma mais aprofundada para, nos capítulos V e VII, aplicarmos nas análises do IAS e do SEEM.

No capítulo I, intitulado “Estado liberal: elemento endógeno no processo de expansão capitalista”, abordamos, em um plano de abstração mais alto, os elementos fundantes da concepção liberal de Estado e suas constantes adaptações reformistas, desdobradas em arranjos normativos, voltadas para criar as condições de expansão do processo de acumulação. Esse capítulo é importante para indicarmos a influência da concepção de Estado na definição de políticas públicas e na identificação dos atores filosóficos-hegemônicos que dão forma ao seu ethos político-econômico nas formulações das políticas educacionais no Brasil, enquanto país de capitalismo periférico.

No capítulo II, intitulado “Políticas Públicas de Educação no estado do Rio de Janeiro: interseção nebulosa entre o público e o privado”, abordaremos, em um plano de abstração mais baixo, mais próximo do nível concreto-real, a política pública de educação proposta pelo SEEM, do IAS, como um dos processos resultantes da reestruturação administrativa

SEEDUC/RJ promovida pela Reforma Gerencial do estado do Rio de Janeiro. Essa reforma se deu a partir das diretrizes estabelecidas pelo Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública - Pró-Gestão (RIO DE JANEIRO, 2010a) e se materializou nas ações propostas pelo Planejamento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro para a Educação²⁴, tais como o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada e com outros órgãos públicos para oferta de programas educacionais, criação de um sistema de bonificação, a introdução da metodologia de Gestão Integrada da Escola (GIDE), acompanhamento de resultados, criação do SAERJ e instituição de um plano de metas para cada escola, tendo em vista a prioridade em colocar o estado do Rio de Janeiro entre os cinco primeiros colocados nos *rankings* educacionais, construídos a partir das avaliações de larga escala²⁵.

No capítulo III, intitulado “Atuação empresarial na educação básica das escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro”, analisamos a projeção dos interesses empresariais em organizações da sociedade civil com atuação em parceria com o Estado na prestação de serviços públicos. Iniciamos discutindo o caráter econômico dado a educação a partir de três pilares: o primeiro é a identificação dos arranjos normativos que possibilitaram o estabelecimento de convênios e parceria do Estado com organizações da sociedade civil para prestação do serviço público; já o segundo é a importância das noções de capital humano e capital social na elaboração das políticas públicas de educação a serem disseminadas nas escolas públicas; por fim, o terceiro é o papel das orientações dos organismos intergovernamentais para as políticas públicas de educação para os países de capitalismo dependente, a partir da ideia de que a educação deveria ser modernizada para estar em sintonia com as demandas do mundo atual. Nesse contexto, o capítulo III aborda as diferentes formas de privatização/mercantilização da educação dentro de um quadro maior de reestruturação das forças produtivas do modo de acumulação flexível.

No capítulo IV, intitulado “O papel das competências na conformação de um tipo específico de trabalhador: o flexível”, analisamos a constituição teórica da noção de competências como expressão do modo de acumulação flexível e a relacionamos com as noções de capital humano, em seus aspectos cognitivos, e capital social, em seus aspectos comportamentais, atitudinais e valorativos. A ideia central desse capítulo é analisar a proposta de formação do trabalhador do século XXI encampada pelo empresariado e organismos

²⁴Ver Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

²⁵Ver resultados esperados com a introdução do Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

intergovernamentais, projetada no Estado e nas organizações da sociedade civil, que relaciona uma formação flexível como passaporte para a aquisição de estoques de empregabilidade pelos indivíduos. Diante disso, discutiremos o papel do Estado na sua função educadora para exercer a tarefa de conformação de sociabilidade mais afinada com a fase de acumulação flexível, a partir do desenvolvimento intencional de competências cognitivas e competências socioemocionais, voltadas para a aquisição de comportamentos, atitudes e valores que ajudariam os indivíduos a serem mais empregáveis, empreendedores e, mesmo, saber lidar com o desemprego.

No capítulo V, intitulado “Instituto Ayrton Senna: produtor e disseminador da hegemonia empresarial nas escolas públicas”, analisamos o protagonismo do IAS nas discussões, proposições e execuções de políticas públicas educacionais no Brasil, através de diferentes governos de diferentes matrizes ideológicas nos últimos 20 anos. Além de protagonismo na agenda pública para a educação, o IAS também participa de pesquisas para a área de educação, desenvolvidas pelos organismos intergovernamentais, em especial a OCDE e a UNESCO. Diante disso, analisamos a concepção de educação que o IAS traz consigo e leva para, praticamente, todo o território nacional através de parcerias e convênios com as esferas governamental e intergovernamental. Por fim, analisamos as soluções propostas pelo IAS e seus parceiros filantrópicas para os problemas da educação brasileira.

No capítulo VI, intitulado “Programa Solução Educacional para o Ensino Médio: formação do cidadão flexível e apassivado do século XXI”, analisamos a apresentação do SEEM, pelo IAS, como solução para os problemas envolvendo o ensino médio a partir de dois pressupostos básicos: o primeiro, é a de que o ensino médio não seria atraente para os jovens e estaria divorciado da vida; já o segundo, é a de que as competências socioemocionais teriam impactos tanto no desempenho cognitivo dos estudantes quanto na formação de comportamentos, atitudes e valores que seriam úteis para aumento da condição de empregabilidade e preparação para lidar com os desafios da virada do milênio (dentre eles, o desemprego e a informalidade) a partir de soluções criativas (empreendedorismo).

Nesse contexto, analisaremos a construção teórica do SEEM que recebeu forte influência das noções de capital humano e capital social, mediadas pela noção de competências, na constituição de uma Matriz Curricular de Competências para o Século XXI, com centralidade ao protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida. Nessa direção, analisaremos como se deu a implementação dessa nova matriz curricular no CECA e nas demais escolas da SEEDUC/RJ que aderiram ao EMI, destacando sua influência na constituição de um Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. Por fim, compararemos os

resultados cognitivos do CECA com as demais escolas do EMI e com as demais escolas da SEEDUC/RJ, contextualizando esses resultados de forma histórica e mediados por fatores como as condições estruturais e pedagógicas para o seu funcionamento.

Por quê estudar esse assunto?

Em buscas no banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) sobre “empresariamento”, tivemos como resultado a publicação de 16 teses e/ou dissertações que se referem a esse assunto especificamente em programas de educação, com destaque para os estudos envolvendo a assinatura de parcerias público-privadas. Nessa direção, ao lermos o resumo de cada uma delas, percebemos que nenhuma delas abordava as parcerias público-privadas para a implementação de programas educacionais com foco na avaliação de competências socioemocionais.

Quando pesquisamos sobre “competências” no banco de pesquisas da CAPES, temos o resultado de 1539 teses/dissertações cuja área de estudo seja a educação, com muita produção nos estudos envolvendo a educação profissional. Procurando especificar melhor nossa busca, procuramos pelas “competências socioemocionais” e chegamos a um resultado de 24 teses e/ou dissertações que tratam desse assunto. Quando refinamos nossa pesquisa para a área da educação e percebemos que há apenas quatro dissertações e uma tese que abordam o assunto, concentradas nos anos de 2015 e 2016²⁶.

Ao pesquisarmos no banco de trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), procuramos por “competências” e encontramos 36 trabalhos, tendo a maioria vinculação com estudos relacionados à educação profissional. Quando pesquisamos pela palavra “empresários”, encontramos 18 trabalhos que abordaram a maior participação privada na prestação de serviços públicos na área educacional, com destaque para abordagem envolvendo um suposto esvaziamento do sentido público da educação. Por fim, ao pesquisar por “competências socioemocionais” encontramos apenas dois artigos escritos em 2015, uma entrevista com especialistas da educação em 2016 e uma carta aberta, em 2014 (de alerta ao perigo da adoção da introdução de competências socioemocionais em avaliações de larga escala e a suposta necessidade de fazerem parte da grade curricular dos alunos)²⁷.

A partir das pesquisas nos bancos da CAPES e da ANPEd, inferimos que a produção acadêmica envolvendo estudos sobre a importância ou não da medição e introdução de competências socioemocionais nas escolas da rede pública ainda é pouco expressiva e, portanto,

²⁶Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

²⁷Disponível em: <<http://www.anped.org.br/search/node/socioemocionais>>. Acesso em: 10 maio 2016.

acreditamos que é uma área de estudos que merece a atenção dos pesquisadores por se tratar, no caso da SEEDUC/RJ, de uma política pública em caráter experimental que tem a pretensão de alcançar todo o ensino Médio²⁸.

O SEEM, do IAS, “foi desenvolvido para ser replicado em toda rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro” (IAS, 2012a, p 4). Criado, inicialmente em 2012, o programa funcionou como projeto piloto no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) em 2013 e deverá ser replicada em toda a rede estadual de ensino²⁹, cuja “meta é ampliar o número de unidades que ofertam Educação Integral, passando de 53 para 258 unidades escolares, em todo o estado, até 2018, beneficiando cerca de 98 mil alunos”³⁰.

Outro fator que justifica essa pesquisa é a possibilidade de generalização naturalística. Como veremos no decorrer desse estudo, argumentamos que proposta curricular inovadora do SEEM influenciou políticas públicas de educação no âmbito regional, nacional e internacional. No âmbito regional, a experiência com a implementação do SEEM, no CECA, serviu de base para o IAS replicar suas inovações curriculares nas demais escolas da SEEDUC/RJ que adotam o EMI e serviu de modelo para a constituição do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. No âmbito nacional, a experiência do SEEM, no CECA, serviu como modelo de flexibilização curricular presente na Reforma do Ensino Médio e na adoção da Base Nacional Comum Curricular. Por sua vez, no âmbito internacional, as inovações curriculares propostas pelo IAS, através do SEEM, são furto de pesquisas em parceria com o Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação (CERI, na sigla em inglês) da OCDE.

Embora exista pouca produção acadêmica para esse assunto, especificamente na área de educação, observamos um debate caloroso entre os que defendem e os que criticam a adoção de um modelo educacional que contemple o desenvolvimento das competências socioemocionais juntamente com as competências cognitivas nos currículos oficiais. Pelo lado daqueles que defendem a implementação de competência socioemocionais nos currículos, identificamos análises como as de Santos e Primi (2014) que afirmam que as competências socioemocionais são instrumentos capazes de melhorar o desempenho cognitivo dos alunos e, para tanto, deveriam ser objeto de avaliação. O IAS (2012) argumenta que a adoção de um

²⁸ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>>. Acesso em: 02 out. 2015.

²⁹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>>. Acesso em: 02 out. 2015.

³⁰ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo;jsessionid=28F4256E5D>>. Acesso em: 09 out. 2015.

medidor de competências socioemocionais ajuda a desenvolver nos cidadãos a capacidade de dar respostas positivas frente aos novos problemas do século XXI.

Por sua vez, críticos a esse modelo, como Kuenzer (2012), acreditam que estimular determinado tipo de competências socioemocionais conduziria a criação de determinados tipos de indivíduos ideais. Para Santos (2015) a adesão, por parte do Estado brasileiro, a avaliações externas, sobretudo a partir dos anos de 1990, tem servido como um veículo de implantação de um amplo processo de reformas educacionais, orientado por organizações internacionais, por meio do qual a formação para as “competências” adentra o ambiente escolar. Essa pesquisa parte do pressuposto de que avaliar traz consigo concepções de mundo e compromissos com um determinado projeto social e, portanto, expressa relações sociais. Assim, desenvolver competências socioemocionais implicaria no direcionamento de comportamentos, atitudes e valores afinados com determinada concepção de mundo.

A originalidade de nosso estudo reside no fato de abordarmos o SEEM como síntese das noções de capital humano e capital social, mediados pela noção de competência, numa perspectiva simbiótica, ou seja, não é uma simples junção de partes desconexas; mas, ao contrário, é uma proposta educacional que prevê a ação de cada uma dessas noções sobre as demais, constituindo uma concepção de educação que sintetiza as propostas educacionais dos organismos intergovernamentais das últimas quatro décadas.

Referenda esse estudo, a penetração do IAS como uma das principais organizações sociais empresariais do Brasil, pelo menos em termos quantitativos, executoras de “soluções” educacionais surgidas na iniciativa privada para escolas da rede pública de duas das maiores redes públicas de ensino médio da América Latina: Estado de São Paulo e Estado do Rio de Janeiro (IAS, 2012a).

Qual olhar teórico-metodológico foi adotado na condução do estudo?

O referencial teórico-metodológico utilizado em nossa análise é o materialismo histórico dialético como condutor da investigação, uma vez que a escola - que é uma instituição/prática social - ao ser analisada, deve ser levada em consideração a relação social, sua historicidade e base material. Tomaremos a escola como instituição mediadora dentro da sociedade regulada pelo capital, entendendo que a educação pode ser um importante instrumento na construção de uma nova hegemonia, uma vez que não nos propomos a reduzir a escola a um mero instrumento de reprodução do capital.

Dessa maneira, pontuamos que nossa perspectiva de análise da escola não a vê como uma engrenagem de produção dos valores e comportamentos liberais de forma inequívoca; mas,

a compreendemos como uma engrenagem que teria a finalidade reprodutiva (operando no nível abstrato-formal), mas devido a sua própria natureza contraditória, permite que surjam espaços de resistências (operando no nível concreto-real), já que a educação é uma demanda tanto do empresariado organizado quanto da classe trabalhadora.

Como quaisquer teorias, entendemos que a adoção do materialismo histórico dialético sem o devido movimento de aprofundamento dos graus de abstração das análises e revisão do que se apresentou como verdade na imediatez, além da negação da história, pode cair num mecanicismo idealizado que não dialoga com o concreto. Cuidando não cair em abstrações esvaziadas de significado no processo de generalizações e naturalizar o que é histórico, constatamos a importância de estabelecer aquilo que denominaremos de categoria, de conceito e de noção. Por categoria entenderemos “aquelas que têm profundidade teórica, porque encaminham justamente para as especificidades. Ajudam a localizar as diferenças e é nelas que ganham o seu sentido” (CARDOSO, 1990, p.8).

As categorias centrais que deram estrutura à pesquisa em função da profundidade teórica serão Estado Ampliado, com destaque para a concepção de hegemonia, Totalidade, Capitalismo Dependente, Trabalho e Práxis. A partir dessas categorias, olhamos para escola através da análise de Gramsci sobre o problema da educação e da escola no âmbito de sua reflexão sobre a hegemonia, articulando-a a formulação de um programa escolar, que culmina na proposição da escola cuja finalidade é promover a emancipação política do homem a partir da formação dos intelectuais.

Para pensar a categoria Estado, utilizamos diferentes graus de abstração para compreender as relações de cooperação e os limites entre o público e o privado no aparelho estatal capitalista. Por exemplo, pensar o Estado num grau de abstração mais alto, como na perspectiva do Manifesto do Partido Comunista (MARX; ENGELS, 2006), conduzir-nos-á a percebê-lo como organização que funcionaria como um verdadeiro “comitê da burguesia”, reproduzindo, ao final das contas, as relações sociais, rompendo com a visão hegeliana de “Estado Universal”. Essa visão identifica o poder de Estado com o poder de classe, como se o limite de atuação da classe dirigente fosse o próprio aparelho de Estado em si.

Contudo, em graus menores de abstração, como nas obras “Dezoito Brumário de Luís Bonaparte” (MARX, 2006) e “Luta de Classes na França” (MARX, 2012), percebemos que o Estado reproduz as relações sociais, mas essa reprodução não se dá de forma automática, conforme observam Codato e Perissinotto (2001), pois há disputas tanto na sociedade política quanto na sociedade civil. Na mesma direção, utilizaremos, também, a Ideologia Alemã (MARX; ENGELS, 1998), a fim de trabalhar em graus de abstração diferentes para discutir as

relações entre o público e o privado que permeiam a assinatura das parcerias do Estado com a iniciativa privada, e a forma como essa relação se materializa no dia a dia, nos corredores “palacianos”, na ocupação de cargos, no *lobby* empresarial dentro da sociedade política e sua projeção de interesses junto às organizações da sociedade civil.

Nesse estudo, recorreremos às análises centrais de Antônio Gramsci, onde a instituição escolar será analisada pela categoria Estado Ampliado, ou seja, o somatório da sociedade política (aparelhos coercitivos de Estado) com a sociedade civil (local onde os aparelhos privados de hegemonia disputam a produção da ideologia dominante). Dessa forma, a escola é entendida como um desses aparelhos privados de hegemonia e como espaço necessário à formação da nova ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 2000b). Essa categoria é importante para pensarmos a difusão de uma suposta “neutralidade” na prestação do serviço educacional pelas organizações sociais de direito privado, uma suposta não interferência das classes sociais na disputa por projetos hegemônicos e pensar a atuação empresarial como projeção dos interesses de fração de classe.

Essa relação orgânica e dialética entre a sociedade política e a sociedade civil (GRAMSCI, 1968, p. 147) é estruturada a partir da construção de uma determinada hegemonia, que é concebida como dominação consentida de uma classe social sobre outra, mediante a produção da ideologia dominante como sendo universal. Quanto mais a ideologia dominante for difundida, menos vezes e em menor grau a classe dirigente recorrerá ao uso da coação. A difusão da ideologia é moldada, principalmente, pelos intelectuais orgânicos que dão forma aos pensamentos difusos da classe à qual estão ligados (GRAMSCI, 2000a).

Dessa maneira, com a finalidade de estudar a atuação do IAS como intelectual orgânico da “Nova Pedagogia da Hegemonia”, Lúcia Neves (2005) nos serviu de referencial teórico. Para autora, 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 o papel educador do Estado (NEVES, 2005, p. 23), atuando diretamente ou indiretamente (através de parcerias com a iniciativa privada), a fim de compreender sua ação enquanto elemento promotor e facilitador de divulgação e manutenção da hegemonia dominante.

Outra categoria que serviu de base para realizarmos nossas análises foi a “Totalidade”. Tomamos essa categoria a partir de uma visão dialética que a compreende para além das somas das partes separadas. A concepção de totalidade que adotaremos guarda íntima relação com a ideia de realidade, uma vez que na concepção materialista a realidade é totalidade concreta (KOSIK, 1976, p. 42). Assim, partiremos da concepção de que “totalidade significa: realidade

como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976 p. 44).

Portanto, fatos isolados são meras abstrações se não forem analisados à luz da realidade concreta; isso se deve, principalmente, em razão de que “todas as regiões da realidade objetiva são sistemas, isto é, conjuntos de elementos que exercem entre si uma influência recíproca” (KOSIK, 1976, p. 46). Essa categoria foi um instrumento importante para analisarmos uma das ideias centrais do SEEM, presente no projeto *SEENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment)* envolvendo a medição de competências socioemocionais que é justamente a separação da personalidade humana em áreas desconexas, que poderiam ser juntadas posteriormente, como se expressassem a própria realidade.

Entendemos que Gramsci foi fundamental para se pensar as disputas por projetos societários da sociedade civil dentro da categoria Estado Ampliado; todavia, para pensar as disputas dentro da sociedade política recorreremos às análises de Poulantzas (1985), dando ênfase à concepção de Estado como elemento endógeno ao processo de acumulação, defendendo a ideia de que há disputas, também, na sociedade política pela direção dos núcleos de poder que comandam o processo de acumulação.

A ideologia da racionalidade-objetividade do Estado é disseminada como se o Estado fosse “neutro, representante da vontade e dos interesses gerais, árbitro entre as classes em luta [...]” (POULANTZAS, 1985, p. 179). É com base nesse discurso da necessidade de modernização da administração pública, através da implementação de uma racionalidade-objetividade na prestação dos serviços públicos, que o Estado assina convênios de prestação de serviços públicos com organizações da iniciativa privada, em função de supostamente poder trazer resultados mais objetivos, revestidos pelo manto da neutralidade. Como exemplos dessa maior racionalidade e objetividade na prestação do serviço público em parceria com organizações privadas, destacamos os programas educacionais com origem nas organizações privadas, que são apresentados como apolíticos e somente técnicos, destituídos de ideologias, e que viriam para atender os interesses de toda a coletividade.

A partir da compreensão da burguesia brasileira como sócia minoritária do grande capital (FERNANDES, 1973), analisamos a mistificação da educação, vista como elemento de superação do atraso e da pobreza nos países de capitalismo dependente (FERNANDES, 1981) e a tese de que a suposta transição para o desenvolvimento só se daria mediante a elevação dos índices educacionais. Florestan Fernandes (1973, 1981) e Francisco de Oliveira (2003) nos deram o suporte teórico para compreendermos a simbiose existente entre as diversas burguesias dentro do capital e a posição que cada uma ocupa no cenário internacional, procurando

identificar como as diretrizes político-econômicas dos organismos internacionais, especificamente a OCDE (em função da parceria com o IAS), são materializadas, acomodando o “moderno” ao “arcaico”, pela camada dirigente local no Brasil, mais especificamente no Estado do Rio de Janeiro.

A concepção de trabalho em Marx nos permitirá perceber que está diretamente relacionada à atuação do homem sobre a natureza, modificando-a e a si mesmo. Segundo Marx, “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, p. 149). A categoria trabalho enquanto processo de atuação do homem sobre a natureza, sobre si mesmo e sobre outros homens nos dá o arcabouço teórico para discutir a ideia, presente no SEEM, de que as competências para o trabalho seriam adquiridas na sala de aula, sem quaisquer conexões com o mundo do trabalho, sem a necessária atuação do homem sobre a natureza, modificando-a e a si mesmo.

A práxis, enquanto categoria que concilia a teoria e a prática no processo do conhecimento, desempenha um importante papel na ação revolucionária com vistas à transformação da realidade (BARATA-MOURA, 1997), sendo essencial para se alcançar a emancipação humana, ao denunciar as falsas consciências produzidas e disseminadas pela ciência burguesa. A identificação do pragmatismo com a utilidade da escola em formar/qualificar força de trabalho, encontra terreno fértil no senso comum; entretantes, isso pode gerar um grave problema: a dissolução do “teórico no útil” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 241).

Em nosso estudo, discutimos a noção de competência à luz do método dialético, trazendo historicidade à construção dessa noção, relacionando a ideia de utilidade aos modelos teóricos de defesa de um modelo educacional baseado em competências. A práxis humana enquanto conjunto de ações materiais e imateriais desenvolvidas pelo homem no seu contato com a natureza e com outros homens é importante para pensarmos a educação para além de uma concepção restrita de práxis produtiva.

Por sua vez, os conceitos serão entendidos como generalizações do real que não possuem a mesma profundidade teórica que as categorias e em razão disso “camuflam as diferenças e uniformizam a diversidade. Deformam e bloqueiam a compreensão, em lugar de favorecê-la” (CARDOSO, 1990, p. 8-9). Os conceitos que utilizaremos em nosso trabalho serão Cidadania e Indivíduo.

No tocante à concepção de cidadania, recorreremos à Abreu (2008), Tonet (2009) e Wood (2003) que nos fornecem reflexões importantes para a compreensão do conceito de cidadania

enquanto momento da igualdade político-jurídico e manutenção das desigualdades econômicas, como selo legitimador das relações sociais do sistema capitalista de produção, através da aceitação pelo próprio homem de um viver em condições que são estranhas às suas próprias vontades, permitindo que seja subsumido à lógica do capital. Esse conceito de cidadania, enquanto momento da igualdade político-jurídica, nos ajudou a problematizar a proposta de formação do cidadão do século XXI, presente no SEEM.

A abordagem do conceito de indivíduo é fundamental para pensarmos uma proposta de educação formal que é apresentada como “Solução Educacional” para pessoas atomizadas (indivíduos) da totalidade das relações sociais concretas, a partir de uma concepção de educação identificada como “serviço neutro e técnico”, que não carregaria consigo as contradições de classe. Um bom exemplo dessa prática de atomização do sujeito é a criação de um projeto de análise de competências socioemocionais (*SEENNA*) que separa o emocional do cognitivo, como se essas partes isoladas não se comunicassem e sua soma expressa-se a totalidade.

Adam Shaff (1966), Barata-Moura (1997), Karel Kosik (1976) e Miriam Limoeiro Cardoso (1990) demonstram como as relações sociais de produção criam o homem com seus valores, ideias e formas de agir, destacando que ele é muito mais do que uma parte da natureza, vulnerável às ações transcendentais do destino, mas sim o principal autor da história de vida que ele escreve. Essas análises nos ajudaram a buscar compreender que os “indivíduos”, na realidade, são seres concretos e não idealizado por alguém que não conhece as condições reais em que se dá sua existência.

Na hierarquia teórica que pretendemos seguir, recorreremos, por fim, às noções que entenderemos “como generalizações que buscam elaborar constructos teóricos, porém são mais frágeis do que as categorias e conceitos no movimento contraditório de apreensão da essência da realidade” (CARDOSO, 1990, p. 9). As noções reproduzem espontaneamente na consciência humana como verdades imediatas o que se apresenta como aparente, sem as mediações que nos permitirão chegar à raiz das determinações do real.

Recorreremos a importantes noções na compreensão dos pressupostos teóricos seguidos pelo SEEM, no que diz respeito à sua concepção de educação e à noção de sociedade civil. As principais noções que analisamos na construção de nosso argumento foram “Competências”, “Terceiro Setor”, “Capital Humano Rejuvenescido” (pelas noções de “capital social”, “flexibilidade” e “empreendedorismo”).

No decorrer de nosso estudo, trabalhamos com a noção de competência a partir de duas perspectivas diferentes. A noção de competência que utilizaremos aqui é a presente nos documentos de organismos intergovernamentais, tais como a OCDE e a UNESCO, cuja

principal fonte de inspiração é Philippe Perrenoud (1999, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2013) que define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos para a execução de uma determinada ação. Por acreditamos que a definição dessa noção apresenta fragilidades teóricas, recorreremos às análises de Helena Hirata (1994), Acácia Kuenzer (1985, 2001, 2003, 2004, 2005; 2017) e Marise Ramos (2002, 2005, 2006, 2009), de forma a possuirmos base teórica para construir a crítica a essa noção de competência.

Helena Hirata aponta que o momento histórico em que a noção de competências surge é no pós-taylorismo (1994, p. 133) e é “marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de relação social para alguns autores [...]” (HIRATA, 1994, p. 132). Na mesma direção, a análise de Marise Ramos nos possibilitou pensar a noção de competências como elemento ordenador das relações educativas e das relações de trabalho, uma vez que “ordena práticas e procedimentos concretos no plano de ação das relações sociais de produção, construindo códigos de sociabilidade associados à cultura do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 41). Por sua vez, Acácia Kuenzer identifica a noção de competência com “a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos” para serem materializados na prática social e produtiva (KUENZER, 2002, p. 8).

Kuenzer (2002, p. 6) entende, assim como Perrenoud (2002), que competências não podem ser confundidas com conhecimentos, embora sejam complementares; contudo, para a primeira, o segundo “não diferencia o conhecimento tácito [...], onde ciência e ideologia se mesclam, de conhecimento teórico; [...] ele não questiona, contudo, se o tempo de permanência na escola, e mesmo se o espaço da escola, permite esta articulação”. Essa abordagem da competência, presente em Hirata (1994), Kuenzer (2002) e Ramos (2006) nos ajuda a desenvolver nossa argumentação, a partir da ideia de educação como mediação do conhecimento adquirido com a sua materialização na prática social e produtiva, ou seja, a mobilização do conhecimento deve vir articulada ao mundo do trabalho e não apenas à escola.

A noção de competências socioemocionais adotada em nosso estudo foi a que a concebe como um conjunto de habilidades que cada pessoa teria para lidar com as emoções, construir projetos de vida e se relacionar com os outros, mediante treinamento intencional e baseado em dados “científicos” (OCDE, 2015; PNUD, 2014; SANTOS; PRIMI, 2014; IAS, 2014a; DURLAK, 2011; ALMLUND et al, 2011; CARNEIRO et al, 2007; HECKMAN et al, 2006; BLAU; CURRIE, 2006). A noção de competência socioemocional é fundamental para compreendermos o papel de destaque que os organismos internacionais têm dado a essas competências como elementos de controle da vulnerabilidade social (PNUD, 2014) e como dinamismo de progresso social (OCDE, 2015). A partir da compreensão dessa noção como

elemento gerador de progresso social e combate às vulnerabilidades, através do desenvolvimento de valores e comportamentos ligados à adaptabilidade, inserimos a noção de competências socioemocionais como cimento ideológico voltado para o direcionamento de um tipo específico de formação dos futuros trabalhadores (flexíveis), deslocando a explicação da crise estrutural do modo capitalista de reproduzir a vida para questões como a “força de vontade”, “flexibilidade” e o “esforço”.

A minuciosa análise de Montañó (2002) nos permite identificar o porquê do uso do termo “Terceiro Setor” apresentar inconsistências teóricas, tais como a negação da totalidade social (uma vez que divide o todo social em partes autônomas e incomunicáveis), o suposto caráter “não governamental” e “sem fins lucrativos” das organizações contidas nesse setor. Essa noção é importante para discutirmos a suposta independência dos setores que traria consigo a concepção de que a prestação dos serviços públicos por organizações do “Terceiro Setor” teria independência dos demais setores e se constituiriam em serviços apenas “técnicos”, destituídos de conotações político-ideológicas.

A noção de capital humano é um dos elementos centrais que alicerçam a noção de competências, principalmente no que diz respeito à concepção econômica da educação associada a novas roupagens no processo de reestruturação do capital, apresentado com uma face mais “humana”, levado a cabo, também, dentro da escola. A “noção do capital humano”, amplamente divulgada entre as décadas de 1950 até início da década de 1970, postula a ideia de que “investimentos em educação redundariam taxas de retorno sociais e individuais (FRIGOTTO, 2010, p. 136). Assim, as possibilidades de aumento da renda de uma pessoa estariam relacionadas à maior qualificação dos trabalhadores, resultado de investimentos em educação e treinamentos, o que proporcionaria, também, ganhos sociais através do aumento da produtividade e da geração de riqueza para um país, independentemente da forma estrutural como o sistema capitalista de produção está organizado.

Na “noção do capital humano”, a educação é concebida como elemento fundamental de redução da pobreza e das grandes diferenças de renda entre as classes sociais. Nosso referencial teórico sobre os postulados da “noção de capital humano” é Theodore Schultz (1962; 1973) e Jacob Mincer (1958; 1984), em razão da grande repercussão de seus estudos sobre o valor econômico da educação, o que tem servido de inspiração para as políticas públicas educacionais da SEEDUC/RJ. Recorremos às análises de Frigotto (2010) e Motta (2007; 2012) que nos forneceram substrato teórico para pensar o sentido ideológico da “noção de capital humano” e suas novas roupagens ao ser rejuvenescido pela incorporação de novos elementos: “capital social”, “empreendedorismo”, “flexibilidade”.

Já a “noção do capital social” que adotaremos é aquela difundida pelos documentos de organismo intergovernamentais, principalmente o Banco Mundial, cujo principal referencial teórico é Robert Putnam. Esse teórico constrói sua argumentação em cima de uma “necessidade” de criação de uma cultura cívica, associativa, baseada em valores éticos para a geração de riqueza e progresso social, aumento dos níveis de eficiência na prestação dos serviços públicos e nos níveis de confiança entre os membros de uma determinada coletividade (PUTNAM, 2006, p. 177). Esses elementos (confiança, associatividade, civismo e valores ético) comporiam basicamente a noção de capital social. Essa noção guarda íntima relação com a noção de competências socioemocionais, à medida que está centrada no desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores, baseados na cultura cívica, ganhando destaque o papel das associações locais, pois “contribuem para a eficiência e estabilidade do governo democrático [...] Incutem em seus membros hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público” (PUTNAM, 2006, p 103).

Também recorreremos às análises, sobre capital social, de Francis Fukuyama (1996) que, da mesma forma que Robert Putnam, suas ideias estão presentes nas diretrizes para políticas públicas apontadas em documentos dos organismos intergovernamentais. Fukuyama (1996) centra suas análises num aspecto específico do capital social: a confiança. Esse autor defende a necessidade de a “solidariedade” se estender por toda a comunidade, baseada no sentimento de confiança entre corporações e pessoas, funcionando como inestimável valor econômico capaz de manter a estabilidade social. Esse estímulo à cultura da paz desempenharia papel fundamental na manutenção da coesão social, pois o aumento da pobreza poderia constituir-se num elemento de ruptura dessa coesão. Dessa forma, a sociedade deveria ser solidária, com atuações pontuais de forma a atenuar a “questão social” e garantir um ambiente favorável, ou seja, sem ameaças ao processo de acumulação do capital.

De maneira complementar à Putnam e Fukuyama, utilizamos as reflexões de Anthony Giddens sobre a noção de capital social, compreendido por esse autor como um novo pacto que possibilitaria fortalecer os laços de confiança e solidariedade entre os membros de uma coletividade, favorecendo a criação de um ambiente estável socialmente, de forma a evitar rupturas do pacto social que poderia trazer dificuldades para um ambiente de desenvolvimento econômico (GIDDENS, 2001, p. 58). Assim, os teóricos do capital social serão fundamentais para percebermos como os organismos intergovernamentais e o IAS concebem a função da sociedade civil: local de harmonia e cooperação.

Anthony Giddens (2001; 2005), também, serviu-nos de referencial teórico para abordarmos a noção de “flexibilidade”. Essa noção está ligada à ideia da necessidade de

formação, nas escolas, de um “novo tipo de indivíduo”, flexível e adaptável a um novo pacto, capaz de dar respostas positivas em situações adversas, apto a mudanças, visando criar as suas próprias condições de empregabilidade. As reflexões desse autor nos permitem compreender alguns encaminhamentos políticos que têm sido dados à educação básica nos países de capitalismo dependente, principalmente a difusão de competências socioemocionais, através do a amoldamento de comportamentos e valores, com ênfase na flexibilidade mental e busca por superar os momentos de crise através da aquisição individual de competências úteis às instabilidades do século XXI.

Por fim, a noção de empreendedorismo é analisada a partir das formulações teóricas de Schumpeter (1997) e Giddens (2001; 2005). Para o primeiro, o motor do desenvolvimento estaria na inovação e o agente que a promoveria seria o “empreendedor”; já o segundo sugere que o indivíduo não deve esperar ser “carregado no colo” pelo Estado, mas ser empreendedor, desbravador, dono do próprio negócio. Essa noção nos permite entender a função do IBMEC nas disciplinas voltadas para o mercado e negócios oferecidos no SEEM, através do estímulo de comportamentos e valores adequados ao desenvolvimento de uma cultura empreendedora. Tanto Schumpeter (1997) e Giddens (2001) são teóricos que partem da ideia de que o desenvolvimento de uma determinada formação social passaria pelo empreendedorismo, entendido como dínamo desse processo.

1 ESTADO LIBERAL: ELEMENTO ENDÓGENO NO PROCESSO DE EXPANSÃO CAPITALISTA

Nosso objetivo nesse capítulo é analisar o Estado como elemento endógeno do processo de acumulação. Para alcançarmos esse objetivo, propomo-nos fazer uma análise a partir de graus diferentes de abstração, em função de compreendermos que “a essência não se dá imediatamente; é mediada ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é” (KOSIK, 1976, p. 15). Dessa forma, aquilo que se apresenta na aparência não reflete a realidade em si, muito menos o que projetamos nos mais altos graus de abstração, uma vez que esse fenômeno é atravessado por mediações de graus diferentes, que alteram-no. Diante do exposto, indicamos que trabalharemos com a ideia de que a “realidade é a unidade entre o fenômeno e a essência” (KOSIK, 1976, p. 16) e, portanto, o exercício de transitar em diferentes graus de abstração e buscar as contradições, proporcionadas pelas mediações de naturezas diferentes, conduzirão nossas análises nesse capítulo.

Indicar a partir de que olhar nos debruçamos sobre a categoria Estado é fundamental para problematizarmos a questão envolvendo sua atuação no processo de expansão da acumulação capitalista. Assim, discutimos, sucintamente, a ideia da Reforma do Estado como elemento endógeno do processo de acumulação capitalista, podendo, dessa maneira, assumir diferentes formas em diferentes tempos históricos. Em tempos de expansão do processo de acumulação e diante da ameaça de expansão do socialismo real, o Estado, nos países de capitalismo central, assumiu a forma de *Welfare State*; por sua vez, em momentos de retração do processo de acumulação, esse mesmo Estado assumiu a forma Neoliberal com vistas a criar as condições para a reestruturação do processo produtivo.

Embora a Reforma do Ensino Médio e a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) materializem ações reformistas, optamos por detalhar essas discussões no capítulo V, já que temos o objetivo de relacionar essas reformas educacionais com a ação protagonista do IAS e de organismos intergovernamentais na definição de uma agenda para a educação nacional.

Escalaremos que não temos o objetivo de fazer uma vasta “revisão” de literatura e trazer novos elementos para a discussão envolvendo o Estado. Não, efetivamente, esse não é nosso objetivo! Nesse estudo, apresentamos uma discussão introdutória sobre a concepção de Estado que nos debruçamos, a fim de termos os elementos teóricos, para no capítulo II podermos fazer as análises materiais envolvendo, especificamente o estado do Rio de Janeiro, como

criador/facilitador das condições necessárias para o desenvolvimento do processo de reestruturação produtiva.

1.1 ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA CONTRADIÇÃO IRRECONCILIÁVEL.

Nosso ponto de partida para pensar a categoria Estado (sociedade política) e sua relação com a sociedade civil são os estudos de Antonio Gramsci, que vê essa relação como dialética e orgânica (GRAMSCI, 1968, p. 147). Nessa concepção, a sociedade civil se constituiria num “conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais (e) pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias” (COUTINHO, 1996, Apud MOTTA, 2012, p. 101). Dessa forma, essas instituições seriam os “aparelhos privados de hegemonia” (APH) e a sociedade civil a arena de disputa da hegemonia.

A relação dialética e orgânica, citada acima, passa pela construção da hegemonia, dentro da categoria gramsciana de Estado Ampliado (GRAMSCI, 1968), para cimentar no bloco histórico (estrutura-superestrutura) a dominação consentida de uma classe social sobre outra, mediante a produção da ideologia que apresenta a forma capitalista de reproduzir a vida como a única possível, sob o manto Estado democrata-liberal. Dessa maneira, para que a ideologia da classe dominante seja “naturalizada” como forma “universal”, e mantenha-se hegemônica no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, deve ser difundida maciçamente por meio de seus APH. Essa função de obter o consentimento passivo da classe subjugada, tem momentos diferenciados, dentre eles: (i) a dimensão de sociabilidade (educar o conformismo; conformar no bloco histórico ou ajustar a ideologia ao tempo histórico); (ii) na dimensão da ação política imediata, quando é necessário introduzir medidas antipopulares, pode-se aplicar a mídia para a manter o consenso espontâneo das massas.

Em função de sua própria natureza contraditória³¹, a escola, ainda, é um dos espaços privilegiados de disputa por projetos hegemônicos. Por isso, a escola pode atuar como difusora do saber e formadora de uma nova hegemonia que represente a concepção de mundo das camadas subalternas. Essa nova hegemonia propiciada também pela escola é chamada por Gramsci de reforma intelectual e moral, pois promove a transformação da sociedade através do exercício da democracia política com a participação ativa dessas camadas na gestão do Estado.

³¹A escolarização é uma demanda do empresariado, mas também é uma demanda da classe trabalhadora.

Nesse contexto, é importante observarmos que a escola não é a expressão neutra de uma visão de mundo que refletiria a “vontade geral”, nos termos hegelianos, uma vez “que não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam, etc.” (GRAMSCI, 1978, p. 34). A ideologia se constituiria, para Gramsci, numa articulação de uma concepção de mundo com uma ética específica, capaz de influir nos comportamentos e valores a serem adotados (COUTINHO, 2007, p. 112). Assim, a ideologia funcionaria como cimento que dá liga à construção de uma determinada hegemonia, a fim de que as classes subordinadas incorporem os valores das classes dominantes de forma mais passiva possível. Em função dessa íntima relação da ideologia com a efetivação de uma determinada hegemonia, a escola pública passa a ser vista como local estratégico para a difusão de uma forma específica de compreender a vida e, de maneira alguma, a educação poderia ser vista como espaço de difusão de um saber “neutro” e destituído de mediações.

A atuação da ideologia, enquanto cimento superestrutural, não está descolada da estrutura sobre a qual as relações sociais de produção se erguem; mas, ao contrário, existe uma relação de reciprocidade entre a estrutura e a superestrutura que se traduz num “processo dialético real” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Dessa forma, supor que as alterações no processo de reestruturação produtiva estão dissociadas de ideologias é ignorar que essa relação recíproca se desenrola em meio a contradições, num processo dialético. A partir dessa constatação, a relação simbiótica entre estrutura e superestrutura nos permite inferir que as propostas ideológicas para a concepção de políticas públicas de educação, em países de capitalismo dependente, guardam relação com o processo produtivo, mas nunca de forma automática e sem mediações, em função de haver, inclusive, disputas nos aparelhos privados de hegemonia.

Cabe ressaltarmos que a escola, enquanto aparelho privado de hegemonia da sociedade capitalista, não está reduzida à reprodução irrestrita das relações sociais, mediante o uso maciço da ideologia. Nesse aspecto, as limitações produzidas no nível de reflexão concreto-real, pelas correlações de forças envolvidas em determinado momento histórico, indicam-nos os espaços que devem ser ocupados e as possibilidades de lutas, a fim de fazer valer uma hegemonia, na escola pública, adequada aos anseios da classe trabalhadora.

A produção e difusão da hegemonia é tarefa dos intelectuais de uma determinada formação social. Nessa direção, quando aborda o papel dos intelectuais na organização da cultura, Gramsci (2000a) indica que os intelectuais são responsáveis por dar forma ao pensamento difuso de uma determinada classe, atuando nas esferas política, econômica e social com vistas a garantir a homogeneidade e difusão de uma determinada cultura. Esses intelectuais

“orgânicos”³² são peças fundamentais na organização da cultura e sistematização da hegemonia a ser difundida e, portanto, sua atuação junto à escola pública é estratégica para a consolidação de uma determinada concepção de mundo. Assim, é fundamental que intelectuais orgânicos ligados à classe trabalhadora consigam sistematizar uma hegemonia em consonância com os seus interesses, no interior da sociedade civil e na sociedade política (inclusive), para construção de consensos, de forma a garantir ordenações normativas que sejam de interesses dos trabalhadores.

A finalidade última da escola (nível abstrato-formal) e dos programas educacionais produzidos por intelectuais orgânicos ligados ao capital, apresentados como políticas públicas, seria a reprodução das relações sociais e garantia da formação de um tipo de homem adequado ao sistema produtivo; todavia, ao tomarmos a escola como espaço de disputas, em determinados contextos históricos poderá, inclusive, assumir posições que, devido a correlação de forças, atendam pontualmente aos interesses da classe trabalhadora; sem, contudo, alterar as condições estruturais de sua existência (nível de reflexão concreto-real). Nessa perspectiva, inserimos a escola como instituição a ser pensada inscrita na categoria Estado Ampliado sem a intenção de identificar o poder de classe com o poder de Estado de forma automática e sem as devidas mediações.

A discussão envolvendo a escola enquanto local de disputa por projetos hegemônicos é necessária, em função de o simples controle da produção econômica não dar aos trabalhadores condições de se tornarem dirigentes de uma formação social; para tanto, é importante, também, que exerçam uma direção político-cultural a fim de reunirem forças no combate à forma como a sociedade capitalista se organiza, de forma a conhecer seus meandros, como se utiliza da ideologia para se reproduzir. Assim, a proposta de transformação dos trabalhadores em classe dirigente, via direção político-cultural, através do consenso “da maioria da população trabalhadora” é o caminho para que se tornem a classe dominante de uma determinada formação social (COUTINHO, 2007, p. 69).

Em razão do papel central na disputa por projetos societários (direção político-cultural) e de sua natureza contraditória, a escola pública (especialmente) deve ser disputada pelos trabalhadores, com sua forma de ver o mundo, rejeitando projetos societários antagônicos aos seus interesses de classe. Essa linha de raciocínio é que nos tem conduzido a pensar os programas educacionais, apresentados na forma de políticas públicas, enquanto projetos

³²Gramsci diferencia os intelectuais tradicionais, ligados a formações socioeconômicas estagnadas, centrados em erudições e abstrações esvaziadas de história, dos intelectuais orgânicos que fariam parte de um organismo vivo, atrelados às transformações sócio-históricas (GRAMSCI, 2000a).

societários que não são neutros, mas funcionam como instrumento de legitimação hegemônica de projetos de classe. Um dos instrumentos utilizados na construção desses projetos hegemônicos, via programas educacionais, é sua implementação sob a aparência de um resultado de pesquisa científica, técnica, neutra e destituída de interesses particularistas.

A ideia de um Estado Ampliado, a partir da relação orgânica entre a sociedade política e a sociedade civil (coerção + hegemonia), permite-nos pensar na atuação das organizações empresariais na construção de consenso nos aparelhos privados de hegemonia, mais especificamente no chão da escola pública. Nosso estudo passa pela atuação empresarial na busca de conformar as massas para a atual sociabilidade, em meio à crise estrutural (pois a concepção econômica da educação nas escolas é hegemônica; mas, também, são necessários ajustes a essa ideologia) e obter o consenso passivo ou ativo dos docentes (daí o processo de desqualificação da escola e do professor para qualificá-la em outro patamar, condizente com o tempo presente). Uma primeira inquietação que nos atinge é compreender o caminho que uma concepção de mundo particular faz para ser produzida como política pública e, supostamente, representar os interesses universais da coletividade.

A inquietação levantada acima nos conduz a pensar não somente no local onde uma determinada hegemonia é concebida, mas também, como é sistematizada e difundida entre os demais membros da formação social. Dessa forma, a sociedade civil ao funcionar como “portadora material da figura social da hegemonia, como esfera de mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado em sentido restrito” (COUTINHO, 2007, p. 121), ocupa lugar central onde as classes procuram desenvolver sua forma hegemônica de conceber a vida, em função da construção do consenso como fundamento essencial da dominação.

Diante disso, os aparelhos privados de hegemonia são importantes difusores dos símbolos e ideologias dos diferentes grupos sociais. Nessa direção, um aparelho privado de hegemonia, em especial, tem uma função essencial para a reprodução dos valores atrelados ao sistema capitalista: a escola. A escola pública está inserida na engrenagem de reprodução dos valores, símbolos e ideologias do sistema capitalista, mas devido a sua natureza contraditória, essa mesma escola que funciona como local de reprodução superestrutural dos valores capitalistas, permite (cada vez menos) espaços para a atuação de intelectuais orgânicos ligados aos trabalhadores na proposição de uma nova hegemonia.

A escola, dessa forma, pode funcionar como uma difusora de hegemonia organicamente elaborada por intelectuais estranhos à própria comunidade escolar e, em determinadas situações, pode ver seu caráter de produtora (também) de hegemonia esvaziado, em função de assumir a posição majoritária de difusora de uma determinada hegemonia produzida por outro

aparelho privado de hegemonia. De qualquer maneira, mesmo quando atua difundindo uma determinada hegemonia, a escola também é produtora, pois a forma como a hegemonia vinda de fora é materializada pela escola é uma forma de produção (adaptação do que fora dado) hegemônica devido às mediações que atravessam esse processo. Com isso, estamos querendo dizer que mesmo diante políticas públicas que adotam programas educacionais produzidos por organizações sociais empresariais, a escola não os aplica sem mediações, não os reproduz de forma inequívoca, em função das próprias limitações produzidas pela realidade.

Diante do exposto, a transformação de programas educacionais, gestados em organizações sociais empresariais, em políticas públicas estatais, a partir de um nível mais profundo de abstração, está situada na concepção de Marx e Engels (2006) de que o Estado seria um verdadeiro “comitê da burguesia” e sua materialização em instituições, como a escola, por exemplo, serviria para atender aos interesses da classe e/ou fração de classe dirigente da formação social. Realmente, se levarmos em consideração o porquê da existência de escolas numa sociedade capitalista, perceberemos que está ligada à necessidade de formação/capacitação de trabalhadores para atender às demandas da produção, mas que insere também uma reforma intelectual e moral. Assim, os programas educacionais, elaborados por organizações sociais empresariais, numa perspectiva estrutural, reproduziriam as relações sociais vigentes na ordem capitalista.

Quando descemos os graus de abstração, operando no nível concreto-real, concordamos com as análises de Marx (2006, 2012) sobre conjuntura, presente no 18 de Brumário e nas Lutas de Classes na França, no que diz respeito à importância das mediações na efetivação prática de um determinado projeto de poder, à proporção que as mediações podem fazer com que o que fora pensado inicialmente para ser materializado de forma integral tenha que se adaptar às circunstâncias, possibilitando, inclusive, o surgimento de focos de resistência. Assim, ao buscarmos identificar como as concepções e diretrizes normativas são implementadas no chão da escola pública, percebemos que o fato de ser pensada como instituição reprodutora, não quer dizer que a escola não é mediada pela cultura, pela política, pela estrutura econômica e social que possibilitam, inclusive, dar uma materialidade diferente do que fora pensado como papel integral da escola.

Essa discussão é necessária para não cairmos em análises deterministas, cuja resposta da pesquisa já está posta na própria pergunta, sem reconhecer as limitações impostas pela realidade e pelas disputas por projetos societários que ocorrem na sociedade civil, mas também na sociedade política. Essas disputas, inclusive, refletem, de certa forma, a correlação de forças presente num determinado tempo histórico e isso não pode ser ignorado na hora de pensarmos

as contradições que atravessam a implementação de um projeto privatista de educação, travestido de política pública “universal”.

Por exemplo: um currículo pode ser pensado como instrumento de minimização da educação, atribuindo-lhe um caráter funcionalista para formação de um indivíduo, voltada essencialmente para inserção no mercado de trabalho, mas quando é posto em prática na escola real (não idealizada) é atravessado de mediações, tais como a atuação e o comprometimento político do professor e da equipe pedagógica, as condições materiais para sua implementação, além da atuação de sindicatos, o que podem fazer com que essa reprodução não se dê da forma como fora pensada e, inclusive, podem enfrentar resistências para se materializar, mesmo que de forma parcial, o que fora pensado em sua plenitude. É nessa linha de raciocínio que inserimos a implementação do SEEM no CECA, ou seja, a concepção desse programa educacional do IAS sofre limitações na sua materialização plena e, devido às condições conjunturais, não reflete exatamente o que fora pensado para ser replicado em toda a rede de ensino.

Acreditamos que apenas a identificação dos setores e organizações responsáveis pela construção de determinados tipos de consenso na sociedade civil não nos permitem compreender como organizações empresariais conseguem fazer valer sua visão de mundo e sua incorporação nas escolas públicas estaduais fluminenses. Para que determinado consenso ganhe corpo junto à formação social, entendemos que sua consolidação passa pela sociedade política (enquanto local de disputas por projetos societários também); dessa forma, as organizações empresariais projetam seus interesses junto às representações políticas, a fim de materializar sua hegemonia na forma de arranjos normativos que possibilitariam, através da positividade do direito, a concretização das ideias, símbolos e valores dessa classe e/ou fração de classe.

Nesse contexto, uma política pública de educação é pensada como parte de uma hegemonia, que nasceu na sociedade civil e entrou em disputa na sociedade política para ser normatizada, quer através de debates envolvendo convicções político-filosóficas, quer através da projeção dos interesses da classe empresarial na classe política, mediante patrocínio, troca de favores e relações espúrias situadas na zona nebulosa que delimita os interesses públicos e privados. Dito de outra forma: a educação não é um serviço neutro posto a serviço da coletividade, sem quaisquer mediações e sem interesses políticos, filosóficos e econômicos; pelo contrário, a educação reflete justamente uma face da hegemonia dominante, o que não quer dizer que espelhe plenamente essa hegemonia, sem possibilidades de resistências e contradições.

Em face dessa constatação, partimos da ideia de que o Estado é parte constituinte do processo de acumulação (POULANTZAS, 1985) e haveria disputas em seu interior para

comandar os blocos que disputam o poder e a direção desse processo. Poulantzas nos ajuda a pensar que não há disputas por projetos societários apenas na sociedade civil, mas que essas disputas fazem parte, também, da sociedade política. Um exemplo disso é a disputa entre frações de classes pela obtenção de investimento público estatal em determinado setor econômico, uma vez que a decisão de investimento em um setor em detrimento de outro, por vezes, é vista apenas como opção estratégica; entretanto, acreditamos que a construção de consenso criado na sociedade civil e projetado na representação política é fundamental para a efetivação desse processo de acumulação em que as classes/frações de classe disputam o maior quinhão.

Essa lógica envolvendo disputas, na sociedade política, é um bom exemplo que o Estado é um elemento endógeno ao processo de acumulação e palco de projeção dos interesses privados; inclusive, na disputa por verbas públicas, quer através de financiamentos, quer através da prestação de serviços que o Estado transfere para a iniciativa privada, quer através da venda de produtos específicos. Um exemplo disso seria a disputa de Organizações Não Governamentais, sem fins lucrativos, por assinar parcerias público-privadas com o Estado para prestação do “serviço” educacional, venda de apostilas e venda de consultorias. Diante disso, a questão que colocamos em discussão é que o Estado, como engrenagem do processo de acumulação, pode funcionar como uma nova área de aquisição de mais-valia, como a educação pública, por exemplo. Assim, uma organização empresarial e/ou seus braços sociais encontram nessas áreas novas possibilidades de fazer negócio, mesmo que a natureza jurídica da organização seja (oficialmente) não lucrativa.

Justamente por acreditarmos que a atuação do Estado não é neutra, nós o compreendemos enquanto uma “contradição irreconciliável”, onde os interesses específicos dos capitalistas são projetados nas instituições público-estatais, como se fossem a vontade de toda a coletividade. Assim, mesmo quando o Estado realiza uma parceria com uma organização social empresarial (dita sem fins lucrativos), possibilita que o dinheiro público patrocine expansão do capital privado, à medida que essas organizações sociais empresariais difundem a ideia de seus patrocinadores (empresas) que têm isenções tributárias, além de difundirem suas respectivas marcas (marketing). Nesse contexto, Coutinho argumenta

[...] que a dominação da particularidade na sociedade civil-burguesa impõe necessariamente a dominação da particularidade também no Estado, o que torna impossível a emergência nesse último de uma vontade geral: o que Hegel chama de

“vontade universal” não passa do equilíbrio recíproco, através da arbitragem burocrática, de diferentes particularidades. (COUTINHO, 2011, p. 123)

Coutinho indica que Hegel acreditava na existência de conflitos de interesses entre o público e o privado, mas esses conflitos poderiam ser superados com a arbitragem de uma esfera “superior”: o Estado. Questionamos essa ideia da existência de uma suposta “vontade geral” nas decisões estatais justamente porque uma leitura na imediatividade oculta o fato de que esse mesmo Estado é uma contradição irreconciliável, uma vez que, também, o controle de seus núcleos de poder é disputado por classes/frações de classes. Quando acreditamos que o Estado é o guardião da “vontade coletiva”, podemos internalizar mudanças na escola, por exemplo, que afetariam o currículo escolar, a ideia de “qualidade”³³ da educação, e a forma de conceber a função social da educação pública como se fossem medidas necessárias e do interesse de todos. Mas, quando começamos a refletir sobre determinadas ações estatais, levantamos a seguinte questão: se o Estado não opera em prol da “vontade coletiva”, a quem atende e como se sustenta?

A questão acima não é de fácil resposta. Como dito anteriormente, o Estado é uma “contradição irreconciliável” e não um árbitro de particularidades, como defendia Hegel. O Estado, composto por instituições, é atravessado em todas as pontas pelas disputas dos blocos que articulam o processo de acumulação capitalista. O bloco que ocupa o poder em determinado tempo precisa se articular com os núcleos de poder do Estado (núcleos decisórios) para construir uma espécie de consenso junto às representações políticas.

É justamente nesse ponto que defendemos, a partir de um grau de abstração mais alto, operando no nível abstrato-formal, que o Estado, em sua função educadora e legislativa, é um elemento endógeno do processo de acumulação capitalista, pois orienta suas ações, mediante suas instituições, na concretização normativa desse processo. Mesmo diante dessa constatação, gostaríamos de pontuar que esse processo de reprodução da acumulação capitalista não se dá de forma inequívoca e sem mediações. Por exemplo, um determinado grupo político pode, em determinado espaço temporal, ser mais ou menos permeável aos interesses de classes ou frações de classe que projetam seus interesses na representação política, em função de ano eleitoral, e deixam de aprovar matérias que poderiam prejudicar sua imagem junto ao eleitorado.

³³A ideia de qualidade, geralmente, vem acompanhada de noções como “superioridade”, “excelência”, ou mesmo como “aquilo que caracteriza uma coisa”. Ver: <<https://dicionariodoaurelio.com/qualidade>>. Acesso em: 01 jul. 2018. Em nosso estudo, concebemos a educação como atividade humana mediadora e, portanto, a ideia de qualidade estará sempre atrelada uma prática humana não neutra (diferente da ideia de prestação de um serviço abstraído das relações sociais que o perpassam), que valorize as diferenças, seja efetivamente democrática, funcione como meio de acesso, a todos os homens, dos bens produzidos pela humanidade ao longo da história.

O Estado, portanto, é essencial a esse movimento de reestruturação produtiva e expansão do processo de acumulação; todavia, a ideologia tem função de ocultar esse caráter reprodutivo do Estado, apresentando-o como um simples árbitro de interesses particularistas. A partir da leitura gramsciana, Neves (2005) indica que o projeto de sociedade burguês exige do Estado atitudes pedagógicas na formação de um tipo ideal de “homem coletivo”, adaptado às demandas estruturais do desenvolvimento econômico-social burguês. Ao assumir esse papel, o Estado atuaria como educador na disseminação e manutenção da hegemonia burguesa. Essa estratégia do capital para educar para o consenso, que recorre à ação do Estado Educador e aos aparelhos privados de hegemonia na construção de consensos, é chamada por Lúcia Neves (2005) de “Nova Pedagogia da Hegemonia”.

O fato de o Estado trabalhar com a ideia de disseminação do consenso na sociedade civil, não quer dizer que abandonou a coerção, mas combina coerção com consenso, de forma a garantir a formação de um tipo ideal de homem coletivo. De qualquer maneira, essa Nova Pedagogia da Hegemonia se utiliza de processos educativos que se justificam por fundamentos teóricos que defendem que o Estado não tem condições de estar em todo os lugares em todo o tempo e, dessa maneira, é proposto um novo pacto social, em função da necessidade de a sociedade civil se responsabilizar pelas ações de combate à “questão social”³⁴ (NEVES, 2010, p. 24). É nesse contexto histórico que as discussões sobre o raio de atuação do Estado, do mercado e da sociedade civil, na prestação do serviço público, entram na agenda tanto de países centrais do capitalismo quanto nos países de capitalismo dependente.

Nesse ambiente de proposição de um novo pacto social, com maior protagonismo para organizações empresariais e organizações sociais na prestação do serviço público, que a correlação de forças no interior do Estado refletem políticas públicas como resultado dessas disputas (BALANCO; PINTO, 2014, p. 30). Nesse estudo, compreendemos o SEEM, como uma política pública específica para a educação do Estado do Rio de Janeiro que precisa ser situada como resultado da ação de grupos empresariais e organizações da sociedade civil, cujos interesses foram projetados na representação política fluminense (que detinham o controle do parlamento e do executivo), e trouxe consigo uma concepção hegemônica da função do Estado na sociedade capitalista. Para implementar essa concepção de Estado, o grupo político liderado por Sérgio Cabral Filho, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), começou

³⁴Conceituamos a categoria “questão social” como resultado das contradições internas da sociedade capitalista, a partir das desigualdades sociais geradas pela relação capital x trabalho. No decorrer de nosso estudo, abordaremos a “pobreza”, o “desemprego”, a “regressão dos direitos sociais” e outras mazelas sociais como expressões dessa relação, refutando a ideia de que se constituiriam numa nova “questão social”. Iremos aprofundar essa reflexão no capítulo III, recorrendo aos estudos de Alejandra Pastorini (2004).

a estruturar uma reforma gerencial na administração pública estadual fluminense, a partir do ano 2007.

1.1.1 Reforma Gerencial do Estado: modelo seguido pelos estados e municípios

Nosso objetivo nesse item é discutirmos alguns aspectos da reforma ocorrida na administração pública federal que se constituíram em caminhos a serem seguidos posteriormente pelos estados e municípios. Damos destaque à concepção de uma reforma na administração públicas, que passou por diferentes fases, e continua se metamorfoseando diante das necessidades que o processo de acumulação impõe aos Estados.

A discussão em torno do repasse direto ou indireto de atividades exercidas pelo Estado para a iniciativa privada ganhou destaque na década de 1970 nos países de capitalismo central, num contexto de crise econômica estrutural, em razão de o aumento dos gastos públicos apresentar descompasso com a arrecadação; em face dessa situação, passou-se a discutir o tamanho do Estado e sua área de atuação, além de se focar o debate em torno da eficiência e eficácia de sua atuação (CAVALCANTE, 2017). A discussão se concentrou em como o Estado poderia garantir a expansão do processo de acumulação num momento de crise estrutural do sistema capitalista. A principal argumentação dos economistas liberais ortodoxos era de que o Estado vivia uma crise fiscal que o impedia de investir em infraestrutura, de forma a possibilitar a atração de investimento privado para a geração de empregos e dinamização da economia.

A ideologia da racionalidade-objetividade do Estado é disseminada como se o Estado fosse neutro (POULANTZAS, 1985, p. 179). É com base nesse discurso da necessidade de modernização da administração pública, através da implementação de uma racionalidade-objetiva na prestação dos serviços públicos, que o Estado assina convênios de prestação de serviços públicos com organizações da iniciativa privada, revestidos pelo manto da neutralidade, e que viriam para atender os interesses de toda a coletividade.

Para Luiz Carlos Bresser Pereira³⁵ (2010, p. 116), a reforma gerencial ocorrida no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, não foi uma ação de orientação neoliberal; mas, ao contrário, teria sido o resultado de pressões por maior eficiência e menores custos na prestação do serviço público, funcionando como um instrumento de frear às aspirações neoliberais de diminuir o tamanho do Estado justamente porque, ao ser mais eficiente, esse mesmo Estado gastaria menos e poderia continuar atuando em áreas diversas. Esse tem sido um

³⁵Ex-Ministro da Reforma Administrativa do estado, promovida em âmbito federal a partir de 1995.

argumento utilizado pelos defensores da Reforma Gerencial enquanto uma resposta ao neoliberalismo e não como uma parte de sua complexa engrenagem. Assim, dentro dessa perspectiva, a Reforma Gerencial, segundo essa linha de pensamento, teria sido a solução encontrada para a manutenção e desenvolvimento do “Estado Democrático Social”, com mudanças nos atores e na forma como o serviço público seria prestado, mas sem alterar a essência de um serviço voltado ao público.

As reformas gerenciais traziam no seu bojo algumas questões que visavam “reduzir e controlar a despesas pública [...] bem como combater a considerada ineficácia e ineficiência da administração pública” (CAVALCANTE, 2017, p. 11). Esse movimento reformista se disseminou por vários países do mundo

[...] sob intenso patrocínio de organismos multilaterais, tais como a OCDE, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Evans, 2009; Greve, 2007), trouxe mudanças e inovações na prestação de serviços das organizações públicas, a despeito da avaliação de seus resultados efetivos. (CAVALCANTI, 2017, p. 12)

Em seu endereço eletrônico oficial, Luiz Carlos Bresser Pereira argumenta que um dos “princípios fundamentais da Reforma de 1995 é o de que o Estado [...] só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas de Estado, que envolvem o emprego do poder de Estado, ou que apliquem os recursos do Estado”³⁶. Para o ex-ministro, a função do Estado deveria estar vinculada à regulação de proposição de políticas públicas, descentralizando tudo que fosse possível através de parcerias com a iniciativa privada. Atividades em que os “mercados” fossem “perfeitos”, poderiam ser repassados para empresas com fins lucrativos e atividades cujos mercados fossem “imperfeitos”, como “serviços sociais e científicos” deveriam ser repassados para organizações privadas sem fins lucrativos³⁷.

A discussão dessa questão nos ajuda a situar o quadro de criação de algumas organizações sociais de destaque na prestação do serviço público em parceria com o Estado e em parceria com organizações empresariais, especificamente o IAS. Essa discussão é fundamental para compreendermos as concepções de sociedade civil e do papel do Estado que acompanham o IAS e seus programas educacionais, para a educação básica, apresentados como políticas públicas, em parceria com estados e municípios do Brasil.

O IAS tem sua fundação no ano de 1994 num contexto histórico-filosófico de identificação das organizações do “Terceiro Setor” como portadoras da “vontade coletiva” da

³⁶Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

³⁷A ideia contida nesse parágrafo está disponível no endereço eletrônico pessoal do Ex-ministro. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

sociedade civil. Conforme analisam Montaño e Duriguetto (2011, p. 341), as décadas de 60, 70 e 80, na América Latina, viram a expansão dos chamados “Novos Movimentos Sociais” (NMS), que traziam consigo uma pauta de defesas por reconhecimentos de identidades (transclassistas), numa perspectiva de adoção das lutas sociais como alternativas às lutas de classes. Dentro dessa perspectiva, esses movimentos funcionavam “desconsiderando os vínculos dessas questões com os fundamentos capitalistas e da contradição de classes” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 338), identificado o Estado como o ente que deveria sofrer pressão por atender essas demandas específicas dos grupos identitários (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 339).

Esse ambiente de lutas por questões específicas passou a conviver com o surgimento da ideia de “Terceiro Setor”, principalmente na década de 1990, (cuja essência seria a identificação de determinadas organizações sociais, fundações empresariais e uma gama diversa de instituições) como a portadora moral e material da sociedade civil. Diferentemente dos chamados NMS, a ideia que emoldura o “Terceiro Setor” é a de que o Estado não é mais o alvo de pressões pelo atendimento de demandas específicas; mas, ao contrário, Estado e mercado se tornam parceiros na promoção de ações sociais compensatórias, com destaque para o voluntariado e a filantropia (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 339-340).

É importante pontuarmos que o IAS tem sua origem nesse contexto histórico em que a muitas das organizações da sociedade civil passam a encarar o Estado como parceiro na prestação do serviço público e não como alvo de pressão. Nessa vinculação de um setor supostamente autônomo e portador da “vontade geral” da sociedade civil que emergem organizações sociais, sem fins lucrativos, imbuídas de agir em parceria com o Estado e com o mercado para promover ações sociais em áreas como educação, saúde, segurança pública e cultura, cuja atuação não estaria centrada na proposição de políticas públicas de redistribuição de renda, mas em “**ação social compensatória focalizada** nas populações extremamente carentes [...]” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 340, grifo dos autores).

É fundamental percebemos que o surgimento dessas organizações do “Terceiro Setor”, como o IAS, por exemplo, é marcado pela mudança de perspectiva em relação ao Estado: se nos NMS o estado era objeto de pressão pelo atendimento de demandas de grupos específicos, para as organizações sociais do “Terceiro Setor”, o Estado é parceiro e, inclusive, investe dinheiro público nessas parcerias para o atendimento de demandas focalizadas. Embora assumam uma postura diferente no que diz respeito ao papel do Estado em sua relação com as organizações da sociedade civil, tanto os NMS quanto o “Terceiro Setor” não vislumbram a construção de uma luta por mudanças profundas na estrutura social e passam a atuar de maneira

focalizada para o atendimento de questões específicas, tanto identitárias quanto de assistência social.

Não desconsideramos a importância de lutas envolvendo questões identitárias e nem questões que envolvam o combate à pobreza extrema; ao contrário, acreditamos que são questões importantes que devem ser discutidas e levadas à cabo por diferentes atores sociais. Entretanto, acreditamos que essas lutas não podem perder do horizonte que suas demandas estão inscritas nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista e, portanto, a atomização dessas lutas pode gerar ganhos pontuais no atendimento de questões específicas, mas manterão a estrutura social, cultural e econômica que deram origem a essas mazelas. Diante do exposto, levantamos a seguinte questão: as organizações sem fins lucrativos, do “terceiro Setor”, são destituídas de interesses políticos e econômicos?

Ao analisar o uso ideológico do termo “Terceiro Setor”, Montañó (2002, p. 54-58) aponta como principais debilidades do termo: a) a proposta de negar as interconexões entre a sociedade civil, mercado e o Estado, numa perspectiva supraclassista; b) misturar uma gama de organizações de naturezas e formas de atuação diferentes, como se fossem pertencentes ao mesmo espaço do real; c) o caráter não governamental e sem fins lucrativos dessas organizações.

A ideia de que haveria um “Terceiro Setor” supraclassista, para Montañó (2002), traz consigo o problema de o identificar como portador da “vontade geral” da sociedade civil (p. 147), ocultando o debate envolvendo a hegemonia e a propriedade privada (p. 161-162), além de negar a história, por desarticular as mudanças sofridas pela composição da relação capital/trabalho com o surgimento de um setor supostamente autônomo (p. 181). A crítica que Montañó (2002, p. 62) faz está centrada justamente no fato de essa concepção conter um viés ideológico³⁸ que visa separar quaisquer ligações sua com o processo de reestruturação produtiva, substituindo a lógica da contradição capital/trabalho pela lógica da contradição Estado/Sociedade Civil.

Conforme visto anteriormente, a sociedade civil para Gramsci é o local de disputas por projetos societários e não um local de colaboração, que seria o portador de uma vontade geral.

³⁸O denominado “Terceiro Setor” seria um setor intermediário entre o Estado e o mercado, composto por organizações da sociedade civil sem finalidades lucrativas e não governamentais. A partir reforma do Estado e com regulamentações próprias, essa configuração de organização da sociedade civil cresceu significativamente, sendo a formulação escolhida pelas empresas que passaram a desenvolver atividades de “responsabilidade social” e de “investimento social privado”. Montañó (2002) analisa o teor ideológico da suposta existência de um setor neutro, dissociado de interesses tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Utilizamos o termo “Terceiro Setor” entre aspas durante todo esse estudo com a finalidade de indicarmos que a divisão da sociedade em setores supostamente autônomos e que não se comunicam se constitui numa estratégia ideológica para ocultar sua circunscrição no processo de reestruturação produtiva.

O grande problema em se conceber a sociedade civil como local de colaboração é que, na aparência, seu caráter de local de produção da hegemonia é ocultado. Dentro dessa lógica, as organizações do chamado “Terceiro Setor”, ao atuarem em colaboração com o Estado, não estariam colocando em prática uma determinada hegemonia disputada na sociedade civil, mas estariam apenas prestando um serviço “técnico”, “neutro” e destituído de interesses político-econômicos. Essa ideia de despolitização da sociedade civil pode se constituir num elemento político-econômico que visa “enquadrar os movimentos sociais à ordem capitalista” (MONTAÑO, 2002, p. 141), trazendo à tona uma mudança de perspectiva de superação da identidade classista para a identidade de cor, gênero e aspectos culturais.

O argumento central de “intelectuais orgânicos”³⁹ liberais, como Bresser Pereira (1998), é o fato de a crise não se concentrar no processo produtivo, mas sim na organização burocrática do Estado e na sua capacidade de controlar os gastos públicos (crise fiscal). Dessa forma, para que os gastos públicos fossem controlados, o Estado deveria passar os serviços não exclusivos para organizações da sociedade civil e apoiá-los técnica e financeiramente. Em função desse apoio técnico e financeiro do Estado para as organizações do “Terceiro Setor” parceiras, Montañó (2002, p. 137) aponta que o caráter não governamental dessas organizações é questionável, à medida que adotam direta ou indiretamente a lógica adotada pela política de governo.

Um exemplo prático do questionável caráter não governamental de instituições do “Terceiro Setor”, como é o caso do IAS, se dá na forma de contratação. As instituições da sociedade civil prestadoras de serviços relacionados ao ensino, pesquisa e desenvolvimento científico estão dispensadas de licitação, tendo sua contratação vinculada a sua “inquestionável reputação ético-profissional”, associada à capacidade técnica de execução do serviço (BRASIL, 1993, Art. 24, XIII). Uma questão que nos deparamos é com a ideia de “inquestionável reputação ético-profissional”, uma vez que “ética é o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal” (FERREIRA, 1993, p. 235). Portanto, os critérios de bem ou mal referentes à conduta humana podem conduzir determinado grupo político a selecionar prestadores de serviço que tenham a mesma compreensão de mundo, de política, de economia e de sociedade; excluindo, dessa forma, instituições combativas a essas concepções do governo vigente.

³⁹Utilizamos o conceito de intelectual orgânico, numa perspectiva gramsciana, como organizador do pensamento difuso de uma classe, com a finalidade de construir um projeto hegemônico ligado à sua classe social (GRAMSCI, 2000a).

Diante do exposto, o caráter não governamental de uma organização do “Terceiro Setor” pode ser relativizado, em função da própria natureza da contratação do parceiro privado pelo Estado. Dessa forma, questionamos se o governo do estado do Rio de Janeiro contrataria o IAS para prestar serviço público educacional se essa organização tivesse uma pauta de enfrentamento das políticas públicas posta em prática pelo poder executivo fluminense. Esse questionamento nos conduz não apenas a relativizar o caráter não governamental do IAS, mas também colocarmos em discussão um possível cerceamento da pluralidade de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas, caso somente os parceiros privados “sem interesses econômicos” com afinidades ideológicas ao do governo forem contratados para a prestação do serviço público.

Por fim, um outro problema na transferência desses serviços públicos para as organizações do “terceiro setor” é a substituição da cobertura universal dos serviços estatais pela cultura do possibilismo (MONTAÑO, 2002, p. 140), cujo fundamento está assentado no largo uso da solidariedade e do voluntariado. O indivíduo pode ser solidário e executar trabalhos voluntários visando contribuir para o funcionamento das instituições; entretantes, o problema é atrelar o voluntariado ao funcionamento do serviço público estatal, retirando-lhe o caráter de obrigação universal e atribuindo seu funcionamento à adesão de indivíduos voluntários que dedicam seu tempo, quando e como podem, instituindo uma nova face ao serviço público estatal: o possibilismo. Esse reforço na atuação do voluntariado, para os defensores de uma política de “Terceira Via” (FUKUYAMA, 1996; GIDDENS, 2001; PUTNAM, 2006), se constituiria numa forma de aumentar a participação cidadã, gerando capital social⁴⁰ (com o aumento da confiança entre pessoas e instituições, além de uma cultura cívica ativa, pautada no associativismo) e proporcionando um maior dinamismo econômico.

Mais uma vez destacamos que o foco da crítica não está na possibilidade de haver um maior envolvimento comunitário dos indivíduos, mas, sim, na mudança de perspectiva de uma cultura do direito público subjetivo, ancorado no serviço público prestado pelo Estado, para a cultura do “possibilismo”, cuja atuação focalizada de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (como o IAS, por exemplo), tende a se concentrar em determinadas regiões geográficas, em função de chamarem mais a atenção da mídia, por atrair mais patrocinadores ou pela falta, mesmo, de recursos financeiros para cobertura territorial da prestação do serviço.

⁴⁰A relação da ideia de confiança com o desenvolvimento da noção de capital social será discutida no capítulo III. Analisaremos a noção de capital social, presente nos documentos dos organismos intergovernamentais, enquanto cimento ideológico que funciona como instrumento de manutenção da coesão social em tempos de reestruturação do processo produtivo.

Pensar esse aspecto da Reforma Gerencial é importante para situarmos o contexto de funcionamento de um grupo de organizações sociais parcerias do Estado, que comporiam esse chamado “terceiro setor”. Assim, o IAS, por exemplo, conclama empresas e indivíduos a contribuir com seus programas educacionais, quer através de doações em dinheiro, quer em doações de apoio de tempo (voluntariado) para divulgar nas mídias sociais as ações do Instituto, através de doações de espaços publicitários e outras formas⁴¹. Como boa parte das atividades das organizações do “terceiro setor” está baseada em ações de voluntariado, o avanço da prestação dos serviços por essas organizações varia de acordo com conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais, comprometendo o caráter universalizador do serviço público prestado pelo Estado.

Nessa direção, percebemos, ainda, que o IAS quando compreende que o governo, as empresas e a sociedade são atores estanques que deveriam se responsabilizar conjuntamente pela educação, divide a totalidade do real em setores, com interesses diferentes, desconsiderando a zona nebulosa que delimita os interesses públicos dos interesses privados. O problema dessa análise é desconsiderar que as partes atuam umas sobre as outras quando estão em contato e, portanto, o resultado de seu intercâmbio é diferente da soma das partes supostamente “isoladas”, constituindo-se numa “falsa totalidade” (KOSIK, 1976, p.54-58).

Dessa maneira, a atuação de uma organização do “Terceiro Setor”, como o IAS na prestação de serviço educacional, através do recebimento de patrocínio empresarial e público, não é uma parte isolada da totalidade do real; mas, ao contrário, essa atuação do IAS reflete que a “totalidade é totalidade de base e superestrutura, bem como seu movimento, desenvolvimento e relações recíprocas” (KOSIK, 1976, p. 60). Assim, não podemos perder o horizonte de que a prestação do serviço público por organização privada da sociedade civil, com ou sem fins lucrativos, guarda relação com as bases estruturais e ideológicas que revestem de conteúdo e forma o processo de acumulação.

Diante de uma concepção fragmentária da realidade, percebemos que o IAS, ao conclamar diferentes atores sociais para garantir o direito à educação, funcionaria como parceiro do Estado, cujo foco não seriam questionamentos da relação capital/trabalho, mas a pressão ao Estado para garantir a “qualidade” do serviço, nos moldes da relação cliente/prestador de “serviço”. Dessa forma, compreender a educação tão somente como um “serviço” é obscurecer a atividade humana, desconsiderando as bases estruturais e superestruturais sobre as quais é construída, tendo como consequência, um olhar parcial sobre

⁴¹Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/envolva-se/doe-sua-parceria.html>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

as interações dinâmicas que se dão entre os diferentes “setores” da sociedade. Assim, para o IAS,

Construir um mundo melhor é um **desafio a ser assumido por todos: governo, ONGs, empresas e sociedade**. Por isso, trabalhamos de forma incansável e contamos com uma rede solidária que nos apoia a transformar potenciais em conquistas.⁴²

As organizações sociais do “terceiro setor”, parceiras do Estado e de organizações empresariais, enquanto aparelhos privados de hegemonia, atuam de forma pedagógica na organização e difusão do tipo de luta que caberia à sociedade civil: alcance do padrão de qualidade do serviço público prestado dentro dos limites da sociedade capitalista, “conformando” as massas, de forma a não questionar a estrutura sobre a qual a formação social está construída. Da mesma forma, o Estado reduz sua atuação coercitiva, dando mais espaços para a combinação coerção/persuasão como prática educativa que visa conformar ética e moralmente os indivíduos dentro dos limites de sociabilidade do capital.

Destacamos a atuação do IAS, enquanto uma organização social que atua difundindo uma concepção hegemônica, encontra respaldo teórico na produção acadêmica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a formulação de programas educacionais que difundem uma sociabilidade específica de uma classe ou fração de classe⁴³. Em face de sua atuação como organizador e disseminador da hegemonia liberal gestada nos organismos intergovernamentais, o IAS assume uma função de “intelectual orgânico”⁴⁴, nos termos gramscianos, na medida que atua propondo “soluções educacionais” e organizando (adaptando) projetos societários oriundos desses organismos para serem implementados no Brasil, (como é o caso do SEEM, que visa incorporar, na educação pública fluminense, estudos realizados pela OCDE envolvendo as competências socioemocionais).

⁴²Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/envolva-se.html#doe-pela-educacao-doar>>. Acesso em: 22 jun. 2018, grifo nosso.

⁴³“Pelo nosso trabalho em produzir e aterrissar conhecimento sobre educação para o século 21, recebemos da UNESCO (a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano, em 2004. **Fomos a primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento, até então só concedido a universidades**. Em 2012, foi a vez da OCDE (a Organização para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) nos convidar para ingressar no seu grupo de organizações parceiras. **Fomos a primeira organização brasileira a ingressar na NetFWD (Net Forward), sua rede global de fundações dedicadas a promover impacto social**”. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#historia>>. Acesso em: 27 fev. 2018, grifo do autor.

⁴⁴“Ao disseminar em âmbito interno as ideias, valores e práticas dominantes concebidas externamente, os intelectuais brasileiros estão em diferentes níveis de consciência política, reforçando, em âmbito local, a hegemonia burguesa mundial [...]. Na concepção gramsciana de intelectuais, a escola constitui-se no espaço e instrumento estratégicos de formação de intelectuais profissionais da cultura urbano-industrial.” (NEVES, 2010, p. 32).

É importante destacarmos que as reformas gerenciais não são uníssonas em todas as partes do mundo, uma vez que há diferenças, inclusive, de gerações de reformistas; todavia, há um elemento que as une: a ideologia neoliberal⁴⁵, especialmente nos países de capitalismo central como Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha. Com isso, não estamos falando que as ideias das reformas gerencialistas ficaram restritas aos países de liberalismo consolidado, mas, ao contrário, se expandiram para países de capitalismo dependente da América latina, África e Ásia, atingindo, inclusive, os países que foram antigos aliados do regime soviético na guerra fria.

Não temos o interesse em simplificar o movimento gerencialista, mas acreditamos que é importante identificarmos algumas ações que o caracterizam, tais como a gestão por resultados mensuráveis, maior autonomia na contratação de pessoal, de materiais, de tecnologia da informação e terceirização da produção, além de sistema de orçamento por resultados (OCDE, 2010). Essas características da reforma gerencial assumiram formas diferenciadas de acordo com o regime político, jurídico e administrativo dos países em que se processou.

No movimento gerencialista, a inspiração para a forma de atuação é o “mercado”⁴⁶, com ênfase na concorrência, nas privatizações diretas ou indiretas e assinaturas de contratos de parceria público-privadas. Nessa direção, o Estado brasileiro também foi atingido por essas propostas de mudanças na gestão da administração pública, o que se refletiu de forma mais orgânica, no nível federal, através da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). A chamada reforma gerencial de primeira geração⁴⁷ teve como pilares basilares a “provisão de serviços públicos com custos mais eficientes possíveis [...] bem como os instrumentos de flexibilização gerencial, sobretudo das relações trabalhistas na administração pública [...]” (CAVALCANTE, 2017, p. 15). Dentro dessa lógica, o indivíduo passou a ser visto como cliente

⁴⁵Adotamos, no decorrer desse estudo, a definição de neoliberalismo presente no verbete escrito por Lalo Watanabe Minto, tido como “o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo”. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.htm#_ftn1>. Acesso em: 29 jun. 2018.

⁴⁶Não acreditamos que o mercado seja uma entidade “abstrata” que paira sobre a sociedade, livre de intervenções e autorregulado; mas, ao contrário, acreditamos que é uma construção eminentemente humana e que sofre mediações nos campos econômico, político, cultural e social.

⁴⁷Reformas Gerenciais na administração pública que teve seu início no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 nos países de capitalismo central e teve maior repercussão no final dos anos 1980 e durante os anos 1990 nos países de capitalismo dependente.

e o conceito de descentralização ganhou destaque, à medida que alguns serviços públicos foram repassados para o setor privado e organizações do chamado “terceiro setor”.

O conteúdo reformista continuou avançando para dentro do aparelho do Estado brasileiro e na virada do milênio, a chamada Reforma Gerencial de segunda geração trazia como novidade a maior participação dos cidadãos na proposição de políticas públicas e o surgimento de um novo ator na prestação de serviços públicos: “empresas criadas e de propriedade do poder público, mas gerenciadas pela iniciativa privada por meio de contratos de gestão” (CAVALCANTE, 2017, p, 15). Esse modelo de criação de pessoas jurídicas a partir do poder público, mas geridas pela iniciativa privada seria uma forma de descentralizar a prestação do serviço público ainda mais, para além das privatizações diretas e contratos com organizações do chamado “terceiro setor”, contribuindo para uma maior flexibilização na contratação de pessoal e “supostamente” favorecendo a capacidade de gestão da iniciativa privada.

Os estados e prefeituras do Brasil também foram impactados com as influências da Reforma Gerencial que estava acontecendo no âmbito federal e começaram a promover suas próprias reformas locais. Assim, muitos estados e prefeituras, influenciados pelas reformas no âmbito federal e pela atuação de organizações intergovernamentais, realizaram suas reformas gerenciais, adotando práticas que conjugaram em maior ou menor grau os elementos basilares da primeira e segunda geração de reformas administrativas. É importante dizemos que as reformas não são uníssonas entre os estados federados e as prefeituras, em função de as mediações nos campos simbólicos, culturais, além das conjunturas políticas e das condições estruturais serem instrumentos importantes que definiram os caminhos que foram percorridos para sua materialização.

Em meio a esse ambiente reformista, percebemos uma mudança de concepção do papel do Estado diante do mercado e do chamado “terceiro setor” (identificado como espelho da sociedade civil). A lógica gerencial entendia o Estado como um agente ativador dos demais setores para a realização de serviços e políticas públicas e não mais como um agente executor de serviços públicos; assim, caberia ao Estado exercer a “governança” pública em prol do “bem comum” (HEIDEMANN; KISSLER, 2006, p. 483).

A ideia de governança seria uma forma de colocar em novos pilares a gestão pública, rejeitando a hierarquia estatal e a busca pelo dinheiro e poder, características do mercado, e instituindo a “negociação, a comunicação e a confiança” (HEIDEMANN; KISSLER, 2006, p. 482). Percebemos que a ideia de “confiança” aparece como um dos principais elementos que emolduram a “governança”, funcionando como instrumento gerador de capital social, contribuindo para “aumentar a eficiência da sociedade, facilitando suas ações coordenadas”.

(PUTNAM, 2006, p. 177). Essa íntima relação entre a noção de capital social e governança se constitui num fio condutor para compreendermos as novas bases sobre as quais foram assentadas a ideia de um novo formato da prestação do serviço público, do papel do Estado, do papel dos movimentos da sociedade civil.

1.1.2 Como os governos petistas lidaram com a reforma do Estado.

Nesse item, situamos os governos petistas, a partir de 2003, dentro do que Cavalcante (2017) denominou de pós-reforma gerencial ou terceira geração reformista, em função de trazer consigo aspectos fundamentais da Reforma Gerencial, tais como serviços públicos pautados pela eficiência e eficácia, com redimensionamento da atuação do Estado, mas também instituíram novidade, tais como a superação da identificação do cidadão como cliente, passando a enxergá-lo como “colaborador” na proposição e fiscalização das políticas públicas. Assim, os governos pós-reformistas (ou reformistas de terceira geração) trazem consigo uma ideia de que o cidadão deveria ter um papel mais ativo, de corresponsabilidade na resolução dos problemas da sociedade, não mais ficar esperando que o Estado atue sozinho e em todos os espaços.

Em face dessa “nova” posição ativa por parte dos cidadãos e de organizações da sociedade civil diante da resolução de problemas sociais, os países que haviam passado pelas primeiras gerações de reforma gerencial procuraram conciliar a essência reformista com atendimento pontual de serviços relativos à assistência social, com vistas a criar as condições para a manutenção da coesão social. Nesse contexto, a Nova Pedagogia da Hegemonia, inscrita no programa da Terceira Via, defende uma política que concilie solidariedade social com dinamismo econômico, como resposta às críticas surgidas ao modelo neoconservador de esvaziamento do aparelho de Estado (GIDDENS, 2001, p. 15).

Para Giddens (2001, p. 15-16), a política de Terceira Via não se confunde com o neoconservadorismo, mas propõe o atendimento das expressões da “questão social”, a partir de um novo pacto social, onde indivíduos e sociedade civil deveriam assumir maiores responsabilidades sociais. Essa concepção de Terceira Via emoldura o projeto político da Nova Pedagogia da Hegemonia que atribui aos intelectuais uma função específica: organizar e disseminar um novo modelo de sociabilidade que conjugue desenvolvimento econômico com atuação social pontual. Esse novo padrão de sociabilidade, identificado como “Neoliberalismo de Terceira Via”, por Lúcia Neves (2005), seria um neoconservadorismo específico, que busca manter a coesão social através de atuações pontuais na área social.

Durante os governos petistas (janeiro de 2003 até agosto de 2016), principalmente nos governos Lula, a relação entre o Estado e a sociedade civil sofreu mudanças para que fosse implementada uma agenda de desenvolvimento nacional pautada numa política de conciliação de classes (NEVES, 2010, p. 84). Essa perspectiva política de criação de uma agenda nacional desenvolvimentista, que concilia uma agenda social, é defendida por ideólogos da Terceira Via, como Giddens (2005, p. 74-75), que veem na figura do “terceiro setor” uma expressão de um diálogo social supraclássista em prol de um bem maior: o desenvolvimento econômico e social de uma nação.

Com essa agenda, os governos petistas procuraram implementar ações que refletissem essa ideia de política de conciliação de classes. Dentre as ações, podemos destacar a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)⁴⁸, cuja finalidade seria criar um local gerador de consenso para proposição de políticas públicas, contando com a participação de representantes de diferentes segmentos da sociedade civil (DINIZ e BOSCH, 2007, p. 105). O que chama a atenção é o fato de a representação dos diferentes atores da sociedade civil não possuírem a mesma quantidade de representação, visto que os membros ligados a grupos empresariais possuem participação majoritária nesse conselho gerador de consenso para a proposição de políticas públicas e aprimoramento das já existentes⁴⁹.

É importante ressaltamos que a representação política incorpora demandas da classe subalterna, em momentos históricos específicos, de forma a garantir a coesão social (FONTES, 2010, p. 139). Assim, ações propostas por organizações representativas dos trabalhadores foram atendidas pontualmente no âmbito do CDES, sem, contudo, deixar de garantir, numa visão macro, a construção de consenso em torno dos interesses das camadas dominantes. O CDES é um bom exemplo da ideia de “Terceira Via” adotada, principalmente, durante os governos petistas, em função de compreender a sociedade civil como local de representação de diferentes atores sociais que atuam em colaboração, em harmonia e propõem políticas públicas em prol de um suposto “bem público”, atuando como “organizadora” desse Estado “garantidor da paz” (FONTES, 2010, p. 127).

⁴⁸O CDES foi criado pela lei. 10.683 de 28 de maio de 2003, com a competência de “assessorar o Presidente da República na formulação de políticas e diretrizes específicas, e apreciar propostas de políticas públicas, de reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social e que lhe sejam submetidas pelo Presidente da República, com vistas na articulação das relações de governo com representantes da sociedade”. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/conteudo/41/o-que-e-o-cdes.html>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

⁴⁹A composição dos membros do CDES está registrada nas atas das reuniões. Ver 19º Reunião do CDES em agosto de 2006. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/Plone/biblioteca/busca/reuniao-plenaria/atas/ata-19a-reuniao-plenaria>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

A organização de um conselho capaz de garantir a participação dos movimentos sociais no interior do Estado (como no CDES, por exemplo) é visto com ressalvas por Rey (2010, p. 52-53), em função da natureza do Estado estar assentada no monopólio e a essência dos movimentos sociais, ao contrário, residir justamente na participação democrática. Essa “cooptação” dos movimentos sociais pelo Estado poderia ter como desdobramento a domesticação do movimento, através da incorporação na burocracia oficial de quadros dos movimentos sociais, colocando em risco sua própria existência. Essa questão é um indicador importante para percebermos que o fato de alguns movimentos sociais mais combativos e mesmo organizações do chamado “terceiro setor” terem algumas demandas incorporadas em instituições estatais como o CDES, não significa que esteja sendo priorizada uma política de democratização da formulação de políticas públicas, mas apenas uma estratégia para lidar com as correlações de forças reinantes à época; sem, contudo, alterar as condições estruturais da sociedade.

Essa discussão em torno da forma como os governos petistas lidaram com a Reforma Gerencial é importante para compreendermos o papel de destaque que alguns movimentos sociais e organizações sociais do chamado “terceiro setor” passaram a desempenhar dentro dessa lógica política desenvolvimentista. No caso específico do IAS, percebemos que essa organização social guarda justamente essa concepção de que a política de conciliação de classes, proposta pelos governos petistas, é fundamental para o desenvolvimento da educação, a partir da colaboração supraclassista de todos os atores sociais na garantia da educação de “qualidade”⁵⁰.

Ao se referir sobre a importância de um pacto supraclassista, o IAS defende a atuação em rede de todos os atores sociais para contribuírem com o desenvolvimento da educação de “qualidade”, compreendida como um dos direitos que gravitam em torno da cidadania. Dentro dessa perspectiva, acreditamos que a política de conciliação de classes dos governos petistas circunscreve o surgimento e desenvolvimento de organizações do chamado “terceiro setor”, a partir do deslocamento de compreensão da sociedade civil como local de disputas hegemônicas para local harmonioso de colaboração na prestação de um serviço público. Essa compreensão desmaterializada da sociedade civil traz como um de seus desdobramentos a identificação da

⁵⁰ IAS chama diferentes atores da sociedade política, do mercado e da sociedade civil a contribuírem financeiramente e/ou com doação de trabalho voluntário para o desenvolvimento da educação de “qualidade”. A partir do momento que a educação seria tarefa de todos os atores sociais, o chamamento a agir em colaboração em prol do serviço educacional (em prol do bem público) descarta a ideia de que a educação é atividade humana atravessada de interesses classistas, não neutra. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/envolve.html#doe-pela-educacao-doar>>. Acesso em 22 jun. 2018.

educação como algo dado, não como atividade humana atravessada de componentes históricos, sociais e políticos. Nesse contexto,

Assumindo essa responsabilidade, o Instituto trabalha em parceria com governantes, professores, gestores, pesquisadores, empresários e demais atores da sociedade para promover políticas e práticas para a construção de uma educação de qualidade para todos.⁵¹

Após apresentarmos as fases da Reforma Gerencial no âmbito federal e abordamos como os governos petistas incorporaram as diretrizes reformistas, refletindo, inclusive, no (novo) papel atribuído ao Estado, ao mercado e às organizações da sociedade civil na prestação do serviço público, iremos discutir no próximo item como essa política de conciliação de classes dos governos petistas se materializou com a ocupação de cargos/funções de diferentes atores sociais, principalmente ligados às organizações do “Terceiro Setor” que atuam na formulação e disseminação da hegemonia empresarial (“Segundo Setor”).

1.1.3 A ocupação de cargos e funções em órgão e instituições-chave para o desenvolvimento da Reforma Gerencial, numa perspectiva de “Terceira Via”.

Entendemos que para dar maior concretude à pesquisa, precisamos fazer o exercício de pensar o Estado, também, num grau de abstração mais baixo (mais imediato), indicando os postos governamentais estratégicos ocupados por pessoas de organizações da sociedade civil com ligação orgânica com grupos empresariais (organizado em classe/fração de classe). Diante disso, iremos identificar algumas pessoas influentes na proposição de políticas públicas que transitam entre postos governamentais “formuladores e executores de políticas públicas” (Ministério da Educação - MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República - SAE, e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ), conselhos formadores de consenso (CDES), conselhos normativos e consultivos (Conselho Nacional de Educação - CNE) e organizações da sociedade civil

⁵¹ Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#responsabilidade-de-todos>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

produtoras e difusoras de hegemonia (Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED⁵², IAS e Todos pela Educação – TPE⁵³).

Nosso objetivo é relacionar a ocupação de postos estratégicos em instâncias governamentais e no CONSED por pessoas ligadas ao TPE e ao IAS nos últimos 15 anos. Começamos pesquisando no ano 2003, com o início dos governos petistas e implementação de um “pacto supraclassista” para o desenvolvimento nacional, e terminamos em agosto de 2018 (momento de conclusão do levantamento), visando perceber se IAS e TPE continuam protagonistas na ocupação de postos estratégicos em instâncias governamentais, mesmo com o fim dos governos petistas. A objetividade do levantamento está justamente em reconhecer que há um critério subjetivo na escolha do recorte temporal e na definição dos perfis profissionais pesquisados, centrados na ocupação, ao mesmo tempo, de cargo/função pública e privada, numa intersecção nebulosa de interesses (zona cinzenta). O levantamento possui limitações quanto às influências específicas de cada pessoa física na proposição de políticas públicas, uma vez que nos concentramos em identificar o cargo/função pública e privada, o órgão público e organização privada nos quais essa pessoa atua e não nos aprofundamos em seus feitos individuais.

Se nossa pesquisa é sobre um programa educacional do IAS, por que pesquisar ocupação de cargos/funções estratégicas por membros do TPE? Segundo Evangelista e Leher (2012, p. 7, apud MARTINS, 2009, p. 3) o TPE atua como “*think tank* da área educacional, isto é, [um] organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para educação no país. [...]”; assim, muitas das ideias para a educação que são adotadas pelo IAS são gestadas no TPE e, inclusive, como veremos mais adiante, muitos dos diretores do IAS são sócios-fundadores ou sócios efetivos do TPE.

É importante destacarmos que, no decorrer do capítulo IV, apresentaremos uma argumentação em torno da atuação do IAS para além de um simples implementador de políticas públicas gestadas em outras organizações. Nossa argumentação caminhará no sentido de que o IAS atua como produtor e difusor de hegemonia, atuando em parceria com o TPE e com organismos intergovernamentais.

⁵²O CONSED “é **pessoa jurídica de direito privado**, constituída sob a forma de associação civil **sem fins lucrativos**, que tem por escopo congregar, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal”. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>>. Acesso em: 18 ago. 2018, grifo nosso.

⁵³O Todos Pela Educação “foi fundado no dia 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local em que foi proclamada [...] Nosso propósito é melhorar o Brasil impulsionando a qualidade e a equidade da educação básica”. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_67>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Essa influência empresarial, via organizações sociais, em instâncias governamentais se traduz no direcionamento dado às políticas públicas de educação, em especial na centralização em torno de uma determinada concepção de “qualidade”, identificada com os valores de uma classe/fração de classe específicas. Destarte, muitas das vezes, é mais estratégico aos blocos de poder influenciarem na construção de consensos em torno de sua visão de mundo do que assumir, propriamente, um cargo ou função pública sem o respaldo da opinião pública para sua concepção hegemônica. Diante disso, as organizações da sociedade civil, com ligações orgânicas com grupos empresariais, assumem um papel central na difusão da hegemonia empresarial, assinando contratos e convênios de prestação de serviços com o Estado, sob o manto da neutralidade ideológica, ancorada numa concepção de que a educação é um serviço técnico supraclassista.

Um bom exemplo de um órgão gerador de consenso é o CDES que possui representação de diferentes grupos da sociedade civil, mas com quantidade e grau de importância diferentes⁵⁴. Dessa maneira, ocupação de cargos estratégicos no conselho é importante para o fortalecimento do consenso em torno das diretrizes que seriam propostas para o MEC, com vistas ao estabelecimento de uma política nacional de educação. Um fato que chama a atenção é o destaque que pessoas físicas, ligadas a “organizações sociais empresariais”, ganham na proposição da concepção teórica, filosófica e metodológica da educação, a partir de uma leitura de que a educação é “neutra” e, portanto, dever de todos assumir uma determinada concepção de educação como se fosse uma tarefa redentora.

Uma das pessoas mais influentes na proposição de políticas para a educação é Viviane Senna, que é: conselheira do CDES (órgão gerador de consenso), atua em conselhos da Febraban e da Confederação Nacional da Indústria (CNI), na área específica de educação, é membro do Conselho de Fundadores do TPE⁵⁵ e é a presidente e fundadora do IAS. Diante disso, a ideia de “qualidade” da educação que traz consigo para os debates geradores de consenso no CDES é mediada pelos valores do setor bancário e do setor industrial, materializados em programas educacionais que são implementados, em regra geral, por organizações da sociedade civil com ligações orgânicas com esses setores da economia. Boa parte desses programas educacionais surgem a partir de estudos gestados pelo TPE e pelo IAS

⁵⁴A atual composição conta com participantes de segmentos diferenciados, tendo maioria quantitativa de membros ligados ao mundo empresarial. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/Plone/conselheiros>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁵⁵Ver relação do Conselho de Fundadores do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/otodos/#bloco_75>. Acesso em: 15 ago. 2018.

(que desenvolve estudos e os implementa junto às redes públicas). Na página oficial da composição do CDES, o perfil profissional de Viviane Senna é apresentado da seguinte forma:

É membro do Conselho Consultivo da Febraban, do Conselho de Educação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). Integra o movimento Todos pela Educação. Fundou o Instituto Ayrton Senna em 1994, do qual é presidente.⁵⁶

Outro membro do CDES com atuação na área de educação é Jorge Gerdau, presidente do Conselho Consultivo do Grupo Gerdau, membro do Conselho de Governança do TPE e articulador de uma agenda com propostas de reformas estruturais, que vê o setor público como um ator fundamental para a promoção de um ambiente político e jurídico que facilitem a prática de negócios, inclusive, com organizações do chamado “terceiro setor”, visando melhorar a “competitividade” do Brasil frente a outros mercados (Movimento Brasil Competitivo)⁵⁷. O perfil profissional de Jorge Gerdau é descrito na página oficial do CDES da seguinte forma:

Presidente do Conselho Consultivo do Grupo Gerdau e do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação. Graduado em ciências jurídicas e sociais, com forte atuação na busca pela eficiência e qualidade da gestão nos setores público e privado. É fundador do Movimento Brasil Competitivo (MBC).⁵⁸

Além de Viviane Senna e Jorge Gerdau, destacamos Jorge Paulo Lemann como um dos conselheiros com atuação na área de educação que têm influência no CDES na proposição de políticas públicas para a educação. Além de presidir o Conselho da Fundação Lemann⁵⁹ (uma organização social “sem fins lucrativos” voltada para a gestão, inovação, políticas educacionais e que administra as revistas Nova Escola e Gestão Escolar)⁶⁰, é “diretor da Kraft Heinz, atua

⁵⁶Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/Plone/conselheiros>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁵⁷Em novembro de 2001, é criado por um grupo de empresários de atuação em ramos de atividades diferentes, dentre eles Jorge Gerdal, o “Movimento Brasil Competitivo” (MBC) “reconhecido como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que busca contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira, através do aumento da competitividade do país”. Essa OSCIP nasce com a missão de proporcionar novos rumos à “gestão pública”, dentre eles o setor educacional, de modo a monitorar os fatores que diminuem a capacidade competitiva do Brasil; para tanto, algumas medidas deveriam ser tomadas tais como a implementação da cultura avaliação em larga escala nos setores públicos e adoção do sistema de premiação. Nesse contexto, a visão estratégica do MBC se funda no “uso disseminado de tecnologias de gestão nos setores público, privado e terceiro setor, com promoção do desenvolvimento sustentado” e se materializa na promulgação da lei das Parcerias Público-Privadas (PPP). Disponível em: <<http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=20>>. Acesso em: 30 set. 2011.

⁵⁸Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/Plone/conselheiros>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁵⁹Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁶⁰“A fundação Lemann anunciou nesta segunda-feira, dia 7, que está assumindo a direção das revistas Nova Escola e Gestão Escolar, ambas da fundação Victor Civita, ligada ao grupo Abril. Questionada pela **CGC Comunicação em Educação** via twitter, a fundação Lemann informou que ‘não comprou as revistas, o que ocorreu foi uma cessão de marcas e arquivos’. Disponível em: <<http://cgceducacao.com.br/fundacao-lemann-assume-revistas-nova-escola-e-gestao-escolar/>>. Acesso em: 16 out. 2018.

como Investidor e reestruturador de empresas como AmBev, Anheuser-Busch InBev e Burger King”⁶¹.

O que esses três conselheiros, geradores de consenso (principalmente para a área educacional), têm em comum é o fato de ambos serem sócios-fundadores do TPE⁶² e articularem junto ao CDES o consenso, juntamente com outros conselheiros com áreas de atuação diversas, em torno da efetivação de uma determinada concepção de “qualidade”, gestada no mundo empresarial, como padrão de políticas públicas educacionais para o Brasil. Essa forte atuação dos valores do TPE junto ao Estado não está limitada ao CDES, uma vez que dentre os seus sócios-fundadores estão dois ex-ministros da educação: Cristovam Buarque (2003-2004) e Fernando Haddad (2005-2011)⁶³. Além dos ex-ministros, os ex-Secretários da Educação Básica do MEC (SEB/MEC) Maria do Pilar Lacerda e César Callegari (que também é do CNE⁶⁴) são sócios-fundadores do TPE⁶⁵, enquanto a atual diretora da SEB/MEC Kátia Cristina Stocco Smole⁶⁶ é associada do TPE e participou das pesquisas envolvendo o programa Solução Educacional para o Ensino Médio, do Instituto Ayrton Senna, até 2018.

Da mesma forma que Viviane Senna e Kátia Cristina Stocco Smole, Mozart Neves Ramos⁶⁷ é uma pessoa influente na proposição de políticas públicas em nível nacional e possui ligações orgânicas com o TPE (onde é um dos sócios-fundadores⁶⁸ e foi presidente executivo) e com o IAS, onde atualmente ocupa o cargo de diretor de articulação e inovação. Sua atuação na presidência do “Conselho Nacional de Secretários de Educação”⁶⁹ (2006) foi marcada por

⁶¹ Ver descrição de Jorge Paulo Lemann na lista de conselheiros do CDES. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/Plone/conselheiros>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁶² Ver lista de sócios-fundadores do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/11.pdf?283589179>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁶³ Ver lista de sócios-fundadores do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/11.pdf?283589179>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁶⁴ Ver percurso profissional de César Callegari. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoac/cesar-callegari>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

⁶⁵ Ver lista de sócios-fundadores do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/11.pdf?283589179>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁶⁶ Ver percurso profissional de Kátia Smole. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em 14 ago. 2018.

⁶⁷ Mozart Neves Ramos “foi Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e presidiu o CONSED (2006). Foi Presidente Executivo do Todos Pela Educação (2007-2010) e membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014). [...] Atualmente, é Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna”. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783028D8>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁶⁸ Ver lista de sócios-fundadores do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/11.pdf?283589179>. Acesso em 14 ago. 2018.

⁶⁹ O endereço eletrônico oficial do CONSED informa o Conselho foi “fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. O Consed tem por finalidade promover a integração das Secretarias Estaduais de Educação, visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Dentre as atividades do Conselho estão: participar na formulação, implementação e avaliação das políticas nacionais de educação; coordenar e articular ações de interesse comum das Secretarias; promover intercâmbio de informações e de experiências nacionais e internacionais; realizar seminários, conferências, cursos e outros eventos; desenvolver

uma agenda que procurou articular a atuação de órgãos públicos com organizações da sociedade civil na prestação do “serviço” educacional, partindo da ideia presente tanto no TPE, quanto no IAS, de que somente um pacto supraclassista seria capaz de mobilizar esforços para a prestação desse “serviço” com “qualidade”. Mozart Neves Ramos foi conselheiro do CNE (2005-2014) e em seu discurso de posse deu ênfase à necessidade de “resgatar a qualidade da educação, após universalizar o ensino fundamental”⁷⁰.

Ocupando cargos estratégicos em instâncias governamentais e em organizações sociais, Mozart também apresenta vínculo institucional com a Confederação Nacional da Indústria - CNI (2008-atual), como membro do Conselho Temático de Educação⁷¹. Como citado anteriormente, a atuação de Mozart Neves Ramos nesses diferentes segmentos (públicos e privados) foi marcada pela defesa da necessidade de um grande pacto supraclassista em prol da educação, chamando à cena atores públicos e privados, capazes de “resgatar a qualidade da educação”. É justamente essa concepção de “qualidade” da educação presente no IAS, no TPE e na CNI que Mozart leva para o Conselho Nacional de Educação. Outros postos estratégicos também vêm sendo ocupados por pessoas ligadas ao TPE e ao IAS. Podemos citar os ex-Presidentes do INEP Reynaldo Fernandes⁷² (2005-2009) e José Francisco Soares⁷³ (2014-2016), que são sócios-fundadores do TPE e foram membros do CNE. Na mesma direção, destacamos o ex-presidente do CNE Eduardo Deschamps⁷⁴ (2016-2018), que também é Membro do Conselho Consultivo do INEP, é membro do Conselho Consultivo do EduLab 21,

programas e projetos; e articular com instâncias do governo e da sociedade civil”. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/historia-do-consed>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁷⁰Ver discurso de posse de Mozart Neves Ramos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/201-noticias/266094987/6203-sp-1120584824>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁷¹Ver currículo Lattes de Mozart Neves Ramos. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783028D8>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁷²Reynaldo Fernandes foi presidente do INEP (2005-2009) e membro do Conselho Nacional de Educação (2010-2014), além de ser um dos sócios-fundadores do TPE. Ver lista de sócios-fundadores do TPE em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/11.pdf?283589179>. Acesso em: 14 ago. 2018. Ver informações sobre sua atuação no CNE. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786498Y6>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

⁷³José Francisco Soares, além de sócio fundador do TPE, também, é Membro do Conselho de Governança dessa organização e foi membro do Conselho Nacional de Educação. Ver composição do Conselho de Governança (TPE). Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco_74>. Acesso em: 15 ago. 2018. Ver composição do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

⁷⁴Eduardo Deschamps, “atualmente exerce as seguintes funções: Secretário de Estado da Educação; Presidente do Conselho Nacional de Educação; Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; Conselheiro do Conselho Estadual de Educação; membro do Conselho Consultivo do EduLab 21, do Instituto Ayrton Senna; Membro do Conselho de Governança do Movimento Santa Catarina e Educação da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC); Membro do Conselho de Administração do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB); Membro do Conselho de Administração da Rede Nacional de Ciência para a Educação (Rede CPE); e Membro do Conselho Consultivo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

do Instituto Ayrton Senna, é membro do Conselho de Governança do Movimento Santa da Federação das Indústrias de Santa Catarina. Também do INEP, destacamos Ricardo Primi que é membro da Comissão da Área de Psicologia do MEC/INEP, do comitê diretivo do EduLab21 (Centro de Conhecimento do IAS) e “as pesquisas que coordena recebem financiamento do CNPq (produtividade em pesquisa), FAPESP, CAPES e Instituto Ayrton Senna (IAS)⁷⁵”.

Um outro órgão estratégico para a formulação de políticas públicas para a educação é o IPEA, pois “suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros”⁷⁶. Algumas pessoas transitam entre o IPEA e organizações da sociedade civil como o TPE e/ou IAS; dentre elas, destacamos Marcelo Neri⁷⁷, que foi Ministro Chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República- SAE⁷⁸ (2003-2005), Presidente do IPEA (2012-2014), Secretário Executivo do CDES (2009), é um dos sócios-fundadores do TPE⁷⁹, além de fazer parte do “Conselho Empresarial de Educação” da Associação Comercial do Rio de Janeiro. Assim como Marcelo Neri, Ricardo Paes de Barros⁸⁰ é ex-Presidente da SAE, é um dos sócios-fundadores do TPE⁸¹ e foi pesquisador do IPEA (1979-2014), além disso ocupa o cargo de economista chefe do IAS desde 2015.

A partir dos dados levantados nos parágrafos anteriores, percebemos que há um número considerável de pessoas ligadas ao TPE e/ou ao IAS ocupando cargos estratégicos em instâncias governamentais (MEC, CNE, INEP, CDES, SAE), ditando a agenda educacional e definindo a concepção de “qualidade” para as políticas públicas nacionais educacionais, que ultrapassavam a esfera de um governo específico de determinado partido político, já que muitos desses atores continuaram em seus cargos mesmo com a mudança da cena política proporcionada pelo processo de impeachment de Dilma Rousseff (2016). Entretanto, não podemos perder de vista que tanto o TPE, quanto o IAS, também, atuam organicamente nas secretarias estaduais e

⁷⁵Ver percurso profissional de Ricardo Primi. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4790018Z8>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

⁷⁶Ver atribuições do IPEA. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68>. Acesso em: 16 ago. 2018.

⁷⁷Ver atuação profissional de Marcelo Neri. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787434T8>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

⁷⁸A Secretaria de Assuntos Estratégicos ajuda o Presidente da República na formulação de estratégia que possam ser refletidas em políticas públicas. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/estrutura/secretaria_de_assuntos_estrategicos>. Acesso em: 16 ago. 2018.

⁷⁹Ver lista de sócios-fundadores do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/11.pdf?283589179>. Acesso em: 16 ago. 2018.

⁸⁰Ver atuação profissional de Ricardo Paes de Barros. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4721799D9>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

⁸¹Ver lista de sócios-fundadores do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/11.pdf?283589179>. Acesso em: 16 ago. 2018.

municipais de educação, principalmente a partir da segunda metade da década de 2000, definindo estratégias e metodologias para melhoria dos índices educacionais. Como nosso estudo está concentrado na implementação do SEEM do IAS, na SEEDUC/RJ, iremos identificar os secretários estaduais de educação fluminense que possuem vinculação com o IAS e/ou TPE, uma vez que há um forte trânsito de pessoas entre essas duas organizações da sociedade civil que têm ajudado na construção de consensos em torno de uma determinada concepção de “qualidade”, vinculada ao aumento dos índices educacionais.

A SEEDUC/RJ, a partir da entrada do grupo político liderado por Sérgio Cabral filho (PMDB) no comando executivo fluminense, teve os secretários de educação Wilson Risolia e Antonio Neto com atuação incisiva no TPE e no IAS. Wilson Risolia Rodrigues⁸² foi Secretário de Educação do estado do Rio de Janeiro (2010-2014), é sócio efetivo do TPE⁸³ e Presidente da Falconi Consultores de Resultados (responsável pela implementação da GIDE na SEEDUC/RJ). Foi durante sua gestão que a busca pela melhoria dos índices educacionais ganhou seu apogeu, a ponto de o então secretário ter declarado ao jornal do Brasil, “pensar a educação como um ‘negócio’ [...]”⁸⁴. Além de Risolia, outro ex-Secretário de Educação do estado do Rio de Janeiro que transitou em organizações da sociedade civil prestadoras de serviços educacionais é Antonio Neto, que além de ser sócio efetivo do TPE⁸⁵, foi Presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED)⁸⁶, é consultor do IAS,⁸⁷ representando essa organização social em eventos relacionados à proposição de políticas públicas para a educação.

Com a finalidade de sistematizar as informações coletadas nos parágrafos anteriores, elaboramos uma lista não exaustiva de pessoas influentes na proposição de políticas públicas

⁸²Wilson Risolia é “Presidente da Falconi e Líder da Falconi Educacional. Exerceu a função de Secretário de Estado de Educação. No período em que foi Secretário, a rede estadual do Rio de Janeiro passou da 26ª à 4ª posição no ranking do IDEB do Ensino Médio com a 3ª maior nota. Eleito em 2012 Educador do Ano pela Academia Brasileira de Educação e uma das 100 pessoas mais influentes do Brasil pela revista Época”. Disponível em: <<https://www.falconi.com/quem-somos/governanca/>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

⁸³Ver lista dos sócios efetivos do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/13.pdf?1166812862>. Acesso em: 16 ago. 2018.

⁸⁴Ver Comentário de Luiz Carlos de Freitas sobre a indicação de Wilson Risolia para compor a equipe que irá coordenar e elaborar o programa de governo para a área de educação do candidato à presidência da república Geraldo Alckmin (PSDB). Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/05/25/alckmin-define-equipe-da-educacao/>>. Acesso em 15 mar. 2019.

⁸⁵Ver lista dos sócios efetivos do TPE. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/13.pdf?1166812862>. Acesso em 16 ago. 2018.

⁸⁶Disponível em: <<http://www.conselhoseducacao.rj.gov.br/consed.asp>>. Acesso em: 16 ago.2016.

⁸⁷Antonio Neto é consultor em educação do IAS. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/instituto-ayrton-senna-marca-presenca-com-palestras-na-bett-educar.html>>. Acesso em: 16 ago. 2018. Foi o consultor representante do IAS, num debate envolvendo especialistas em educação que analisaram o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/08/especialistas-avaliam-plano-nacional-de-educacao-audiencia-interativa>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

para a educação nacional e que transitaram entre instâncias governamentais e organizações da sociedade civil, como o IAS, o TPE e o CONSED. O período escolhido se inicia em janeiro de 2003, por marcar o início dos governos petistas, numa perspectiva de implementação de um pacto supraclassista, e se encerra em agosto de 2018 (momento da coleta dos dados).

Tabela 1: Ocupação de espaços estratégicos na definição de políticas públicas educacionais dos últimos 15 anos.

	MEC	CNE	INEP	CONSED	IPEA	CDES	SAE	SEEDUC/RJ	IAS	TPE
Antonio Neto				x				x	x	x
César Callegari	x	x								x
Cristovam Buarque	x									x
Eduardo Deschamps		x	x						x	
Fernando Haddad	x									x
Jorge Gerdau						x				x
Jorge Paulo Lemann						x				x
José Francisco Soares		x	x							x
Kátia Smole	x								x	x
Marcelo Neri					x	x	x			x
Maria do Pilar Lacerda	x									x
Mozart Neves		x		x					x	x
Reynaldo Fernandes		x	x							x
Ricardo Paes de Barros					x		x		x	x
Ricardo Primi			x						x	
Viviane Senna						x			x	x
Wilson Risolia								x		x

Fonte: o autor.

Quando observamos o quadro acima, percebemos que tanto o IAS quanto o TPE têm, entre seus colaboradores, pessoas que transitam em órgãos públicos geradores de consenso, consultivos e executivos de políticas públicas de educação. Evangelista e Leher (2012, p. 7) indicam que o TPE, embora seja uma iniciativa de classe, não governamental, precisa do governo para fazer valer seus objetivos; por isso, se articula com instâncias governamentais como o MEC e secretarias de educação, trazendo à tona a zona cinzenta que delimita a sociedade civil do Estado. Essa constatação, também, pode ser aplicada ao IAS, em função de seus conselhos diretivos articularem com as diferentes esferas de governo, inclusive com órgãos geradores de consenso, a implementação de uma agenda de classe para a educação; nesse caso, o IAS, além de conceber propostas pedagógicas, também funciona como braço operativo na materialização do que fora idealizado para a educação pelos setores dominantes no âmbito do TPE.

Os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 7)

Nesse cenário, Leher (2010a, p. 379) indica que o movimento empresarial de classe projetado na educação é camuflado pelo investimento social privado, sob a forma de filantropia. Assim, o TPE organiza e difunde a pauta empresarial para a educação, que envolve a socialização dos futuros trabalhadores, tendo como meta “a formação superficial da massa trabalhadora, objetivando a difusão de habilidades instrumentais e a socialização de um certo ethos cultural pró-sistêmico, afim ao padrão de acumulação então em curso” (LEHER, 2010b, p. 43). Essa agenda do TPE é materializada em normatizações públicas, mas também nos programas e soluções educacionais que o IAS desenvolve nas redes públicas de educação em parceria com o Estado.

Em síntese: os setores dominantes têm ocupado cargos/funções estratégicas nas instâncias governamentais de elaboração de políticas públicas para a educação, onde diferentes blocos de poder disputam a disseminação da hegemonia ligada à sua classe/fração de classe. O segredo do “sucesso” das ideias do TPE e do IAS é apresentar sua concepção específica de “qualidade da educação” como sendo universal, apolítica e neutra, numa perspectiva de que a formação de um tipo de homem adequado às necessidades do mercado de trabalho de um país de capitalismo dependente não estaria relacionada com um projeto de classe. Assim, “transmutada, a função social da escola, da perspectiva hegemônica, resume-se a instrumento

de solução do problema social” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 15), em função de as contradições envolvendo a relação capital x trabalho serem retiradas da esfera educacional (cujo “serviço” seria somente técnico).

1.2 AGUDIZAÇÃO DO AMBIENTE REFORMISTA NO CONTEXTO DE CRISE ECONÔMICA MUNDIAL: RESTRIÇÃO DE DIREITOS E REORIENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.

Nesse item, analisaremos medidas indicadas pelos organismos intergovernamentais, pelo Movimento Brasil Competitivo, pela Confederação Nacional da Indústria e por aparelhos privados de hegemonia, tais como o IAS e o TPE para a superação da recessão econômica e atração do investimento privado. Embora o IAS e TPE, aparentemente, não tenham relações com medidas de caráter econômico, discutiremos seu papel na elaboração de propostas e programas educacionais que materializam diretrizes de organismos intergovernamentais para a educação, a partir do pressuposto de que uma formação sintonizada com o mundo empresarial se constituiria num canal de atração de investimento privado para o Brasil.

O Brasil passou por algumas gerações de reformais gerencias que teriam se dado de forma mais incisiva a partir da segunda metade da década de 1990 até a primeira metade da década de 2010. Essas reformas foram detalhadas por Cavalcanti (2017) que demonstrou, em suas análises, que o momento econômico, aspectos culturais e questões históricas influenciaram na relação do Estado com o mercado e com as organizações da sociedade civil. Diante disso, não podemos desconsiderar que as reformas são mediadas por diferentes fatores, não apenas o econômico; todavia, o fator econômico também é mediado por outros elementos e se constitui no principal meio pelo qual se justificam as reformas gerenciais.

Nesse contexto, abordaremos as reformas que se verificaram na segunda metade da década de 2010 porque pretendemos inseri-las num contexto de “recessão econômica”⁸⁸ que foi mediada por um processo político de impeachment, trazendo desdobramentos em diferentes áreas, como a trabalhista e a educacional. Nosso objetivo específico nesse item é discutir como o ambiente reformista contribuiu para a mudança na direção de um projeto de formação integrada dos estudantes do ensino médio para a um projeto de formação pautado na lógica das competências a serem adquiridas pelos estudantes em sala de aula.

⁸⁸Para Alves (2016) a recessão econômica pode ser verificada mesmo em momentos de fraco crescimento econômico, ou seja, a recessão não se daria apenas nos momentos de retração da atividade econômica, mas poderia se dar em pequenos avanços, mas que não garantiriam uma tendência de crescimento.

Tanto os organismos intergovernamentais quanto organizações do mercado e da sociedade civil ligadas ao empresariado identificaram que a saída da recessão econômica passaria pelo aumento da competitividade, que geraria a atração de capital privado externo. Contudo, a saída da crise econômica, que se agudizou entre os anos 2013 e 2015, apontada pela grande mídia e por grupos ligados ao empresariado como a CNI, MBC e o Grupo LIDE, além do Banco Mundial (2018a; 2018c), deixava claro seriam que seriam necessárias a adoção de medidas impopulares. Assim, para Fontes,

Ficou claríssimo na Câmara de Deputados, em envergonhante votação admitindo o processo de impedimento. Os deputados foram instruídos a como votar, e não a como explicar o que faziam. Vale também lembrar as intervenções de apresentadores de jornais televisivos no Brasil, que nos dois últimos anos insistiram, com ar sério e grave, que o alto nível de empregos era intolerável e que seriam necessárias medidas duras e impopulares para retomar a “confiança” dos investidores. (2016, online)

À medida que os efeitos da crise global do capital 2008/2009 começava se fazer sentir no Brasil, o empresariado organizado já começava a sentir as perdas no processo de acumulação e direcionava seu discurso para o fato de o Brasil estar sentindo os efeitos da crise porque seria menos competitivo, principalmente, por ter uma legislação trabalhista que criaria “dificuldades” para a contratação e o excesso de conflitos envolvendo capital x trabalho na esfera jurídica. É nesse ambiente que o empresariado organizado projeta seus interesses junto à representação política (POULANTZAS, 1985), de forma que seu projeto societário se materialize em normatizações que regulamentem seus interesses específicos de classe, com vistas a garantir que a acumulação continue em expansão. A esse respeito, Marques (2016) sintetiza as principais propostas legislativas que passaram pelo congresso nacional entre 2010 e 2016:

No que diz respeito à ofensiva aos direitos trabalhistas, destacamos: no Senado, a PLC nº 30/2015 e a nº PLS 87/2010 pela regulamentação da terceirização sem limite; na Câmara, a PL nº 427/2015, de autoria de Jorge Real (PTB/PE), que prevê a legalidade da negociação direta entre empregado e empregador, enquanto acordo extrajudicial de trabalho; e de mesmo conteúdo a PL nº 4.193/2012 de Irajá Abreu (PSD/TO), que propõe alterar a redação do art. 611, da CLT, para dispor sobre a prevalência do negociado sobre o legislado nas relações trabalhistas; bem como a PL nº 7.341/2014, de Diego Andrade (PSD/MG), que estabelece a prevalência da Convenção Coletiva de Trabalho sobre as Instruções Normativas expedidas pelo Ministério do Trabalho; a PL nº 1.875/2015, de autoria de Valdir Raupp (PMDB/RO), que altera o art. 476, da CLT, tornando legal a suspensão do contrato de trabalho em caso de crise econômico-financeira da empresa; e a PEC nº 18/2011, que prevê a redução da idade para início da atividade laboral de 16 para 14 anos. (MARQUES, 2016, p. 60-61)

Ainda nas questões relacionadas com reformas nas relações capital x trabalho, a representação política, a partir de 2010, atuou de forma mais incisiva para garantir que os ganhos patronais, principalmente ligados ao agronegócio, pudessem avançar, mesmo com os reflexos da crise do capital global 2008/2009, projetando o barateamento da mercadoria força de trabalho a partir da desvinculação de jornadas de trabalho exaustivas e degradantes da analogia com o trabalho escravo. Nesse caso, mais uma vez, podemos perceber que a projeção, na representação política, dos interesses dos grandes grupos ligados ao agronegócio, a fim de consolidar sua hegemonia através da positividade do direito, conforme observa Marques:

Ressaltamos também como sintomático o PL nº 3.842/2012 e o PLS nº 432/2013 que propõem alteração na emenda constitucional do trabalho escravo (81/2014), a partir da supressão da ‘jornada exaustiva’ e ‘trabalho degradante’ do conceito de trabalho análogo ao de escravo. (MARQUES, 2016, p. 62)

Diante desse quadro, Fontes (2016) vê similaridades com 1964, em que a burguesia nacional organizada é incapaz de, juntamente com o grupo político dirigente, enfrentar as crises de acumulação do capital. Assim, a única saída que essa burguesia nacional encontra é a substituição do grupo político dirigente por outro mais ortodoxo na adoção de reformas econômicas que pudessem gerar um ambiente de “confiança” e, conseqüentemente, atrair capital privado, além de garantir que o Estado, com menos gastos sociais, tenha capacidade de investir em obras de infraestrutura, em parceria com a iniciativa privada. Nesse contexto, para Fontes:

Em comum entre 1964 e 2016, o fato de que o país atravessa uma crise cíclica do capital, que reduz o crescimento da economia e a taxa de lucros. Nos dois casos, por razões diversas, as burguesias brasileiras expressam prepotência social e econômica e impotência político-partidária para enfrentar crises. Nos dois casos, o argumento central da redução de lucros (crise) foi brandido para justificar a deposição de presidentes eleitos. (FONTES, 2016, online)

É importante percebermos que o processo de impeachment de Dilma Rousseff demonstra que o pacto neodesenvolvimentista que os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) implementaram no Brasil se mostrava frágil diante da crise do processo de acumulação do capital, em função de a economia nacional ter se estruturado, principalmente, nas exportações de *commodities*, que foram bastante afetadas pela crise global do capital iniciada em 2008/2009 nos países de capitalismo central. Nesse contexto, com a arrecadação em queda, o pacto neodesenvolvimentista ruiu mediante o aumento do desemprego, o que teve como consequência

imediate o aumento de novos participantes de programas sociais, num momento em que a capacidade de gerar receitas do Estado era limitada, conforme observa Alves:

Os governos neodesenvolvimentista foram ousados na política externa, mas cometeram erros crassos na política industrial, mantendo, por exemplo, o câmbio apreciado e prejudicando a indústria brasileira, ficando, deste modo, a economia brasileira dependente das *commodities*. No cenário de desaceleração da economia por conta da crise global, provocando queda da arrecadação fiscal, a implementação e ampliação de Programas de Assistência Social sem uma verdadeira Reforma Tributária, a adoção da política da taxa de juros altos para combater uma inflação de oferta e a manutenção do pagamento e serviços da dívida pública, contribuíram para acirrar o conflito distributivo que assumiu a dimensão da luta de classes e a implosão do lulismo como estratégia de governabilidade. (ALVES, 2017, online)

O pacto neodesenvolvimentista implementado pelo PT tinha um “sinal exótico: *o combate à desigualdade social e programas sociais que exigiam mais da capacidade fiscal do Estado*” (ALVES, 2017, online, grifo do autor). Esse tipo de neodesenvolvimentismo está pautado, principalmente, na capacidade de arrecadação do Estado e, em momentos de alta do preço das *commodities* no mercado internacional, o pacto atendia tanto aos interesses de boa parte da burguesia nacional e de parcela da população que viu a desigualdade social diminuir; todavia, o problema nesse modelo adotado pelo PT é que, em momentos de crise, não é capaz de atender aos diferentes grupos desse pacto e a saída encontrada pela burguesia nacional é a projeção de seus interesses em grupos políticos que fossem capazes de reestruturar o capitalismo brasileiro, a partir da adoção de uma agenda neoconservadora de desenvolvimento econômico.

Após as eleições de 2014, o novo governo de Dilma Rousseff (PT) já viria com uma agenda neoconservadora sob a direção de Joaquim Levy, tendo como do pressuposto básico o corte dos gastos públicos para “arrumar” as contas do governo. A economia dos gastos do governo teria a finalidade de “estancar a trajetória de crescimento do déficit orçamentário em 2015 ou a garantia de um orçamento com superávit primário (economia para pagar os juros da dívida) em 2016”⁸⁹. Essa talvez tenha sido uma das mais importantes sinalizações de Dilma Rousseff à burguesia nacional de que pretendia controlar os gastos públicos e manter o grau de investimento, mas não obteve êxito, uma vez que o “Brasil entrou em recessão e perdeu o grau de investimento – selo de país bom pagador da sua da sua dívida”⁹⁰. Diante disso, Joaquim Levy foi demitido e a expectativa de uma política econômica com gastos públicos austeros ruía

⁸⁹Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/12/levy-deixa-fazenda-apos-11-meses-no-cargo-e-sucessivas-derrotas.html>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

⁹⁰Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/12/levy-deixa-fazenda-apos-11-meses-no-cargo-e-sucessivas-derrotas.html>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

juntamente com a confiança da burguesia no governo Dilma Rousseff, conforme matéria publicada no Portal G1 em 18.12.2015:

Durou menos de 1 ano a passagem de Joaquim Levy pelo comando do Ministério da Fazenda. Principal nome da equipe do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, alçado ao posto para o desafio de arrumar as contas públicas, o economista apelidado de “mãos de tesoura” deixa o governo após uma sequência de derrotas em sua batalha para promover o chamado ajuste fiscal – plano de austeridade para reequilibrar as contas públicas. [...] A saída acontece após Dilma decidir reduzir a meta de superávit primário (economia para pagar os juros da dívida) de 2016 para 0,5% do PIB, contrariando diretamente Levy, que vinha insistindo na necessidade de manter a meta de 0,7% do PIB como uma espécie de último estandarte para garantir a retomada da confiança no Brasil e a estabilidade necessária para uma retomada do crescimento econômico.⁹¹

Por fim, o governo Dilma Rousseff, tendo Nelson Barbosa como Ministro da Fazenda, tentou como último aceno à burguesia nacional o envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei nº 257/2016 que propunha medidas de reequilíbrio fiscal, dentre as quais, podemos destacar a suspensão de concursos públicos, a revisão de gratificações remuneratórias dos servidores e a instituição de um plano de demissão voluntária. Mesmo com esse último aceno do governo de Dilma Rousseff ao empresariado, a implementação desse conjunto de medidas ortodoxas não comportaria mais a direção política do Partido dos Trabalhadores (PT), uma vez que estava desgastado com seguidas denúncias de corrupção e pelo aumento da inflação; dessa forma, o PT não teria mais o capital político para mobilizar parcelas da representação política em torno da adoção de reformas estruturantes que fossem capazes de equilibrar as contas públicas, gerar “confiança” e atrair investimento privado.

É nesse ambiente político-econômico que Michel Temer (PMDB) e seu grupo político aparecem como solução para articular junto à representação política uma agenda reformista no âmbito do capitalismo brasileiro, com a finalidade de acenar para os investidores internacionais que seriam criadas as condições favoráveis para o processo de acumulação, tanto do ponto de vista trabalhista, jurídico e educacional (formação de estudantes capazes de atender aos anseios dos empregadores). Nesse contexto, para Alves:

O governo Temer como governo ilegítimo adquiriu em 2016 o caráter de *governo de transição* com uma missão suprema: reestruturar o capitalismo brasileiro de acordo com a agenda neoliberal dando-lhe novo fôlego na América Latina para o Projeto hegemônico dos EUA. (ALVES, 2016, online, grifo do autor)

⁹¹Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/12/levy-deixa-fazenda-apos-11-meses-no-cargo-e-sucessivas-derrotas.html>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Uma das primeiras medidas adotadas por Michel Temer (na condição de Vice-Presidente, mas atuando no cargo de Presidente da República enquanto o processo de impeachment decorria) foi a edição do Projeto de Lei (PL) 241/2016, transformada em Emenda Constitucional (EC) 95/2016, cuja proposta foi a instituição de um “Novo Regime Fiscal”. Na parte destinada às justificativas, o Ministro da Economia (Henrique Meireles) recomenda a aprovação da PL 241/2016, a partir da ideia de que os gastos públicos não deveriam ter aumento real em relação ao ano anterior. Dessa maneira, o investimento público seria contido por 20 anos com a finalidade de garantir o maior superávit primário possível, de forma a reduzir a dívida pública e as despesas primárias do governo. Assim,

O Novo Regime Fiscal, válido para União, terá duração de vinte anos. Esse é o tempo que consideramos necessário para transformar as instituições fiscais por meio de reformas que garantam que a dívida pública permaneça em patamar seguro. Tal regime consiste em fixar meta de expansão da despesa primária total, que terá crescimento real zero a partir do exercício subsequente ao de aprovação deste PEC, o que levará a uma queda substancial da despesa primária do governo central como porcentagem do PIB. (BRASIL, 2016a, online)

Cabe afirmarmos que a responsabilidade fiscal é um instrumento que deve ser observado pelos governos, visando garantir, inclusive, saúde financeira para o investimento em programas sociais. A crítica não é sobre o pressuposto “responsabilidade fiscal”, mas sobre o arrocho direcionado à área social nos momentos de crise de acumulação para que o Estado garanta os recursos para o pagamento dos juros da dívida pública, tendo como exemplos recentes desse arrocho a Reforma Trabalhista (intensificação da exploração do trabalhador, redução de direitos trabalhistas, prevalência do combinado sobre o legislado), redução de programas sociais, redução do investimento em educação e saúde, sem falar em propostas de redução do Benefícios de Prestação Continuada, pensões por morte e criação de uma idade e tempos mínimos de contribuição que dificilmente serão atingidos pelos trabalhadores. A questão que levantamos é que num primeiro olhar, a responsabilidade fiscal seria a salvação para o Estado brasileiro; todavia, o que está além dessa pseudoconcreticidade é que esse pressuposto de responsabilidade fiscal do Estado está assentada no corte de investimentos nas bordas sociais e mantém a política de garantia de ganhos ao capital portador de juros sem atingir as grandes fortunas.

Para Iasi (2016), a identificação da irresponsabilidade de governos que gastariam mais do que arrecadam não tem tanto fundamento assim à luz dos dados. Por exemplo, desde 2004, os gastos públicos tiveram pequena evolução (16,7% para 19,6% do PIB) e o superávit primário se manteve praticamente estável; contudo, o que apresentou crescimento exponencial foi o

estoque da dívida, uma vez que “em 2005 estava em R\$ 1,15 trilhão, passou para R\$ 2,79 trilhões em 2015 e estimava-se que chegaria a R\$ 3,3 trilhões em 2016” (IASI, 2016, online). Diante disso, o argumento de que o governo gastaria mais do que arrecadaria não leva em consideração o aumento dos custos com os juros da dívida pública e foca o problema em gastos primários e nas políticas de assistência social. Nesse contexto, a função do Estado é justamente de garantir a reprodução do capital portador de juros sob o argumento de ser um bom pagador, recebendo grau de investimento das agências internacionais de risco, conforme observa Iasi:

Bom, nossa hipótese é que o momento do capital na sua forma financeira, portanto, no auge do que se identificou como parasitismo, assume hoje uma função de equilíbrio da acumulação de capitais operada pelo Estado, sem o qual o processo de valorização se interrompe de forma catastrófica. Mesmo a produção direta de valor, esfera da qual em última instância vem toda a produção real de novo valor, acaba ficando dependente da boa saúde do momento financeiro. (IASI, 2016, online)

Assim, a Agenda Reformista tem como finalidade a garantia de que o Estado liberará recursos para o pagamento dos juros da dívida pública, possibilitando ao capital portador de juros se expandir. Essas medidas reformistas contaram com o apoio de importantes grupos empresariais ligados à CNI, em função da implementação de uma agenda reformista que teria possibilitado ao Brasil ter uma indústria mais competitiva, resultando na entrega da Ordem do Mérito Industrial para o então Presidente⁹². No meio político, a Agenda Reformista também contou com o apoio estratégico do Presidente da Câmara dos Deputados (Rodrigo Maia) e do Presidente do Senado Federal (Eunício Oliveira) que sinalizaram em entrevista à Revista Valor Econômico, em 30.05.2017, que

"A agenda da Câmara, em sintonia com a do presidente Michel Temer, tem como foco o mercado, o setor privado", afirmou Maia, ao discursar no Fórum de Investimentos Brasil 2017, em São Paulo. Em seguida, Maia repetiu que a "Câmara vai manter a defesa da agenda do mercado". [...] O presidente do Senado, Eunício Oliveira (PMDB-CE), também saiu em defesa da agenda de reformas promovida por Temer e falou sobre a necessidade de "pacificar o país".⁹³

⁹²“A Ordem do Mérito Industrial foi criada como distinção a autoridades com destacado empenho e contribuição para a construção de um Brasil moderno e competitivo. O presidente da CNI destacou que, em pouco mais de dois anos e meio de governo Temer, houve avanço sem precedentes no aprimoramento e na aprovação de propostas estratégicas. Entre elas, o fim da participação obrigatória da Petrobras em leilões do pré-sal – indispensável para destravar investimentos no setor de óleo e gás –, a aprovação da Emenda Constitucional 95, que limita o crescimento de gastos da União, e a modernização das leis do trabalho”. Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/institucional/cni-homenageia-presidente-michel-temer-com-grande-colar-da-ordem-do-merito-industrial/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

⁹³Em matéria assinada por Cristiane Agostine e Ricardo Mendonça na Revista Valor Econômico de 30.05.2017. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/politica/4985710/agenda-da-camara-e-do-mercado-sustenta-rodrigo-maia>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Contando com apoio midiático, de grandes corporações ligadas à CNI, das lideranças do parlamento brasileiro, Michel Temer encontrou respaldo no Banco Mundial (2018c) para a adoção de sua agenda reformista. Um dos pilares das reformas foi a revisão da legislação trabalhista sob o argumento de que dificultaria ao empresariado em investir, em razão dos encargos trabalhistas, o que geraria desemprego. Nessa direção, o Banco Mundial acena para o Brasil que “as restrições das leis trabalhistas às empresas e o alto (e crescente) valor do salário mínimo também têm o potencial de limitar as oportunidades de trabalho formal - principalmente para os jovens em busca de emprego” (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 67).

O principal argumento da agenda reformista do governo de Michel Temer é que a “modernização” das leis trabalhistas e a contenção dos gastos públicos atrairiam investimento privado que traria a retomada do crescimento econômico. Contudo, para a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a “retomada do crescimento econômico” deverá impactar o aumento da oferta de empregos no Brasil; mas, mesmo assim, a taxa de pessoas que estão à procura de uma ocupação ainda girará na casa dos 12%. Assim, para a OIT,

The strong rebound in economic growth is expected to have some positive impact on employment creation, though not on a massive scale. The relatively slow pace of unemployment reduction is dictated by the different labour market outlooks for individual countries. For instance, the unemployment rate is projected to continue a downward trend in Brazil, reaching 12.2 per cent in 2019, but is set to increase, albeit slightly, in Argentina, Chile, Ecuador and Peru. (ILO, 2019, p. 38, grifo nosso).⁹⁴

Mesmo com as medidas adotadas pelo governo Michel Temer para aumentar a margem de acumulação do empresariado disposto a investir no Brasil, o problema da alta taxa de desemprego não será facilmente resolvido no Brasil devido à alta taxa de 46% dos trabalhadores brasileiros estar em ocupações informais (ILO, 2019, p. 39). Com essa grande quantidade de desempregados ou pessoas em ocupações informais, os programas de transferência de renda assumem papel vital para o controle da pobreza extrema e para evitar rupturas do pacto social. Num contexto de desemprego em massa, os trabalhadores não têm como contribuir para a previdência e necessitam de uma rede de proteção social de alívio da pobreza, conforme observa o relatório da OIT 2019:

⁹⁴“Espera-se que a forte **recuperação do crescimento econômico** tenha algum impacto positivo na **criação de emprego, embora não em escala maciça**. [...] O ritmo relativamente lento da redução do desemprego é ditado pelas diferentes perspectivas do mercado de trabalho para países individuais. Por exemplo, a taxa de desemprego deverá continuar em trajetória descendente no Brasil, atingindo 12,2% em 2019, mas deverá aumentar, ainda que ligeiramente, na Argentina, no Chile, no Equador e no Peru”. (OIT, 2019, p. 38, tradução nossa, grifo nosso)

Several countries in the subregion have developed non-contributory social protection programmes, which play an important role in alleviating some of the vulnerabilities related to multidimensional poverty and informality. For instance, in Chile, Colombia and Mexico health care has been extended to families that were previously not covered. Conditional cash transfers (CCTs) are another notable example of poverty alleviation tools designed to help those in transition from informal to formal jobs. In Ecuador, almost 45 per cent of the population was covered by CCTs in 2015; the proportion in Brazil, Colombia and Mexico was around 25 per cent (Cecchini and Atuesta, 2017). Such transfers are typically conditional on children attending school and undergoing health checks, and there are some that provide participants with access to public employment programmes. (ILO, 2019, p. 40).⁹⁵

A agenda de reformas, em sintonia com o a defesa da agenda do mercado, não garante por si só a retomada da atividade econômica. Para Alves (2017, online), “a longa recessão da economia brasileira (2015-?) é parte do cenário da longa depressão do capitalismo global no século XXI”, uma vez que possa haver até um pequeno aumento da atividade econômica, mas é tão frágil que podem cair novamente numa recessão. Em outras palavras: reformas na legislação trabalhista, no aparelho de Estado e na política de contenção dos investimentos sociais podem até melhorar as condições para a expansão do processo de acumulação, mas não o imuniza aos reflexos da crise do capital devido sua extensão global e à manutenção das bases econômicas voltadas para a exportação de *commodities*. Nesse cenário, o Estado é peça fundamental para a garantia das condições da reprodução do capital em escala ampliada, conforme observa Iasi:

O capital precisa se reproduzir em escala ampliada com taxas de lucro aceitáveis, mas encontra barreiras no interior de seu próprio processo de valorização. O Estado passa a ocupar um papel fundamental na administração das contratendências à queda da taxa de lucro, mas muito mais que isso que já havia sido constatado por Marx na segunda metade do século XIX. (IASI, 2016, online).

Em síntese: conforme discutimos no início do capítulo, Poulantzas (1985) trabalha com a ideia de que Estado é elemento endógeno ao processo de acumulação, local onde as diferentes frações de classe projetam seus interesses. É nessa direção que identificamos que o empresariado organizado, quando começou a sentir os efeitos da crise global, viu no grupo de

⁹⁵“Vários países da sub-região desenvolveram programas de proteção social não-contributivos, que desempenham um papel importante no alívio de algumas das vulnerabilidades relacionadas à pobreza multidimensional e à informalidade. Por exemplo, no Chile, na Colômbia e no México, o atendimento de saúde foi estendido a famílias que antes não eram cobertas. As transferências condicionais de renda (CCTs) são outro exemplo notável de ferramentas de alívio da pobreza destinadas a ajudar aqueles em transição de empregos informais para empregos formais. No Equador, quase 45% da população estava coberta por CCTs em 2015; a proporção no Brasil, Colômbia e México foi de cerca de 25% (Cecchini e Atuesta, 2017). Tais transferências são tipicamente condicionadas a crianças que frequentam a escola e passam por exames de saúde, e há algumas que fornecem aos participantes acesso a programas públicos de emprego”. (OIT, 2019, p. 40, tradução nossa)

Michel Temer a possibilidade de projeção dos seus interesses de classe, mediante a adoção de uma agenda reformista que restringisse direitos trabalhistas e reduzisse a atuação social do Estado, a fim de garantir superávit primário destinado ao pagamento dos juros da dívida pública e reconduzissem o país à condição de grau de investimento. Dito de outra forma: a agenda reformista do governo Temer é a materialização da projeção dos interesses de classe, por parte do empresariado organizado, junto à representação política.

1.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.

Começamos nossa discussão apresentando o Estado (Ampliado) como elemento endógeno ao processo de acumulação capitalista. Essa atuação do Estado no processo de acumulação é exemplificada nas Reformas Gerenciais, em suas diferentes gerações (CAVALCANTI, 2017), que tiveram a função de criar as condições favoráveis para a obtenção da mais-valia pela iniciativa privada; porém, utilizando-se do dinheiro público para garantir essa expansão.

Nesse contexto, a função do Estado, enquanto elemento endógeno ao processo de acumulação, é materializada com o recrudescimento do empresariado organizado diante dos efeitos da crise econômica mundial, tendo como exemplos práticos a projeção dos interesses empresariais junto ao grupo político de Michel Temer (2016), o que deu origem ao *impeachment* de Dilma Rousseff e adoção de uma agenda que agudizou as Reformas Gerenciais iniciadas por Fernando Henrique Cardoso e pelos governos petistas. Dentro das ações reformistas que melhor materializam esse recrudescimento do empresariado organizado, podemos citar a restrição de direitos trabalhistas (Reforma Trabalhista) e reorientação dos arranjos curriculares do ensino médio (Reforma do Ensino Médio e adoção da Base Nacional comum Curricular - BNCC), a fim de harmonizar a formação escolar com os anseios empresariais.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: INTERSEÇÃO NEBULOSA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.

Temos por objetivo, nesse capítulo, a análise de conjuntura política do estado do Rio de Janeiro, considerando aspectos fundantes na política de Estado da história brasileira recente. A partir da discussão da conjuntura política, relacionaremos a concepção de Estado presente na Reforma Gerencial do estado do Rio de Janeiro com a política educacional da SEEDUC/RJ, implementada a partir do primeiro governo Sérgio Cabral Filho (2007), materializada em novos arranjos normativos e em programas educacionais que trazem consigo a proposta de formação de um trabalhador “integral”, capaz de articular competências cognitivas com competências socioemocionais, em tempos de reestruturação produtiva.

Os desdobramentos da Reforma Gerencial do Estado, em âmbito federal, são fundamentais para compreendermos o papel de destaque que as organizações sociais, como o IAS, passaram a ocupar na prestação de serviços públicos dentro do aparelho de Estado, principalmente a partir da década de 1990. Assim, a Reforma Gerencial ocorrida em âmbito federal também serviu de modelo para as que ocorreram em estados e municípios sob a justificativa de combate à crise fiscal e à “ineficiência” da máquina pública. Dessa maneira, discutiremos as ações que favoreceram à participação do IAS na prestação de serviços públicos em parceria com a SEEDUC/RJ, num contexto de reforma gerencial ocorrida dentro do estado do Rio de Janeiro e da suposta maior eficiência dessa “organização social empresarial”⁹⁶.

Para tanto, situaremos a SEEDUC/RJ dentro de um movimento maior de reforma gerencial da administração pública que abarcou as diferentes esferas do serviço público sob a circunscrição do estado do Rio de Janeiro. A partir de então, apresentaremos os caminhos adotados pela administração pública estadual fluminense, tanto do ponto de vista econômico⁹⁷, quanto do ponto de vista da concepção político-filosófica envolvendo a ideia de “qualidade” do “serviço” educacional que deveria ser prestado à população. Trabalharemos com graus diferentes de abstração: num nível mais baixo de abstração, operando no nível concreto-real, para identificarmos os atores políticos e econômicos que engendraram a reforma gerencial do estado do Rio de Janeiro e num nível mais elevado de abstração, operando no nível abstrato-

⁹⁶Adotamos o termo “organizações sociais empresariais” para nos referir às organizações da sociedade civil, “sem fins lucrativos e de direito privado” (normatizadas pela Lei n. 9.790/1999), sobretudo, aquelas com ligações orgânicas com grupos empresariais. Teórico-metodologicamente, no âmbito dos fundamentos do Estado moderno e das disputas políticas, as concebemos na perspectiva de Gramsci, como aparelho privado de hegemonia.

⁹⁷No decorrer de nosso estudo, a economia é compreendida, nos termos gramscianos, como “o modo pelo qual os homens associados produzem e reproduzem não só esses objetos materiais, mas suas próprias relações sociais globais” (COUTINHO, 2007, p. 95).

formal, procuramos os atores filosóficos-hegemônicos que dão o espírito ao corpo político-econômico.

2.1 PROGRAMA DE RENOVAÇÃO E FORTALECIMENTO DA GESTÃO PÚBLICA (PRÓ-GESTÃO): PREPARANDO O TERRENO PARA AS REFORMAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.

Após apresentarmos a concepção de Estado que acompanha esse estudo e as reformas gerenciais ocorridas no nível nacional, identificamos como os governos petistas implementaram uma política de conciliação nacional desenvolvimentista. Destarte, pessoas físicas, organizações empresariais e organizações sociais são chamadas a colaborar e propor políticas públicas para a educação, numa perspectiva supraclassista, deslocando do debate educacional a contradição capital x trabalho, atribuindo à escola à função de prestar um serviço somente “técnico”, capaz de resolver os problemas sociais. Assim, identificamos as pessoas físicas ligadas ao IAS e ao TPE que ocuparam postos estratégicos na definição e proposição de políticas públicas para a educação dentro dessa lógica de “colaboração”, de “neutralidade” e difusão de uma determinada concepção de “qualidade”, com a intenção de percebermos que os blocos de poder de diferentes frações de classe estão disputando a hegemonia nas sociedades civil e política para a formação de um homem de tipo ideal, adaptado às necessidades do mercado de trabalho de um país de capitalismo dependente.

Nesse item, discutiremos essas influências do nível nacional para os direcionamentos gerais promovidos pela reforma gerencial no âmbito do estado do Rio de Janeiro, com vistas a pensar a concepção de educação e de “qualidade” propostas. Essa reforma gerencial nos permite compreender os direcionamentos dados à reestruturação da SEEDUC/RJ, tanto na esfera administrativa, quanto na esfera pedagógica, inserindo o IAS e demais atores sociais como parte desse processo. Nesse contexto,

O Brasil teve sua Reforma Gerencial implementada a partir de 1995, tendo como base as experiências obtidas nos países antes citados. Esse reformismo teve início na esfera federal e com foco no Executivo, e, em seguida, em alguns governos estaduais, como São Paulo e Minas Gerais. O caso norte-americano também se processou nessa verticalidade (Rezende, 2002, apud PINTO; BRANCO; AZEM, 2019, p. 3)

A Reforma Gerencial do Estado do Rio de Janeiro⁹⁸, começou a ser posta em prática com a chegada ao poder do grupo político de Sérgio Cabral Filho (PMDB-RJ) ao governo do Estado do Rio de Janeiro em 2007. Um ano após, em 2008, o governo estadual fluminense recebeu autorização da Assembleia Legislativa para a contratação de um empréstimo junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para a implementação e execução do Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública (Pró-Gestão), conforme citação abaixo:

Fica o Poder Executivo autorizado a contratar em nome do Estado do Rio de Janeiro, junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, operação de crédito externo até o limite de US\$ 24.220.000,00 (vinte e quatro milhões, duzentos e vinte mil dólares americanos), destinados à execução do Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública – PRÓ-GESTÃO. (RIO DE JANEIRO, 2008a, Art. 1)

Diante de tal autorização legislativa, o governo de Sérgio Cabral Filho assinou convênio com o BIRD para a implementação e execução do Pró-Gestão no âmbito da administração pública estadual em 2010. Assim, o acordo do Governo do Estado do Rio de Janeiro foi firmado com o BIRD tendo “valor total do Programa soma cerca de US\$ 28,149 milhões, sendo que o Banco Mundial financiará US\$ 18,673 milhões cabendo ao Estado do Rio de Janeiro o montante de US\$ 9,476 milhões como contrapartida [...]” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 14). Nesse cenário,

As principais atividades dos Programas são custeadas por recursos financiados pelo Banco Mundial, através dos Acordos de Empréstimo 7955-BR e 8327-BR. O Organismo Internacional de fomento aporta o total de US\$ 18.673 milhões para o desenvolvimento dos projetos elaborados e concebidos no âmbito do Programa de Assistência Técnica Pró-Gestão e US\$ 48 milhões para os objetivos do Programa Rio Metr pole / Pr Gest o II. Os recursos financiados para o Pr Gest o são integralmente gerenciados e executados pela SEPLAG.⁹⁹

Segundo o documento Pr Gest o (RIO DE JANEIRO, 2010a), estudiosos do setor de gestão pública identificaram cinco fragilidades básicas na administra o pública dos estados

⁹⁸Temos a consciência que antes mesmo do ano 2007, em outros governos, já haviam elementos, na administra o pública estadual fluminense, característicos da Reforma Gerencial que estava ocorrendo em âmbito federal, como o Programa Estadual de Desestatiza o implementado pelo então Governador Marcello Alencar (1994-1998). Todavia, no nosso entender, esses elementos representavam mais a es isoladas do que um plano sistematizado que visasse reformar as diferentes esferas da administra o pública fluminense. Destarte, adotamos a introdu o do Programa de Renova o e Fortalecimento da Gestão Pública (Pr Gest o) como momento de implementa o de uma efetiva reforma gerencial na administra o pública do estado do Rio de Janeiro.

⁹⁹Dispon vel em: <<http://www.progestao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 02 set. 2017.

brasileiros que inviabilizam a profissionalização da prestação do serviço público. Dentre elas, podemos destacar:

A primeira fragilidade diz respeito às informações que os governos estaduais têm sobre si mesmo [...] A segunda fragilidade diz respeito à fragmentação e à descoordenação entre os órgãos de governo [...] A terceira fragilidade abrange a prestação dos serviços públicos nas três principais áreas-fim dos governos estaduais: Segurança, Educação e Saúde [...] Em certa medida, as Organizações Sociais resolveram em parte o problema da provisão no campo da Saúde [...] A quarta e maior fragilidade dos estados encontra-se na área de Recursos Humanos [devido a] enorme dificuldade para fazer o planejamento da força de trabalho, definindo um perfil da burocracia que dê conta dos novos desafios colocados ao Estado contemporâneo [...] A quinta e última fragilidade relaciona-se com a gestão da mudança [...] a atual safra de reformistas não têm criado políticas mais amplas para mudar a lógica dos servidores públicos e motivá-los a se incorporar no novo modelo. (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 9)

Dentre as fragilidades apontadas na administração pública dos estados brasileiros, destacamos o papel das organizações sociais naquilo que foi denominado de três principais áreas-fins do Estado e a proposta de mudança da lógica de trabalho dos servidores públicos para atender aos desafios do mundo contemporâneo. Num primeiro olhar, poderíamos perfeitamente internalizar a afirmativa de que as três principais áreas-fins do Estado seriam Educação, Saúde e Segurança Pública e, possivelmente, faríamos coro a discursos de políticos concentrados em resolver problemas dessas áreas. Entretanto, levantamos uma primeira questão: a partir de que referencial essas áreas foram definidas como as três principais do Estado? O estabelecimento de três principais áreas de atuação do Estado é universal ou possui relação com a concepção de Estado, específica, presente no Pró-Gestão? A simples presença das organizações sociais na prestação do serviço público se constitui na passagem do modelo de administração burocrática para o modelo de administração gerencial? O diferencial para os servidores públicos poderem prestar um “melhor” serviço estaria na “motivação”, capaz de inseri-los num novo modelo de gestão que atenda às necessidades do mundo contemporâneo?

Diante das questões levantadas acima, entendemos que o que se está propondo, no Pró-Gestão, são soluções fáceis para problemas complexos. Dito de outra forma: reduzir os problemas da prestação do serviço público à falta de motivação de servidores públicos, propondo substituição parcial de determinados setores do funcionalismo de carreira por colaboradores de organizações da sociedade civil, ou mesmo à falta de uma política de bonificação para os servidores, é reduzir o serviço público a aspectos apenas técnicos, destituídos de ideologias, dando-lhe um ar de neutralidade político-econômica. Além disso, antes mesmo de pensarmos nesse problema complexo (prestação do serviço público com

“qualidade”), não podemos perder de vista que há uma concepção de mundo, específica à uma classe/fração de classe, que emoldura essa concepção de Estado e encampa uma concepção de “qualidade”, também específica.

A fim de corroborar nosso argumento de que a ideia de um serviço público de “qualidade” está ligada a uma determinada hegemonia, podemos destacar que o papel que caberia ao Estado é relativizado de acordo com as condições conjunturais, tendo sempre como finalidade a garantia do processo de acumulação. Assim, se em determinados momentos históricos o Estado se fez mais presente na prestação de serviços voltados à assistência social, isso só foi possível graças a conjuntura político-econômica que possibilitou acoplar acumulação com a prestação desses serviços; todavia, quando o processo de acumulação se viu sob risco de sofrer perdas (em função das condições conjunturais e, mesmo estruturais), o papel do Estado foi redimensionado e sua atuação na área social foi encurtada.

Dentro desse redimensionamento do papel do Estado, o argumento central utilizado pelos reformadores para sua limitação de atuação é a suposta falta de eficiência e eficácia na prestação do serviço público, em razão de sua própria natureza monopolista, o que o impediria de alcançar os mesmos resultados da iniciativa privada, que teria a “obrigação” de prestar um serviço com mais “qualidade” a um custo e tempo menores para poder sobreviver à concorrência. Esse argumento central não é outra coisa senão uma expressão da aparência dessa discussão, uma vez que a essência do argumento em torno da “qualidade” do serviço prestado pela iniciativa privada não entra em detalhes sobre o montante disponível, nas mesmas condições conjunturais/estruturais, para o ente público ou para o ente privado executarem determinada atividade; mas parte de uma fórmula abstrata (concorrência) como motor pela excelência, ocultando o fato de essa discussão estar assentada na possibilidade de expansão da acumulação privada a partir do financiamento público.

Esse argumento em torno da efetividade e da eficiência do dinheiro público tem sido objeto de estudos dos responsáveis pela concepção geral do Pró-Gestão: Francisco Antonio Caldas de Andrade Pinto¹⁰⁰ [Especialista Líder em Modernização do Estado do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (2016-atual), foi Subsecretário (2007-2014) e depois Secretário de Estado de Planejamento e Gestão do Rio de Janeiro (2014-2014 e 2016-2016), tendo sido também Secretário Adjunto de Fazenda (2015-2016)], José Eduardo Sabóia

¹⁰⁰Ver percurso profissional de Antonio Caldas de Andrade Pinto. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4431184Y1>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

Castello Branco¹⁰¹ (Subsecretário de Programas Especiais da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Rio de Janeiro (2007 a 2011), Subsecretário de Planejamento Estratégico e Modernização Fazendária da Secretaria de Estado de Fazenda do Rio de Janeiro (2015 – atual)] e Paula Lemos Azem¹⁰² [Assessora Técnica da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Rio de Janeiro (2007-2012), sendo Gerente do Programa Pró-Gestão - Financiamento do Banco Mundial (2008/2012), Consultora do Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID (2017-2017)].

Quando analisamos o percurso profissional dos responsáveis pela concepção geral do Pró-Gestão, percebemos que os órgãos centrais no estado do Rio de Janeiro que funcionaram como núcleo de poder da Reforma Gerencial fluminense foram a Secretaria de Fazenda e a Secretaria de Planejamento e Gestão, que se alternaram em importância de poder decisório no decorrer da implementação do programa. Identificamos que há um trânsito profissional entre os responsáveis pela concepção do Pró-Gestão nos núcleos de poder do estado do Rio de Janeiro e no BID, o que proporcionou ações conjuntas visando discutir o papel do Estado na sociedade atual através da organização de seminários de Gestão Pública, visando “compartilhar entre os governos experiências, melhores práticas e lições aprendidas; e adquirir ou aprofundar os conhecimentos técnicos, através de especialistas que irão debater temas vinculados à gestão para resultados”¹⁰³. Dessa forma, a cooperação técnica dos funcionários do BID para a Secretaria de Planejamento e Gestão do Rio de Janeiro traz consigo a concepção de Estado presente no banco, cujos princípios seria a modernização das práticas de gestão, de forma a proporcionar equilíbrio fiscal aos Estado e alcançar o crescimento econômico com a capacidade do Estado em investir¹⁰⁴.

Em seu estudo sobre a Reforma Gerencial do Estado do Rio de Janeiro e influenciados pela concepção de Estado presente no BID, Antonio Caldas de Andrade Pinto, José Eduardo Sabóia Castello Branco e Paula Lemos Azem identificaram que o grande problema do serviço público, na grande maioria das vezes, não é a falta de recursos, mas ineficiência e falta de gestão orçamentária (PINTO, BRANCO e AZEM, 2009, p. 6). Para consolidar esse argumento, os

¹⁰¹Ver percurso profissional de José Eduardo Sabóia Castello Branco. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4189981T0>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

¹⁰²Ver percurso profissional de Paula Lemos Azem. Disponível em <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4757083H6>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

¹⁰³Ver objetivos do Seminário sobre Gestão pública elaborado pela Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão em conjunto com o BID. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seplag/exibeconteudo?article-id=639339>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

¹⁰⁴Embora o Projeto do BID para a Reforma/Modernização do Estado Brasileiro (BR-X1039) seja datado de 2017, os preceitos sobre o papel do Estado que acompanham o banco já estavam presentes à época de elaboração do Pró-Gestão. Disponível em: <<https://www.iadb.org/es/project/BR-X1039>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

autores, que foram membros dos núcleos de poder do estado fluminense e foram os responsáveis pela concepção do Pró-Gestão, apresentaram dados que relacionam os gastos em educação e o fluxo escolar, chegando à conclusão de que “o estado do Rio de Janeiro, no ano de 2006, [...] mesmo tendo gastado acima da média nacional, tem um dos mais fracos resultados na distorção escolar” (PINTO, BRANCO e AZEM, 2009, p. 7).

Não desconsideramos que é fundamental a otimização dos gastos públicos e a existência de processos de gestão que busquem “desburocratizar” os serviços prestados pelo Estado, de forma a dar uma resposta mais rápida e esperada pelos cidadãos. O problema que levantamos aqui é o de reduzir a falta de investimento na educação pública a um mero problema de gestão, a partir de uma leitura, na aparência, que dá aos números uma autoridade de “verdade absoluta”, sem as devidas mediações. Num primeiro olhar, os números apontam para um maior gasto com menor retorno de “correção de fluxo”, ou seja, mesmo investindo mais que outros estados, o Rio de Janeiro tem maior número de repetência, abandonos ou alunos que nunca tiveram acesso à escolarização na idade “adequada” à cada série. Mas, os números não falam por si sós e, portanto, algumas perguntas são fundamentais para inserirmos esses dados no contexto sócio histórico em que foram produzidos; caso contrário, poderemos estar fazendo uma análise metafórica (dando o mesmo peso para coisas diferentes).

Por exemplo: os motivos que levam a evasão dos alunos nas escolas do estado do Rio de Janeiro são os mesmo que levam à evasão no Estado de Santa Catarina ou no Acre? A violência é um dado que contribui para a evasão? O estado em análise passa por processos migratórios? Qual a forma de organização curricular de cada estado? Quais os critérios para aprovação em cada estado? A partir de que idade os alunos de cada estado entram no mercado de trabalho? Existem programas educacionais específicos para Jovens e Adultos? Há, de alguma forma, “maquiagem” de dados oficiais para gerar relatórios melhores? Poderíamos inserir muitas outras questões que nos levariam a pensar que não há como apenas interpretar os números sem a sua devida inserção no contexto social, econômico e cultural que são produzidos. Diante disso, afirmar que o investimento em educação não seria tão determinante assim para o desenvolvimento de uma educação de “qualidade” é uma forma de deslocar um dos grandes problemas da educação pública brasileira (o baixo investimento por aluno)¹⁰⁵ para a esfera (apenas) técnica da gestão.

Uma outra questão abordada pelos autores (PINTO, BRANCO e AZEM, 2009, p. 24) é qual seria função primordial da Reforma Gerencial no Estado do Rio de Janeiro: “recuperação

¹⁰⁵Ver Nicholas Davies (2004) em sua reflexão sobre a disparidades nas quantidades de verbas disponíveis para os alunos do ensino médio.

da capacidade de investimento” e “fortalecimento da máquina pública”. Os autores defendem a ideia de que a capacidade de investimento do estado do Rio de Janeiro é reduzida em função de alto custo com salários do funcionalismo público (PINTO, BRANCO e AZEM, 2009, p. 7) e algumas medidas foram tomadas para a recuperação da capacidade de investimento, tais como os planos de demissão voluntários, privatizações e transferência de alguns serviços públicos para Organizações Sociais (OS) e Organizações Sociais de Interesse Público - OSCIP (PINTO, BRANCO e AZEM, 2009, p. 11).

Essas medidas foram tomadas na efetivação da Reforma do Estado, com a implementação do Pró-Gestão, tendo como um de seus referenciais o “comprometimento” com resultados com um menor custo de pessoal (enxugamento da máquina pública), liberando recursos para que o estado do Rio de Janeiro possa investir em infraestrutura e atrair capitais interessados em abrir “negócios” que poderiam gerar empregos e aumentar a arrecadação de impostos. Dessa forma,

Os objetivos específicos do Programa, composto por 12 componentes, todos eles relacionados à melhoria da gestão pública, são os seguintes: a) Reforma do Estado, contemplando sistemática de **gestão por resultados** e redesenho da administração direta e indireta, objetivando, de um lado, o **comprometimento dos órgãos públicos com os resultados** de suas ações finalísticas, e, de outro, o **enxugamento da máquina pública**. (PINTO, BRANCO e AZEM, 2009, p. 23, grifo nosso)

Nessa direção, o Pró-Gestão é apresentado como um modelo de reforma gerencial que “visa ampliar e avançar no processo de melhoria da gestão pública, objetivando atingir novo patamares de qualidade no gasto público, tendo como resultados melhor qualidade na prestação do serviço público [...]”¹⁰⁶. Para promover esse avanço na melhoria da gestão pública e na “qualidade’ dos serviços prestados, foram especificados

10 Projetos, com a duração total prevista para 48 meses e será implementado através dos seguintes componentes e subcomponentes:

Componente 1: Principais Sistemas de Governo e Ferramentas de Gestão para Melhor Desempenho e **Eficiência**

Subcomponente 1.1: Estabelecimento de Programa de Gestão por **Resultados** [...]

Componente 2: Fortalecimento da Capacidade de Gestão da Educação, da Prática Pedagógica e Incentivos para a **Eficácia** Escolar

Subcomponente 2.1: Desenvolvimento de conteúdo para ações pedagógicas e **gerenciais** da Casa do Educador.

Subcomponente 2.2: **Metas** de desempenho escolar para rede estadual de ensino.

Subcomponente 2.3: **Avaliação** de impacto dos principais programas e projetos da SEEDUC [...]. (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 10-11, grifo nosso)

¹⁰⁶Disponível em: <<http://www.progestao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

Os componentes e subcomponentes acima apresentam como foco a adoção de ferramentas de gestão que possibilitem melhor desempenho e eficiência em diferentes áreas, visando resultados objetivos e atingimento de metas pré-estabelecidas. Os componentes e os subcomponentes nos ajudam a entender que a discussão em torno da ideia de “qualidade” do serviço público, presente no Pró-Gestão, “concentra-se na área de gestão visando à melhoria da efetividade do Estado através da implementação de atividades inovadoras voltadas para o acompanhamento dos resultados dos projetos e ações do programa de governo” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 11). Assim, como dito anteriormente, o que aparece como argumento central para a realização de uma reforma gerencial no Pró-Gestão é uma suposta falta de efetividade, eficácia e eficiência em razão da própria natureza do Estado, e, por isso, seria necessário a adoção de um modelo que conjugasse atividades inovadoras importadas dos modelos de gestão privados com ações e programas a serem implementados nas diferentes áreas do governo estadual fluminense.

Destarte, a SEEDUC/RJ está circunscrita na proposta de reforma gerencial do Pró-Gestão, especificamente na implementação da gestão por resultados através de ações inovadoras. Assim, quando observamos o componente 2, identificamos que as diretrizes para as mudanças a serem implementadas no âmbito da SEEDUC/RJ estão focadas no “fortalecimento da Capacidade de Gestão da Educação, da Prática Pedagógica e Incentivos para a Eficácia Escolar” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 11). Mais uma vez, o que está no centro da reforma gerencial promovida pelo Pró-Gestão, para a educação, guarda relação, na aparência, apenas com uma questão de eficácia escolar, sem considerar os elementos que tornam essa escola pública estadual fluminense “ineficaz”, tais como orçamento e demais condições estruturais; todavia, a essência desse movimento de desvalorização da educação pública prestada pelo Estado, guarda, também, relação com a necessidade de expansão do processo de acumulação para áreas antes de atuação direta do Estado. Essa expansão do processo de acumulação, por exemplo, pode ser verificada na venda de consultorias gerenciais de empresas, ou seus braços sociais, para que o Estado incorpore, nas suas instituições, as chamadas “boas” práticas gerenciais de mercado.

Iremos, nos próximos parágrafos abordar os subcomponentes dos projetos que foram definidos para a melhoria da “qualidade” da educação pública. Com a finalidade de fortalecer a gestão da educação e da prática pedagógica, o subcomponente 2.1 defende que “o fortalecimento da ação gerencial da SEEDUC propõe a melhoria da qualidade das lideranças nas escolas estaduais” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 13). Dessa forma, para atacar o “problema” da falta de qualificação em gestão pública dos diretores de escolas, “deverão ser

identificadas as competências necessárias à função de diretor de unidade escolar e os critérios de seleção e certificação para a referida função” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 13). Diante disso, percebemos que o primeiro grande passo para transformar a gestão da escola pública estadual do Rio de Janeiro passaria pela qualificação das lideranças em consonância com a proposta de gestão por resultados e atingimento de metas. A construção do consenso em torno da suposta “desqualificação” gerencial dos educadores para ocupar cargos de liderança na SEEDUC/RJ foi pedra de toque para incorporação dos valores presentes no documento do Pró-Gestão do BIRD.

Não estamos desqualificando os valores do gerencialismo defendido pelo BIRD, por se tratar de um banco/organismo internacional; entretanto, compreendemos que os valores desse banco, expressos no Pró-Gestão, não coadunam com os valores das classes subalternas. O problema que apontamos aqui é que a questão central da discussão em torno da “qualidade” do serviço público, abstraída das condições estruturais em que se realiza, é uma forma, inclusive, de o Pró-Gestão disseminar a hegemonia de uma determinada classe/fração de classe, cujo interesse não é o de atender às demandas dos trabalhadores, mas criar consenso em torno da necessidade de se repassar para a iniciativa privada alguns serviços e abrir novas possibilidades de obtenção de mais-valia (como a venda de consultorias, por exemplo) em serviços que permanecem nas mãos do Estado.

Num primeiro momento, gostaríamos de esclarecer que não somos contra quaisquer “técnicas” de gestão ou inovações; ao contrário, entendemos que a “administração” é uma ciência fundamental, inclusive, que pode ajudar na defesa dos interesses dos trabalhadores, desde que avancemos na sua compreensão como atividade humana, não neutra e que traz consigo valores que emolduram uma concepção de mundo. O que está em jogo aqui não são técnicas gerenciais, mas a visão de mundo que essas técnicas propostas pelo BIRD impõem aos diretores das escolas públicas, à medida que considera que a implementação da gestão de resultados por si só resolveria todos os problemas (que vão além do campo gerencial *stricto sensu* e avançam para os campos socioeconômico e histórico, além das atividades específicas do campo educacional). Dizendo de outra forma: a escola pública não tem como ser tratada como uma “empresa” qualquer, uma vez que é mediadora de formas de sociabilidade e é permeada o tempo todo por contradições de diversas naturezas, desde problemas estruturais para materializar diretrizes gerenciais até problemas socioeconômicos e históricos da comunidade escolar.

Por isso, a escola tem a atribuição de ser difusora do saber e formadora de uma nova hegemonia que represente a concepção de mundo das camadas subalternas, apontando para o

que está além da aparência do que fora apresentado como algo de interesse universal por aparelhos privados de hegemonia ligados ao capital. Assim, num primeiro olhar (imediatez), poderíamos até concordar que determinadas técnicas de gestão poderiam contribuir para um funcionamento mais “adequado” da máquina administrativa para se chegar a uma educação de “qualidade”, mas quando começamos a procurar as mediações desse processo percebemos que, ao incorporar os valores mercantis na gestão e execução de projetos educacionais, a escola pública incorpora a hegemonia de uma classe/fração de classe que tem interesses diferentes da comunidade escolar, em função de compreender a educação como uma “tecnologia social” que não abala a sociabilidade posta.

Sabemos que essas técnicas de gestão foram construídas a partir de uma visão de mundo mercantil, cujo foco está no resultado palpável da prestação do serviço, o que não significa dizer que quaisquer dessas técnicas e práticas com origem nessa visão mundo não possam ser aproveitadas pelos trabalhadores. Por exemplo: uma determinada técnica gerencial, cujo foco seja a redução de gastos desnecessários com energia elétrica e/ou outros materiais de consumo, poderia contribuir, inclusive, para que parte do orçamento de uma escola ficasse disponível para investimento no próprio desenvolvimento da educação, desde que a finalidade dessa economia tivesse como eixo norteador a valorização da educação como prática humana e não como serviço que deve dar lucro. Não cremos que aproveitar boas ideias e técnicas, com origem no mundo empresarial, para a democratização da educação seja uma atitude reformista. É uma contradição? Sim, e se dá muito em função da própria natureza contraditória da escola (pública, principalmente).

Já no subcomponente 2.2, percebemos a preocupação do Pró-Gestão no estabelecimento de metas para a criação de um indicador de qualidade para cada escola, a partir do Sistema de Avaliação do Estado (SAERJ)¹⁰⁷. Nesse particular, chama a atenção o fato de o aumento nesse índice, a partir do desempenho dos alunos em avaliações externas, representar a ideia de compromisso com a “qualidade” do processo de ensino-aprendizagem da escola. Assim, conforme prevê o Pro-Gestão,

¹⁰⁷“O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, [...] avaliará anualmente o desempenho dos alunos da rede de ensino desta Secretaria de Estado [...] nas disciplinas de Português e Matemática, por meio de prova padrão a ser aplicada a todos os alunos de um mesmo ano/série, assegurando-se a todos igualdade de condições no processo avaliativo [...] A princípio serão avaliados os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio e 4ª série do Ensino Normal, assim como das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos, ficando a critério da Secretaria de Estado de Educação a exclusão de quaisquer destas séries em um dado ano de acordo com o orçamento disponível e política educacional adotada.” (RIO DE JANEIRO, 2010b, Art. 1-2).

Desenvolver e implementar um sistema de metas anuais de desempenho para cada escola da rede estadual com base no SAERJ e um sistema de monitoramento anual de cada uma destas em relação às suas metas, já antes estabelecidas juntamente com elas. Dessa forma, se estabelece um índice exequível para cada uma das escolas criando uma relação de compromisso com a qualidade do processo ensino-aprendizagem e consequente avanço no desempenho dos alunos nas aferições das avaliações externas. (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 13)

Fica claro que a ideia de compromisso com a “qualidade” está intimamente relacionada com aumento dos índices elaborados em função das avaliações externas. Isso pode ser verificado com as medidas implementadas pelo Programa de Educação do Estado que definiu como meta prioritária “estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014”¹⁰⁸; portanto, seria necessário uniformizar a concepção de qualidade das lideranças e instituir um “processo seletivo para funções pedagógicas estratégicas”¹⁰⁹ e instituir uma política de bonificação que visaria “recompensar os servidores por bons resultados e trabalho em equipe”¹¹⁰.

Em relação a esse subcomponente, percebemos que a reforma gerencial, promovida pelo Pró-Gestão, direcionou as mudanças na SEEDUC/RJ para o aumento dos índices educacionais, o que poderia colocar o estado do Rio de Janeiro a uma posição de destaque nos *rankings* educacionais. Para se conseguir esse aumento, partiu-se do princípio de que um dos fatores para que não ocorresse seria a falta de estímulo dos professores, o que poderia ser resolvido através de uma política de bonificação para os que conseguissem fazer seus alunos atingir as metas. O que está posto é a identificação da “má qualidade” da educação pública estadual fluminense, que estaria supostamente refletida nos índices educacionais como um problema de gestão; contudo, o que está oculto nessa discussão é que a criação do consenso de que as escolas públicas deveriam copiar o modelo privado de gestão tem o objetivo implícito de alargar os campos de atuação da iniciativa privada.

Ao analisar os subcomponentes dos projetos relacionados com a educação, percebemos que há uma preocupação central em “gerar impactos de ordem econômica e institucional, que serão medidos e acompanhados sistematicamente, visando verificar a eficiência e eficácia das ações propostas [...]” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 21). Não somos contrários a propostas de melhoria da gestão que gerem economia para os cofres públicos (num primeiro momento);

¹⁰⁸Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 15 set. 2017.

¹⁰⁹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 15 set. 2017.

¹¹⁰Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 15 set. 2017.

entretanto, manifestamos aqui nossa preocupação com cortes e o sucateamento das condições materiais em áreas estratégicas sob o manto da otimização dos recursos públicos. Como dito anteriormente, uma situação é criar soluções que evitem desperdícios, visando diminuir impactos no meio ambiente, e garantir maior estrutura material para a própria escola pública, outra situação é cortar gastos na educação pública visando geração de lucro, atribuindo à educação uma face de mercadoria e/ou serviço, desconsiderando que se trata de atividade humana de mediação, cuja função social é garantir acesso aos bens produzidos pela humanidade para os homens.

Por exemplo, sob a justificativa de otimização dos recursos públicos, escolas rurais e turmas consideradas esvaziadas de escolas urbanas foram fechadas no estado do Rio de Janeiro¹¹¹. O problema de se adotar um modelo gerencial *stricto sensu* é que os estudantes não são mercadorias ou resultado de serviços e, portanto, tomar medidas que supostamente otimizariam os recursos, sem levar em conta a educação como atividade humana mediadora, poderia afetar o desenvolvimento humano e social desses estudantes. Diante desse problema, questionamos: a escola pública pode ser gerida como uma empresa, cujo objetivo é o lucro?

Antes de entramos na questão levantada acima, é importante ressaltarmos, mais uma vez, que acreditamos que técnicas de gestão podem, inclusive, contribuir para a expansão do ensino público. Explicando: a utilização de informações sobre distribuição de pessoal e sobre controle de estoque de material de uso permanente (lousas, carteiras escolares, impressoras, etc) podem ajudar na tomada de preços mais vantajosas para o serviço público na compra desses materiais e na definição de prioridades para a alocação de novos servidores em locais com defasagem de pessoal. O uso das informações proporcionadas por técnicas de gestão na esfera dos recursos humanos, por exemplo, pode contribuir para a expansão e democratização do acesso ao ensino público se o uso dessas informações for direcionado para suprir as carências de profissionais e não forem usadas como instrumento de punição.

A questão acima nos permite avaliarmos esse fato a partir de diferentes graus de abstração. Num nível de abstração mais baixo, na imediatez que se nos apresenta, poderíamos afirmar que a economia com o fechamento de escolas poderia realmente otimizar o investimento público que fora alocado em escolas com poucos estudantes, à medida que esses recursos poderiam ser investidos em escolas com maior porte estrutural, que receberiam os

¹¹¹Ver matéria do Jornal Extra sobre fechamento de escolas durante os governos de Sérgio Cabral Filho e Luiz Fernando Pezão. Disponível em <<http://extra.globo.com/noticias/rio/por-ano-quase-40-escolas-fecham-as-portas-na-zona-rural-do-estado-do-rio-17350874.html>>. Acesso em: 30 set. 2015.

estudantes das escolas fechadas (e que estariam em condições estruturais precárias). Contudo, quando aprofundamos nosso grau de abstração, percebemos que a “otimização” desses recursos pode trazer resultados perversos do ponto de vista econômico-social e de formação humana dos estudantes.

O lado perverso do aspecto econômico-social poderia ser exemplificado no fechamento de escolas na zona rural do estado do Rio de Janeiro. Populações tradicionais estão sendo obrigadas a caminhar enormes distâncias para ter acesso à educação básica e isso tem proporcionado o aumento do êxodo rural, concentrando a população ainda mais nas cidades e trazendo problemas de ordem social, tais como moradia, alimentação e emprego. Por sua vez, o fechamento de escolas na zona rural não tem impactos restrito ao campo socioeconômico, mas se estende à formação humana desses estudantes que veem a desvalorização dos saberes de suas comunidades tradicionais.

Com a finalidade de dar maior materialidade ao nosso argumento em torno de possíveis efeitos lesivos do gerencialismo no âmbito da educação, discorreremos sobre os resultados esperados pelo Pró-Gestão: (a) “redução no número de escolas com notas críticas no IDEB (2.9 ou inferior)”; (b) “ampliar a taxa de conclusão no Ensino Médio” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 22). Discorreremos a partir de graus de abstração diferentes, no nível mais imediato e outro num grau mais profundo de abstração, procurando ter um olhar para além do que se apresenta na aparência da imediatez.

Como primeiro resultado esperado pelo Pró-Gestão, a ampliação de taxa de conclusão do ensino médio pode, na aparência, produzir uma sensação de que as coisas estão indo bem e que a “qualidade” da educação está melhorando. Os índices educacionais são, frequentemente, usados para funcionar como medidores de “qualidade”, a imprensa dá destaque aos resultados obtidos nesses índices e a opinião pública começa a ser moldada pela enxurrada de informações no sentido de que a melhoria da “qualidade” da educação passaria pelo aumento dos índices educacionais. Em função de o IDEB¹¹² se concentrar em medir a “qualidade” da educação básica em todo o território nacional, o Estado do Rio de Janeiro criou, em 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ),

¹¹²“Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para **medir a qualidade** do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o **monitoramento da qualidade da Educação** pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (**aprovação**) e as **médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep**. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 08 ago. 2018, grifo nosso.

Com vistas ao **monitoramento da qualidade** da rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, fica criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro - **IDERJ**. § 1º - O IDERJ é um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID). § 2º - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0 (zero) e 1 (um), que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola. § 3º - O Indicador de Desempenho (ID) é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos em exames de avaliação externa da educação promovidos pelo Estado do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: Baixo (B), Intermediário (Int), Adequado (Ad) e Avançado (Av). (RIO DE JANEIRO, 2011a, Art. 1, grifo nosso)

As variáveis utilizadas para medir a “qualidade” da educação e construir esse índice passam pelos resultados obtidos no Sistema de Avaliação Bimestral do Estado, pelo nível de reprovação, frequência e abandono. Mas, será que o aumento da taxa de conclusão do ensino médio por si só permitiria chegar a essa conclusão?

Quais foram as medidas tomadas para a redução do abandono escolar? Os alunos em situação de abandono estão sendo acompanhados por especialistas da área de orientação educacional? Quais caminhos foram traçados para a regularização do fluxo idade-série? As escolas estão sofrendo pressão para acabar com a repetência com a finalidade de se atingir os números estipulados pelo IDERJ? Diante das questões apresentadas anteriormente, não podemos afirmar categoricamente que o aumento do número de concluintes do ensino médio refletiria automaticamente melhoria da educação, mas seria preciso avaliar cada variável e essa não é nossa proposta aqui; entretantes, cabe ressaltarmos que o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ (SEPE/RJ) afirma que a suposta melhoria da “qualidade” da educação, baseada em *rankings* como o IDEB e o IDERJ, é fruto de manipulação dos dados. O SEPE denuncia que tem recebido diversas reclamações de

[...] escolas que proíbem a matrícula de alunos fora da idade adequada para a série; transferem todos os alunos dos turnos diurno e vespertino que estejam fora da idade recomendada para o supletivo noturno (mesmo que esses não queiram ou não possam estudar nesse horário) para que terminem logo a formação e não ‘atrapalhem’ a nota da escola; não matriculam alunas que estejam gestantes; estipulam qual a porcentagem de reprovações podem ocorrer no último COC [...] cortam todos os alunos da lista de presença e não estejam frequentando para que a escola não seja identificada com alto índice de evasão (sendo muito comum o fechamento de turmas no primeiro bimestre) [...] obrigando todos os alunos a realizarem o SAERJ e você, professor, dar nota por ele (com isso, mais uma vez, sua autonomia pedagógica é derrubada, já que muitas escolas estipulam o valor que o SAERJ deve possuir no bimestre e estipulam os

professores a dar principalmente o conteúdo que pode vir a cair nas provas, e não o conteúdo planejado para o seu aprendizado, sem espaços para questionamentos.¹¹³

Antes de qualquer coisa, gostaríamos de pontuar que não desconsideramos que os índices educacionais podem ter sido construídos a partir de variáveis importantes sobre aspectos da vida do estudante e da escola, mas não podemos ignorar que sua própria constituição histórica é atravessada por uma visão de mundo específica, a partir da atuação de intelectuais que têm ligação orgânica com uma determinada classe/fração de classe social. O que pretendemos discutir é a validade de se identificar educação de “qualidade” com aumento dos índices educacionais descolados das condições sociais, históricas e estruturais; dessa forma, a nossa proposta não é discutir quem está com a razão, se o SEPE ou a SEEDUC/RJ, mas pensar nas variáveis que podem confirmar ou desmistificar a identificação automática do resultado obtido pelos índices da educação com a melhoria da “qualidade”.

Se pensarmos que a “qualidade” está relacionada com aumentos dos índices educacionais, operando num nível de reflexão concreto-real, a partir da observação da variação dos índices educacionais após a introdução dos preceitos da reforma gerencial, acreditaremos que a educação pública do estado do Rio de Janeiro sofre uma verdadeira revolução apenas com a adoção dessas medidas; ou seja, por essa via de pensamento, o problema estaria apenas na falta de gestão, o que poderia ser resolvido com a implementação de um programa detalhado, nos moldes do Pró-Gestão. Então, o ponto que queremos abordar é a identificação, por parte do Pró-Gestão, do problema da “má qualidade” da educação pública estadual fluminense, supostamente refletida nos índices educacionais, com a falta de gestão, tanto nos aspectos administrativos quanto na esfera pedagógica.

É fundamental destacarmos que a identificação siamesa da ideia de “qualidade” com aumento dos índices educacionais traz consigo alguns perigos de análise, em razão de acreditarmos que essa concepção de educação está relacionada com um sentido extremamente utilitário da educação. Esse sentido utilitário da educação está justamente no fato de o conhecimento ser tratado com um dado e, portanto, poderia ser fornecido, vendido por alguém que o possui. O problema desse utilitarismo, refletido em pragmatismo, é que o foco da análise está na prática e a teoria é colocada em segundo plano, corroborando para a instauração de uma prática despossuída ou com pouca teoria, reproduzindo o que se apresenta na imediaticidade. Dessa forma, a educação, quando vista a partir da imediaticidade, é compreendida como um conhecimento dado, mas quando aprofundamos nossa reflexão no plano teórico, percebemos

¹¹³Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/noticias.php?Busca=gide>>. Acesso em: 15 maio 2015.

que a educação é uma construção histórica e, portanto, não é neutra e não é destituída de interesses, conforme observa Sánchez Vázquez (2007):

[...] o pragmatismo deduz que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a essência do conhecimento como reprodução da consciência cognoscitiva de uma realidade [...] o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 241)

Essa identificação da “má qualidade” da educação, refletida nos índices educacionais, com uma questão exclusiva de gestão, pode ser representada por uma pequena célula que carregaria consigo as contradições da sociedade capitalista. Segundo Leo Kofler (2010, p. 59-60), Marx, ao escrever sobre a mercadoria (“célula”) em “O Capital”, pôde captar contradições de toda a sociedade burguesa a partir da análise dessa pequena célula; da mesma maneira, acreditamos que a discussão sobre a “qualidade” da educação no Pró-Gestão é parte da totalidade que envolve o movimento do capital na busca por expansão, mesmo em momentos de crise. Assim, o movimento dialético de ascensão das particularidades para a totalidade, como se relacionam e os reflexos da última nas contradições apresentadas nas primeiras são importantes ferramentas para situarmos o Pró-Gestão como uma expressão das relações sociais de produção.

Quando refletirmos sobre as denúncias do SEPE, citadas anteriormente, sobre “maquiagem” dos dados e partimos do pressuposto de serem verdadeiras, elevamos nossa reflexão para no nível abstrato-formal e percebemos que esse tipo de educação que está sendo dispensada aos filhos dos trabalhadores não carrega consigo a essência da “qualidade”, mas representa uma determinada concepção de “qualidade”, cuja principal preocupação é o treinamento para a realização de provas e a exclusão daqueles que poderiam de alguma forma diminuir o índice da escola, relegando-os a programas de formação rápida, mesmo contra sua vontade, impedindo as estudantes grávidas de fazer a matrícula, em função de seu suposto potencial de abandono. Aprofundando ainda mais nossa reflexão, nos questionamos: a quem serviria esse tipo de educação ferramental?

Em síntese: Acreditamos que essa proposta de “qualidade” na educação não interessa aos filhos dos trabalhadores e tem entre seus objetivos minar a construção de uma nova hegemonia, a partir dos interesses dos sujeitos desfavorecidos socioeconomicamente. Quando voltamos ao que se nos apresentou na aparência (identificação do aumento dos índices educacionais com a melhoria da “qualidade”), percebemos que a simples elevação dos índices educacionais não representa aumento da “qualidade” e muito menos promove uma educação

efetivamente democrática, solidária, questionadora e propositora de novas hegemonias que sejam condizentes com os interesses dos trabalhadores. Atrevemo-nos a sugerir, inicialmente, que esse tipo de educação dispensada aos filhos dos trabalhadores, por seu caráter instrumental é “amansadora”, na medida que atua como elemento de conformação à ideia de que a educação pública se constitui numa “tecnologia social” (neutra e apolítica), cuja função é fornecer um conhecimento (também neutro) que habilite os sujeitos a estarem disponíveis para inserção no mercado de trabalho. O “amansamento” está justamente no deslocamento da compreensão da educação como prática humana mediadora de uma determinada sociabilidade para sua compreensão enquanto tecnologia social neutra que atende a uma única formação social possível.

2.2 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: MATERIALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES DO PRÓ-GESTÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.

Nesse item, iremos discutir algumas mudanças promovidas pelo planejamento estratégico do estado do Rio de Janeiro com o objetivo de inserir o SEEM do, IAS, como um desdobramento das ações propostas que visaram promover a educação de “qualidade” no âmbito da SEEDUC/RJ. Daí, discorreremos sobre as principais ações propostas pelo planejamento estratégico enquanto particularidades que trazem consigo as contradições da totalidade e expressam as relações sociais que atravessam todo o processo.

As técnicas de gestão importadas das experiências do Banco Mundial, promovida a partir da adoção do Pró-Gestão (RIO DE JANEIRO, 2010a), foram postas em prática, com a implementação do Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ¹¹⁴ que provocou uma mudança na estrutura organizacional da SEEDUC/RJ (passou a adotar a gestão por resultados e a redesenhar suas ações, visando alterar a posição do Estado do Rio de Janeiro nos *rankings* de avaliação da educação básica).

O que nos chama a atenção é o fato de a reforma gerencial, no âmbito da SEEDUC/RJ, apresentar características de diferentes gerações reformistas no Planejamento Estratégico. Num primeiro momento, percebemos a influência do primeira e segunda gerações de reformadores no âmbito da SEEDUC/RJ, inspirada no mercado, a partir da “gestão por resultados...contratos por desempenho individual e por organização [...]” (CAVALCANTE, p. 19, 2017). Essas

¹¹⁴Ver Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

modalidades se refletiram no Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ, com a introdução de princípios de gestão focados na obtenção de resultados objetivados, principalmente, em avaliações em larga escala que compõem os índices de desenvolvimento da educação básica no estado, além da contratação de organizações privadas da sociedade civil para promover mudanças estruturais, capazes de promover alterações administrativas na forma como os resultados seriam conseguidos em termos de melhoria dos índices educacionais.

Para se chegar a esses resultados objetivados em índices, o Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ indicou os caminhos que deveriam ser percorridos para se obter sucesso nessa empreitada: adoção do Sistema GIDE (Gestão Integrada da Escola), Sistema de bonificação para compensar os servidores por “bons” resultados, criação do Sistema de Avaliação Bimestral (SAERJINHO), criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), implementação do Plano Estadual de Educação (PEE/RJ) e Acompanhamentos de Resultados¹¹⁵.

2.2.1 Gestão Integrada da Escola: modelo gerencial das escolas públicas estaduais fluminenses.

Embora a SEEDUC/RJ tenha sofrido uma grande reformulação em várias subáreas de funcionamento administrativo e pedagógico, acreditamos que os dois grandes pilares que darão sustentação à nova política gerencial foram as adoções da GIDE, enquanto modelo de gestão, e adoção do SEEM enquanto modelo pedagógico a ser replicado em toda a rede. Nesse primeiro momento, pretendemos discutir as bases sobre as quais a GIDE foi implementada, aproveitando o debate em torno da Reforma Gerencial, e seus desdobramentos para a educação pública estadual fluminense. Quando abordamos os programas educacionais da SEEDUC/RJ, ainda nesse capítulo, apresentaremos o SEEM (nosso objeto de estudo), de forma resumida e panorâmica. Somente detalharemos o SEEM no capítulo VI, abordando suas concepções pedagógicas, filosóficas e políticas presente nesse programa educacional, além de sua inserção na nova concepção de gestão adotada pela SEEDUC/RJ.

Com a adoção da lógica gerencial, a partir da adoção do Pró-Gestão, a SEEDUC/RJ implementou o Programa de Educação do Estado (PEE)¹¹⁶, cujo objetivo central, dentro da

¹¹⁵O planejamento estratégico da SEEDUC/RJ está desdobrado em diversas ações que agiriam separadamente e em conjunto, com vistas a alterar a forma como a educação pública estadual fluminense era gerida. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 06 set. 2017.

¹¹⁶Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 15 maio 2015.

perspectiva do planejamento estratégico, seria a mudança estrutural da educação pública estadual do Rio de Janeiro, com vistas a alcançar uma educação de “qualidade”, capaz de fazer o estado do Rio de Janeiro alcançar os primeiros lugares nos *rankings* dos índices educacionais construídos a partir de avaliações externas. Dentro dessa perspectiva de intensificar uma reforma na gestão pública estadual, a SEEDUC/RJ buscou no setor privado organizações que seriam referência na gestão de processos e pessoas, uma vez que o problema estaria na falta de gestão para administrar com eficiência os recursos financeiros e de pessoal.

Nesse ambiente, a SEEDUC/RJ firmou o “Contrato 03/2011”¹¹⁷ com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)¹¹⁸ para levar adiante o processo de reestruturação administrativa e pedagógica de toda a rede pública estadual fluminense. A partir dessa nova estruturação, o INDG implementou, no âmbito da SEEDUC/RJ, a Gestão Integrada Escola (GIDE), que utiliza técnicas de gestão toyotistas, cujo compromisso com o alcance dos resultados objetivos seria a sua maior característica. Nesse contexto,

A Gestão integrada da escola – GIDE - é um sistema de gestão [...] com foco em **resultados**. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do **IDEB** estabelecidas pelo Ministério da Educação.¹¹⁹

O ponto de partida da INDG na aplicação da GIDE é a identificação de que a suposta falta de “qualidade” do serviço público se daria em função da falta de gestão estratégica. Para

¹¹⁷A INDG (consultora de resultados) foi contratada para prestar consultoria de estruturação do sistema de gestão da SEEDUC, através do processo E-03/371/2011, para o período inicial de fevereiro de 2011 até julho de 2012 - posteriormente prorrogado -, recebendo para tanto o valor de R\$ 15.631.260,00. **INSTRUMENTO:** Contrato SEEDUC nº 03/2011. **DATA DA ASSINATURA:** 08/02/2011. **PARTES:** Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e o INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL S/A. **VALOR:** R\$ 15.631.260,00. **OBJETO:** Prestação de serviço de consultoria para estruturação do sistema de gestão da SEEDUC, na forma da Proposta INDG nº 023/11. **PRAZO:** 17 (dezessete) meses contados a partir da publicação do extrato no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. **FUNDAMENTO:** Lei nº 287/79, Decreto nº 3149/80, e a Lei Federal nº 8666/93, e pela legislação pertinente. **PROGRAMA DE TRABALHO:** 1801.12.122.0050.2316. **CÓDIGO DE DESPESA:** 3390.39. **FONTE DE RECURSOS:** 22. **EMPENHO:** 2010NE00307. **PROC. Nº** E-03/371/2011. Ver: Rio de Janeiro (2011b).

¹¹⁸No decorrer do estudo nos referimos à empresa parceira como INDG, pois era seu nome quando a parceria público-privada fora firmada em 2011. A partir de 2012 o nome da empresa mudou para Falconi Consultores de Resultados. “A **FALCONI** teve origem na Fundação Cristiano Ottoni, na Universidade Federal de Minas Gerais, que, na década de 80, iniciou o movimento Qualidade Total com a ajuda dos japoneses da Juse (*Japanese Union of Scientists and Engineers*). Em 1998, com a necessidade de ampliar a sua atuação e atender à enorme demanda de empresas que procuravam por consultoria em gestão e necessitavam de novos patamares de resultados, foi criada a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A partir de 2003, a FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços a instituições carentes. Nesse momento, foi fundado o INDG, organização que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil. A partir de outubro de 2012, a empresa passou a se chamar **FALCONI Consultores de Resultados**”. Disponível em: <www.falconi.com/quem-somos/historia/#sthash.Z8FbHa5J.dpuf>. Acesso em: 20 maio 2015.

¹¹⁹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 06 set. 2017, grifo nosso.

tanto, seria fundamental a adoção das técnicas japonesas de gestão conhecidas como “Controle da Qualidade Total” (TCQ)¹²⁰, que concentraria suas forças na identificação e correção das disfunções administrativas que estariam impedindo uma maior racionalização do serviço público e na correção da suposta falta de compromisso com resultados pelo ente público.

Para iniciar nossas reflexões sobre a GIDE, pretendemos lançar algumas questões que consideramos não explicadas ou mal explicadas sobre esse modelo de gestão, especificamente, na educação pública estadual do Rio de Janeiro. (i). A adoção da GIDE, trazendo a lógica do mercado para a gestão pública, pode trazer efeitos colaterais para a população diretamente atingida? (ii). O Modelo Gerencial adotado pela GIDE pode funcionar como mediadora dos conflitos de classe? (iii). A GIDE pode dar um novo sentido ao caráter público da educação? (iv). O modelo gerencial da GIDE pode contribuir para desenvolver um caráter instrumental da educação? Nos próximos itens, argumentaremos sobre cada questão levantada.

2.2.2 Medidas gerenciais que visam estritamente a otimização dos recursos públicos podem causar prejuízo socioeconômicos.

Ao olharmos inicialmente a GIDE, acreditamos que esse novo modelo de gestão seria uma ferramenta apenas “técnica” e apolítica; dessa forma, sua adoção seria uma maneira de operacionalizar mais racionalmente o serviço público na área da educação. O fato de a GIDE se apresentar como um serviço apenas “técnico”, para melhorar a “qualidade” do serviço educacional não esconde o fato de que traz consigo uma determinada concepção de “qualidade”, que pode não ser a ideia de “qualidade” que a comunidade escolar entende ser importante para a escola. Explicando melhor! Não existe uma concepção abstrata e universal de “qualidade” que seja aplicada em quaisquer situações e por qualquer pessoa; na verdade, o que estamos defendendo aqui é que a ideia de “qualidade” é uma construção com forte carga ideológica, historicamente construída, que é apresentada como se fosse uníssona em todas as camadas sociais.

Um bom exemplo do que apresentamos acima é o fechamento de escolas e turmas para aumentar os índices educacionais, conforme denúncia do SEPE/RJ discutidas em parágrafos anteriores. Um gestor preocupado com os índices e com a otimização dos gastos públicos poderia fechar escolas com menos alunos na zona rural ou promover a junção de turmas menores, pois seria um instrumento de gestão que estaria evitando o “desperdício” de dinheiro

¹²⁰Utilizamos a definição de TQC adotada pela Falconi Consultores. Disponível em: <www.falconi.com.br>. Acesso em: 25 maio 2015.

público para ser investido em outras áreas com maior necessidade. O problema é que a educação pública não é uma mercadoria ou, simplesmente, um serviço com características essencialmente econômicas e isso pode ser observado quando muitas das vezes é mais importante tomar uma decisão não econômica, mas baseada nos valores da solidariedade e maior participação democrática, por parte do gestor público.

Quando se fecha uma escola na zona rural por ter poucos alunos, o gestor, à primeira vista, estaria zelando pelo dinheiro público, mas quando aprofundamos nossa reflexão, questionamentos: onde esses alunos de escolas da zona rural passariam a estudar? O gestor poderia nos responder que isso seria facilmente resolvido colocando um transporte escolar que levasse esses alunos para escolas em cidades mais próximas, uma vez que teria o gasto com o transporte, mas economizaria com toda estrutura física e de pessoal da escola. Aprofundando mais nosso raciocínio questionamos: uma decisão eminentemente econômica poderia ter efeitos colaterais em aspectos socioeconômicos e culturais?

O fechamento de uma escola na zona rural pode trazer problemas para a manutenção e difusão da cultura de povos tradicionais, uma vez que esse elemento não econômico, não é considerado importante por um sistema de gestão cujo foco seja apenas o resultado “objetivado”, que não contemplaria esses aspectos. Vamos além: uma decisão que à primeira vista pode representar bom uso do dinheiro público, como fechamento de escolas rurais com menos alunos, poderia se constituir num problema socioeconômico, à medida que muitos alunos da zona rural possam se sentir impelidos a migrar para as áreas urbanas em busca de melhores condições de acesso à educação. Assim, as cidades que já possuem vários problemas de infraestrutura básica poderiam ficar mais inchadas, com o aumento de pessoas vivendo em locais de estrutura deficiente, aumento do desemprego.

Diante dessas argumentações, acreditamos que a GIDE, enquanto sistema de gestão que está preocupada com a racionalização do gasto público e com o aumento dos índices educacionais abstratizados, pode trazer danos socioeconômicos e culturais de difícil reparação às populações diretamente atingidas. Em face dessa constatação, o problema não está em se adotar um modelo de gestão, mas na adoção de um sistema que coloca a racionalização dos recursos físicos e humanos acima do bem-estar das pessoas, acima do desenvolvimento de

valores éticos, estéticos, e que não reconhece, efetivamente, a democracia para além da igualdade político-jurídica.

2.2.3 GIDE: instrumento de mediação/contenção de conflitos de classes

Quanto à questão envolvendo a GIDE, enquanto mediadora do conflito de classes, temos que analisá-la a partir de graus diferentes de abstração. Num primeiro olhar, a GIDE é um modelo de gestão apenas “técnico” e destituído de interesses políticos, implementado para levar à cabo a reforma gerencial na esfera da educação pública estadual fluminense. Todavia, quando aprofundamos nosso raciocínio, questionamos: como se dá a correlação de forças entre os profissionais da educação pública e o Estado, uma vez que entre eles há uma equipe de uma empresa privada fazendo toda a gestão da educação pública?

A partir da questão levantada acima, entendemos que a GIDE atua como mediadora dos conflitos de classe porque as discussões sobre autonomia didático-metodológica dos profissionais da educação pública com a SEEDUC/RJ são deslocadas do âmbito-público coletivo e passam para o âmbito privado-corporativo de uma organização que se interpõe sobre ambos (INDG). Os conflitos envolvendo a concepção de educação a ser adotada seria reduzido a uma questão apenas “técnica”, despolitizando as discussões que poderiam se dar com a SEEDUC/RJ e se concentrariam apenas na questão “técnica” de aplicar ou não as diretrizes de gestão da GIDE.

Como, dentro dessa lógica, a discussão se daria apenas no campo técnico, a incorporação dos valores da classe dominante pelos filhos dos trabalhadores não é discutida à luz da história, mas são apresentados como se fossem os valores de toda a sociedade. A ideologia tem uma função importantíssima nesse processo, pois atua cimentando nas classes dominadas a hegemonia da classe dominante, de modo a se utilizar o mínimo possível o uso da força (GRAMSCI, 2000a). Dessa forma, a não discussão dos valores que a GIDE carrega consigo funciona como instrumento de internalização de uma determinada hegemonia, como se esses valores fossem apenas “técnicos” e não tivessem ligação orgânica com nenhuma classe/fração de classe.

Essa ideia que só há espaços para discussão “técnica” na educação contribui para reforçar a hegemonia da classe dirigente, à medida que é difundido a todo momento para a população, quer por canais oficiais, quer pelos meios de imprensa, que uma determinada concepção de “qualidade” (identificada com o aumento dos índices educacionais, tais como IDERJ e IDEB), espelharia a concepção de “qualidade” de todos os atores sociais. Quando

aprofundamos ainda mais nossa reflexão, percebemos que ao operacionalizar o deslocamento do debate da concepção de “qualidade” da educação da esfera política para se concentrar apenas na questão “técnica”, a GIDE contribui para ocultar o que realmente está em disputa: a visão de mundo de determinados atores sociais se sobrepujando aos demais, com respaldo ideológico de supostamente manifestar a ideia de “todos” sobre a concepção de “qualidade” da educação.

Como nos propusemos desde o início a utilizar o método materialista dialético, entendemos é mister voltar ao que se apresentou na imediaticidade como “realidade”. O que estava posto no plano concreto-operacional nos conduzia a pensar que a GIDE não se constituía num elemento que poderia funcionar como mediador da relação capital-trabalho, por ter a aparência de um mecanismo de gestão “técnica” capaz de “corrigir” os rumos de uma concepção de educação de “qualidade” supostamente despreocupada com os resultados. A partir do momento que aumentamos o nosso grau de abstração, levantamos questões sobre a “aparência”, refletimos e voltamos à imediaticidade, agora com múltiplas determinações, e percebemos a “relação dialética entre ideologia e economia” (KOFLER, 2011, p. 66) na implementação da GIDE, o que a faz muito mais do que um projeto apenas “técnico” e despossuído de teor classista e de viés político.

Diante disso, passamos a situar a essência da intervenção da GIDE num contexto de intermediação das contradições verificadas entre SEEDUC/RJ e os profissionais da educação, com destaque para a solidificação de uma concepção classista sobre o que vem a ser “qualidade” e “compromisso” na educação. Esse movimento dialético do singular para o todo é que nos encaminha a inscrever a implementação da GIDE (momento) na totalidade das relações sociais (todo), em tempos de reestruturação produtiva.

2.2.4 GIDE: instrumento de ressignificação do caráter público da educação

É fundamental pontuarmos que a adoção de um modelo gerencial pautado nos resultados objetivados não é suficiente para afirmarmos que o caráter público da educação é esvaziado; por sua vez, a forma como a busca por esses resultados se opera pode trazer consigo os elementos de mudança da perspectiva da educação enquanto construção pública e prática humana mediadora, para uma perspectiva de educação enquanto elemento de consolidação da hegemonia de determinado grupo privado. Nessa linha de raciocínio, olhamos para o que se apresenta no imediato e identificamos que a GIDE se apresentaria como elemento “neutro”, desprovido de filiação ideológica e, portanto, sua aplicação teria uma preocupação com o bem público, à medida que procuraria otimizar os recursos públicos com uma gestão preocupada

com o alcance de resultados ao menor custo possível, que garantisse o acesso de “todos” à uma educação de “qualidade”.

Aprofundando nosso raciocínio sobre o que se apresentou na imediaticidade, questionamos o seguinte: o caráter público da educação estaria assentado somente no fato da gratuidade a todos que precisam? Parece-nos que esse ponto é a chave para discutirmos o caráter público da educação, a saber: a confusão que se cria entre os termos gratuito e público. Organizações de direito privado podem prestar serviços gratuitos à população, sem necessariamente que esses serviços sejam públicos. Mas, como se daria isso? Em linhas gerais, a diferença residiria justamente no fato de o caráter público de uma política estar assentado no atendimento do interesse geral de uma comunidade e não no interesse específico de uma classe ou fração de classe (PERONI, 2008). Novamente, nos questionamos: mas, existe espaço numa sociedade regulada por relações sociais excludentes para a implementação de uma política pública que atenda aos interesses da maioria da população?

Num grau menor de abstração, diria que sim, há espaços, dependendo da correlação de forças e das conjunturas políticas e econômicas; todavia, num grau mais elevado de abstração, percebemos que as políticas públicas, enquanto reflexo das disputas no interior do Estado (BALANCO e PINTO, 2014, p. 30), até podem atender momentaneamente a demandas da maior parte da população subjugada economicamente, mas sua finalidade é a garantia da existência do processo de acumulação e não o bem estar da maioria. Assim, em momentos de crise de acumulação essas políticas públicas assumem de maneira mais clara o lado que estão, e que não é o dos trabalhadores.

A classe dirigente, que detém a hegemonia, constrói mediações nos campos simbólicos, culturais, políticos e econômicos com a finalidade de se manter hegemônica; entretanto, as mediações não garantem por si sós a reprodução das forças sociais e sua materialização. A partir das leituras de Marx (2006, 2012), percebemos que a escola pública, é um aparelho fundamental à reprodução do sistema capitalista, mas, mesmo assim, apresenta (ainda) espaços de reflexão e proposição de projetos societários diferentes. Ousaria dizer que a escola pública é um aparelho fundamental à reprodução das relações sociais de exploração, mas em sua composição genética apresenta cromossomos “defeituosos” que fogem ao controle total da genética do capital e isso se dá em função da própria natureza contraditória inerente à relação social de produção capitalista.

Dessa forma, uma política pública, assim como a escola, embora esteja inserida num contexto de reprodução das relações sociais hegemônicas, não se materializa de forma inequívoca para atender aos interesses de determinada classe ou fração de classe. Para

pensarmos isso de forma prática, bastaria pensarmos num grupo político (cena política) com ligações estreitas com frações empresariais que atuem para a manutenção do Estado Liberal, mas em determinados momentos históricos não conseguem projetar inteiramente os interesses de grupos específicos dentro do Estado, em função do jogo político eleitoral, das pressões de grupos de oposição, das disputas intraclasses e da pressão popular, por exemplo. Isso não significa que a representação (cena política) deixou de ter ligação orgânica com determinada classe ou frações de classe, mas apenas que os interesses da classe hegemônica encontram, em determinados contextos, dificuldades de serem materializados em sua integralidade.

Enfim, o que estamos defendendo é que os jogos de interesses, as disputas de corredores palacianos e as conjunturas políticas específicas, não garantem que os objetivos específicos de classe ou fração de classe sejam implementados sem resistências, como se fossem reproduções automáticas. Não estamos discutindo se a forma capitalista de reproduzir a vida é questionada ou não, mas estamos apresentando uma visão, num baixo nível de abstração, operando no nível concreto-real, que defende que essa reprodução não é automática, mas permeada de mediações, que podem assumir formas materiais diferenciadas do que fora pensado inicialmente pelos intelectuais orgânicos ligados a essas classes ou frações de classes dominantes.

Aprofundando nossa reflexão, levantamos outra questão: como pode haver atendimento, mesmo que contingencial, dos interesses de classes subordinadas dentro de uma sociedade capitalista?

Na sociedade regulada pelo capital, o interesse de uma classe dirigente procura sempre apresentar-se como interesse geral das demais classes e, portanto, como universal. Coutinho (2011), ao afirmar que para Marx o Estado se constitui numa contradição irreconciliável, defende a tese de que uma classe particular projete seus interesses dentro do Estado como se fossem uma espécie de interesse geral. Diante disso, Coutinho (2011) afirma que não haveria uma vontade geral como queria Hegel, mas um jogo de equilíbrio de forças a depender do momento histórico; então, em face dessa constatação, poderíamos afirmar que não há possibilidade da adoção intencional de uma política pública criada para atender a uma maioria da população?

Olhando a partir de um nível de abstração mais alto, concordamos com a leitura do Manifesto do Partido Comunista que vê no Estado um “comitê da burguesia”, responsável pelo engendramento do processo de acumulação. Dentro dessa perspectiva, mesmo que atendendo pontualmente a uma demanda de uma classe diferente da classe dirigente, a função das políticas públicas seria justamente garantir a estabilidade política, econômica e social, dentro da sociedade capitalista, mesmo que para tanto fosse necessário atender a demandas específicas

da classe explorada. Em outras palavras: a política pública até pode atender às demandas da classe dominada, mas apenas como meio de garantia, em última análise, da efetivação do processo de acumulação.

Entramos nesse debate sobre a ideia de público, como interesse geral, justamente para demonstrar que a concepção de “vontade geral” como coisa pública é, na verdade, a projeção dos interesses de uma classe específica como se fossem a vontade universal. Dessa forma, a apresentação do modelo de gestão elaborado pela GIDE não refletiria a concepção de “qualidade” universal, mas a da classe dominante que a faz ser sentida como se fosse a concepção de todos. Por isso, o sentido público de determinada política passa a ser identificado com o sentido que a classe dominante lhe dá e a proposta gerencialista, nesse particular, destaca que o caráter público da política de educação está na gratuidade e não na discussão coletiva de sua formulação, ou seja, a discussão não está nas ideologias que constituem a política pública, mas o seu funcionamento “técnico” e seu acesso (gratuito).

Voltando ao que se apresentou inicialmente (GIDE enquanto projeto técnico que atua objetivamente), percebemos que o caráter público da educação, enquanto patrimônio da humanidade, é apropriado por um grupo que detém a hegemonia na sociedade, recorrendo à ideologia para difundir, na aparência, a ideia de que sua concepção particular de mundo é a concepção de toda a sociedade. Dessa forma, o caráter público da educação é ressignificado enquanto elemento histórico e cultural para elemento econômico privado de uma classe ou fração de classe, cujos dirigentes projetam seus tentáculos no campo das representações (cena política). Contudo, como dito anteriormente, essa ressignificação ou apropriação por uma classe não se dá de forma inequívoca, sem atropelos, sem mediações; ao contrário, essa ressignificação do caráter público passa por mediações que, por vezes, inclusive, dão-nos a sensação de que não estão postas a atender a determinada classe, mas como se fossem “neutras” e somente “técnicas”.

2.2.5 GIDE: instrumento que reforça o caráter instrumental na educação?

Faz-se necessário pontuarmos, mais uma vez, que acreditamos que a educação não deve, necessariamente, ficar restrita à um mundo de abstrações e conhecimentos universais esvaziados de significado, cujo único objetivo seria a promoção de conhecimentos culturais. Portanto, não estamos propondo uma educação unicamente culturalista que o conhecimento dos fatos e descobertas teriam suficiência em si mesmos; da mesma forma, não acreditamos que a educação deva ser apenas um meio de dotar os homens com instrumentos que os capacite a

terem um emprego. Diante disso, acreditamos que a educação, enquanto prática humana mediadora, tem a função social de permitir a todos os homens o acesso aos bens culturais, naturais e socioeconômicos desenvolvidos pelos homens ao longo da história, capacitando-os a entender como as formações sociais são construídas, sob diferentes determinações, e como o trabalho é um elemento central na reprodução da vida humana.

De acordo com a Falconi Consultores de Resultados (antiga INDG), empresa detentora da GIDE, “os projetos são definidos de acordo com as necessidades específicas de cada cliente”¹²¹. Assim, a empresa supostamente não teria aspirações políticas ou ideológicas, mas, apenas construiria projetos de gestão que seriam técnicos e capazes de solucionar os problemas de seus clientes, que, nesse caso específico, é a SEEDUC/RJ. Uma questão importante a ser observada é se realmente existiria um projeto de gestão da educação somente técnico e neutro, sem vinculações ideológicas com o governo; em face disso, levantamos a seguinte questão: a GIDE desenvolve um programa com ideologia adaptada ao contratante ou é contratada em função de já ter uma ideologia alinhada à do contratante?

A questão acima não é de fácil resposta, a INDG (consultora de resultados agora chamada de Falconi) foi contratada para prestar consultoria de estruturação do sistema de gestão da SEEDUC, através do Contrato SEEDUC/RJ 03/2011. Chama a atenção o fato de ter havido “dispensa de licitação”¹²² (BRASIL, 1993, Art. 13, III) em função da notória capacidade técnica do INDG para prestar consultoria na área de gestão educacional; todavia, não basta haver notória capacidade técnica, é necessário, também, observar a natureza singular do serviço prestado, a fim de saber se apenas uma determinada pessoa física ou jurídica teria condições técnicas de prestar (GRAU, 1991, p. 32).

Tentar responder o porquê da contratação do INDG (atual Falconi) para prestar serviços de consultoria de gestão educacional não é uma tarefa fácil, pois poderíamos ser levianos em afirmar que essa empresa só foi contratada por possuir afinidades ideológicas com o grupo político que governava o Estado do Rio de Janeiro à época de sua contratação. Mas podemos questionar a falta de concorrência pública como um instrumento, no mínimo, que direciona o tipo de concepção de “qualidade” que os representantes políticos entendem que seria mais adequado para a educação pública fluminense.

¹²¹Disponível em: <<https://www.falconi.com/quem-somos/o-metodo-pdca/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

¹²²Ver Contrato SEEDUC nº 03/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b).

Chama a atenção, também, o fato de Wilson Risolia¹²³, ser o Secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2010-2014) à época da assinatura da parceria para implementação da GIDE (2011), e atualmente ser o presidente da Falconi Consultores (antiga INDG e dona da GIDE). Esse fato, por si só não garante que houve direcionamento para que o INDG conseguisse o contrato, mas, no mínimo, poderíamos perceber afinidades ideológicas sobre a concepção de gestão educacional, a ponto do ex-Secretário se tornar o presidente de uma das maiores parceiras privadas do estado do Rio de Janeiro na prestação da consultoria gerencial para a educação.

Aprofundando um pouco mais nosso raciocínio, questionamos: direcionar o processo seletivo de quem irá prestar consultoria para a gestão educacional poderia se constituir numa forma de instituição/consolidação de uma concepção de “qualidade” de determinada classe ou fração de classe hegemônica sobre as demais, com uso maciço da ideologia?

É justamente pelo fato de a GIDE apresentar como um projeto, supostamente, “técnico” e neutro, confeccionado para atender às demandas do “cliente” (SEEDUC/RJ), que a falta de concorrência para o serviço de consultoria educacional encontra respaldo em parte dos meios acadêmicos, parte da comunidade escolar e em parte do poder judiciário. Isso se dá porque em tese, não haveria a necessidade de se discutir o que seria uma boa gestão para a área educacional, uma vez que o modelo gerencial estaria consolidado na opinião pública e no meio da representação política como único modelo viável. Dessa forma, só haveria a necessidade de se discutir como implementar esse modelo, qual empresa iria implementá-lo, mas jamais entra em questão as bases que emolduram esse “novo” modelo gerencial; assim, a escolha da INDG (atual Falconi) não se deu por adotar a prática do gerencialismo, em razão de outras empresas consultoras também o fazerem, mas por desenvolver uma política de resultados baseada no Controle de Qualidade Total (*Total Quality Control - TCQ*)¹²⁴ que seria capaz de elevar os índices educacionais do Estado do Rio de Janeiro e caminhar na direção da Reforma Gerencial proposta pelo Pró-Gestão.

Como tecnologia “neutra e apenas técnica”, a GIDE se constituiria numa ferramenta responsável por mudar o quadro de “fracasso”¹²⁵, atuando apenas de forma a atacar os alicerces

¹²³Ver relação dos Secretários de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=448317>>. Acesso em: 24 ago. 2018. Ver composição do conselho de governança da Falconi Consultores. Disponível em: <<https://www.falconi.com/quem-somos/governanca/>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

¹²⁴Ver site da Falconi. Disponível em: <www.falconi.com.br>. Acesso em: 25 maio 2015.

¹²⁵Conforme apontado anteriormente na discussão sobre o Plano Educação do Estado, para a SEEDUC/RJ, o fracasso escolar estaria identificado com a repetência, a disfunção série-idade e com a evasão (RIO DE JANEIRO, 2011a).

da falta de “qualidade”. Há algo de errado em atacar a repetência, a evasão e os fatores que levam à distorção série-idade? Certamente que não! Mas, continuamos a questionar: quais os procedimentos que estão sendo adotados para atacar essas causas do “fracasso”? Essa resposta não é fácil, mas o SEPE indica que os caminhos adotados pela GIDE para a superação do “fracasso” são, no mínimo, perversos, tais como o fechamento de escolas, fechamento de classes específicas, assédio moral para que os professores tenham número limitado de alunos reprovados, além de eliminação sumária de alunos faltosos, com a finalidade de “maquiar” os dados que compõem os índices educacionais¹²⁶.

Caso essas denúncias sejam verdadeiras¹²⁷, as técnicas utilizadas para a melhoria dos índices educacionais, além de se constituírem numa fraude, podem contribuir para excluir os alunos com baixo desempenho, potenciais abandonos (grávidas, alunos trabalhadores) e alunos repetentes, forçados a estudar no turno da noite ou em projetos específicos, mesmo contra sua vontade. Dessa forma, os meios utilizados para o alcance das metas estipuladas pelo modelo gerencial da GIDE podem até mudar os resultados dos índices educacionais, uma vez que atacaria elementos que contribuem para que seja baixo, mas deixaria de lado a função social da escola pública, nos termos gramscianos (enquanto atividade humana mediadora), de elevar as massas culturalmente e proporcionar acesso aos bens desenvolvidos pela humanidade ao longo da história (GRAMSCI, 2000a).

Em face do constatado acima, a educação é esvaziada em sua função social e passa a ser encarada como um serviço qualquer que deve fornecer um padrão de “qualidade” que possa ser mensurado e quantificado, em função do tipo de formação que se espera para um país de capitalismo dependente. Caso as acusações feitas pelo SEPE/RJ sejam procedentes, a GIDE pode funcionar como projeto de gestão que intensificaria o caráter instrumental da educação, a fim de atender, no modo concreto-real, à formação de indivíduos que se enquadrariam no modelo de aptidão exigido pelo mercado de trabalho, dominando determinados conhecimentos tidos como “úteis”, e eliminando os demais. Sabemos que uma das funções da educação é preparar os alunos para o mundo trabalho, mas não apenas isso, uma vez que cumpre uma função mediadora e, também, funciona como instrumento crítico de compreensão de como as

¹²⁶Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/noticias.php?Busca=gide>>. Acesso em: 15 maio 2015.

¹²⁷Não temos o objetivo, nesse item específico, de investigar se as denúncias do SEPE são procedentes, em razão de apenas estarmos situando a correlações de força na implementação da GIDE.

formações sociais e o processo produtivo se organizam, numa visão para além da instrumentalização estritamente profissional.

2.2.6 Sistema de Bonificação.

O sistema de bonificação foi instituído, no âmbito da SEEDUC/RJ, em 2011 através da Resolução SEEDUC/RJ 42.793/11 (RIO DE JANEIRO, 2011a) como uma das medidas “necessárias” para que as escolas públicas estaduais fluminenses alcancem as metas propostas pelo ministério da educação.

A discussão em torno da política de bonificação nos permite compreender dialeticamente algumas mudanças ocorridas na SEEDUC/RJ (momento) diante do processo de expansão do capital e seus reflexos para a população fluminense (totalidade). Assim, as mudanças da SEEDUC/RJ estão em sintonia com o que está ocorrendo na própria formação social, tais como a desregulamentação de recursos humanos, através da flexibilização salarial, educação identificada como serviço/mercadoria, cujo modelo privado deveria ser seguido. Nesse contexto de mudanças da SEEDUC/RJ,

A Bonificação não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários. (RIO DE JANEIRO, 2011a, Art.2, §2)

Um dos componentes marcantes das reformas gerenciais é o “pagamento por desempenho” (CAVALCANTE, p. 18, 2017). Essa modalidade de pagamento, presente no Planejamento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro para a SEEDUC/RJ, foi expressa no sistema de bonificação que teria o objetivo de “recompensar os servidores por bons resultados e trabalho em equipe”¹²⁸. Esse sistema parte do pressuposto de que o professor que tiver um incentivo econômico trabalhará mais ou melhor do que outro que não o tem e, dessa forma, as diferenças salariais entre profissionais da educação se justificaria em função das diferenças de “esforço” de cada um, do empenho de cada um, ou seja, a adesão à meritocracia. Essa diferenciação nos salários, sob argumento da “produtividade” se constitui num instrumento de desregulamentação de recursos humanos e passa a individualizar as lutas por melhores salários, saindo do âmbito corporativo (sindicatos x Estado) para a esfera individual (professor x Estado).

¹²⁸Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 06 set. 2017.

A base para o cálculo da bonificação por resultados leva em consideração “o Indicador de Desempenho (ID) e o Indicador de Fluxo Escolar (IF), atribuindo-se pesos diferenciados de acordo com o cargo/ função exercido, conforme prevê a resolução”¹²⁹. Mais uma vez, fica claro que a ideia central para a promoção da “qualidade” na educação, proposta na Reforma Gerencial do Estado do Rio de Janeiro e no Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ, via política de bonificações, passaria pelo alcance da “regularização” do fluxo escolar, pelo aumento da quantidade de aprovados e dos índices educacionais construídos a partir de avaliações externas, conforme variação do ID e do IF. Assim,

Farão jus à Bonificação instituída pelo art. 2º deste Decreto o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, lotados em unidade escolar a qual:

I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

II - participar de todas as avaliações internas e externas;

III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar;

V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da unidade escolar. (RIO DE JANEIRO, 2011a, Art. 6)

Novamente, ao olharmos para esse modelo, na imediatividade, acreditamos que tais medidas estariam focadas em resolver problemas que têm gerado importantes impactos no ensino público, tais como a evasão e a “distorção” idade-série. Mas, levantamos as seguintes questões: até que ponto o sistema de bonificação pode contribuir para que ocorram fraudes nas construções dos índices educacionais? O sistema de bonificação pode contribuir para a construção de uma educação ainda mais excludente? Como fica a “autonomia relativa” na esfera didático-metodológica dos professores na construção do processo avaliativo? Não estamos estabelecendo uma relação do tipo causa-efeito direta entre o sistema de bonificação e o estímulo a ocorrência de fraudes nos resultados oficiais das avaliações externas, mas gostaríamos de ressaltar que locais onde essa medida foi adotada em grande escala passaram por problemas relacionados com a fabricação dos dados. Um exemplo clássico de fraudes para se chegar aos objetivos definidos por um sistema de educação baseado na bonificação financeira para as escolas que obtiveram notas mais altas nas avaliações externas e planejadas de

¹²⁹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1359479>>. Acesso em: 06 set. 2017.

desempenho é o “*No Child Left Behind e Accountability*”. Quando questionada sobre o que deu errado no programa, Diane Ravitch¹³⁰ não deixou de apontar que

[...] a legislação estava errada, porque apostou numa estratégia de avaliações e responsabilização, que levou a alguns tipos de trapaças, manobras para driblar o sistema e outros tipos de esforços duvidosos para alcançar um objetivo que jamais seria atingido. Isso também levou a uma redução do currículo, associado a recompensas e punições em avaliações de habilidades básicas em leitura e matemática.¹³¹

Cabe destacar que o esforço e o mérito são importantes para o exercício de qualquer atividade profissional; entretantes, chamamos a atenção para uma confusão que se faz entre mérito e meritocracia. O mérito existe e é importante! Por sua vez, a meritocracia apresenta disfunções e erros epistemológicos de constituição, tal como desconsiderar as diferenças estruturais, culturais e socioeconômicas para o alcance do mérito. Assim, no reino da meritocracia, todos teriam as mesmas condições para alcançar um determinado objetivo, independentemente das mediações e tudo poderia ser resumido em uma questão de “esforço” individual.

Num primeiro olhar, o sistema de bonificação funcionaria como estímulo para que os “professores” se esforçassem para “ensinar melhor” e se “dedicarem mais” para que os estudantes pudessem aprender os conteúdos que são exigidos nas avaliações externas. O problema é que o processo educativo passa a ser visto, quase que exclusivamente, como uma “entidade” descolada da realidade e centrada apenas em atingir os resultados das provas. Isso pode trazer inconvenientes, como, por exemplo, o esvaziamento do sentido crítico da educação! Algumas pessoas poderiam responder: “é possível ser crítico e preparar para as avaliações externas”. Todavia, não estamos nos referindo, especificamente, à criticidade dos conteúdos envolvendo as disciplinas que cairão nas provas; na verdade, referimo-nos à crítica à forma como a sociedade está organizada e os homens reproduzem suas vidas, ou seja, a natureza dos valores que regem as relações sociais dentro da formação social em que estão inseridos. Nesse sentido, esse modelo poderia contribuir para que as relações de exclusão¹³² se perpetuem e

¹³⁰Secretária-adjunta de Educação e conselheira do secretário de Educação na administração de George Bush, Diane foi indicada pelo ex-presidente Bill Clinton para assumir o National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais. Ajudou a implementar os programas No Child Left Behind e Accountability, que tinham como proposta usar práticas corporativas, baseadas em medição e mérito, para melhorar a educação. Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-589143>>. Acesso em: 12 out. 2017.

¹³¹Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-589143>>. Acesso em: 06 set. 2017.

¹³²Entendemos a exclusão socioeconômica como a expropriação dos trabalhadores dos meios de produção e sua consequente concentração nas mãos de poucas pessoas que vivem da exploração do trabalho dos outros.

naturalizem as disparidades socioeconômicas, retirando, da educação, seu caráter de atividade humana mediadora, contribuindo para perpetuação da hegemonia vigente.

A exclusão, também, pode ser endossada através de determinadas medidas que buscam o aumento dos índices educacionais como fim em si mesma. Segundo o SEPE¹³³, algumas escolas estão adotando medidas para aumento das notas, a partir da eliminação dos alunos que possam, potencialmente, ter resultados insatisfatórios, tais como os faltosos (eliminados de ofício pela direção da escola), alunas grávidas (potenciais abandonos), alunos com defasagem idade-série. Além dessas medidas, destacamos a interferência externa na autonomia relativa (didático-metodológica) dos professores na construção da avaliação, além de pressões sofridas pelas direções das escolas e repassadas aos professores sobre o número de reprovados por turma.

Dessa forma, segundo as denúncias do SEPE e de Diane Ravitch, o sistema de bonificação está construído de forma a facilitar a adoção de métodos excludentes e que atuaria interferindo na autonomia (relativa) didático-metodológica dos professores para que a escola fosse premiada. Um bom exemplo do ataque à autonomia relativa dos professores e equipe de direção é que “a Seeduc manteve a regra de excluir o professor que boicotar a avaliação do recebimento de bônus por desempenho. A escola também perde a gratificação, mesmo atingindo a meta, se prejudicar o exame”¹³⁴.

A defesa do sistema de bonificação baseada na meritocracia dos profissionais do magistério já vinha sendo adotado em outros entes públicos, como a prefeitura do Rio de Janeiro, por exemplo, e ganha apoio de boa parte dos formadores de opinião no Brasil. Por exemplo, em seu editorial do dia 02.09.2013, o jornal O Globo apresenta uma crítica à atuação do Sindicato dos Profissionais da Educação Público do Rio de Janeiro (SEPE), em função de uma postura de “boicote à meritocracia”, pois, segundo o jornal,

Em sistemas nos quais a meritocracia (cumprimento de metas como um dos critérios para conquistas salariais) foi adotada os resultados são visíveis. Escolas de Minas, Pernambuco e mesmo do município do Rio apresentaram mudanças positivas na

¹³³Disponível em <<http://www.seperj.org.br/noticias.php?Busca=gide>>. Acesso: em 15 maio 2015.

¹³⁴Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1359479>>. Acesso em: 04 out. 2017.

qualidade do ensino — em paralelo com o aumento dos ganhos salariais de seus professores.¹³⁵

A partir da construção desse consenso na sociedade civil, o sistema de bonificação e valorização da meritocracia foi adotado como um dos pilares do Planejamento Estratégico do Estado para a educação, à medida que o problema estaria na falta de estímulo do professor da rede pública que, em função da estabilidade, não se “esforçaria” para alcançar os mesmos resultados que um professor da rede privada. Setores influentes na formação de opinião, da sociedade civil, como o editorial do jornal O Globo, acreditam que “lutar, na prática, por melhorias salariais epidérmicas empobrece a agenda do magistério, cujo compromisso com a Educação precisa avançar além do horizonte raso dos interesses corporativos”¹³⁶.

Dessa forma, a discussão por melhorias salariais, dentro dessa perspectiva, não comporia a agenda de um compromisso por uma educação de “qualidade” e se restringiria a uma agenda corporativa deslocada dos demais elementos constitutivos de uma educação de “qualidade”. Essa perspectiva é bem presente numa concepção de sociedade civil como local de harmonia e de colaboração, para além dos interesses corporativos e das discussões da tensão existentes entre as classes sociais, conduzindo-nos a pensar que o conflito de classes deveria ser substituído por uma política de conciliação de classes, operacionalizada pela sociedade política em prol de um “bem maior”: educação de “qualidade” para todos.

2.2.7 Programa de Educação do Estado

Anunciado no dia 7 de janeiro de 2011 pelo secretário de estado de Educação, Wilson Risolia, o Programa de Educação do Estado (PEE/RJ) traz diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula, contemplando: a “atualização e a valorização” dos professores; a construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes; um currículo mínimo para cada disciplina; o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação¹³⁷.

¹³⁵Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/alem-do-corporativismo-9766376#ixzz4rvfIbBLK>>. Acesso em: 06 set. 2017.

¹³⁶Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/alem-do-corporativismo-9766376#ixzz4rvfIbBLK>>. Acesso em: 06 set. 2017.

¹³⁷Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em 22 ago. 2017.

O Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em 2011, definiu como prioridade colocar o Estado do Rio de Janeiro “entre as cinco primeiras posições no *ranking* de educação nacional até 2014”¹³⁸, a partir dos dados coletados no SAERJINHO. Essas medidas vieram a corroborar o que já estava previsto no Plano Estadual de Educação, desde 2009, para se chegar a uma melhor posição nos *rankings* educacionais: combater a distorção série-idade, combater o abandono escolar e acompanhar o rendimento nas avaliações externas de larga escala. Assim, o Plano de Educação do Estado se propunha a

Estimular, a partir da publicação deste Plano, que as escolas da rede estadual definam objetivos e metas próprias anuais - que tenham por base diagnósticos realizados, a partir da utilização de dados estatísticos do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), tais como número de matrículas, taxas de **distorção idade-série, frequência e rendimento escolar** -, que as auxiliem a acompanhar o desempenho dos indicadores educacionais associados à sua realidade específica, contribuindo para o avanço da **qualidade** da sua educação. (RIO DE JANEIRO, 2009b, online, grifo nosso).

Com a finalidade de atingir as metas de contenção da evasão, diminuição da repetência e regularização do fluxo escolar, através do combate à distorção série-idade, o Plano Estadual de Educação já enfatizava, em 2009, que o alcance da educação de “qualidade” passaria pelo estabelecimento de parcerias com organizações públicas e privadas, incluindo as organizações da sociedade civil. Diante disso, o Plano Estadual de Educação procurou

Estabelecer, a partir da publicação deste Plano, parcerias com **instituições públicas e privadas e demais segmentos da sociedade organizada**, que possibilitem a captação de recursos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação estadual, visando ao seu fortalecimento e avanço da **qualidade**. (RIO DE JANEIRO, 2009b, online, grifo nosso)

O que nos chama a atenção, num primeiro olhar, é o fato de o Plano Estadual de Educação classificar apenas as empresas como organizações de **direito privado**, desconsiderando que as organizações da sociedade civil também o são; nesse particular, são apresentadas como uma esfera independente e deslocada dos setores público e privado. Aprofundando um pouco nossa reflexão, questionamos: as organizações sociais estão desvinculadas do mundo empresarial? Mesmo que algumas, realmente, não possuam vínculos imediatos com empresas privadas, nos questionamos: as que funcionam como braços sociais de grandes empresas não possuem quaisquer vinculações orgânicas com seus patrocinadores?

¹³⁸Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em 22 ago. 2017.

Caso haja alguma vinculação com os patrocinadores, qual o grau de influência ideológica as empresas que investem socialmente têm na atuação das organizações da sociedade civil por elas patrocinadas?

Reafirmamos: esse não é o momento de discutirmos a natureza das organizações da sociedade civil “sem fins lucrativos”, mas deixamos algumas questões que serão aprofundadas posteriormente, e olhadas, novamente, sob nova perspectiva (concreto pensado). Entretanto, é importante destacarmos que dificilmente uma organização empresarial disponibilizaria investimento social privado (patrocínio) em organizações da sociedade civil com referencial teórico-filosófico que questione o sistema produtivo no qual essas empresas são parte constituinte. Essa separação das organizações sociais (“terceiro setor”) das organizações empresariais (“segundo setor”) oculta o fato de que há uma ligação ideológica e mesmo ética-financeira entre patrocinador e patrocinado.

Mesmo sabendo que há organizações da sociedade civil que lutam por causas específicas e importantes (questões de gênero, etnia, pessoa com deficiência), sem, aparentemente quaisquer ligações imediatas com grupos empresariais, não podemos desconsiderar que sua esfera de atuação está restrita pelos limites de sociabilidade do capital (cidadania) e suas parcerias com o poder público, também, se limitam a lutar por conquistas pontuais; sem, contudo, discutir a essência das desigualdades sociais originadas pela ordem capitalista.

Dessa forma, o Plano Estadual de Educação (2009) e o Programa de Educação do Estado (anunciado em 2011) convocam os atores públicos, privados e as organizações da sociedade civil para transformarem a “qualidade” da educação no Estado do Rio de Janeiro, pondo em relevo a ideia de governança, em que o Estado seria o ator “que aciona e coordena outros atores a produzir com ele” (HEIDMANN, KISSLER, p. 483). Assim, foram construídos programas e projetos educacionais com a finalidade de se atingir a “qualidade” da educação partindo do ideal de que seria um “serviço”, cuja responsabilidade avançaria para além do Estado e englobaria as organizações sociais e empresas privadas. É justamente nessa percepção de que a educação é um “serviço” a ser prestado, e não uma prática humana mediadora, que ressoa a ideia de um pacto supraclassista, cuja colaboração, espírito cívico, relações de confiança entre todos são fundamentais, à medida que não é compreendida como processo contraditório e nem como projeto classista.

2.3 MAPEAMENTO DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DA SEEDUC/RJ

Até aqui, ocupamo-nos de apresentar a construção da ideia de “qualidade” na educação pública estadual fluminense, a partir da reforma gerencial expressa no Pró-Gestão, no Planejamento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro e no Programa de Educação do Estado. Algumas mudanças administrativas foram postas em prática na gestão da educação pública estadual fluminense que serviriam de base para a introdução de programas educacionais que pudessem efetivar, no plano concreto-real, essas direções normativas e filosóficas.

Com a intenção de trabalharmos em níveis de abstração diferentes, pretendemos, nesse momento, a partir de um nível de abstração mais baixo, mapear os programas e projetos educacionais em vigor na SEEDUC/RJ, com o objetivo de inserirmos o programa SEEM num contexto mais amplo da reestruturação promovida pela reforma gerencial. Cabe ressaltarmos que não temos o objetivo em nos aprofundar em cada um desses programas desenvolvidos pela SEEDUC/RJ, uma vez que nosso objeto de análise é o SEEM, mas pretendemos apontar as ações político-filosóficas que estão sendo materializadas em programas educacionais para atacar a evasão escolar, à repetência e a distorção série-idade, visando atingir a melhoria dos índices educacionais, que, nessa concepção de educação, seriam os medidores do nível de “qualidade”.

A relação de escolas integrantes de cada modalidade de ensino da SEEDUC/RJ apresenta duas limitações principais: a primeira, pela sua própria dinâmica, o número de escolas inseridas no programa muda constantemente e a segunda está no fato de a SEEDUC/RJ ter retirado as informações estatísticas do seu site oficial em 2019; por isso, os dados apresentados se referem a agosto de 2018.

2.3.1 Programa de Educação Integral

O nosso objeto de análise (SEEM) está inserido dentro do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PEI/RJ) que compreende “a formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 2). Portanto, a concepção de formação plena do PEI/RJ (educação cognitiva + educação socioemocional) é o eixo estruturante da concepção de educação para o século XXI, presente no SEEM, a partir da adoção de um currículo inovador e flexível. Diante disso, nesse item, pretendemos apresentar a concepção de educação presente no PEI/RJ, com o objetivo de analisar, no capítulo VI, as bases legais e os fundamentos teórico-metodológicos de funcionamento do SEEM.

O PEI/RJ foi uma das ações implementadas como um dos desdobramentos da Reforma Gerencial fluminense, no âmbito da SEEDUC/RJ, considerando “a responsabilidade desta Secretaria em atender às demandas da contemporaneidade e melhorar a qualidade do ensino da rede estadual [...]” (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 41). Partindo da necessidade de “melhorar a qualidade do ensino”, o PEI/RJ compreende a educação integral como aquela que conjuga habilidades cognitivas com habilidades socioemocionais, pois dessa forma, o aluno estaria recebendo uma formação plena (integral). Diante disso,

O Programa de Educação Integral compreende uma concepção contemporânea de educação que promove a formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de **competências e habilidades que contemplam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais**. (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 2, grifo nosso)

Essa educação plena viria em resposta à educação do “passado”, que não atenderia aos desafios do século XXI e, portanto, seria necessário desenvolver, nos alunos, de forma intencional e concomitante com as habilidades cognitivas, as habilidades socioemocionais voltadas para o convívio e desenvolvimento do espírito cívico, cujo centro do processo fosse o protagonismo juvenil, de forma a atender aos anseios da sociedade e do mundo do trabalho do século XXI. Assim, a SEEDUC/RJ informa que

O Programa de Educação Integral compreende uma concepção contemporânea que promove a formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de competências e **habilidades essenciais** para o enfrentamento dos desafios do **século XXI**, para o **convívio e a participação social e para o mundo do trabalho**. Também propõe um novo olhar sobre a juventude, contemplando, assim, o desenvolvimento integral do estudante, enquanto cidadão do mundo globalizado.¹³⁹

Nessa concepção de educação integral, os estudantes estão situados “no centro do processo educativo e transforma a escola para o desenvolvimento dessas competências com intencionalidade e evidência”¹⁴⁰. Assim, no PEI/RJ o protagonismo juvenil assume um papel fundamental de princípio educativo, através do estímulo, aos estudantes, no desenvolvimento das habilidades cognitivas associadas às habilidades socioemocionais, que se traduzam em comportamentos e valores que habilitem às pessoas conviverem e assumirem uma participação social efetiva para enfrentamento dos desafios do século XXI e para o mundo do trabalho.

¹³⁹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 30 jul. 2018, grifo nosso.

¹⁴⁰Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 30 jul. 2018, grifo nosso.

O Programa de Educação Integral pressupõe o **protagonismo juvenil, princípio educativo do Programa**, devendo ser desenvolvido de forma a desafiar os estudantes a assumirem e incorporarem **atitudes** protagonistas a favor do desenvolvimento de suas **competências cognitivas e socioemocionais**, contando com o apoio qualificado dos professores e da equipe de gestão da escola. (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 2, § 2, grifo nosso)

O PEI/RJ traz consigo novos arranjos curriculares que atuam de forma “integrada e flexível” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 3, I), “inclusive nas escolas de tempo parcial” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 2, § 3), tendo como um de seus focos principais o protagonismo juvenil, possibilitando aos alunos serem “capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 3, V). Dessa forma, a lógica organizacional da PEI/RJ está erigida sobre dois pilares fundamentais: a flexibilidade de um currículo que agregue competências cognitivas com competências socioemocionais e o protagonismo juvenil, de forma a preparar os jovens a fazerem suas escolhas dos caminhos formativos que desejam trilhar para alcançar uma colocação profissional no mercado de trabalho.

Diante do exposto, o PEI/RJ, ao adotar um currículo inovador e flexível, corre o risco de dissolver o pragmatismo do caminho formativo a ser escolhido pelo estudante numa concepção utilitária da educação (associada somente à preparação para o mercado de trabalho), na medida em que os “caminhos formativos” que trabalham mais profundamente a construção histórica da educação e o trabalho numa perspectiva ontológica podem ser relegadas a um plano inferior por não se constituírem em etapas obrigatórias de determinados percursos formativos destinados a alcançar uma colocação profissional no mercado de trabalho. O debate envolvendo essa concepção de educação integral nos ajuda a pensar o problema envolvendo a dualidade da educação nos limites da sociedade regulada pelo capital: um tipo de educação elementar e utilitária destinada aos filhos dos trabalhadores e outro tipo de educação filosófico-científica destinada às camadas dominantes da sociedade.

Nesse ponto, acreditamos que “soluções educacionais inovadoras” podem acentuar cada vez mais o abismo educacional entre as diferentes classes sociais, uma vez que as escolas destinadas aos filhos dos trabalhadores podem se concentrar, ainda mais, num tipo de “caminho formativo” mais utilitário, relegando os aspectos filosófico-científicos para um segundo plano. Embora as escolas destinadas às classes dirigentes possam adotar, também, “caminhos formativos” mais utilitaristas, é sabido que seus filhos têm acesso a bens culturais produzidos pela humanidade, por meios diferentes, inclusive, pelo convívio familiar; por sua vez, para muitos filhos dos trabalhadores, o único acesso a uma cultura mais geral e filosófico-científica

pode ser a escola pública e, assim, estreitar seus percursos formativos pode se traduzir na negação do acesso à cultura filosófico-científica.

Destarte, o PEI/RJ “poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas, com o objetivo de atender de forma célere às demandas sociais” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 20). Nessa direção, a SEEDUC/RJ pode firmar acordos com empresas privadas e órgãos públicos para o financiamento dos currículos inovadores e flexíveis, na implementação do programa de educação integral que conjugue o desenvolvimento de competências cognitivas com competências socioemocionais (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 2, § 2). O estímulo a assinaturas de parcerias com outros órgãos públicos e com a iniciativa privada está em consonância com as diretrizes da Reforma Gerencial do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010a) e com o Plano Estadual de Educação (RIO DE JANEIRO, 2009b), sendo sistematizado de forma mais intensa com a mudança estrutural da área educacional proporcionada pelo Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ¹⁴¹.

O PEI/RJ está estruturado em duas vertentes: Dupla Escola e Solução Educacional (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 4). Embora nosso objeto de estudo seja a vertente Solução Educacional, especificamente para o Ensino Médio, acreditamos que é importante apresentarmos alguns elementos constitutivos da vertente Dupla Escola em razão de situarmos essas transformações no âmbito da SEEDUC/RJ como partes do todo, mas que se interconectam e refletem uma determinada concepção de educação que está sendo levada para toda a rede pública de educação estadual fluminense.

2.3.1.1 Vertente Dupla Escola do PEI/RJ

A vertente Dupla Escola do PEI/RJ “baseia-se numa perspectiva de educação integrada, em que a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional e da educação para a vida [...]” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 5). Essa lógica de integração da educação geral com a educação profissional, assentada no estabelecimento de parcerias com organizações públicas e privadas (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 20) é vista pela pesquisa coordenada pelo professor Bruno Gawryszewski¹⁴², numa hipótese inicial, como uma forma de

¹⁴¹O Planejamento Estratégico da SEEDUC/RJ introduziu alguns programas e projetos educacionais, a partir da assinatura de convênios com a iniciativa privada e com outros órgãos públicos, objetivando colocar o estado do Rio de Janeiro entre os 5 primeiros colocados nos rankings educacionais elaborados pelas avaliações de larga escala de nível nacional e internacional. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

¹⁴²O professor Bruno Gawryszewski coordena a pesquisa intitulada “A educação profissional no estado do Rio de Janeiro: um estudo sobre a formação da força de trabalho”. Esta pesquisa é desenvolvida no âmbito do grupo de

fornecer força de trabalho mais qualificada para o empresariado local, a partir da criação de “escolas de excelência”, que receberiam mais investimentos e apresentariam melhor infraestrutura física e de pessoal, justamente num período de crise econômica que se agudizou a partir de 2015.

A Vertente Dupla Escola compreende as dimensões “intercultural” e “profissionalizante” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 6), “considerando todos os campos em que se efetiva a formação integral do estudante” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 5). Discorreremos sobre as dimensões intercultural e profissionalizante com o objetivo de percebermos quais são os atores sociais que estão atuando em parceria com o estado do Rio de Janeiro para oferecer esses percursos formativos.

(i). Dimensão Intercultural

A Dimensão Intercultural da Vertente Dupla Escola, do PEI/RJ, oferece ao estudante, no seu percurso formativo, a proficiência em uma língua estrangeira, tendo o protagonismo juvenil como centro desse processo, com o objetivo de melhorar o desempenho cognitivo dos alunos, “com ações pedagógicas formais e não formais, promovendo e valorizando aspectos culturais e a interculturalidade”¹⁴³. Nesse contexto,

Na dimensão Intercultural, o percurso formativo oferta ao estudante o intercâmbio cultural e a proficiência na língua estrangeira, valorizando a interculturalidade, **potencializando a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil**. (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 7, grifo nosso)

É interessante percebermos que uma preocupação central presente nos vários programas educacionais da SEEDUC/RJ está justamente na tentativa de potencializar o desempenho cognitivo dos alunos. Como dito no decorrer desse capítulo, o Plano de Educação do Estado do Rio de Janeiro¹⁴⁴ traçou como uma das suas prioridades colocar as escolas públicas estaduais fluminenses entre os cinco melhores estados da federação nos *rankings* de desempenho cognitivo produzidos pelas avaliações nacionais e internacionais de larga escala. A estratégia

trabalho “Empresariamento da educação pública”, do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX) da Faculdade de Educação da UFRJ. A pesquisa encontra-se em andamento e conta com a participação dos bolsistas de iniciação científica Fernanda Nogueira Lavouras e Guilherme de Souza Marques. Disponível em: <<http://www.colemarx.com.br/a-educacao-profissional/>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

¹⁴³ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

¹⁴⁴ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em: 15 set. 2017.

utilizada pela vertente Dupla Escola, em sua dimensão intercultural é a de estimular atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem, em diferentes idiomas e a partir de uma leitura intercultural, visando aumentar o desempenho cognitivo dos alunos nessa área de conhecimento.

Apresentamos, abaixo, a relação das unidades do Dupla Escola na dimensão intercultural, com o objetivo de identificar a disposição geográfica das escolas integrantes do programa e os atores sociais que têm atuado juntamente com a SEEDUC/RJ na implementação de políticas públicas para a educação.

Ciep 117 Carlos Drummond de Andrade, localizado em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, é “fruto de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a Superintendência de Escolas Públicas do Condado de Prince George, com o apoio da Embaixada dos Estados Unidos da América”¹⁴⁵.

No Ciep 449 Leonel de Moura Brizola, localizado em Charitas, Niterói, na Região Metropolitana, é “oferecido a partir de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a Académie de Créteil, com apoio do Consulado Geral da França no Rio de Janeiro”¹⁴⁶.

Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, localizada no Méier, Rio de Janeiro, oferta Ensino Médio Intercultural Brasil-Espanha, por meio de uma “parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha, através da Consejería de Educación da Embaixada da Espanha”¹⁴⁷.

Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa, localizado em Charitas, Niterói, “tem parceria com a Universidade Normal de Hebei”¹⁴⁸.

¹⁴⁵Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532193>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

¹⁴⁶Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532201>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

¹⁴⁷Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532209>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

¹⁴⁸Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532217>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

Ciep 218 Ministro Hermes Lima, em Duque de Caxias, “é fruto de um convênio da Seeduc com o Centro Cultural Brasil-Turquia”¹⁴⁹.

Essa dimensão intercultural da vertente Dupla Escola, do PEI/RJ, que trata do Ensino Médio Regular de Formação Geral e não Profissionalizante, está concentrada na região “metropolitana e na capital fluminense”¹⁵⁰, e seus parceiros são, em sua maioria, “universidades, órgãos públicos e privados ligados à cultura e à educação, cuja finalidade seria o desenvolvimento de ações pedagógicas formais e não formais, promovendo aspectos culturais e a interculturalidade”¹⁵¹.

O convênio com organizações ligadas à cultura e à educação pode se constituir numa boa medida para trocas de experiências culturais. Uma das questões que colocamos é a possibilidade de a utilização da linguagem, enquanto elemento potencializador dos aspectos cognitivos, se constituir num fim em si mesmo. Dito de outra forma: a busca pela melhoria dos resultados cognitivos poderia conduzir o ensino da linguagem à dissolução do pragmatismo numa concepção utilitária do que está sendo ensinado (em função da centralidade dada à busca pelos elementos formais que constituem a linguagem) pois são frequentemente cobrados em exames de larga escala; por outro lado, os aspectos ligados à estética e à história das relações sociais presentes no desenvolvimento da linguagem, nessa perspectiva utilitária, seriam relegadas à condição de categorias inferiores. O que estamos chamando a atenção é para o fato de a centralidade no ensino da linguagem, enquanto elemento potencializador do desempenho cognitivo, poder servir de meio para a idealização de determinada cultura, tratando aspectos de ordem social como se fossem naturais, ocultando as relações sociais que perpassam as diferentes formas de sociabilidade.

(ii). Dimensão Profissionalizante

Na dimensão profissionalizante da vertente Dupla Escola do PEI/RJ, será “ofertada formação técnica de nível médio, sob a égide da educação integral, com horário diferenciado, conjugando a formação propedêutica à formação para o mundo do trabalho” (RIO DE

¹⁴⁹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532249>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

¹⁵⁰Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

¹⁵¹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

JANEIRO, 2016, Art. 8). Nessa dimensão profissionalizante, o ensino técnico abrangerá o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Ensino Médio Articulado à Educação Profissional (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 9).

a). Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), modalidade instituída pelo Decreto 5.154/04, adota o “trabalho como princípio norteador e a **pesquisa como princípio educativo**” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 10, grifo nosso). Por ter a pesquisa papel fundamental na construção de um modelo educativo a ser seguido por essa modalidade de ensino na SEEDUC/RJ, deverá buscar o “desenvolvimento de saberes cognitivos e socioemocionais” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 10, parágrafo único). Chamamos a atenção para um fator importante no EMIEP: a pesquisa que busca o desenvolvimento de saberes cognitivos associados aos saberes socioemocionais assume uma centralidade maior do que a categoria trabalho.

Enquanto no EMIEP a pesquisa é apresentada como princípio educativo, no Decreto 5.154/04 (que institui essa modalidade de ensino em todo o território nacional), a educação profissional assume o pressuposto da “centralidade do **trabalho como princípio educativo** (BRASIL, 2004a, Art. 2, III, grifo nosso). Operando no nível abstrato-formal, o EMIEP atuaria como instrumento de deslocamento da centralidade da categoria trabalho, enquanto prática humana conceituada ontologicamente, para dar centralidade à pesquisa científica de saberes cognitivos e socioemocionais. Nesse plano de análise, a discussão do caráter histórico e social do trabalho é reduzida à forma como se manifesta na sociedade regulada pelo capital, em seu sentido negativo, desconsiderando a sua função mediadora entre os homens com a natureza e com outros os homens. Reduzir a discussão envolvendo a categoria trabalho à empregabilidade é uma forma de naturalizar a forma como as relações do homem com a natureza e com outros homens se apresentam historicamente na sociedade capitalista.

Como temos dito no decorrer de nosso estudo, a perda de centralidade da categoria trabalho é pensada, sim, como estratégia político-ideológica para ocultar as relações sociais que as perpassam; todavia, operando no nível concreto-real, percebemos que nem sempre isso se dá de forma automática e sem resistências, pois esse processo é atravessado por mediações de diversas naturezas. Nessa direção, operando no nível concreto-real, acreditamos que é importante identificarmos os atores sociais que dão suporte, no formato de parceria/convênio, para que essa modalidade de ensino médio integrado seja efetivada. Realizamos um

mapeamento¹⁵² das escolas vinculadas à SEEDUC/RJ que oferecem o EMIEP, identificando sua localização geográfica e se há ou não parceiros públicos e privados para implementação do programa.

Colégio Estadual José Leite Lopes: localizado na Tijuca, na Zona Norte do Rio, “é fruto da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação- SEEDUC e o Instituto Oi Futuro”¹⁵³.

Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz, localizado no município de São Gonçalo, na Região Metropolitana. “Fruto de uma parceria entre as Secretarias de Estado de Educação e de Agricultura [...], com o Instituto Grupo Pão de Açúcar e a Cooperativa Central dos Produtores de Leite (CCPL)”¹⁵⁴.

Colégio Estadual Erich Walter Heine, situado em Santa Cruz, na Zona Oeste do Rio, foi criado para “integrar a Educação formal aos valores e habilidades necessários para a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade [...], uma parceria entre a SEEDUC e a ThyssenKrupp CSA”¹⁵⁵.

Colégio Estadual Infante Dom Henrique, localizado em Copacabana, na Zona Sul do Rio, é fruto “da parceria com o Centro Cultural Brasil Turquia, e [...] do Instituto Confucius”¹⁵⁶.

Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva, localizado em Campo Grande, na Zona Oeste do Rio é “resultado de uma parceria com a LAFARGE”¹⁵⁷.

¹⁵²O mapeamento das parcerias firmadas pela vertente Dupla Escola, no que diz respeito à educação integral, tem como limitação a possível defasagem dos dados apresentados, uma vez que a última atualização do endereço eletrônico oficial da SEEDUC/RJ foi feita em 13 de agosto de 2015. De qualquer maneira, os dados, mesmo que referentes até 2015, dão-nos uma boa dimensão dos diferentes setores socioeconômicos que estão presentes na proposição e execução das políticas públicas para a educação do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁵³Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁵⁴Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532034>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁵⁵Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532042>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁵⁶Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532098>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁵⁷Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532135>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Rei Alberto I - CEFFA Rei Alberto I, localizado em Nova Friburgo, na Região Serrana, “desenvolve um projeto de Educação do Campo aplicando a Pedagogia da Alternância – numa parceria com o Instituto Bélgica [...]”¹⁵⁸.

Colégio Estadual Hebe Camargo, localizado no bairro de Pedra de Guaratiba, na Zona Oeste do Rio, “é fruto do convênio da Secretaria de Estado de Educação com a Fundação Xuxa Meneghel e o Instituto Embratel Claro”¹⁵⁹.

Colégio Estadual Círculo Operário, localizado no distrito de Xerém em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, “é uma parceria entre o Governo do Estado e o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – Inmetro”¹⁶⁰.

Dentre as escolas que oferecem a educação integral na vertente Dupla Escola, na sua dimensão profissional, apenas o Colégio Estadual Dom Pedro II, em Petrópolis, e o CEIA Barão de Langsdorff, em Magé, não têm parcerias nem com a iniciativa privada e nem com órgãos públicos. Em função dos dados levantados acima, percebemos que o EMIEP atraiu parceiros de ramos diversos de atuação, tais como empresas/cooperativas voltadas para o agronegócio (Grupo Pão de Açúcar e a Cooperativa Central dos Produtores de Leite - CCPL), mineração (ThyssenKrupp CSA, Lafarge), institutos/fundações ligados a empresas de comunicação (Instituto Embratel Claro, Instituto Oi Futuro), organizações sociais (Fundação Xuxa Meneghel, Instituto Confucius, Instituto Bélgica) e dois órgãos públicos (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – Inmetro, Secretaria Estadual de Agricultura do Rio de Janeiro).

Chama a atenção a ausência de parcerias/convênios da SEEDUC/RJ com movimentos sociais, que têm presença nas áreas de formação oferecidas por essas escolas, com o objetivo de contribuir com sua experiência teórico/prática para o desenvolvimento de uma educação compreendida enquanto uma prática social mediadora e não somente como uma “tecnologia social”, cuja aplicação técnica seria supostamente marcada pela neutralidade ideológica. Um

¹⁵⁸Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532161>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁵⁹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532185>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁶⁰Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532241>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

exemplo prático do que estamos falando é o Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Rei Alberto I, que desenvolve projetos de educação no campo, e poderia contar com a parceria de movimentos sociais de defesa da reforma agrária, que discutem questões voltadas para a função social da terra, a partir de um debate envolvendo a ideia de propriedade privada terra. Da mesma forma, o Colégio Estadual Erich Walter Heine que desenvolve trabalhos voltados para o meio ambiente e sustentabilidade poderia contar com a parceria de movimentos sociais que contestam o modelo de desenvolvimento econômico aplicado pela mineradora ThyssenKrupp CSA (parceira do colégio e envolvida em casos de poluição¹⁶¹ que prejudicam a saúde dos moradores vizinhos à companhia).

Nossa argumentação vai na direção de que os parceiros públicos ou privados, para oferecer a educação integral na vertente Dupla Escola, na dimensão EMIE, atuam de forma conjunta à SEEDUC/RJ na tarefa de dar à pesquisa a centralidade (princípio educativo) do processo de desenvolvimento de saberes cognitivos e saberes socioemocionais (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 10, parágrafo único). Assim, movimentos sociais, que dão centralidade à categoria trabalho, enquanto princípio educativo numa conceituação ontológica, estariam contrariando a posição teórico-metodológica da SEEDUC/RJ na aplicação dos programas educacionais. Diante disso, percebemos que o argumento de que a educação é um “serviço técnico e neutro” (de responsabilidade dos diferentes atores sociais - numa perspectiva supraclassista) e de que a função da pesquisa é instigar o desenvolvimento socioemocional e cognitivo são formas de retirar a centralidade da categoria trabalho e ocultar as expressões das relações sociais que carrega consigo.

b). Ensino Médio Articulado à Educação Profissional.

O Ensino Médio Articulado à Educação Profissional (EMAEP) é uma dimensão de educação integral presente na vertente Dupla Escola que conjuga componentes curriculares da Base Nacional Comum com os componentes curriculares do Curso Profissional de nível Técnico (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 12). Assim como EMIEP, suas bases de atuação estão colocadas sobre os fundamentos do PEI/RJ: desenvolver uma educação que atenda aos desafios do século XXI, conjugando competências socioemocionais com competências cognitivas (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 12, §1) e dar centralidade ao protagonismo juvenil, a fim de que os

¹⁶¹Ver episódio da “chuva de prata” (resíduos de carbono e grafite) que atingiu moradores de Santa Cruz, zona oeste do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/11/apos-chuva-de-prata-no-rio-csa-sera-multada-em-r-105-milhoes.html>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

estudantes assumam atitudes e valores protagonistas na sua trajetória formativa (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 12, § 2). Embora no EMAEP o Curso Profissional Técnico seja ofertado por instituição parceira (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 13), o planejamento integrado, fundamentado no PEI/RJ, tem a função de articular a Base Nacional Comum com a parte profissionalizante¹⁶².

Abaixo, relacionamos as escolas da SEEDUC/RJ que oferecem o Dupla Escola na dimensão EMAEP, procurando identificar sua localização geográfica e as parcerias (públicas e/ou privadas) “pertinentes à política educacional planejada para a região em que serão desenvolvidos” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 20, §2):

Colégio Estadual Jornalista Maurício Azêdo

Colégio Estadual Jornalista Maurício Azêdo, localizado no bairro do Caju, na Zona Norte do Rio, é fruto de uma parceria entre o Governo do Estado e as empresas Libra, Multiterminais, Enseada e Petrobras. Na unidade escolar, é ofertado um Ensino Médio Articulado ao Curso Técnico de Logística, em que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI atua como responsável pelo ensino técnico.¹⁶³

Ciep 111 Gelson Freitas

Ciep 111 Gelson Freitas, em Mesquita, na Baixada Fluminense, o aluno realiza o Ensino Médio Articulado ao Curso Técnico de Logística, em uma parceria entre o Governo do Estado, Lojas Americanas (com aval do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.¹⁶⁴

Colégio Estadual São João

O Curso Técnico em Logística, oferecido no Colégio Estadual São João, em Queimados, na Baixada Fluminense, é um curso moderno com oportunidades crescentes de atuação no mercado de trabalho. Nesta unidade escolar, o aluno realiza o Ensino Médio Articulado ao Curso Técnico de Logística, em uma parceria entre o Governo do Estado, Lojas Americanas (com aval do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.¹⁶⁵

¹⁶²Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁶³Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532225>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁶⁴Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532257>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁶⁵Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532265>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

Ciep 493 Professora Antonieta Salinas de Castro

Os alunos do Ciep 493 Professora Antonieta Salinas de Castro, em Barra Mansa, na Região Médio Paraíba, realizam o Curso Técnico em Eletrotécnica de forma articulada ao Ensino Médio. O curso é o resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), a montadora de automóveis PSA Peugeot Citröen e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, responsável pela parte técnica do ensino.¹⁶⁶

Colégio Estadual Infante Dom Henrique

O CE Infante Dom Henrique, localizado no bairro de Copacabana, ofertará a partir de 2018, Ensino Médio Articulado em Transporte Aquaviário, o Curso Técnico em Transporte Aquaviário, de forma articulada ao Ensino Médio. O curso é o resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), Escola Técnica de Estudos do Mar – Fundação de Estudos do Mar (Mantenedora) FEMAR, responsável pela parte técnica do ensino.¹⁶⁷

Quando observamos o perfil dos cursos ofertados pela modalidade percebemos que há uma vinculação com a “vocação produtiva” da região em que estão instalados. Por exemplo: Colégio Estadual Jornalista Maurício Azêdo, localizado no Cajú, zona portuária da capital fluminense, oferece curso de logística em parcerias com a Libra (operadora do terminal portuário do Cajú) e a Petrobras, atendendo à vocação portuária da região. Da mesma forma, o Ciep 111 Gelson Freitas e o Colégio Estadual São João, localizados na baixada fluminense, com maior vocação para a área industrial, contam com cursos de logística, mas em parceria com as Lojas Americanas, que possui um centro de distribuição na cidade de Nova Iguaçu¹⁶⁸. Ainda poderíamos destacar que o Ciep 493 Professora Antonieta Salinas de Castro, em Barra Mansa, na Região Médio Paraíba, disponibiliza o Curso Técnico em Eletrotécnica em parceria com a montadora automobilística PSA Peugeot Citröen, instalada na cidade vizinha de Porto Real¹⁶⁹. Além de oferecer cursos que atendam à “vocação produtiva” de uma determinada região, chamamos a atenção para o protagonismo do chamado Sistema S (SENAI e SENAC) na oferta da parte técnica do EMAEP.

¹⁶⁶Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532273>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁶⁷Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=4665742>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁶⁸As Lojas Americanas e outras grandes empresas têm se instalado na baixada fluminense em função da facilidade de acesso às grandes rodovias entre as duas maiores cidades do país. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/11/setor-de-cosmeticos-investe-r-500-milhoes-na-baixada-fluminense.html>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

¹⁶⁹Disponível em: <https://site.groupe-psa.com/brasil/pt-br/atividades-implantacoes/>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

Uma questão importante envolvendo a instalação de cursos específicos para atender à “vocação produtiva” de uma região é a possibilidade de os cursos a serem ofertados atenderem especificamente aos interesses de uma determinada corporação privada no fornecimento de força de trabalho especializada, em detrimento do interesse público. Em outras palavras: atender, exclusivamente, à “vocação produtiva” de uma região pode restringir o desenvolvimento de demais áreas produtivas para essa mesma região e, inclusive, pode assumir uma feição utilitarista de educação quando todo o processo é direcionado para um ramo específico de atuação no mercado de trabalho como fim em si mesmo.

Essa modalidade de ensino vem ao encontro do que fora previsto na reforma gerencial do estado do Rio de Janeiro, no tocante à assinatura de parcerias e convênios com a iniciativa privada para prestação do serviço público, refletida em normatizações que deram nova estrutura para a SEEDUC/RJ e buscam atender à política educacional prevista para cada região do estado (RIO DE JANEIRO, Art. 20, § 2).

Em síntese: os parceiros privados da SEEDUC/RJ na oferta do EMAEP são beneficiados com a oferta de força de trabalho “qualificada” e disponível para ser incorporada em suas fileiras, pressionando os salários daqueles que já se encontram empregados. Além disso, essa política de respeito à “vocação produtiva” pode funcionar como elemento de restrição de novas potencialidades produtivas se não vier acompanhado de uma política de diversificação da atividade econômica e de formação profissional para a região.

2.3.1.2 Vertente Solução Educacional do PEI/RJ

A vertente Solução Educacional, no ensino médio, do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro é o nosso objeto específico de estudo e será desenvolvido no capítulo VI. Todavia, nesse momento, iremos apresentar resumidamente suas bases de funcionamento para a inserirmos como um momento da totalidade das modificações ocorridas na estrutura da SEEDUC/RJ, a partir da Reforma Gerencial do Estado promovida pela gestão de Sérgio Cabral Filho na administração pública estadual fluminense.

O PEI/RJ, na sua vertente Solução Educacional, é aplicado na rede estadual pública de ensino nos níveis fundamental, através da dimensão Ensino Fundamental Educação Integral, e médio, através das dimensões Referência e Nova Geração (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 15). Tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, o foco está no protagonismo juvenil, a partir do desenvolvimento de competências cognitivas juntamente com competências socioemocionais.

(i). Solução Educacional no Ensino Fundamental

A dimensão Ensino Fundamental de Educação Integral (EFEI), na SEEDUC/RJ, “compreende a integração dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional através do protagonismo juvenil e da realização de projetos” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 18). Nessa dimensão, o desenvolvimento de projetos, incluindo os projetos de vida, funcionam como potencializadores das habilidades não cognitivas ou socioemocionais (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 18, §1), a partir de atividades que valorizem o protagonismo juvenil, relacionando-as com as diferentes áreas do conhecimento cognitivo. Assim,

O currículo do Ensino Fundamental Educação Integral deve enfatizar a cultura e a ludicidade, através da ampliação e qualificação do tempo diário de permanência do estudante na escola, organizando estratégias, situações, oportunidades, espaços e tempos próprios para a aprendizagem **predominantemente socioemocional** do estudante, mediante atividades de desenvolvimento do protagonismo e realização de **projetos** de pesquisa e de intervenção relacionados com os saberes das Áreas do conhecimento. (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 18, § 2, grifo nosso)

O EFEI é organizado em projetos e situações desafiadoras, a partir dos componentes curriculares, que favoreçam o desenvolvimento de habilidades não cognitivas, a fim de oferecer ao estudante uma educação integral, ou seja, que se preocupa com habilidades cognitivas (ler, escrever, fazer contas), mas também se preocupa em desenvolver habilidade socioemocionais, através do estímulo a comportamentos e valores que *empoderem* os alunos das competências exigidas pela sociedade do século XXI.

(ii). Solução Educacional para o Ensino Médio.

O PEI/RJ, apresentado na sua vertente Solução Educacional para o Ensino (SEEM), é “resultado de uma parceria firmada em 2012 entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o Instituto Ayrton Senna ... [que] prevê o desenvolvimento cognitivo associado ao socioemocional de maneira intencional e estruturada”¹⁷⁰.

O SEEM é validado em dois modelos curriculares de ensino, em suas dimensões Referência e Nova Geração. As duas dimensões estão sendo validadas em escolas da

¹⁷⁰Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SEEDUC/RJ, parceiras do Programa Ensino Médio Inovador, “reunindo aprendizagens visando à universalização da experiência em todas as unidades de ensino médio da rede pública”¹⁷¹. Assim como a Solução Educacional proposta para o ensino fundamental, o SEEM parte do pressuposto que a educação integral é diferente de educação de tempo integral justamente pelo fato de não se concentrar apenas no desenvolvimento de habilidades cognitivas durante o tempo em que o aluno está na escola, mas, também, nas habilidades socioemocionais que seriam fundamentais, inclusive, para o desenvolvimento das cognitivas.

a) Dimensão Ensino Médio de Referência.

O Ensino Médio de Referência (EMR) está baseado num novo currículo (inovador) e numa nova proposta pedagógica que desenvolve, de forma intencional e estruturada, habilidades cognitivas associadas às habilidades socioemocionais (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 16). Essa dimensão da Solução Educacional para o Ensino Médio é colocada em prática a partir da integração curricular das áreas de conhecimento com um núcleo articulador (RIO DE JANEIRO, Art. 19, § 1), responsável por proporcionar situações de aprendizagem cognitiva e não cognitiva, a partir dos seguintes componentes de aprendizagem: projetos de vida, projetos de pesquisa e estudos orientados (RIO DE JANEIRO, Art. 19, § 2).

b) Dimensão Nova Geração

A dimensão Nova Geração incorpora parte das inovações presentes no EMR, tendo o núcleo articulador a função de modificar a matriz curricular, incrementando componentes que potencializem o desenvolvimento cognitivo em matemática, língua portuguesa e ciências da natureza, sem perder de vista a criação de espaços curriculares para o protagonismo juvenil (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 17, parágrafo único). A ideia central é aumentar o desempenho cognitivo a partir do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, possibilitando, dessa maneira, melhores resultados nas avaliações de larga escala.

2.3.1.3 Ensino Médio em tempo integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho.

¹⁷¹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

O Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho foi estabelecido em consonância com a Meta 6¹⁷² do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014a), que busca ampliar a oferta de educação em tempo integral para a população. Além da ampliação da carga horária, o programa considera o “empreendedorismo como movimento de inserção do estudante ao mundo do trabalho, em que a criatividade é aplicada para transformar a realidade pessoal e social, visando buscar soluções [...] e aproveitamento de oportunidades”¹⁷³.

Nessa direção normativa, o Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho poderá ser oferecido com sua manutenção sendo feita exclusivamente pela SEEDUC/RJ ou mesmo através de parcerias com órgãos públicos e/ou com a iniciativa privada (RIO DE JANEIRO, 2017a, Art.2). Assim como os demais programas de educação integral e/ou de horário integral, o estabelecimento de parcerias é uma das marcas da nova estrutura da SEEDUC/RJ, prevista na Reforma Gerencial do estado do Rio de Janeiro e expressa de forma mais sistematizada no Planejamento Estratégico Estadual para a educação pública fluminense.

Embora essa modalidade de ensino, que passou a vigorar no ano letivo de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017a, Art.1), esteja localizada dentro da modalidade “educação integral”, na estrutura da SEEDUC/RJ¹⁷⁴, não há menção a qualquer tipo de conceituação de educação integral, nem no seu documento oficial de implementação (RIO DE JANEIRO, 2017a), nem mesmo no endereço eletrônico oficial da secretaria.

Os demais programas que possuem uma conceituação de educação integral, na SEEDUC/RJ, sempre partem da ideia de que seria aquela que conjugaria o desenvolvimento das habilidades cognitivas com as habilidades socioemocionais, dando destaque para currículos inovadores e flexíveis que favorecessem o protagonismo juvenil. Mesmo não tendo a menção explícita, em documentos oficiais, ao conceito de educação integral desenvolvido no âmbito da SEEDUC/RJ, percebemos que essa modalidade de Ensino Médio de Horário Integral, voltado para o empreendedorismo, apresenta elementos que nos permitem inferir que sua compreensão

¹⁷²A Meta 6 do PNE é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a, META 6).

¹⁷³Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=768730e9-20fd-4dd7-95fa-5244bad181a7&groupId=91317>. Acesso em: 05 ago. 2018.

¹⁷⁴O endereço eletrônico oficial da SEEDUC/RJ traz uma relação de programas e projetos educacionais voltados para o desenvolvimento da educação integral; dentre eles, aparece o Ensino Médio em tempo integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho com foco apenas na carga horária (tempo integral), mas sem mencionar o conceito de formação integral. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

de educação integral está assentada nas mesmas bases dos demais programas dessa modalidade de ensino, na SEEDUC/RJ, conforme argumentação apresentada abaixo.

O primeiro elemento que nos permite inferir que o desenvolvimento socioemocional é um dos elementos constituintes da educação integral, no programa de educação empreendedora, se dá na “compreensão de saberes como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, **atitudes, valores e emoções**, necessários para responder [...] a desafios, requeridos [...] pelo mundo do trabalho”¹⁷⁵. Percebemos que habilidades sociais e emocionais são tidas como saberes fundamentais que habilitariam os estudantes a responderem aos desafios requeridos pelo mundo do trabalho do século XXI. Assim, além dos conteúdos cognitivos, os estudantes deveriam desenvolver habilidades complementares, tais como comportamentos, valores e, até mesmo, emoções que os habilite a lidar com as expectativas do mercado de trabalho para atender às demandas da sociedade atual (RIO DE JANEIRO, 2017a, Art. 1, §1).

Um segundo elemento que nos permite inferir que a concepção de educação integral presente no programa de educação empreendedora é a mesma adotada em outros programas da SEEDUC/RJ é a flexibilidade curricular que favoreça ao protagonismo juvenil. O currículo do Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho contará com disciplinas de empreendedorismo e a gestão de projetos, a partir de conceitos de educação financeira que habilitem os estudantes a tomarem decisões na sociedade contemporânea (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 1, §2). A centralidade do protagonismo juvenil está, justamente, na proposta de o programa criar ações pedagógicas que favoreçam o **desenvolvimento dos estudantes** no desenvolvimento das **habilidades** necessárias para a sociedade **contemporânea**.

Nessa perspectiva, adquirir capital humano¹⁷⁶ não seria mais o suficiente para inserção no mercado de trabalho (GENTILI, 1998), sendo necessário um incremento de elementos de capital social, tais como mecanismos de alívio da pobreza e garantia da “paz” para o processo de expansão do capital (MOTTA, 2011), e da noção de empreendedorismo enquanto “autoadministração da superação de sua precária condição econômica e social [...] construindo sua ‘autonomia produtiva’ esvaziada de sentido e da efetivação dos direitos ao trabalho, à

¹⁷⁵Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=768730e9-20fd-4dd7-95fa-5244bad181a7&groupId=91317>. Acesso em: 05 ago. 2018, grifo nosso.

¹⁷⁶A noção de capital humano defende, em linha gerias, que os investimentos feitos em educação e em saúde, por exemplo, possibilitariam retornos no mercado de trabalho, aumento de salário e longevidade. Essa noção considera a educação como um investimento que trará lucros no futuro com juros e correções, mas não leva em conta que as condições estruturais do capital não garantem que essa promessa seja cumprida. Esse assunto será desenvolvido no capítulo III. Para maiores esclarecimentos, ver Schultz (1963, p. 23-24).

educação, saúde, segurança, cultura” (FRIGOTTO, 2011, p. 48). Dessa maneira, a noção de empreendedorismo, sistematizada em programas educacionais, desloca o problema estrutural da não inserção de grande parte dos trabalhadores no mercado de trabalho para uma suposta falta de competências necessárias para o século XXI, apontando a solução para o caminho do “trabalho por conta própria”, precarizado e sem a proteção da seguridade social.

2.3.1.4 Programa Ensino Médio Inovador (EMI).

Esse programa é importante para nosso estudo porque as escolas públicas estaduais fluminenses parceiras do EMI passaram, em 2013, a validar a primeira versão do SEEM do IAS (nosso objeto de estudo). Assim, o EMI ocupa um lugar de destaque na validação e difusão de uma nova concepção de educação que está sendo gestada pelo IAS, através do SEEM, no Colégio Chico Anysio (CECA), envolvendo a adoção de um currículo que agregue habilidades socioemocionais com habilidades cognitivas, uma vez que “os conhecimentos gerados pela experiência no CECA servem de base para a expansão da iniciativa em toda a rede de ensino estadual”¹⁷⁷. Assim,

Em novembro de 2013, entrou em funcionamento a primeira versão da Solução Educacional para o Ensino Médio para aplicação em escala na rede de ensino estadual. O modelo é mais simplificado e atualmente está em validação em 53 escolas estaduais do Rio de Janeiro parceiras do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi**).¹⁷⁸

O EMI está inserido na nova estrutura que a SEEDUC/RJ passou a ter com a Reforma Gerencial do Estado do Rio de Janeiro, em razão da essência de sua proposta estar assentada num redesenho curricular e aumento de carga horária, para que as escolas funcionem em tempo integral, a partir de uma parceria do governo federal com estados e municípios para o desenvolvimento e implementação de propostas curriculares inovadoras¹⁷⁹. Nesse contexto, o EMI está situado na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, dentro da Diretoria de Currículos e Educação Integral (MEC, 2016), e defende a proposta de que a “ampliação da jornada escolar [...] possibilita um tempo maior para aprofundar a diversidade de conhecimentos e fortalece o processo de aprendizagem dos estudantes na perspectiva da formação humana integral” (MEC, 2016, p. 3).

¹⁷⁷Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

¹⁷⁸Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

¹⁷⁹Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

Dessa forma, o EMI foi instituído¹⁸⁰ como uma das ações propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a partir do desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, capaz de atender às necessidades dos estudantes (com foco no protagonismo juvenil e na construção de projetos de vida) e às necessidades da sociedade contemporânea¹⁸¹. O EMI está alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), guardando “relação direta com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, que propõe a renovação curricular do ensino médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos” (MEC, 2016, p. 3). No mesmo sentido, o EMI está em consonância, com a Reforma do Ensino Médio¹⁸², cujo foco está no estabelecimento de propostas inovadoras e proposição de caminhos flexíveis para os estudantes. Assim, segundo o Portal do Ministério da Educação,

O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de **propostas curriculares inovadoras** nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um **currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual**.¹⁸³

Conforme citação acima, as escolas que aderirem ao EMI terão apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação para implementarem soluções educacionais baseadas num currículo inovador (BRASIL, 2007, Art. 3) e “os recursos serão repassados à escola por meio de conta bancária específica aberta pelo FNDE na mesma agência bancária depositária dos recursos do PDDE”¹⁸⁴. Diante disso, a escola que se tornar “parceira do EMI”¹⁸⁵ é indicada pelas secretarias estaduais e municipais de educação e recebe recursos do Programa Dinheiro

¹⁸⁰“O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

¹⁸¹O foco do EMI está na “disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

¹⁸²“A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do **Plano Nacional de Educação** 2014-2024 e à **reforma do Ensino Médio** proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/perguntas-e-respostas-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 05 ago. 2018, grifo nosso.

¹⁸³Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em: 05 ago. 2018, grifo nosso.

¹⁸⁴Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/perguntas-e-respostas-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

¹⁸⁵“A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa EMI”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

Direto na Escola (PDDE) com a incumbência de introduzir um redesenho curricular inovador. Nesse contexto, o Documento Orientador do EMI indica que

É recomendado que as secretarias estaduais e distrital de educação priorizem a seleção das escolas que receberam recursos do Programa Ensino Médio Inovador em 2014 ou que possuam Indicador de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC, 2016, p. 5)

As propostas curriculares inovadoras são apresentadas somente pelos “Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (BRASIL, 2009, Art. 4). Assim, adotar as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação” (CTPE) passa pelo pressuposto de que “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB [...]” (BRASIL, 2007, Art. 3) e de que somente um pacto supraclassista possibilitaria a elevação dos índices educacionais. Isso pode ser verificado na argumentação do CTPE em torno da necessidade de

Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do **acompanhamento das metas de evolução do IDEB**. (BRASIL, Art. 2, XXVIII, grifo nosso)

Dessa forma, as escolas que aderiram ao EMI, no âmbito da SEEDUC/RJ, estão implementando o desenvolvimento de inovações curriculares, com a finalidade de flexibilizarem o currículo, permitindo que os alunos possam escolher o caminho a ser percorrido durante o processo de formação. Essa flexibilização curricular parte da ideia de maior protagonismo para os alunos na tomada de decisão, na construção de projetos de vida e sua maior responsabilização por suas escolhas. Diante disso, a aplicação do SEEM no CECA segue os preceitos do modelo EMI: flexibilização curricular e protagonismo juvenil.

Uma questão importante a observarmos é que essa lógica de dar maior protagonismo para os estudantes definirem sua trajetória formativa está em consonância com a política de “Terceira Via”, especificamente na proposta de desresponsabilização do Estado e transferência do sucesso ou fracasso da inserção no mercado de trabalho para o indivíduo (GIDDENS, 2001, 2005). A “Terceira Via” busca conciliar uma economia dinâmica, cujo foco no desenvolvimento empreendedor está centrado no indivíduo, com atuação pontual de atendimento social. Dessa forma, o EMI reflete, em parte, essa conciliação dessas duas

dimensões da “Terceira Via”: i) quando propõe uma educação integral¹⁸⁶, com aumento da carga horária (dimensão do atendimento social de forma pontual, mantendo o estudante mais tempo na escola); (ii) quando atribui aos alunos a responsabilidade exclusiva de decidir seu processo formativo, estimulando a flexibilidade curricular, a partir da centralidade de um currículo pragmático numa cultura empreendedora (dimensão do desenvolvimento econômico).

Um dos possíveis problemas da adoção de um currículo flexível é a dissolução do pragmático no útil, atribuindo à educação um caráter essencialmente instrumental, à medida que a dimensão da educação enquanto prática humana mediadora poder ser substituída pela ideia de um “serviço” ou “mercadoria” que forneceria competências que habilitariam as pessoas a competirem por melhores posicionamentos no mercado de trabalho. Assim, olhamos com cautela para essa flexibilização curricular e transferência para os alunos da responsabilidade integral por seu futuro profissional (a partir do caminho formativo), principalmente pelo caráter utilitarista dessa proposta educacional, que oculta a face da educação enquanto prática humana mediadora de formas de sociabilidade.

Essa proposta traz consigo a concepção de educação integral, a partir do aumento da carga horária para 5 ou 7 horas¹⁸⁷ e da implementação de ações que busquem desenvolver atividades de alguns Campos de Integração Curriculares (CIC) que qualifiquem os currículos das escolas. Dentro dessa perspectiva, as ações propostas devem contemplar áreas estratégicas para esse redesenho curricular, numa dimensão interdisciplinar de integração curricular. Assim, as ações que devem ser traduzidas em atividades dos CIC são:

I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - **Protagonismo Juvenil**.¹⁸⁸

Percebemos que as ações estratégicas do EMI trazem consigo inovações em que um dos principais focos de atuação está no protagonismo juvenil, ou seja, os estudantes, segundo essa linha de raciocínio, teriam a responsabilidade de escolher seu caminho formativo e isso daria a

¹⁸⁶Na análise do SEEM, do IAS, em capítulos posteriores, iremos discutir a ideia de educação integral presente no EMI e a que está presente no SEEM, a partir da identificação da diferença entre educação integral e educação de tempo integral. Nesse momento de nosso estudo, pretendemos apenas apresentar os programas educacionais de forma mais geral, a fim de traçarmos um painel das mudanças estruturais promovidas pela reforma gerencial do estado do Rio de Janeiro.

¹⁸⁷De acordo com o MEC (2016a, p.3), “a ampliação da jornada escolar, para cinco ou sete horas diárias, possibilita um tempo maior para aprofundar a diversidade de conhecimentos e fortalece o processo de aprendizagem dos estudantes na perspectiva da formação humana integral”.

¹⁸⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acesso em: 05 ago. 2018, grifo nosso.

eles o protagonismo na definição de seu futuro, numa nova relação do indivíduo com o Estado, onde o primeiro deixaria seu lugar passivo para assumir responsabilidades através de um “novo pacto”, assentado num “novo individualismo”, conforme aponta (GIDENS, 2005). Os estudantes devem ser protagonistas, mas não cremos que o protagonismo esteja apenas associado à escolha do caminho formativo e a uma responsabilização exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho; mas, ao contrário, acreditamos que o protagonismo proposto tem, ideologicamente, um caráter legitimador da “promessa não cumprida” de que aqueles que investissem em capital humano garantiriam inserção no mercado de trabalho (GENTILI, 1998). Dessa forma, essa responsabilização exclusiva dos estudantes não colocaria em discussão as condições estruturais sobre as quais a sociedade regulada pelo capital está construída e os debates passam a girar em torno de quais habilidades extras os “excluídos” do mercado de trabalho deveriam desenvolver para serem inseridos nele.

A escolha do processo formativo, presente desde a primeira versão do EMI, em 2009, dá algum tipo de destaque para o “Mundo do Trabalho”, em função de a flexibilização curricular permitir ao aluno definir qual a área do conhecimento pretende aprofundar seus estudos, visando uma colocação profissional futura. Embora o EMI tenha sido instituído em 2009, sofreu algumas modificações importantes que estão presentes na nova resolução do EMI (MEC, 2016), com o objetivo de priorizar as escolas rurais e as escolas com baixos índices de desenvolvimento socioeconômico, **além de dar maior protagonismo para o “Mundo do Trabalho”**, a partir de uma perspectiva interdisciplinar no novo arranjo curricular proposto. Nesse contexto,

A nova Resolução do Programa apresenta as seguintes alterações: prioridade de atendimento de escolas com **nível socioeconômico baixo**; inclusão de ‘**Mundo do Trabalho**’ como campo de integração curricular, termo que substituí ‘macrocampo’ por expressar, de modo mais efetivo, a perspectiva interdisciplinar; retirada de ‘leitura e letramento’, por este já estar contemplado no campo de integração curricular ‘acompanhamento pedagógico’; elevação do valor destinado às escolas rurais e/ou com nível socioeconômico baixo e; elaboração de relatórios de atividades com foco na melhoria da ação de monitoramento.¹⁸⁹

As propostas de redesenho curricular do EMI, a serem implementadas nas redes de ensino, “deverão estar alinhadas com os projetos político-pedagógicos das escolas, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...]”¹⁹⁰. A partir da localização das Diretrizes

¹⁸⁹Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/perguntas-e-respostas-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 05 ago. 2018, grifo nosso.

¹⁹⁰Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como referencial conceitual do EMI, identificamos que a concepção de “trabalho” presente nessas diretrizes abre a possibilidade para sua discussão em uma perspectiva de princípio educativo e conceituada ontologicamente na atuação/interação do homem sobre a natureza e com outros homens. Assim, para as DCNEM,

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; II - **trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos**, respectivamente; [...]V - **indissociabilidade entre educação e prática social**, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; [...] VIII - **integração entre educação e as dimensões do trabalho**, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. § 1º O trabalho é conceituado na sua **perspectiva ontológica** de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. (CNE, 2012, Art. 5, grifo nosso)

O trabalho compreendido enquanto “princípio educativo” (CNE, 2012, Art. 13, II) está relacionado à forma como o homem transforma a natureza, modifica-a e também é modificado por ela, tendo a atividade prática como ponto inicial do conhecimento (MARX, 1980); todavia, os objetos produzidos são socializados com outros homens, devido ao seu valor de uso, e esse princípio (educativo) do trabalho funciona como prática educativa para as formações sociais, ou seja, o que é ‘imperativo’ ao trabalho é sua socialização e não a exploração de homens/grupo sobre outros, conforme argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos:

E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e ‘educativo’. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20)

Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo se refere à relação entre educação e trabalho numa perspectiva de sua compreensão como atividade iminente humana, de sociabilização dos meios de vida, a partir da transformação da natureza e dos próprios homens. Entretanto, sob a sociedade capitalista essa perspectiva de trabalho ganha um sentido negativo (não natural), mas historicamente construído pelos homens, cuja “transformação do produto do trabalho de valor de uso para valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção, conduziu à formação de uma classe trabalhadora expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve” (CIAVATTA, 2008, p. 413).

O princípio educativo do trabalho para Gramsci (2000a) estaria na apreensão da forma como os homens se reproduzem, a partir de sua relação com a natureza e com os outros homens,

para, então, poder propor uma nova ordem intelectual e moral capaz de regular a vida dos homens, tendo o trabalho uma função mediadora, refletida em ações educativas. Para o autor, havia um grande entrave para a construção de uma nova sociabilidade no âmbito da sociedade capitalista, sendo necessária a formação técnica e política do proletariado, a fim de estabelecer lideranças capazes de discutir as bases para a construção de uma nova moral, condizente com os anseios da classe trabalhadora. Dessa forma, a discussão do princípio educativo do Estado, presente nas DCNEM (CNE, 2012, Art. 13, II), está ligada à compreensão da educação como uma prática social mediadora e não apenas como um serviço (“neutro”, destituído de ideologias e apenas “técnico”).

Como EMI adotou a concepção de trabalho numa perspectiva ontológica, presente nas DCNEM (CNE, 2012, Art. 5, VIII, § 1), é importante ressaltarmos que o sentido ontológico não está na centralidade do trabalho sob a luz da sociedade capitalista, mas como atividade primária, geradora, em que homem se torna homem (se humaniza), relacionando-se com a natureza e com outros homens, a fim de objetivar os meios de vida necessários à sua existência - valor de uso (LUKÁCS, 2012, p. 348). Essa compreensão ontológica da categoria trabalho é o fio condutor para apreensão do processo de humanização do homem, onde o domínio e controle do trabalho pela humanidade são a gênese para o desenvolvimento do “ser social” (LUKÁCS, 2012, p. 348). Nessa perspectiva teórica, Ciavatta indica que

Em sua reflexão sobre a ontologia do ser social, o autor [Lukács] examina o trabalho como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo. (CIAVATTA, 2008, p. 413)

Lukács (2012), a partir de uma leitura de Marx, entende que o controle do trabalho se constitui num ato de liberdade, essencial para a humanização dos homens, independentemente da formação social que estão inseridos. Nesse sentido, conforme previsto nas DCNEM, o trabalho, no âmbito do EMI, deve ser discutido enquanto atividade ontológica de autocriação (humanização do homem) e autorrealização pela liberdade humana de domínio sobre o trabalho, o que o faz se desenvolver na direção do “ser social” que, mesmo não sendo uma derivação do ser natural, ainda guarda elementos naturais que não podem ser destituídos de sua vida. Nessa perspectiva, para Junior e D’Agostini (2017, p. 357), o currículo inovador proposto pelo EMI adota um modelo de formação minimalista, situando a categoria trabalho numa perspectiva de adequação às necessidades do processo de reestruturação produtiva, em detrimento de sua adoção como princípio educativo, numa perspectiva ontológica.

Por fim, o EMI pode representar um avanço importante para a discussão da centralidade do trabalho na sociedade regulada pelo capital por dois motivos importantes: o primeiro é o princípio educativo que o trabalho pode ter e o outro é a sua conceituação ontológica. A questão é sabermos se as inovações curriculares, propostas pelo EMI, abrem a possibilidade de abordar a categoria trabalho, a partir desses dois aspectos teóricos (princípio educativo e ontológico). No capítulo VI, discutiremos a implementação do SEEM, enquanto novidade curricular, nas escolas parcerias do EMI, no âmbito da SEEDUC/RJ, e procuraremos identificar se a categoria trabalho está sendo aplicada observando os referenciais teórico e conceitual envolvendo o princípio educativo e a perspectiva ontológica.

2.3.2 Programa Mais Educação

Nosso objetivo aqui é situar o Programa Mais Educação (PME)¹⁹¹ dentro de um conjunto de medidas, definidas pelo PEE/RJ, que visaram a reestruturação SEEDUC/RJ para alcançar as metas de estar entre os cinco primeiros estados no ranking do IDEB até 2014: atacar a evasão, a repetência e a distorção idade-série dentro de uma perspectiva de educação integral, para alunos do ensino fundamental, utilizando o horário do contraturno. Diante disso,

O objetivo do Programa Mais Educação é ampliar a jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da **Educação Integral**, proporcionando oportunidades educativas por meio de atividades didático-pedagógicas oferecidas no contraturno a alunos do Ensino Fundamental, **contribuindo para redução da evasão, da repetência e da distorção idade-série**.¹⁹²

Nessa direção, a estratégia utilizada pelo PME para reduzir a evasão, a repetência e a distorção série-idade foi aumentar o tempo dos alunos na escola e colocá-los em contato com atividades extracurriculares no contraturno. O que chama a atenção aqui é o fato de o PME se constituir em mais uma iniciativa da SEEDUC/RJ para combater os grandes vilões da “má qualidade” da educação estadual fluminense (evasão, repetência e distorção série-idade) a partir

¹⁹¹“O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômico”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

¹⁹²Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790823>>. Acesso em: 05 ago. 2011, grifo nosso.

da extensão da carga horária. Dessa forma, esse programa educacional procura combater os problemas da falta de “qualidade” da educação pública estadual fluminense recorrendo à ampliação do tempo do estudante na escola com a finalidade de criar um maior vínculo do estudante com as escolas, principalmente as com baixo IDEB (Índice da Educação Básica) e situadas em locais de vulnerabilidade social. Assim, o MEC informa que

Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; **escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social**; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.¹⁹³

Não há problemas em se criar programas específicos para atender estudantes em locais de “vulnerabilidade social” ou que estão com “problemas de aprendizagem”. A questão que estamos discutindo é que a simples ampliação de carga horária, com atividades no contraturno, não é suficiente para atacar esses problemas porque as condições estruturais sobre as quais se alicerçam continuam presentes. Todavia, percebemos que o PME também desempenha a função de contribuir para a manutenção da coesão social ao afastar alguns estudantes da ociosidade e dos convites das “organizações criminosas”, envolvendo-os em atividades na escola. Em outras palavras: seria uma forma de conter as ações de pessoas potencialmente “perigosas ao equilíbrio social”, que é fundamental para a manutenção do processo de acumulação capitalista.

Corroborando com nossa argumentação acima, J. Silva e K. Silva (2013, p. 715), quando analisam o PME, afirmam que “equação proteger e educar, que é uma das justificativas para a ampliação da jornada escolar [...] renova e aprofunda a ideia de educação compensatória [...]”. Essa linha de raciocínio está baseada no fato de a escola funcionar como local onde as estudantes poderiam ficar em segurança, mesmo que as atividades propostas para o contraturno não sejam “atividades propriamente educativas”. Dessa maneira, em função da atuação “protetora” da escola, “prevalece a política do disciplinamento da pobreza, tarefa atribuída à escola nos países subdesenvolvidos, conforme recomendações do Banco Mundial, desde a década de 1990” (SILVA, J; SILVA, K, 2013, p. 715).

Da mesma forma, Barbosa e Maciel (2016, p. 16) concluem que o PME, com o aumento da carga horária, amplia a função da escola como núcleo administrador da pobreza e de integração assistencial, relativizando sua função social de permitir o acesso aos bens culturais

¹⁹³Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 05 ago. 2018, grifo nosso.

produzidos pela humanidade ao longo da história. Assim, o PME, além de se constituir num instrumento de administração dos reflexos da “questão social”, também atua de forma a garantir a inclusão cidadã de grupos marginalizados, a partir da adoção de um currículo que dá destaque para uma “pedagogia da diferença”, envolvendo questões étnicas, de gênero e culturais como as únicas formas de lutas possíveis (SILVA, J; SILVA, K, 2013, p. 715). Em outras palavras: o PME atuaria administrando a pobreza, exercendo uma função assistencialista, e limita o raio de lutas populares a questões específicas e segmentadas de inclusão dentro dos limites do capital.

Queremos enfatizar que as questões específicas envolvendo gênero, etnia, cultura e pessoa com deficiência são importantíssimas e devem ser discutidas nas escolas; da mesma forma, acreditamos que a ampliação da carga horária na escola também é um elemento positivo numa perspectiva de maior investimento na educação pública. Todavia, cabe ressaltarmos que o simples aumento da carga horária não é sinônimo de educação integral, uma vez que a integralidade da formação humana vai além da administração da “pobreza” e da delimitação do campo de lutas à lógica da cidadania. Acompanhado do aumento da carga horária, acreditamos que há necessidade de melhorias das condições estruturais e da mudança da concepção de educação que têm acompanhados os programas educacionais implementados pela SEEDUC/RJ. No caso específico do PME, percebemos que a educação é definida como um “serviço”, cuja ‘qualidade’ é medida pelos índices educacionais, conduzindo o simples aumento da carga horária à busca por essa determinada concepção de “qualidade”, que desconsidera a educação como prática social mediadora.

2.3.3 Programa Autonomia

O Programa Autonomia, no âmbito da SEEDUC/RJ, é fruto de uma parceria entre o Estado do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto marinho (FRM), firmada através do Contrato 38/2008 (RIO DE JANEIRO, 2009a). A implementação do programa foi regulamentada pela Resolução SEEDUC/RJ 4295, que fora publicada no Diário Oficial do estado de 05.06.2009, com o objetivo de acelerar os estudos dos alunos dos ensinos fundamental e médio, que se encontram com distorção série-idade, através da utilização da metodologia Projeto Autonomia. Nessa perspectiva, o Programa Autonomia busca atacar as distorções série-idade, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a partir da aceleração de estudos, conforme indica a SEEDUC/RJ em seu site oficial:

O Programa, de aceleração de estudos, Autonomia, uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho, foi lançado em março de 2009 com o objetivo de **reduzir a distorção idade-série**, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.¹⁹⁴

Não pretendemos, aqui, discutir filosoficamente o que seria a distorção série-idade, muito menos, se essa concepção é suficiente ou não para explicar a escolha das faixas etárias para cada turma nas escolas públicas. Mais uma vez, chamamos a atenção para um programa que foi implementado, no mesmo ano (2009) e em consonância com o Plano Estadual de Educação¹⁹⁵, com a finalidade de reduzir um dos problemas que leva à má “qualidade” do “serviço” público educacional, no âmbito da SEEDUC/RJ: a distorção série-idade. Como vimos no Plano Estadual de Educação, para cumprir essa missão, uma das tarefas do Estado deveria ser convocar as organizações da sociedade civil e organizações empresariais para firmarem um grande pacto na prestação do serviço público educacional. Dessa forma, dentro da proposta de um pacto “supraclassista”, a Fundação Roberto Marinho (ligada a poderosos grupos empresariais de comunicação) desenvolveria um programa de aceleração da aprendizagem voltado àqueles estudantes cujas idades estariam em descompasso com a série.

O que nos interessa, nesse estudo, é a compreensão desse programa como ação prática que reflete exatamente o que fora proposto teoricamente no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada para resolver problemas relativos à distorção série-idade. Dentro desse contexto de reestruturação da SEEDUC/RJ, numa perspectiva de reforma gerencial, uma organização da sociedade civil (Fundação Roberto Marinho) é chamada a trazer sua *expertise* em aceleração da aprendizagem, sob o manto de colaboração dos diferentes atores sociais, prestando um serviço “técnico”, supostamente revestido de “neutralidade” política e ideológica.

Magalhães (2016, p. 99) avalia de forma positiva a implementação do Programa Autonomia que se constituiria numa “poderosa ferramenta” que pode corrigir o fluxo escolar, aumentando as possibilidades de a escola alcançar as metas estabelecidas para o IDEB. Nessa linha de pensamento, a autora afirma, no resumo da dissertação (MAGALHÃES, 2016), que os dados mostram que os resultados do Programa Autonomia tendem a ser melhores nas escolas

¹⁹⁴Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814>>. Acesso em: 10 ago. 2017, grifo nosso.

¹⁹⁵O programa Autonomia foi implementado em 04.06.2009 (RIO DE JANEIRO, 2009a), antes mesmo do Plano Estadual de Educação, que fora implementado em 18.12.2009 (RIO DE JANEIRO, 2009b). Contudo, o programa Autonomia já começou a atuar em consonância com a política de educação que estava sendo finalizada e posteriormente se concretizou no Plano Estadual de Educação, com a finalidade de colocar o estado do Rio de Janeiro entre os melhores estados nos rankings produzidos pelas avaliações nacionais e internacionais de larga escala.

em que os gestores estão “integrados” às políticas estaduais para educação. Na mesma linha argumentativa, a autora indica que a melhoria de desempenho, com a implementação do Programa Autonomia, só seria possível se a direção, professores e equipe pedagógica assumissem um compromisso com a objetivação dos resultados e conhecessem bem o funcionamento do programa (MAGALHÃES, 2016, p. 100-103).

Acreditamos que o programa Autonomia da FRM deve realmente ajudar na melhoria do IDEB, em função de atacar um dos problemas que causam a redução desse índice educacional (distorção série-idade); entretences, o que estamos chamando a atenção não é para o fato de haver aumento ou não do IDEB, mas para a percepção de que esse índice não reflete a “qualidade” da educação nacional, mas, sim, uma determinada concepção de “qualidade” com ligações orgânicas com uma classe/fração de classe.

Dessa forma, argumentamos que a análise de Magalhães está restrita à aparência, à operacionalização dos dados num nível baixo de abstração, no que diz respeito a relacionar a implementação do programa Autonomia com melhoria da “qualidade” da educação, estabelecendo uma relação causa-efeito entre “serviço técnico” (educação) e “neutralidade” político-filosófica com aumento da “qualidade” (uma entidade também neutra). Aprofundando nossa reflexão, percebemos que é essa identificação da educação como um “serviço” que obscurece o papel de formulador e disseminador de uma determinada hegemonia que acompanha essas organizações da sociedade civil (FRM, por exemplo), pois se a educação fosse compreendida como prática humana mediadora, esse caráter apenas “técnico” e “neutro” não se sustentaria.

Esse contrato assinado entre o ente público e privado para a prestação de serviços educacionais (momento) está inscrito dentro da lógica de expansão do processo de acumulação capitalista, ampliando as possibilidades de mais-valia. Esse movimento da particularidade para o todo e do todo para as particularidades nos permite compreender que a atuação da Fundação Roberto Marinho na prestação do serviço de aceleração da aprendizagem (Autonomia) não está descolada da atuação da busca constante de ampliação da mais-valia pelos seus parceiros filantropos. Assim, analisar a filantropia empresarial desconectada do processo de ampliação da acumulação pode nos trazer uma visão turva sobre a concepção de educação, a partir de sua identificação como um “serviço” não político e sem ideologia.

Acreditamos que a relação político-filosófica entre os parceiros filantropos e as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, não se dá, sempre, numa relação causa-efeito, pois há mediações, inclusive, na implementação do que fora idealizado; todavia, também, não podemos desconsiderar que o “investimento social privado” leva em consideração

as afinidades ideológicas e a possibilidade de ampliação da mais-valia, pelo investidor, através do *empoderamento* da associação de sua marca com projetos sociais, criando um diferencial competitivo no mercado.

Embora a relação não seja de causa-efeito (pois uma empresa poderia patrocinar um programa contrário à sua ideologia, em função da conjuntura histórica, a fim de se beneficiar por uma melhoria de sua imagem junto aos consumidores), num plano mais alto de abstração, esse patrocínio teria por finalidade última a garantia de sua expansão no mercado consumidor e, portanto, não estaria pondo em questão a estrutura social, mesmo patrocinando um programa educacional contrário à sua ideologia. Um bom exemplo é o destaque midiático que os parceiros filantropos da FRM ganham ao associarem sua marca aos valores expressos pelo Grupo Globo e seus produtos, conforme consta no site oficial da Fundação:

A Fundação Roberto Marinho tem seus **valores** expressos pela Essência **Globo** [...]. Buscamos **qualidade** em tudo que fazemos . Queremos que nosso público perceba nossos **produtos** como os melhores [...] Nossa atuação deve ser **benéfica** para todos que se **relacionam conosco**, e assim ser percebida”.¹⁹⁶

Por sua vez, Ramos (2016, p. 135) argumenta que o Projeto Autonomia reflete uma nova forma de expansão do processo de acumulação através de investimentos de recursos públicos para a área de atuação empresarial, sob argumento de economizar recursos, reduzindo o tempo de formação. Em outras palavras: a implementação do Projeto Autonomia estaria situada num contexto de expansão do processo de acumulação, a partir do financiamento público a organizações privadas, contratando prestadores de serviço, contratando consultorias e comprando materiais didáticos-metodológicos, possibilitando ao mundo empresarial o acesso a novas frentes para a obtenção de mais-valia.

Em síntese: o programa autonomia foi uma das estratégias para reduzir as distorções série-idade e aumentar os índices da educacionais das escolas da SEEDUC/RJ. Sua concepção e aplicação parte do pressuposto de que os diferentes atores sociais deveriam ser os responsáveis pelo fornecimento de uma educação de qualidade.

2.3.4 Programa Escola Aberta

O programa Escola Aberta procura aproximar a escola da comunidade, nos fins de semana, criando nos alunos uma ideia de pertencimento, o que, no nosso ponto de vista, pode

¹⁹⁶Disponível em: <<http://www.frm.org.br/a-fundacao/>>. Acesso em: 10 ago. 2018, grifo nosso.

contribuir para diminuir a distância entre o aluno e a escola e ajudar a combater a evasão escolar. Assim, de acordo com a SEEDUC/RJ,

O programa Escola Aberta busca repensar a instituição escolar como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte e lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana. A intenção é **estreitar as relações entre escola e comunidade**, contribuindo assim para a consolidação de uma **cultura de paz**.¹⁹⁷

O fato de a escola estar aberta nos fins de semana pode ser uma boa iniciativa para aproximá-la da comunidade, desde que não seja apenas a abertura do espaço físico. A abertura da escola para comunidade na qual está inserida pode ter um papel importante de exercício democrático se a comunidade tiver voz na definição da concepção de “educação”, na definição das diretrizes políticas e filosóficas a servirem de guia para essa escola e, inclusive, terem a possibilidade de propor uma nova hegemonia, em consonância com os interesses dos trabalhadores e seus filhos.

O problema que observamos é que a escola física está aberta para a comunidade, mas o *ethos* da escola pública está, num plano de análise abstrato formal, cada vez mais fechada à comunidade local e destinada à reprodução social; entretanto, quando descemos os níveis de abstração e operamos no nível concreto-real, percebemos que devido a própria natureza contraditória dessa escola, ainda há espaços para disputas por projetos hegemônicos, mesmo que sofrendo ataques cada vez maiores de políticas públicas que buscam limitar a participação popular e buscam introduzir pacotes didático-metodológicos privatistas, sem uma consulta prévia à comunidade escolar.

Em síntese: esse programa, assim como os demais que seguem as orientações do Plano Estadual de Educação, busca atacar a evasão, criando uma identidade dos estudantes com a escola (nesse caso, o espaço físico da escola), com a finalidade de inibir o abandono e desenvolver nos estudantes uma “cultura da paz”, conformando os alunos com origem social potencialmente perigosa (assim como o PME), de forma a evitar a ruptura com a coesão social, tão necessária a um ambiente favorável ao processo de acumulação.

2.3.5 Programa Renda Melhor Jovem

¹⁹⁷ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=179083>>. Acesso em: 10 ago. 2017, grifo nosso.

Outro programa que foi desenvolvido no âmbito da SEEDUC/RJ visando atacar o tripé do “fracasso” escolar foi o Programa Renda Melhor Jovem com o objetivo de incentivar, por meio de uma poupança, a permanência dos jovens de até 18 anos incompletos na escola. Dessa forma, o programa “busca contribuir para a **redução da repetência e da defasagem idade-série, melhorando os índices de qualidade** do aprendizado e estimulando a conclusão do Ensino Médio”¹⁹⁸.

O que chama a atenção é o fato de os estudantes, nele inseridos, terem que ser aprovados e realizar as provas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do RJ (SAERJ) para se manter no programa ¹⁹⁹. Como visto, a SEEDUC/RJ implementou alguns programas educacionais, com variadas formas de atuação, mas buscando sempre o mesmo resultado: conter a reprovação, a evasão e a defasagem idade-série.

Mais uma vez nos deparamos com uma situação que, num primeiro olhar é uma boa medida compensatória que poderia ajudar a alguns jovens permanecerem estudando, ao invés de terem que mergulhar precocemente no mercado de trabalho; entretanto, ao aprofundar nosso olhar, lançamos a seguinte questão: por que o programa estabelece vinculação da poupança oferecida com a realização do SAERJ? A bolsa só pode ser ofertada se estiver vinculada à sedimentação de uma determinada concepção de “qualidade” presente no SAERJ? Há espaços para oferta dessas poupanças para estudantes que acreditam numa outra concepção de “qualidade”, para além do SAERJ?

A partir das questões levantadas acima, voltamos a olhar o programa como se apresentou inicialmente, e percebemos que o condicionamento da bolsa à realização e aprovação no SAERJ pode funcionar como elemento de direção à uma determinada concepção de “qualidade”, presente nas provas elaboradas pelo SAERJ, e que trazem consigo os valores de uma determinada hegemonia, sob a aparência da universalidade. Não temos o objetivo de discutir se essa vinculação aumentou ou não os índices educacionais; o que pretendemos é situar esse programa como mais uma estratégia da SEEDUC/RJ para solucionar um dos pilares da “má qualidade” da educação pública estadual fluminense: a repetência, um dos principais fatores para os baixos índices educacionais.

2.3.6 Cinema para Todos

¹⁹⁸Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687151>>. Acesso em: 10 ago. 2018, grifo nosso.

¹⁹⁹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687151>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Esse programa é fruto de uma iniciativa da Secretaria de Estado de Cultura e da Secretaria de Estado de Educação que tem a finalidade de levar alunos da SEEDUC/RJ a salas de cinema e contribuir para a “difusão da cinematografia nacional e formação de público”²⁰⁰.

Essas informações precisam ser melhor desenvolvidas, tais como o tipo de cinematografia nacional, que tipo de público que se pretende formar e quais as implicações desse programa para o desenvolvimento da educação pública estadual fluminense. Não pretendemos aprofundar essas questões, mas deixamo-las como sugestão de futuras pesquisas, a fim de ajudarem a comunidade científica a compreender melhor o objetivo de implementação desse programa e sua abrangência.

Nosso objetivo aqui é situar esse programa como mais uma iniciativa que busca estreitar os laços dos estudantes com a escola, à medida que somente os alunos regularmente matriculados têm acesso ao programa “Cinema para Todos”. Essa busca por aproximação dos estudantes com a escola têm a finalidade de combater um dos “problemas” da “má qualidade” da educação pública: o abandono. Esse programa pode funcionar, sim, como uma ferramenta de acesso aos bens histórico-culturais, mas não ataca as causas estruturais que levam os alunos ao abandono, à repetência e à distorção série-idade, conforme previsto no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, embora se proponha a criar vínculos desses alunos com a escola, em razão de atender somente quem está com matrícula ativa.

2.3.7 Projeto MP na escola.

O propósito desta iniciativa é facilitar o acesso dos alunos a noções e conceitos de cidadania, por meio do conhecimento das relevantes missões do Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ) em defesa dos direitos sociais²⁰¹. Esse projeto é mais um instrumento utilizado para combater a evasão escolar, à medida que relaciona a educação como um dos direitos que giram em torno da ideia de cidadania. Dessa forma, quando o MPRJ discute com os estudantes a ideia de que a educação básica é um direito social intransferível, há uma difusão de uma concepção do acesso à escola pública como garantia do direito à educação.

²⁰⁰ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790853>>. Acesso em: 04 set. 2017.

²⁰¹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=594236>>. Acesso em: 04 set. 2017.

Acreditamos que a ação do MPRJ em defesa dos direitos sociais é um avanço em tempos de restrições de direitos, mas quando questionamos o porquê de a discussão girar em torno do direito ao acesso à educação básica de forma genérica e não se estender à discussão do direito à educação básica, cuja concepção de qualidade seja construída com a comunidade escolar e que tenha financiamento público adequado, percebemos que a concepção de cidadania dentro do capitalismo (igualdade político-jurídica) se estende apenas à oferta (universalização) da educação básica, mas não problematiza os elementos que compõem as diferenças de “qualidade” da educação ofertada para diferentes classes sociais.

Nesse ponto específico, destacamos que a ideia de que a cidadania, refletida na igualdade político-jurídica, não toca nos problemas estruturais geradores das desigualdades educacionais, conforme observam Abreu (2008), Tonet (2009) e Wood (2003). O que nos chama a atenção nessa iniciativa é que vai ao encontro do que foi proposto pelo Plano Estadual de Educação, no que diz respeito à garantia dos cidadãos à escolaridade na idade “correta”, com o objetivo de evitar que sejam geradas mais distorções série-idade. Dessa forma, constitui-se em mais uma iniciativa voltada para eliminar os elementos causadores da “má qualidade” da educação refletida nos índices educacionais.

2.3.8 Programa Nacional de Educação Fiscal

Segundo a SEEDUC/RJ,

O programa tem como objetivos: estimular o **exercício da cidadania** e do controle social assegurando a **participação do cidadão na gestão do estado**; fomentar o debate em torno das políticas públicas capazes de reduzir as desigualdades sociais; difundir informações que possibilitem a construção da consciência cidadã em torno do papel social dos tributos, dos bens e orçamentos públicos; além de informar a sociedade em relação aos efeitos lesivos da corrupção, da sonegação fiscal e da má gestão dos recursos públicos.²⁰²

Quando analisamos os objetivos desse programa, percebemos a presença dos elementos elencados como prioridades pelos reformadores gerenciais de segunda geração e pelos pós-reformadores (CAVALCANTE, 2017), em função de o foco da prestação do serviço público não estar centrado apenas no poder hierárquico e nem somente na ideia do cidadão-cliente, mas na maior participação do cidadão na proposição e implementação de políticas públicas que

²⁰² Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=365187>>. Acesso em: 04 set. 2017, grifo nosso.

visam reduzir as desigualdades sociais, além de manter formas de controle, pelo cidadão, da forma como o dinheiro público está sendo gasto.

Nesse primeiro momento, concordamos que os cidadãos devem ser ativos na proposição de políticas públicas visando diminuir as desigualdades sociais, ou seja, não podem ser tratados apenas como clientes que pagam por um serviço público e exigem dele “qualidade”; mas, sim, alguém que, também, participa das decisões. Num próximo momento, aprofundamos nosso raciocínio e questionamos: os cidadãos são estimulados a propor políticas públicas que combatam os elementos estruturais que dão origem às desigualdades?

Parece-nos que a margem de participação dos cidadãos está restrita à proposição de políticas públicas voltadas a amenizar as desigualdades sociais e a fiscalizar os gastos públicos. Esse programa está sendo construído com base no consenso de que a educação fiscal está diretamente ligada à Reforma Gerencial no que diz respeito à tarefa dos Estados em diminuir seus gastos com a máquina pública. Essa identificação de um problema fiscal com a falta de gestão de dinheiro público pode conduzir à linha de pensamento de que quanto menos Estado, teríamos, conseqüentemente, menos gastos públicos e, por fim, equilíbrio fiscal. Essa linha de raciocínio é que tem servido de referencial teórico para o fechamento de escolas na zona rural e para o fechamento de turmas consideradas esvaziadas, nas áreas urbanas, do estado do Rio de Janeiro²⁰³.

Essa proposta, na aparência, é um instrumento de controle social do dinheiro público e teria a finalidade de zelar pelo seu “bom uso”. Em função de seu caráter de controle social, na imediatividade, esse programa apresenta-se como uma iniciativa de interesse de “todos” os componentes de uma determinada formação social e não de uma classe específica. Entretanto, diante do discurso de controle fiscal (que tem o objetivo de garantir ao Estado acumular uma poupança para ter a capacidade de investimento em infraestrutura, capaz de criar as condições de expansão do capital, mesmo que para isso o investimento na assistência social seja reduzido), percebemos que esse programa de educação fiscal é uma iniciativa de, também, disseminar a ideia de que o Estado não teria condições de arcar sozinho com a assistência social; por isso, diferentes atores sociais (mercado e “terceiro setor”) seriam chamados a assumir essa tarefa também.

2.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

²⁰³Ver reportagem sobre fechamento de escolas no estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/por-ano-quase-40-escolas-fecham-as-portas-na-zona-rural-do-estado-do-rio-17350874.html>>. Acesso em: 04 set. 2015.

A Reforma Gerencial do Estado do Rio de Janeiro se desenhou a partir das diretrizes estabelecidas pelo Pró-Gestão (do BIRD) e se materializou nas ações propostas pelo Planejamento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro para a Educação, tais como a criação de um sistema de bonificação, a introdução da metodologia de gestão GIDE, acompanhamento de resultados, criação do SAERJ e instituição de um plano de metas para cada escola²⁰⁴. Somando-se a essas ações propostas pelo Planejamento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro para a Educação, o governo estadual fluminense anunciou o Programa de Educação do Estado, que instituiu currículo mínimo para cada disciplina e processos seletivos para os gestores da educação, cuja principal meta seria colocar o estado do Rio de Janeiro entre os cinco estados com melhor IDEB até o fim de 2014²⁰⁵.

Nessa direção, para que essas medidas fossem sistematizadas por toda a rede da SEEDUC/RJ, foram criados programas de diversas naturezas, desde redesenhos curriculares, bolsas de estudos para os alunos com “bom” desempenho no SAERJ, até programas educacionais que pudessem contribuir para a melhoria dos índices educacionais: quer seja através da manutenção dos alunos nas escolas, quer seja do treinamento para a realização das avaliações externas, quer seja através da criação de currículos inovadores e quer seja de ações de aceleração da aprendizagem para alunos com “defasagem série-idade”.

Nesse ambiente de reforma estrutural da SEEDUC/RJ, a partir dos preceitos do Pró-Gestão, inserimos o nosso objeto de estudo (SEEM) como um dos programas propostos para atacar o problema dos baixos índices educacionais, que supostamente refletiriam a “má qualidade” da educação pública estadual fluminense. O debate em torno da concepção de “qualidade” da educação que esses programas educacionais trouxeram consigo, identificam-na com a elevação dos índices educacionais, muito em função de a própria educação ser conceituada como um “serviço técnico e neutro” (destituído de caráter ideológico, político e econômico), cujo “fornecimento” deveria ser de responsabilidade de todos os atores sociais, agindo em harmonia, numa perspectiva de pacto supraclassista.

Essa forma de conceituar a educação como um serviço, a partir de um pacto supraclassista, é amplamente divulgada por uma concepção político-econômica desenvolvimentista, estruturada em dois pilares: atendimento pontual de algumas demandas

²⁰⁴Ver Planejamento Estratégico para a SEEDUC/RJ. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

²⁰⁵Ver Planejamento Estratégico para a SEEDUC/RJ. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

sociais (Bolsa família, por exemplo) e no atingimento das metas educacionais estabelecidas por organismos intergovernamentais (OCDE, por exemplo), “espelhando” uma maior “qualificação” da força de trabalho disponível, capaz de atrair grandes investimentos do capital externo. A ligação causa-efeito entre educação de “qualidade” (nos limites dos índices educacionais) e desenvolvimento econômico, nessa perspectiva, não leva em conta a condição de “capitalismo dependente” de alguns países e é apresentada como uma fórmula universal a ser adotada para que esses países se tornem potências centrais do capitalismo.

Em síntese: a Reforma Gerencial do Estado do Rio de Janeiro, ainda em curso, é um instrumento que criou condições para o avanço privado na direção de criar novas formas de obtenção de mais-valia utilizando-se do Estado, tendo reflexos na educação pública, a partir de sua identificação como um “serviço” que obedece a um padrão de “qualidade” espelhado no mercado. Um dos problemas dessa identificação é que esse padrão de “qualidade” é apresentado como sendo apenas “técnico e neutro” e, portanto, atenderia aos interesses de toda sociedade. Contudo, avançando para além da aparência, percebemos que esse padrão de “qualidade” é a expressão de uma determinada concepção de “qualidade”, elaborada e disseminada por instituições com ligações orgânicas à classe/fração de classe que não atende aos interesses dos trabalhadores e de seus filhos (usuários da escola pública). É nesse contexto que está inserida a contratação de organizações da sociedade civil, dentre ela o IAS, a fim de desenvolver tecnologias sociais capazes de levar um tipo de educação de “qualidade”.

3 ATUAÇÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

No primeiro capítulo, discutimos a atuação do Estado como elemento endógeno do processo de acumulação. Analisamos como os grupos organizados da sociedade civil projetam seus interesses na representação política, a fim de se materializam em políticas públicas que reflitam seus interesses classistas. Nesse contexto, abordamos no capítulo II a mudança estrutural ocorrida na SEEDUC/RJ, a partir da implementação do Pró-Gestão que estreitou as relações entre o poder público e a iniciativa privada na prestação do “serviço” público educacional.

Diante disso, nosso objetivo nesse capítulo é analisar caráter econômico dado à educação (projetado por organizações empresariais na representação política), a partir da atuação empresarial na proposição das políticas públicas para a “educação do século XXI”. Assim, analisaremos como o empresariado projeta seus interesses em organizações da sociedade civil e no Estado, a fim de disseminar sua hegemonia. Para analisarmos a construção de consensos em torno da suposta superioridade do serviço prestado por organizações de direito privado, iremos discutir a privatização da concepção da educação, de uma forma geral, subdividida em três itens: (i). Os arranjos normativos que possibilitaram o estabelecimento de convênios e parcerias do poder público com organizações privadas sem fins lucrativos; (ii). O papel das noções de capital humano e capital social²⁰⁶ na disseminação da hegemonia empresarial na proposição de políticas públicas de educação; (iii). Como se materializam as orientações de organismos intergovernamentais²⁰⁷ para a educação, frente às condições estruturais do capitalismo dependente, justificadas pela necessidade de modernizar a educação.

As noções de capital humano e capital social são fundamentais para pensarmos, no capítulo IV, sua relação com a noção de competências, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, a partir de uma perspectiva teórica que dá aos indivíduos a centralidade

²⁰⁶Motta (2007, 2012) trabalha a noção de capital social como uma ideologia que ganhou força junto a organismos intergovernamentais na virada do Milênio com o objetivo de manutenção da coesão social em momentos de crise estrutural da forma capitalista de produzir a vida. Adotaremos, ao longo desse trabalho, a perspectiva de capital social enquanto noção ideológica e a desenvolveremos mais detalhadamente nos próximos capítulos com a finalidade de perceber a relação dos elementos constituintes dessa noção com a implementação do programa Solução Educacional para o Ensino Médio do IAS.

²⁰⁷Adotamos a nomenclatura organismos intergovernamentais para identificar organizações com atuação política e econômica que agregam diferentes Estados-Nação. O termo organismos internacionais é mais amplo e abarcaria instituições internacionais sem fins lucrativos, como os Médicos Sem Fronteiras (por exemplo) e organismos intergovernamentais, como a OCDE e ONU (por exemplo).

no processo de *empoderamento* na construção de seus projetos de vida e, conseqüentemente, seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho.

No decorrer desse capítulo, situamos o atual processo de privatização/mercantilização da educação num quadro de reestruturação das forças produtivas, a partir da atuação empresarial organizado em classe/fração de classe na construção de projetos societários pautados no Neoliberalismo da Terceira Via (assentado, principalmente, numa ideia de um pacto supraclassista), de forma a acalmar os ânimos das constantes insatisfações populares. Esse pacto de conciliação de classes foi posto em prática, principalmente nos governos petistas, associando uma agenda social com protagonismo empresarial na proposição de políticas públicas.

3.1 PRIVATIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO.

A concepção de privatização da educação que adotamos nesse estudo não está relacionada com a tomada da propriedade (material) da escola pública pelo setor empresarial; mas, no controle da educação pública (imaterial) pelas organizações privadas (RIKOWSKI, 2003). Nesse sentido, a ideia de privatização de que estamos adotando está ligada à transferência da gestão da escola pública, tanto do ponto de vista administrativo, quanto do ponto de vista metodológico-pedagógico, para organizações de direito privado, que são contratadas para prestar serviços de consultoria ou para executar programas educacionais na forma de políticas públicas.

A discussão em torno da privatização da educação é importante para pensarmos o movimento de “capitalização dos serviços educacionais” (RIKOWSKI, 2017) enquanto um momento situado no processo de expansão do capital em busca de novos espaços de geração de mais-valia. Um bom exemplo do que estamos falando é a matéria publicada por Valerie Strauss no Jornal *Washington Post*, que mostra o crescimento de oportunidades de investimento privado na “economia do conhecimento”, muito em função do recuo público no investimento da educação em todo o mundo.

*Good news for those who see school reform as a way to make big bucks: A new report says that the global education market is now worth \$4.4 trillion — that’s TRILLION — and is set to grow a lot over the next five years. The report, issued by the London-based investment bank IBIS Capital, said the fastest-growing sector, not surprisingly, is e-learning, which is expected to grow some 23 percent by 2017 [...] Some of the reasons for the expansion are a **decline in public funding of education around the world**, leaving space for private concerns to move in; the growing number of adult*

learners; and the increasing importance of education in knowledge-based economies.
(STRAUSS, 2013, online, grifo nosso)²⁰⁸

Dessa forma, não podemos desconsiderar que esse processo de capitalização dos serviços educacionais está ligado, inclusive, ao constante processo de reestruturação produtiva do capital, que vai além da simples transferência da prestação do serviço de um ente público para um ente privado, mas avança na direção da própria privatização da concepção de educação envolvida na formação de futuros trabalhadores. Esse movimento busca oportunidades de fazer negócio em tempos de crise de acumulação e a educação pública pode se constituir numa opção de investimento privado com razoável retorno financeiro para as organizações empresariais.

Podemos citar como exemplo, o avanço de organizações privadas nas discussões envolvendo a proposição de políticas públicas através da ocupação de cargos/funções estratégicas do governo (por pessoas ligadas a grandes grupos empresariais) e em organizações da sociedade civil (como o TPE e o IAS) que definem o conceito de educação destinada aos filhos dos trabalhadores, num contexto de capitalismo dependente²⁰⁹. Dessa forma, o setor privado empresarial avança no sentido de desenvolver uma concepção de formação que busca dar à educação um caráter exclusivo de *práxis* produtiva, determinando o tipo de habilidades e valores que os futuros trabalhadores deverão ter, incluindo os futuros profissionais da educação.

Diante disso, ressaltamos que a privatização da direção hegemônica dada à concepção de educação se estende à privatização do tipo de formação profissional que irá atuar na educação pública. Cabe observarmos que o trabalho (característica universal da humanidade) não é transformado em mercadoria, mas sua manifestação temporária sob a forma de “força de trabalho” (característica social) constitui um tipo de mercadoria específica (situada dentro do corpo do trabalhador). Assim, como argumentamos acima, a privatização/mercantilização da educação vai além da venda de uma mercadoria ou de um serviço, pois “o trabalho e as atitudes sociais devem ser incorporados dentro de uma concepção de força de trabalho” (RIKOWSKI, 2017, p. 396).

²⁰⁸“Boas notícias para aqueles que veem a reforma da escola como uma forma de ganhar muito dinheiro: um novo relatório diz que o mercado global de educação agora vale US \$ 4,4 trilhões - isso é TRILHÃO - e deve crescer muito nos próximos cinco anos. O relatório, emitido pelo banco de investimentos IBIS Capital, com sede em Londres, disse que o setor de crescimento mais rápido, não surpreendentemente, é o e-learning, que deverá crescer cerca de 23% até 2017 [...] Algumas das razões para a expansão é um declínio no financiamento público da educação em todo o mundo, deixando espaço para que as pretensões privadas se instalem; o crescente número de alunos adultos; e a crescente importância da educação nas economias baseadas no conhecimento”. (STRAUSS, 2013, online, tradução nossa)

²⁰⁹Ver no capítulo I o quadro de ocupações de funções estratégicas na promoção de políticas públicas para a educação dos últimos 15 anos (2003-2018).

Essa internalização dos preceitos e atitudes (produtos de hegemonia elaborada por classe/fração de classe empresarial), por parte dos trabalhadores, é um dos grandes entraves que os detentores dos meios de produção encontram para a expansão do processo de acumulação do capital. Em outras palavras: a força de trabalho não é uma máquina que está sob o controle direto do capitalista, ou seja, está submetida à vontade do trabalhador e, dessa maneira, moldá-la (comportamentos e valores) é fundamental para a garantia de aumento da lucratividade, através do aumento da produtividade do trabalhador.

A incorporação dos preceitos hegemônicos da classe dirigente se faz com uso maciço da ideologia (GRAMSCI, 1968). Destarte, essa penetração hegemônica, apoiada na ideologia, da lógica privatista para a educação está assentada no pressuposto de que há espaços para uma economia orientada pelo conhecimento, que, embora seja uma mercadoria intangível, é um instrumento de geração de valor para novas mercadorias. Nesse contexto, Rikowski argumenta que

In the knowledge economy, knowledge, rather than tangible commodities, becomes the principal commodity form. Knowledge is also the main resource for generating value through commodity production. [...] building up school services export capacity is also an element. (RIKOWSKI, 2003, p. 102-103)²¹⁰

O ponto que queremos chegar é que em um olhar mais imediato, poderíamos acreditar que o processo de privatização da educação está descolado do “*de vir*” do capital, centrado em si próprio, como movimento específico deslocado da totalidade das relações sociais. Mas quando olhamos num nível de abstração mais alto, percebemos que a “*a privatização da educação não é realmente sobre educação*: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro” (RIKOWSKI, 2017, p. 401, grifo do autor). O papel da ideologia, na consolidação desse projeto hegemônico empresarial, é justamente ocultar o estado de “*de vir*” do capital e tratar do assunto como se fosse uma questão técnica, em que o privado executaria melhor o serviço educacional em função da concorrência pressionar o prestador de serviço pela melhoria.

Destarte, em momento algum, o fato de a receita do Estado servir de instrumento para a expansão do capital privado é questionada e o subfinanciamento público é tratado apenas como uma questão fiscal, desconsiderando as disputas dos blocos de poder pela direção dos

²¹⁰“Na economia do conhecimento, o conhecimento, em vez de mercadorias tangíveis, torna-se a principal forma de mercadoria. O conhecimento também é o principal recurso para gerar valor através da produção de mercadorias [...] aumentar a capacidade de exportação de serviços escolares também é um elemento”. (RIKOWSKI, 2003, p. 102-103, tradução nossa)

núcleos de onde emana o poder estatal (POULANTZAS, 1985). Para ratificar nossa argumentação em torno do papel ideológico na consolidação da hegemonia empresarial presente em publicações de organismos intergovernamentais, identificamos que a discussão em torno da privatização da educação é substituída pela discussão das formas de controle, por parte do Estado, da atuação privada na educação, em razão de uma suposta incapacidade de o Estado financiar inteiramente a educação pública. Esse preceito está presente no artigo escrito para UNESCO por Rizvi quando argumenta que a

*Privatization in education has been widely embraced by governments around the world and often supported by certain inter-governmental organizations, transnational corporations, and non-governmental organizations [...] The paper concludes that, **since education can no longer be entirely funded and provided by the state**, the question is less about whether or not private engagement in education is commendable, but more about the extent to which the activities of private actors should be regulated by the state, how this should be, and to what end. (RIZVI, 2016, p. 1, grifo nosso)²¹¹*

Essa ideia de concentrar a discussão no controle pelo Estado da atividade privada como forma de efetivar uma proposta democrática para educação, uma vez que o Estado, supostamente, não teria condições de atender a todos, está ancorada numa perspectiva de que a educação não se constituiria num ato político, mas um serviço técnico, cuja finalidade seria a promoção das suas finalidades “tradicionais”: coesão social e solidariedade. Nesse contexto, de acordo com Rizvi

*However, for these benefits to reflect broadly based interests of the communities these systems are located in, privatization needs to be **democratically controlled**– to be tamed in a manner that preserves education’s **traditional purposes** of community building and working towards **social cohesion and solidarity**. (RIZVI, 2016, p. 9, grifo nosso).²¹²*

Diante disso, percebemos que a concepção de educação presente no texto que Rizvi (2016) escreveu para UNESCO está relacionada com dois elementos fundamentais da noção de capital social: coesão social e solidariedade (PUTNAM, 2006). Esse é um ponto importante que

²¹¹“A privatização na educação tem sido amplamente adotada pelos governos em todo mundo e muitas vezes apoiada por certas organizações intergovernamentais, transnacionais corporações e organizações não-governamentais [...] O artigo conclui que, uma vez que a educação já não pode ser inteiramente financiada e fornecida pelo Estado, a questão é menos sobre se ou não o envolvimento privado na educação é louvável, mas mais sobre até que ponto as atividades dos atores privados deveria ser regulado pelo estado, como isto deveria ser, e para qual fim”. (RIZVI, 2016, p. 1, tradução nossa)

²¹²“Entretanto, para que esses benefícios reflitam amplamente os interesses das comunidades onde esses sistemas estão localizados, a privatização precisa ser democraticamente controlada - ser domada de uma maneira que preserva os propósitos tradicionais da educação de construção e trabalho comunitário para a coesão social e solidariedade” (RIZVI, 2016, p. 9, grifo nosso).

aprofundaremos mais à frente, em função de o pressuposto de que a privatização da educação é algo inevitável recorrer a elementos estruturantes da noção de capital social (coesão social e solidariedade) e defender que o debate contemporâneo da educação não deve ser se é preciso ou não privatizar, mas se concentrar nas formas de controle do “serviço prestado”, através do envolvimento dos cidadãos e organizações da sociedade civil, como forma de efetivar a “governança” pública (HEIDEMANN; KISSLER, 2006).

Essa lógica de inevitabilidade das privatizações é construída, também, pela atuação de organismos intergovernamentais (na elaboração de estudos que buscam justificar a necessidade de enxugar as atribuições do Estado), pelas grandes corporações (que fazem exigências para investirem em países de capitalismo dependente, tais como desregulamentação de serviços públicos e investimento público para promover a expansão privada) e pela atuação das agências e bancos de “ajuda” (que condicionam empréstimos e, mesmo, doações a assunção de compromissos voltados a austeridade fiscal do Estado). Nesse contexto, Rizvi argumenta que

*At the same time, the comparative policy work of international organizations such as the **OECD, the World Bank and UNESCO** has become increasingly influential (Rutkowski, 2006) [...] **Corporate** investment in low-income countries is often accompanied with the requirement that they privatize many of their government services (Dicken, 2015). Such a condition is often also attached to grants and loans offered by aid **agencies**, following the lead provided by the Washington Consensus (Serra & Stiglitz, 2008). (RIZVI, 2016, p. 4, grifo nosso)²¹³*

Esse consenso em torno do papel do Estado, gestado nos organismos intergovernamentais, nas grandes corporações e nas agências de empréstimo é incorporado pela administração pública estadual fluminense através da implementação do Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública – Pró-Gestão (RIO DE JANEIRO, 2010a) em parceria com o BIRD. Como visto no capítulo II, essa reforma gerencial promoveu uma ampla mudança na estrutura organizacional da SEEDUC/RJ, através da implementação do Planejamento Estratégico do Estado do Rio de Janeiro e da adoção do Programa de Educação do Estado, com vistas a desenvolver uma gestão baseada em resultados, capaz de colocar o

²¹³“Ao mesmo tempo, o trabalho de política comparativa de organizações internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO tornou-se cada vez mais influente (Rikowski, 2006). O investimento corporativo em países de baixa renda é frequentemente acompanhado da exigência de que privatizem muitos de seus serviços públicos (Dicken, 2015). Tal condição é frequentemente também atribuída a doações e empréstimos oferecidos por agências de ajuda, seguindo a orientação fornecida pelo Consenso de Washington (Serra & Stiglitz, 2008)”. (RIZVI, 2016, p. 4, tradução nossa)

estado do Rio de Janeiro entre os primeiros colocados nos rankings produzidos pelas avaliações nacionais da educação básica²¹⁴.

Dentro da lógica gerencial, o principal culpado pela crise que se estende pelas últimas quatro décadas seria o Estado e, dessa forma, reduzir sua atuação seria fundamental em determinadas áreas. Diante disso, seria necessário o repasse de algumas atividades executadas pelo Estado, cujo mercado fosse “perfeito”, para organizações empresariais e o repasse de atividades, cujo mercado fosse “imperfeito”, para organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Nessa nova lógica organizativa, o Estado deixa de ser executor, passando a figurar como avaliador e indutor de uma concepção de qualidade, tendo o mercado como parâmetro (PERONI, 2008, p. 124).

É nesse quadro que situamos o ambiente que entendemos por privatização/mercantilização da educação. Identificamos a mercantilização como um processo histórico, resultado direto/indireto do processo de expansão do capital, através da ampliação de possibilidades de mais-valia, que se estende, inclusive, às relações sociais, coisificando-as (KOSIK, 1976). Assim, a mercantilização/privatização da educação estaria relacionada com a identificação da educação como uma mercadoria/serviço e não como um bem produzido na e para a humanidade. Dito de outra forma, a educação (vista como “mercadoria”) teria a função de se apresentar apenas como uma abstração final, sem mediações, sem interesses políticos ou ideológicos, disponível para ser comprada, sem se discutir o processo de sua fabricação, tornando-a uma coisa genérica.

3.1.1 Transferência de serviços do Estado para organizações de direito privado: construção de consensos e materialização em normatizações.

Nesse item, nosso objetivo é dar materialidade ao processo de privatização da educação pública, a partir da construção de arranjos normativos, na esfera federal, que possibilitaram disseminar a hegemonia empresarial na prestação de serviços públicos, via assinatura de convênios de gestão e parcerias para a execução de serviços públicos.

A transferência de um serviço executado pelo Estado para organizações de direito privado pode acontecer de maneiras diferentes: i). Transferência direta do patrimônio público para organizações privadas; b). Chamamento público a organizações sociais de direito privado

²¹⁴Programa de Educação do Estado definiu como meta prioritária “estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014”. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>>. Acesso em 15 set. 2017.

sem finalidade lucrativa para assinatura de contratos de gestão; c). Concurso de projetos de organizações privadas da sociedade civil de interesse público para a prestação de serviços públicos.

As Organizações Sociais (OS)²¹⁵, enquanto pessoas jurídicas de direito privado, podem já existir ou serem criadas especificamente para receberem o título de “OS”, desde que cumpram os requisitos previsto em lei (tais como não terem fins lucrativos, serem voltadas para atividades específicas de pesquisa, ensino, cultura e saúde), a fim de assinarem contratos de gestão com o poder público (BRASIL, 1998, Art. 1). Outro fato característico das OS é a participação de membros do poder público e da comunidade, em maioria absoluta, nos órgãos diretivos e colegiados dessa pessoa jurídica de direito privado (BRASIL, 1998, Art. 3), além de submeter todos os recursos públicos recebidos ao controle do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 1998, Art. 9). Uma das vantagens de uma pessoa de direito privado ser qualificada como OS, pelo poder público, está na possibilidade de contar com os bens públicos que são necessários para o cumprimento dos convênios de gestão (BRASIL, 1998, Art. 12).

Outra forma de transferência das atividades estatais para organizações da sociedade civil é o chamamento de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)²¹⁶, através da assinatura de parcerias com o setor público, a executarem serviços públicos. As OSCIPs atuam num espaço público, porém, não estatal e tem como uma de suas principais características o fato de serem “sem fins lucrativos”²¹⁷, atuando em áreas como assistência social, educação, cultura, saúde e pesquisa, além de promover o voluntariado (BRASIL, 1999, Art. 3). As organizações do chamado “terceiro setor”, identificadas como ONGs (Organização Não Governamental), não são obrigadas a se tornar uma OSCIP, mas se quiserem, poderão sê-la, desde que atendam aos requisitos estabelecidos em lei (BRASIL, 1999, Art. 1), a fim de usufruir dos benefícios dessa nova situação jurídica, dentre eles a possibilidade de assinar parcerias e convênios com o Estado para a execução do serviço público.

²¹⁵As organizações sociais são “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde [...]” (BRASIL, 1998, Art. 1). Cabe destacarmos que essa legislação é aplicável aos órgãos e entidades do governo federal, já os estados e municípios devem ter regulamentações próprias.

²¹⁶“Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3 (três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei” (BRASIL, 1999, Art. 1).

²¹⁷“Considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social”. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/guia/clientes/oscip.htm>>. Acesso em: 07 set. 2018.

Uma diferença importante para a OS está na necessidade de a OSCIP constituir um Conselho Fiscal que emita pareceres fiscais para os conselhos superiores da entidade (BRASIL, 1999, Art. 4, III), visando zelar pelas contas e patrimônio; por sua vez, a OS está submetida à fiscalização do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 1998, Art.9). Nesse contexto, a lei 9790/99 criou o termo “parceria” como ferramenta jurídica apta a regular as relações de parceria entre o Estado e as OSCIPs, estipulando os deveres de cada parte (BRASIL, 1999, Art. 10), a fim de garantir que o serviço público seja prestado com base nas metas estipuladas e o controle seja feito pela esfera estatal.

Fica instituído o Termo de Parceria, assim considerado o instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas no art. 3º desta Lei. (BRASIL, 1999, Art.9)

As OS e as OSCIP apresentam outras diferenças, embora tenham em comum o fato de serem organizações “não-governamentais” e “sem fins lucrativos”. As diferenças vão desde a origem das pessoas que participam da composição da administração até a formação de conselhos fiscais; além disso, há diferenças entre os órgãos que aprovam a criação de uma e o reconhecimento de outra, conforme indica Dos Santos:

Diferenças existentes entre Organizações Sociais e Organizações Sociais da Sociedade Civil de Interesse Público, respectivamente: 1) Foram idealizadas para substituir órgãos e entidades da administração pública, que seriam extintos e teriam suas atividades “absorvidas” pela OS; OSCIP – não foram idealizadas para substituir órgãos ou entidades da administração. 2) OS – fomenta suas atividades mediante formalização de contrato de gestão com o poder público; enquanto a OSCIP utiliza-se de termo de parceria. 3) A OS qualifica-se por ato discricionário, que depende de aprovação pelo Ministro de Estado ou titular de órgão supervisor ou regulador da área de atividade correspondente ao objeto social; ao passo que a OSCIP por ato vinculado do Ministério da Justiça. 4) A lei exige que a OS possua um conselho de administração, com representantes do poder público, e a OSCIP que tenha um conselho fiscal. 5) OS – contratação por licitação dispensável para a prestação de serviços contemplados no contrato de gestão, não há hipótese de dispensa para a OSCIP. 6) Ambas poderão perder sua qualificação, assegurado o contraditório e a ampla defesa, no caso da OS - quando constatado o descumprimento das disposições contidas no contrato de gestão; enquanto a OSCIP – quando descumprir normas estabelecidas na lei, mediante processo administrativo ou judicial, de iniciativa popular ou do Ministério Público. (DOS SANTOS, 2016, online)

Os arranjos normativos que sistematizaram a assinatura de convênios e parcerias de organizações da sociedade civil “sem fins lucrativos” (OS e OSCIP) com o Estado está centrada na gestão e na prestação de serviços públicos voltados para a educação, saúde, pesquisa e cultura (BRASIL, 1998, 1999). Por sua vez, a transferência de serviços públicos para

organizações de direito privado, com finalidade lucrativa, foi regulamentada na chamada Lei das Parcerias Público-Privadas, na modalidade “contratação” (BRASIL, 2004b, Art. 1), que prevê, como novidade, a contraprestação pecuniária pelo Estado (BRASIL, 2004b, Art. 3) e investimento em infraestrutura pelo parceiro privado para prestar o serviço (BRASIL, 2004b, Art. 5, I). Esse modelo de parceria tem sido muito utilizado em obras de infraestrutura, tais como a construção de rodovias, portos, administração e expansão de aeroportos.

Os defensores da transferência dos serviços públicos para organizações de direito privado têm, em linhas gerais, uma compreensão da existência de uma sociedade civil descolada da sociedade política, o que garantiria uma “neutralidade” ideológica na prestação do serviço público, cuja essência seria supostamente “técnica”. Nessa perspectiva, as OS e as OSCIP surgiriam como alternativa ao Estado para a prestação do serviço público, em áreas que o mercado não fosse “perfeito”, em função de sua natureza (sem fins lucrativos) e de sua suposta maior capacidade gerencial, devido aos processos de contratação e demissão flexíveis, além de maior desburocratização.

Um argumento constantemente usado pelos defensores dessas parcerias reside na suposta falta de compromisso com os resultados pelo Estado, em virtude de um modelo administrativo baseado na hierarquia e na falta de foco no cidadão (GIDDENS, 2005, p. 84). Na mesma direção, onde os mercados fossem “perfeitos”, em áreas como infraestrutura, por exemplo, o Estado deveria passar a prestação do serviço público para organizações privadas com fins lucrativos, a fim de estimular a concorrência, baixar os preços e aumentar a eficiência.

É interessante percebermos que a construção desse consenso em torno de uma suposta maior capacidade das OS e das OSCIP na prestação dos serviços públicos foi amplamente difundida por organismos intergovernamentais que atuaram na elaboração e difusão da hegemonia privatista para dentro da esfera de atuação do Estado (OCDE, 2010; RIZVI, 2016; UNESCO, 2017; CAVALCANTI, 2017). Assim, a transferência dos serviços públicos para o setor privado não estaria atendendo a interesses específicos de determinada fração de classe, mas buscando o interesse de “todos” através da prestação de um serviço com maior “eficácia” e “eficiência”.

Além dessa construção do consenso na sociedade civil, através dos produtores e disseminadores de hegemonia, esse argumento em torno da superioridade do serviço prestado por organizações de direito privado também ganhou destaque nas disputas políticas para a transformação dessa concepção hegemônica envolvendo a prestação do serviço público em norma positivada pelo direito. Um bom exemplo das disputas ocorridas no âmbito da sociedade

política foi a Ação Direta de Inconstitucionalidade 1.923 (ADI)²¹⁸ impetrada pelo Partidos dos Trabalhadores, em 1999, contra a aprovação no Congresso Nacional da lei que qualifica as Organizações Sociais e estabelece critérios para a assinatura de convênios de gestão com o setor público (BRASIL, 1998). O bloco no poder que articulou a aprovação da lei federal 9637/98 lançou seus interesses na representação política do Estado, que funcionou como garantidor e coordenador dos interesses desse bloco no poder, mesmo tendo “autonomia relativa” (POULANTZAS, 1977). Assim, houve disputas no tocante à efetivação da transferência de serviços públicos para a iniciativa privada tanto nos aparelhos privados elaboradores de hegemonia na sociedade civil quanto na representação política.

Nesse estudo, pretendemos nos concentrar na transferência de “serviços” públicos da educação para organizações privadas sem fins lucrativos e os impactos que causam na população diretamente atendidas, a partir de nossa compreensão do processo educativo como atividade humana mediadora de projetos societários. Diante disso, não entraremos em detalhes sobre a transferência de serviços públicos para a iniciativa privada em áreas em que o mercado é “perfeito”, tais como infraestrutura, por exemplo.

Com o estreitamento entre os limites do público e do privado, as parcerias e convênios ganharam cada vez mais espaço em meio à Reforma Gerencial, principalmente a partir da adoção do processo de “publicização”, que previa a transferência dos serviços públicos “não exclusivos de Estado” para instituições privadas sem fins lucrativos e sua “declaração como organização social” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 246). Nesse contexto, foi promulgado o Programa Nacional de Publicização (PNP) que atua de forma a regulamentar a transferência de serviços que eram executados e planejados pelo Estado para organizações da iniciativa privada sem fins lucrativos, em função de sua suposta “maior” capacidade de dar respostas positivas na prestação de determinados serviços públicos, principalmente, por não estar atrelada aos entraves burocráticos no qual o Estado estaria preso.

Dessa forma, chamam-se as organizações da sociedade civil a absorverem as atividades de órgãos da União, tendo como foco a superação do modelo administrativo burocrático, implantando um modelo focado em resultados e no trato do cidadão como um cliente, conforme fora preconizado pela Reforma Gerencial do Estado (BRASIL, 1995). É importante destacarmos que a Reforma Gerencial iniciada em meados da década de 1990 ainda continua se expandindo e tem itens estruturais que estão sendo regulamentados duas décadas após, como é o caso do PNP.

²¹⁸Ver análise de Violin (2014, p. 165-197) sobre a inconstitucionalidade parcial da Lei Federal 9.637/1998.

O Programa Nacional de Publicização - PNP, destinado à absorção de atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos da União pelas organizações sociais qualificadas conforme o disposto na Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998 e neste Decreto, será implementado de acordo com as seguintes diretrizes: I - alinhamento aos princípios e aos objetivos estratégicos da política pública correspondente, respeitadas as especificidades de regulação do setor; II - **ênfase no atendimento ao cliente-cidadão**; III - **ênfase nos resultados qualitativos e quantitativos**, nos prazos pactuados; e IV - controle social das ações de forma transparente. (BRASIL, 2017b, Art. 1)

A administração pública ganha um novo contorno com a Reforma Gerencial implementada a partir da década de 1990: a ideia de governabilidade assumiu papel preponderante no PNP. Dentro dessa ideia, o Estado teria uma função muito mais de ativador de diferentes forças sociais do que executor de serviços públicos, conforme relatamos no capítulo 1²¹⁹. Essa mudança da forma do Estado atuar guarda relação com a teoria em torno do surgimento de um “novo individualismo”, onde, segundo Anthony Giddens²²⁰ (2005, p. 47), nós, os cidadãos, deveríamos “aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos”. Dessa forma, os indivíduos passam a ter um maior protagonismo na pavimentação da estrada de suas vidas, ao invés de serem totalmente dependentes de ações governamentais.

O grande destaque dessa concepção (“novo individualismo”) é que a ideia de Estado Mínimo não conseguiu conter as insatisfações crescentes e o Estado burocrático não dava conta de atender com eficiência aos cidadãos em suas demandas por serviços públicos; portanto, um Estado forte (nem grande, nem mínimo) deveria funcionar como ativador de diferentes áreas para conciliar uma agenda de desenvolvimento econômico com uma agenda social (GIDDENS, 2005, p. 74,75 e 80). Nesse sentido, caberia ao Estado chamar o mercado, os “novos indivíduos (responsáveis)” e as organizações da sociedade civil para assumirem suas responsabilidades em prol do desenvolvendo econômico e social, superando antigos dilemas que colocavam em lados opostos direita e esquerda.

Dentro dessa perspectiva teórica, Giddens (2005, p. 89) indica que as bases para o desenvolvimento econômico e social passariam pela assinatura de parcerias com instituições do chamado “terceiro setor”, o que possibilitaria uma “renovação da sociedade civil”, principalmente através da criação de associações locais e ações de voluntariado. Nesse

²¹⁹Ver Heidemann e Kissler (2006, p. 483).

²²⁰Anthony Giddens foi um dos idealizadores das políticas públicas do partido trabalhista inglês na década de 1990 e centrou seus estudos na emergência de “novos” atores sociais, como as ONGs, na Inglaterra para compreender a passagem do que ele chamou de capitalismo Neoliberal para capitalismo de “Terceira Via”.

contexto, as organizações sociais ganham destaque como parcerias do poder público na elaboração e execução de determinados serviços públicos que outrora eram realizados diretamente pelo Estado.

A função do Estado, dentro da política de Terceira Via, segundo Giddens (2005, p. 135), seria a ênfase em treinamentos que serviriam para toda a vida, com destaque para o “desenvolvimento de competências cognitiva e emocional”. Assim, Giddens acredita que os governos deveriam estar preocupados em formar a mentalidade do novo indivíduo, centrada no “incentivo à poupança”, “investimento pessoal” e estar abertos a novas formas de organização do serviço público. Dessa forma, a atividade empresarial, “fonte direta de empregos”, passaria a ocupar um papel “mais amplo” em atividades outrora exclusivas do Estado, já que “induz o desenvolvimento tecnológico e oferece às pessoas oportunidades de autoemprego em épocas de transição” (GIDDENS, 2005, p. 135).

Em função de acreditar que as organizações do “terceiro setor” teriam supostamente maior capacidade de dar respostas na prestação do Serviço público, Giddens (2001, p. 86) defende que “os grupos do “terceiro setor” podem também combinar eficácia nos negócios com desenvolvimento social”. Em face disso, essas organizações sociais empresariais, do “terceiro setor”, poderiam se constituir em “boas” parcerias do Estado para executarem os serviços públicos, pois ainda teriam o bônus de acúmulo de capital social capaz de disseminar virtuosidade para toda a sociedade.

Avançando nos argumentos dos críticos às parcerias do Estado com organizações privadas para a área da assistência social, autores como Montañó (2008), Peroni (2008) e Chaves (2016) acreditam que um dos problemas no repasse de atividades executadas pelo Estado para organizações do “terceiro setor” reside justamente na fantasia que se cria em torno de uma suposta independência entre o Estado (1º setor), o mercado (2º setor) e a sociedade civil (3º setor). Na aparência, consolida-se a ideia de que um “terceiro setor” seria capaz de agregar a eficiência do mercado e defender o interesse público em parceria com o Estado, mas sem se “contaminar” com ambos; entretantes, quando procuramos a essência desse movimento de parcerias entre o Estado e organizações da sociedade civil, percebemos que se constitui numa leitura centrada na repartição da realidade, como se o Estado não funcionasse enquanto elemento endógeno do processo de acumulação, como se a sociedade civil não tivesse quaisquer ligações com o Estado e com o mercado.

Essa leitura da realidade centrada na aparência oculta o fato de o Estado se constituir de hegemonia (produzida na sociedade civil pelo grupo dominante e exercido sobre toda a sociedade) revestida de coerção (GRAMSCI, 1968). Assim, essa fragmentação da realidade, na

aparência, traz a ideia de que a soma dessas partes “independentes” revelaria a totalidade do real. O problema é que essa suposta concretude não está atravessada de reflexões que nos permitam captar a coisa em si, mas apenas uma aparência superficial que nos induz a compreender a separação da totalidade em setores de atuação diferentes e incomunicáveis como se fossem a própria realidade (KOSIK, 1976). Dito de outra forma: um fenômeno visto a partir da imediatividade pode nos conduzir a enxergar a “pesoudoconcreticidade” como se fosse a própria essência desse fenômeno e não percebemos as contradições que o atravessam.

Diante disso, a divisão da realidade em primeiro, segundo e terceiro setor, na aparência, oculta as interdependências entre o Estado e o mercado, como se o segundo tivesse vida independente e não necessitasse da atuação do primeiro para a sua expansão no processo de acumulação capitalista. Da mesma forma, na aparência, oculta-se o fato de as organizações da sociedade civil (local de produção da hegemonia) do chamado “terceiro setor” contarem com apoio financeiro, intelectual e técnico do mercado e do Estado. Assim, os críticos a parcerias público-privadas com instituições da sociedade civil argumentam que esse “setor autônomo” não teria toda essa independência e atuaria organizado de forma classista na produção da hegemonia.

Ainda na direção das críticas às parcerias público-privadas entre o Estado e as organizações sociais empresariais, Montaño (2008, p. 34) identifica dois grandes problemas na diminuição das atribuições públicas do Estado: (i). Essa diminuição liberaria o Estado para se concentrar apenas na sua “função” privada, garantindo a hegemonia econômica empresarial no processo de acumulação; (ii). Essa transferência de serviços do Estado para as organizações sociais empresariais traria resultados indesejados, tais como a atuação focalizada, a precarização do serviço em algumas áreas e a transmutação da ideia do serviço público, enquanto um direito público subjetivo, em um favor.

Nesse contexto, a atuação das organizações sociais empresariais contaria com a participação de força de trabalho voluntária, imbuída do espírito cívico e solidário. Participar de ações voluntárias poderia se constituir em um diferencial competitivo, inclusive, para os indivíduos no mercado de trabalho. Não há problemas em uma pessoa ou grupo de pessoas serem solidárias; ao contrário, a atividade solidária pode sim resolver problemas pontuais e é uma prática humana. Um bom exemplo disso são as campanhas contra a fome lideradas pelo sociólogo Betinho, uma vez que resolvia pontualmente, e por um determinado período de tempo, a fome de algumas pessoas, mas não combatia as causas que dão origem as mazelas

expressas na “questão social”²²¹; assim, a fome irá continuar e o número de pessoas atendidas pelas ações de solidariedade continua inferior ao número de pessoas que sofrem com a miséria permanente.

A *desresponsabilização* do Estado na prestação de determinados serviços, passando-os para organizações empresariais da sociedade civil, constitui-se num projeto de classe na medida em que “vende” a ideia de que a sociedade civil é um local harmônico, de colaboração, solidariedade, ao invés de uma arena de lutas por projetos societários. As críticas ao repasse das atividades do Estado para o “Terceiro Setor”, principalmente aquelas ligadas à área social, apontam o caráter ideológico do fracionamento do real, para a identificação do conceito de “Terceiro Setor” (“apolítico”) com a sociedade civil (harmônica) e para a falsa ideia de que essas organizações sociais empresariais prestariam um serviço supostamente neutro e destituído de um projeto classista, em prol do bem público.

Além do processo de *desresponsabilização* do Estado, algumas questões foram levantadas pelos críticos às parcerias e convênios do Estado com a iniciativa privada; dentre elas, podemos destacar as que passam pela inversão de papéis da sociedade civil ao assinar contratos de prestação de serviços com o Estado, conforme salienta Peroni:

[...] se a sociedade civil é executora de políticas, como fica aquele papel que seria de controle social, de transparência, de participação por meio de conselhos, de ajudar a definir as políticas públicas, de ter controle sobre o gasto público, enfim, todo aquele movimento de democratização do Estado neste momento histórico? (PERONI, 2008, p. 114)

Analisando os argumentos favoráveis ao estabelecimento de parcerias entre o Estado e as organizações sociais empresariais, entendemos que os defensores dessas parcerias, quando criticam o fato de o Estado burocrático não atender às demandas dos cidadãos, esquecem-se de refletir sobre os pressupostos intermediários que levam à essa conclusão. Um pressuposto intermediário fundamental para ser compreendido nesse processo é o que define a função do Estado, dentro de uma sociedade capitalista, como um elemento endógeno promotor/facilitador do processo de acumulação. A partir disso, tem-se que o atendimento de questões das demandas dos cidadãos, principalmente na área social, é uma questão secundária para a atuação do Estado,

²²¹Conceituamos a categoria “questão social” como resultado das contradições internas da sociedade capitalista, a partir das desigualdades sociais geradas pela relação capital x trabalho. No decorrer de nosso estudo, abordaremos a “pobreza”, o “desemprego”, a “regressão dos direitos sociais” e outras mazelas sociais como expressões dessa relação, refutando a ideia de que se constituiriam numa nova “questão social”. Iremos aprofundar essa reflexão no capítulo II, recorrendo aos estudos de Alejandra Pastorini (2004). Esse termo será melhor desenvolvido mais à frente.

só assumindo um papel mais central quando a coesão social está em risco, como ocorrera no período do *Welfare State*.

Assim, a conclusão que chegamos é que o Estado, dentro da sociedade capitalista, não tem interesse em atender às demandas dos cidadãos na área social, e, dessa forma, a transferência dos serviços para organizações da sociedade civil (OS e/ou OSCIP) não se dá em função de sua organização no modelo burocrático ou gerencial, mas em razão desses serviços não se constituírem em prioridades do Estado capitalista. Diante disso, a discussão em torno da assinatura de parcerias com a iniciativa privada tem o pano de fundo de *desresponsabilizar* o Estado de sua atuação em determinadas áreas para que possa concentrar forças e recursos na garantia do processo de acumulação. A questão não é debater se o Estado presta bom serviço porque é gerencial e mal serviço porque é burocrático, mas discutir o porquê de determinados serviços não se constituírem em prioridade governo baseado na democracia liberal.

3.2 NOÇÕES DE CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL COMO CIMENTO IDEOLÓGICO DO PROCESSO DE EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA.

Nosso objetivo nesse item é pensar o processo de empresariamento²²² da educação básica pública como momento situado no movimento geral do capital, que insere acumulação e hegemonia. A partir disso, analisaremos as dimensões do concreto e do abstrato nessa fase de reestruturação da produção no sistema capitalista e o papel ideológico desempenhado pelas noções de capital humano e capital social. Faremos as discussões envolvendo as noções de capital humano e capital social nesse capítulo para, no capítulo VI, termos o substrato teórico que nos ajude a analisar seu papel na constituição do currículo inovador implementado pelo SEEM nas escolas públicas fluminenses.

O cimento ideológico que reveste a atuação empresarial nas escolas públicas é composto essencialmente pelas noções de capital humano e capital social, à medida que essas noções se constituem numa teoria do desenvolvimento e, também, numa teoria da educação (FRIGOTTO, 2010), criando as condições estruturais para a expansão do processo de acumulação capitalista. Todavia, acreditamos que é importante abordarmos a atuação empresarial na educação pública não apenas pela forma (ideologia), mas também pelo seu conteúdo expresso nas forças materiais

²²²Adotamos a definição de empresariamento presente no Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro enquanto forma orgânica da burguesia para dirigir e dominar ético-politicamente a sociedade.

(GRAMSCI, 1978, p. 63). Essa relação conteúdo-forma é recíproca e expressa um sistema dialético.

As noções de capital humano e capital social têm sido elementos abstratos que emolduram ideologicamente o processo de empresariamento da educação básica pública. Esse movimento de difusão da hegemonia empresarial nas escolas públicas tem encontrado respaldo numa visão econômica da educação que atuaria como propulsora do desenvolvimento produtivo. Nessa perspectiva, Giddens (2001, p. 58) respondendo às críticas feitas à política de Terceira Via, defende que no novo modelo econômico que se configuraria para a virada do milênio, “o capital humano (e social) torna-se essencial para o sucesso econômico”. Assim, é importante compreendermos como essas noções (capital humano e capital social) funcionam enquanto elementos que favorecem o desenvolvimento econômico e atuam de forma a manter a coesão social na sociedade capitalista.

A questão central para a política de Terceira Via, ao defender os preceitos do capital humano e do capital social, não é a proposição de uma igualdade na distribuição da renda, mas, “a igualdade de oportunidades” (GIDDENS, 2001, p. 59). Embora destaque a primazia da igualdade de oportunidades (e não a igualdade econômica), Giddens argumenta que “os gastos sociais devem ser estimados em relação a suas consequências para a economia como um todo [...]” (GIDDENS, 2001, p. 123), ou seja, as políticas sociais deveriam ser relativizadas em função da conjuntura econômica. Dessa maneira, essas noções podem funcionar como cimento ideológico de naturalização das desigualdades econômicas e sociais, transferindo para os indivíduos seu sucesso ou fracasso em se colocar no mercado de trabalho, após uma suposta equalização dos pontos de partida (GENTILI, 1998), desconsiderando a crise (aparentemente conjuntural) estrutural do sistema capitalista (socialização da produção *versus* apropriação privada do que fora produzido) e os condicionantes históricos, sociais e culturais.

Nessa lógica de maximizar a igualdade de oportunidades, o chamado “terceiro setor” teria um papel fundamental por combinar “eficácia nos negócios com o estímulo a programas sociais” e poderia ajudar a “promover a cultura cívica local”, fazendo a roda do capital social girar por toda a sociedade, criando um ambiente favorável para o investimento privado, a fim de promover o desenvolvimento econômico associado com uma agenda social (GIDDENS, 2001, p. 86). Esse ambiente seria ideal para que o investimento privado gerasse empregos e os trabalhadores se tornassem cada vez menos dependentes do Estado (“novo individualismo”).

James Coleman aborda a complementaridade entre capital social e capital humano, em função de o primeiro ser um elemento fundamental na construção do segundo (COLEMAN, 1988, p. 109). Para o autor, investir em capital social seria uma forma de aumentar os estoques

de capital humano através do treinamentos e desenvolvimento de comportamentos e valores que ajudariam a melhorar a produtividade de um indivíduo e, conseqüentemente, aumentar a produtividade total de um país, promovendo desenvolvimento econômico (COLEMAN, 1988, p. 116). Na mesma direção de Coleman, a OCDE argumenta que “*societies founded on networks of trust and co-operation can help to realise human potential*” (OCDE, 2001, p. 39).²²³

Dessa maneira, tanto para Coleman (1988), quanto para OCDE (2001), capital humano e capital social são intercambiáveis e complementares no desenvolvimento do potencial humano e econômico. Essa ideia de agregar capital humano ao capital social, e vice-versa, leva em conta o pressuposto de que o desenvolvimento intencional de determinados comportamentos e valores teria reflexo não apenas no bem-estar pessoal, mas, também, na produção econômica e na geração de empregos. Nesse Contexto, para a OCDE,

Some of the influences of learning on health and social behaviour may be mediated by the fostering of habits, characteristics and attitudes which assist job creation, productivity, personal wellbeing, positive time preferences and self-discipline. (OCDE, 2001, p. 32)²²⁴

Em razão dessa complementaridade entre as noções de capital humano e capital social, a OCDE (2001) estendeu a compreensão da noção de capital humano para além da aquisição de competências cognitivas, com destaque para as competências não cognitivas (socioemocionais) como instrumentos que alavancam a aprendizagem cognitiva, o bem-estar pessoal, social e o desenvolvimento econômico. Essas habilidades socioemocionais poderiam ser desenvolvidas com intencionalidade e serem reforçadas nas dimensões sociais (confiança e do espírito cívico) e emocionais (resiliência, autocontrole). Diante disso, a OCDE argumenta que

The definition of human capital used in this report is: The knowledge, skills, competencies and attributes embodied in individuals that facilitate the creation of personal, social and economic well-being. While “human capital” has often been defined and measured with reference to acquired cognitive skills and explicit knowledge, a broader notion of human capital, including attributes, more adequately reflects how various non-cognitive skills and other attributes contribute to well-being and can be influenced and changed by the external environment including learning. (OCDE, 2001, p. 18)²²⁵

²²³“Sociedades fundadas em redes de confiança e cooperação podem ajudar a realizar o potencial humano” (OCDE, 2001, p. 39, tradução nossa).

²²⁴“Algumas das influências da aprendizagem sobre a saúde e o comportamento social podem ser mediadas pela promoção de hábitos, características e atitudes que auxiliam na criação de empregos, produtividade, bem-estar pessoal, preferências de tempo positivas e autodisciplina”. (OCDE, 2001, p. 32, tradução nossa)

²²⁵“A definição de capital humano utilizada neste relatório é: os conhecimentos, habilidades, competências e atributos incorporados nos indivíduos que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e econômico. Enquanto o ‘capital humano’ tem sido frequentemente definido e medido com referência às habilidades cognitivas adquiridas

Na mesma direção da OCDE (2001), o Banco Mundial (2017) vê na complementaridade entre capital humano e capital social uma estratégia para combater a pobreza e impulsionar o desenvolvimento econômico. Assim, “a prosperidade compartilhada” seria conseguida pelo desenvolvimento de capital humano associado a aspectos comportamentais (resiliência), de forma a dar respostas positivas em meio a situações adversas, tal como o desemprego e o subemprego. Nesse contexto,

A estratégia regional do Banco Mundial da Europa e Ásia Central busca eliminar a pobreza e impulsiona a prosperidade compartilhada apoiando os clientes em três áreas globais de enfoque: promoção do crescimento sustentável e inclusivo, desenvolvimento do capital humano e apoio à resiliência. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 44)

Embora sejam complementares, há algumas diferenças importantes entre as noções de capital humano e capital social. Para a OCDE, o capital humano residiria no indivíduo; por sua vez, o capital social residiria nas relações sociais, mas ambas teriam impactos importantes na sociedade, tal como o desenvolvimento econômico e social. A identificação dessas diferenças tem-se constituído num marco fundamental para proposição de políticas públicas baseadas nessas noções e o enfoque que pode ser dado em cada instituição. A OCDE indica que

*Human and social capital are closely related to the way in which institutions and political and social arrangements impact on society. However, the various elements need to be carefully distinguished, since: • **Human capital resides in individuals.** • **Social capital resides in social relations.** • Political, institutional and legal arrangements describe the rules and institutions in which human and social capital work. (OCDE, 2001, p. 13, grifo nosso)²²⁶*

Num primeiro momento, pensamos a influência das noções de capital humano e capital social como elementos propulsores do desenvolvimento produtivo e, portanto, sua correlação com a educação se constituiria numa engrenagem importante para formar futuros trabalhadores dentro dessas concepções. Diante disso, apresentamos a influência de cada uma dessas concepções na construção de um projeto hegemônico empresarial que visa conformar um tipo

e conhecimento explícito, uma noção mais ampla de capital humano, incluindo atributos, reflete mais adequadamente como várias habilidades não cognitivas e outros atributos contribuem para o bem-estar e podem ser influenciado e alterado pelo ambiente externo, incluindo a aprendizagem”. (OCDE, 2001, p. 18, tradução nossa)
²²⁶“O capital humano e capital social estão intimamente relacionados à maneira pela qual as instituições e os arranjos políticos e sociais impactam a sociedade. No entanto, os vários elementos precisam ser cuidadosamente distinguidos, uma vez que: • O capital humano reside nos indivíduos. • O capital social reside nas relações sociais. • Os arranjos políticos, institucionais e legais descrevem as regras e instituições nas quais o capital humano e social funcionam”. (OCDE, 2001, p. 13, tradução nossa)

ideal de trabalhador produtivo, que incorporaria a ideia em torno da necessidade de investimento em estoques de “educação”, em comportamentos, atitudes e valores voltados para o desenvolvimento do espírito cívico, laços de confiança e ações de voluntariado.

3.2.1 Capital Humano: noção econômica da educação.

Nosso objetivo, nesse item, é analisar a penetração da noção de capital humano, via construção de consenso empresarial junto a órgãos estatais produtores de consenso e normatizadores de políticas públicas para a educação. Embora alguns estudiosos²²⁷ da teoria do capital humano acreditem que suas origens remontam a Adam Smith e Alfred Marshall, nosso estudo se concentrará na sistematização promovidas pelos estudos de Schultz (1961, 1963, 1971), Mincer (1958, 1984) e Becker (1975), em função de se constituir na base sobre as quais os organismos intergovernamentais estruturam suas propostas recentes para a educação (desenvolvimento de competências cognitivas com competências socioemocionais), com destaque para a ideia de “aperfeiçoamento moral e mental” das pessoas, a partir do desenvolvimento de certas “habilidades” (SCHULTZ, 1963, p. 18).

A partir da década de 1950, uma equipe de pesquisadores coordenados por Theodoro Schultz desenvolveu estudos voltados a saber o porquê de alguns países terem um “desenvolvimento” industrial e tecnológico maior do que outros, com vistas a entender o que sustentaria as desigualdades econômicas entre as nações e os indivíduos. A partir desse estudo, Schultz caminhou para uma construção teórica que procurava identificar em fatores não essencialmente econômicos os elementos potencializadores da economia de determinados países.

A hipótese de Schultz era de que o fator não iminente econômico que criava abismos entre as nações era a educação e que “o investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença” (SCHULTZ, 1973, p. 31). Para chegar a essa conclusão, Schultz argumenta que o diferencial para o aumento da produtividade estaria na maior qualificação do trabalhador, mediante o investimento em educação.

It has been widely observed that increases in national output have been large compared with the increases of land, man-hours, and physical reproducible capital. Investment in human capital is probably the major explanation for this difference [...] I shall contend that such investment in human capital accounts for most of the

²²⁷Quando analisa as raízes da noção de capital humano, Saul (2004, p. 1) argumenta que que Mark Blaug já havia identificado os elementos primários constitutivos da noção de capital humano nos escritos de Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fischer.

impressive rise in the real earnings per worker. (SCHULTZ, 1961, online, grifo nosso)²²⁸

Como a educação, ou melhor, o investimento em educação se constituiria num fator de diferenciação entre os indivíduos e países, é importante entendermos o que Schultz entendia por educação. Para esse autor,

Educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torna-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. (SCHULTZ, 1963, p. 18)

Chama a atenção o fato de a educação ser concebida como aperfeiçoamento moral e refinamento de gostos de uma pessoa, além de apresentar elementos funcionalistas como desenvolvimento de habilidades e preparo mental para a tomada de decisões em consonância com a moral proposta. Percebemos que a ideia de educação aqui está voltada para sua compreensão como uma questão comportamental, que habilitaria as pessoas a tomarem decisões em consonância com o que é preconizado pela moral hegemônica. Outro fator que chama a atenção é a identificação da educação com o fornecimento de habilidades para aperfeiçoar os gostos. Essa questão de relacionar educação com desenvolvimento de habilidades (tanto cognitivas quanto socioemocionais) está presente em programas educacionais atuais, cujo foco é a preparação dos indivíduos para fazerem escolhas, criando projetos de vida com ênfase no protagonismo juvenil, como é o caso do SEEM²²⁹.

A grande novidade que Schultz (1963, p. 22) traz é não considerar a educação apenas no âmbito moral, mas também considerar o valor econômico que a educação traz consigo e que esse valor ultrapassaria a esfera do indivíduo, podendo trazer efeitos positivos para toda a estrutura econômica de uma determinada formação social. Dessa forma, ao abordar o valor econômico da educação, Schultz argumenta que

O componente da produção, decorrente da instrução é um investimento em habilidades e conhecimento que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção [...] A instrução destinada à aquisição

²²⁸“Tem sido amplamente observado que o aumento da produção nacional tem sido grande em comparação com os aumentos de terra, horas-homem e capital físico reprodutível. O investimento em capital humano é provavelmente a principal explicação para essa diferença. [...]. Eu argumentarei que esse investimento em capital humano é responsável pela maior parte do aumento impressionante dos rendimentos reais por trabalhador”. (SCHULTZ, 1961, online, tradução nossa)

²²⁹No capítulo VI iremos discutir a influência da noção de capital humano na construção da concepção de educação presente no SEEM, a partir da análise das ideias de “aperfeiçoamento mental e moral” e a necessidade de “disciplinar e formar habilidades”.

de habilidades, a fim de elevar as rendas futuras, não deve ser considerada como despesa. (SCHULTZ, 1963, p. 23-24)

Na mesma direção, Mincer (1958) argumenta que o investimento em capital humano é uma forma de distribuição de renda. Avançando nesse argumento, Schultz estende à coletividade os benefícios do investimento em capital humano, uma vez que “*a strong welfare goal of our community is to reduce the unequal distribution of personal income among individuals and families*” (SCHULTZ, 1961, p. 15, grifo nosso)²³⁰. Nessa lógica de argumentação, Schultz e Mincer acreditam que os efeitos benéficos do investimento em capital humano iriam além da renda pessoal (individual), mas se estenderiam para os demais membros da família proporcionando uma maior distribuição de renda em toda a sociedade.

Dentro dessa perspectiva teórica, o investimento em capital humano seria uma forma de redução das desigualdades econômicas, uma vez que “*these differentials in earnings correspond closely to corresponding differentials in education, they strongly suggest that the one is a consequence of the other*” (SCHULTZ, 1961, p. 3)²³¹. Destarte, o pressuposto aqui é o de que as diferenças de rendimentos guardam íntima relação com as diferenças de estoque de capital humano; portanto, a melhor forma de resolver esse problema seria o investimento em educação, a fim de possibilitar a equalização dos rendimentos pessoais. Segundo o Banco Mundial (2000, p. 114), o investimento em capital humano poderia promover um grande impulso econômico e ajudar no combate à “pobreza” e atuar como um elemento promotor de desenvolvimento social.

Nesse contexto, a educação é considerada “um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola” (SCHULTZ, 1963, p. 25). Cabe ressaltarmos que a noção de capital humano não se restringe apenas à investimento em instrução, “mas, também, aqueles que envolvem gastos com saúde, treinamento prático [...]” (SCHULTZ, 1963, p. 70). Para Schultz, esses investimentos em capital humano não se restringiriam aos indivíduos, mas poderiam “beneficiar mais pessoas além do estudante: como familiares, vizinhos e contribuintes” (SCHULTZ, 1963, p. 27). Assim como Schultz, Becker (1975, p. 45) identifica que as taxas de retornos que os investimentos em capital humano podem trazer, tais como aumento salarial (BECKER, 1975, p. 75), também se refletem em taxas de retorno familiar (BECKER, 1975, p. 117). Essa ideia de que o investimento individual traria retornos em termos

²³⁰“Um forte objetivo de bem-estar de nossa comunidade é reduzir a distribuição desigual de renda pessoal entre indivíduos e **famílias**” (SCHULTZ, 1961, p. 15, grifo nosso, tradução nossa).

²³¹“Esses diferenciais nos rendimentos correspondem de perto os diferenciais correspondentes na educação, eles sugerem fortemente que um é uma consequência do outro” (SCHULTZ, 1961, p. 3, tradução nossa).

de ganhos futuros aos estudantes, nessa lógica argumentativa, também, inclui uma suposta onda de prosperidade que se estenderia a pessoas que cercam o estudante e dinamizariam a economia local.

Assim, a diferença de “desenvolvimento” econômico entre as nações e os indivíduos estaria no maior ou menor acúmulo de investimento em capital humano (SCHULTZ, 1963, p. 70). A melhor forma de correção dessas disparidades de desenvolvimento entre as nações seria através do investimento pessoal em capital humano, estreitando a ponte entre a escola e o emprego. Essa tese foi amplamente difundida, principalmente, a partir da década de 1970 e encontrou bastante receptividade nos países que pretendiam alcançar o grau de “desenvolvimento” dos países centrais do capitalismo.

A esse respeito, Mincer argumenta que a aquisição de capital humano além de trazer propriedade para os indivíduos e suas famílias, pode ser considerado como um fator de produção juntamente com o capital físico. Assim, o investimento em capital humano seria uma forma de distribuição de renda (MINCER, 1958), mas também seria um fator importante a ser considerado no desenvolvimento econômico de uma nação, conforme argumenta Mincer em outra obra:

*Just as accumulation of personal human capital produces individual economic (income) growth, so do the corresponding social or national aggregates. At the national level, **human capital** can be viewed as a **factor of production** coordinate with physical capital. The framework of an aggregate production function shows that growth of human capital is both a condition and a consequence of economic growth [...] Its diffusion generates worldwide economic growth, **regardless of its initial geographic locus**. (MINCER, 1984, p. 195, grifo nosso)²³²*

Na mesma direção de Mincer (1958, 1984), Schultz (1961, 1963, 1973) e Becker (1975), o Banco Mundial (2017) e a OCDE (2001) desenvolveram estudos que procuram relacionar, com “evidências”, o investimento em capital humano com o aumento da produtividade de um país. Nessa perspectiva, o aumento da renda individual e dos países, a partir da aquisição de capital humano, constituir-se-ia numa “base sólida” para o “sucesso econômico” e redução da pobreza. Por essa lógica de pensamento, a superação do atraso, da pobreza e de uma economia

²³²“Assim como a acumulação de capital humano pessoal produz crescimento econômico (renda) individual, o mesmo ocorre com os agregados sociais ou nacionais correspondentes. Em nível nacional, o **capital humano** pode ser visto como um **fator de produção** coordenado com o capital físico. O quadro de uma função de produção agregada mostra que o crescimento do capital humano é tanto uma condição quanto uma consequência do crescimento econômico [...] Sua difusão gera crescimento econômico mundial, **independentemente de seu locus geográfico inicial**”. (MINCER, 1984, p. 195, grifo nosso, tradução nossa)

“não desenvolvida” poderia ser superado pelo investimento em pessoas para que pudessem construir capital humano. Diante disso, para o Banco Mundial,

O capital humano – as aptidões coletivas e a capacidade de uma população – é um fator determinante crítico do crescimento econômico e da redução da pobreza. Apoiar o acesso de todos a serviços básicos de qualidade – tais como cuidados da saúde, proteção social quando necessária e oportunidades em educação, empregos e serviços financeiros – pode servir como uma base sólida para os indivíduos realizarem seu potencial e os países terem sucesso econômico maior. De fato, a evidência recente mostra que o capital humano representa globalmente uma grande parcela da variação da renda entre os países. O Banco Mundial trabalha em estreita colaboração com os países para potencializar investimentos no capital humano para o crescimento e produtividade em pontos críticos durante toda a vida de uma pessoa. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 21)

Dentro dessa mesma lógica argumentativa, a OCDE defende que o impacto econômico do capital humano para a produtividade de uma país pode ser medido pelas taxas de retorno econômicas (aumento de renda) e não-econômicas (satisfação em estudar e ocupar determinado posto de trabalho) por toda a vida. Assim, para a OCDE,

One way of measuring the economic impact of human capital is through the calculation of productivity or earnings-based “rates of return” on investments in learning. Private rates of return can be estimated using data on private costs and post-tax earnings over a lifetime (see OECD, 1998). In principle such private rates of return should include the non-monetary benefits such as the pleasure of learning and the greater job satisfaction which may flow from a qualification. Social rates of return should combine the full range of public and societal costs and benefits involved in investing in more human capital. However, in practice, there are many difficulties in calculating the full costs and benefits, and published estimates often rest heavily on a relatively narrow range of measurable factors. In particular, it is difficult to take full account other effects of in-work training on earnings, or the benefits of human capital which accrue to society generally, or of the many non-economic benefits. An alternative approach is to seek empirical evidence, using national or regional data, of the impact of the stock and rate of change of human capital on the levels and rates of economic growth. (OCDE, 2001, p. 28)²³³

²³³“Uma forma de medir o impacto econômico do capital humano é por meio do cálculo da produtividade ou das ‘taxas de retorno’ baseadas em rendimentos dos investimentos em aprendizado. As taxas de retorno privadas podem ser estimadas usando dados sobre custos privados e ganhos após impostos ao longo da vida (ver OCDE, 1998). Em princípio, essas taxas de retorno privadas devem incluir os benefícios não monetários, como o prazer de aprender e a maior satisfação no trabalho que pode resultar de uma qualificação. As taxas sociais de retorno devem combinar toda a gama de custos e benefícios públicos e sociais envolvidos no investimento em mais capital humano. No entanto, na prática, há muitas dificuldades em calcular os custos e benefícios totais, e as estimativas publicadas geralmente dependem muito de uma faixa relativamente estreita de fatores mensuráveis. Em particular, é difícil ter plenamente em conta outros efeitos da formação no trabalho sobre os rendimentos, ou os benefícios do capital humano que são geralmente atribuídos à sociedade, ou dos muitos benefícios não econômicos. Uma abordagem alternativa é buscar evidências empíricas, usando dados nacionais ou regionais, do impacto do estoque e da taxa de mudança de capital humano nos níveis e taxas de crescimento econômico”. (OCDE, 2001, p. 28, tradução nossa)

As teses de Schultz (1961, 1963, 1964), de Mincer (1958, 1984), do Banco Mundial (2017) e da OCDE (2001) apresentam um problema de origem: constroem um argumento baseado numa “generalização apressada” quando identificam o investimento na educação com superação do atraso e, portanto, desenvolvimento econômico, independentemente da função de cada nação no sistema global do capital, desconsiderando os condicionantes históricos que levaram a construção dos sistemas de ensino dos países de capitalismo dependente (por exemplo). Dito de outra forma, essas teses não levam em consideração que a forma de educação dispensada em países de capitalismo dependente é organizada pela classe dirigente que assenta suas relações de dominação e de exploração na perpetuação da exclusão dos filhos da classe trabalhadora aos níveis mais elevados de instrução.

Diante disso, mesmo que houvesse “vontade” pública (por exemplo) de investimento em capital humano no Brasil, não há como se relacionar diretamente (causa-efeito) esse investimento com desenvolvimento econômico e/ou industrialização, uma vez que o papel dependente que o país ocupa no cenário internacional do capital favorece sua classe dirigente, reforçando a ideia de uma modernização conservadora direcionada à exportação de bens primários (FERNANDES, 1973). Dessa forma, a tese de que investimentos em capital humano resolveriam os problemas das disparidades econômicas entre as nações é um argumento que já nasce morto em si próprio em razão de a condição de dependência dos países menos “desenvolvidos” é, também, o reflexo de uma política exploratória dos países de capitalismo central, que se beneficiam dessa relação de dependência que os países de capitalismo periférico nutrem sustentados por sua classe dominante. É uma relação simbiótica entre os países de capitalismo central e o país de capitalismo dependente, que “visa promover a expansão concomitante de organismos internos e externos, ou seja, economias centrais e os setores sociais dominantes” (FERNANDES, 1973, p. 45).

Esse movimento de harmonização dos interesses firmado pela aliança entre as economias centrais e os setores sociais dominantes nos países de capitalismo dependente procura excluir os setores assalariados de políticas de investimento em educação, do acesso aos níveis mais elevados de escolarização, em razão de a classe social dominante do país dependente transferir “a depleção permanente de suas riquezas [...] [para] os setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalista” (FERNANDES, 1973, p. 45).

A tese de que a diminuição das disparidades econômicas entre nações e indivíduos se resolveria com investimento em capital humano é uma promessa que já nasce morta em si mesma, à medida que é justamente a manutenção da desigualdade econômica entre as nações e

indivíduos que retroalimenta o capitalismo global, dando a condição de “desenvolvido” aos países de capitalismo central e de “em desenvolvimento” aos países de capitalismo dependente.

Compreendendo essa relação simbiótica entre países ditos desenvolvidos e países de capitalismo dependente, Gaudêncio Frigotto (2010, p. 17) indica que “o que a teoria do capital humano evade e esconde são as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão”. Assim, essa ideia de que o capital humano se consubstanciaria numa forma de encurtar as distâncias entre as nações e as classes sociais é falaciosa em razão de a lógica da acumulação dos países centrais do capitalismo e de determinados setores dos países de capitalismo dependente se apoiarem na exclusão socioeconômica como formas de expansão da concentração e acumulação capitalista. Em outras palavras: vende-se a ideia de que seria possível alterar a condição de dependência de determinados países sem alterar as estruturas socioeconômicas que dão origem às desigualdades, bastando apenas investir em capital humano.

Outro elemento importante a ser analisado na noção de capital humano é a ideia de que “a instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao crescimento econômico” (SCHULTZ, 1963, p. 56). Percebemos que a noção de capital humano já apontava para a necessidade de formação de trabalhadores socioemocionalmente educados para darem respostas positivas em meio a situações adversas, oriundas das incertezas do mercado de trabalho; em face disso, a suposta necessidade de formação de um trabalhador educado socioemocionalmente está intimamente ligada com as noções de empregabilidade e flexibilidade, refletindo uma concepção de educação voltada apenas para a *práxis* produtiva.

A empregabilidade se relaciona diretamente com a educação socioemocional, em função de o trabalhador com a característica de dar respostas positivas às situações adversas ser considerado um colaborador, solucionador de problemas, cidadão “amansado”. Por sua vez, o aumento de capital humano capacitaria as pessoas para enfrentar novos empregos, tornando-as mais flexíveis às mudanças. Assim, Schultz (1963, p. 57) indica que “a instrução nessa conjuntura [amplas modificações no mercado de trabalho], é valiosa, por constituir um estímulo à flexibilidade na realização desses reajustamentos ocupacionais e regionais”.

Apresentamos, de uma forma geral, a noção de capital humano, em função de entendermos que o movimento de penetração empresarial na escola pública se apoiar nessa noção, ao identificar a escola pública como fornecedora de “educação” (competências) que atuaria promovendo o desenvolvimento da equalização de oportunidades, além de um caminho para a redução das desigualdades sociais. Como avalia Frigotto (2010, p. 26), a noção de capital

humano, cujas bases estão assentadas na concepção econômica neoclássica e na ideologia positivista, “vem se constituindo, ao mesmo tempo, numa teoria do desenvolvimento e numa ‘teoria da educação’. Essa teoria, por sua vez, é reflexo de uma determinada visão de mundo, antagônica aos interesses da classe trabalhadora”.

É importante destacarmos que a noção de capital humano enquanto “teoria do desenvolvimento” é essencial ao projeto empresarial de atuação mais incisiva na educação pública, uma vez que “concebe educação como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora de trabalho e, por extensão, potencializadora da renda (social e individual) [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 26). Assim, formar indivíduos com capacidade de potencializar o mundo produtivo, baseado na concepção econômica neoclássica, teria como uma de suas funções difundir uma visão de mundo condizente com os detentores dos meios de produção, mas que possivelmente será antagônica aos interesses da classe trabalhadora.

Dessa forma, enquanto “teoria de desenvolvimento”, a noção de capital humano pode ser instrumental para o processo de reestruturação produtiva, a partir da formação de novas mentalidades dos futuros trabalhadores. Entretanto, é importante pontuarmos que as escolas públicas e os próprios alunos (futuros trabalhadores) são atravessados por diversas mediações e essa incorporação dos valores empresariais, tais como as dimensões do treinamento, da formação de gostos e mentalidade presentes na noção de capital humano (SCHULTZS, 1963, p. 18), não se dão de forma automática e sem contradições. Um exemplo interessante foi o movimento de ocupação de escolas públicas estaduais fluminenses no primeiro semestre de 2016, em que algumas escolas com forte atuação empresarial no patrocínio de programas educacionais específicos alinhados com sua ideologia, foram ocupadas por alunos que questionaram esse modelo de educação que estava sendo ofertado. Isso chama muito a atenção porque, em tese, estariam sendo formados para terem a mentalidade “amansada”, funcionando como engrenagens na maquinaria da hegemonia capitalista, mas, devido às mediações de diferentes naturezas, essa reprodução não se dá de forma automática.

Da mesma forma, a noção de capital humano se constitui numa “teoria da educação” responsável por atuar de forma isenta e neutra, atribuindo-lhe um caráter instrumental e funcionalista, em que a “ação pedagógica e a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional, cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 26). Essa correlação da educação com serviços apenas técnicos, neutros e possuindo um caráter funcionalista tem-se constituído num elemento-chave para que a atuação empresarial na escola pública não seja vista como atuação de classe, mas como prestação de um serviço

técnico, em que supostos especialistas da área, ao atuarem, estariam apenas preocupados com a “qualidade” da educação.

Sob o manto de uma atuação despolitizada, organizações empresariais penetram diretamente no chão da escola pública, agindo na implementação de um projeto de classe encoberto pelo argumento de implementação de um pacto de gestão preocupado com a “qualidade”. Um bom exemplo do que estamos falando é a atuação da Falconi Consultores Associados na aplicação da Gestão integrada da Escola (GIDE), nas escolas da SEEDUC/RJ, conforme abordamos no capítulo II. As ações da GIDE se constituem numa ação de classe, que compreendem a educação como uma tecnologia social e, para “funcionar bem”, bastaria pô-las nas mãos de gestores e adotar técnicas modernas de administração voltada para a obtenção de resultados objetivados.

Como dito anteriormente, ao operarmos no nível abstrato-formal, entendemos que a intenção de organizações empresariais ao patrocinar programas educacionais das chamadas “organizações sociais empresariais” é a disseminação dos seus valores e a formação de força de trabalho capaz de ocupar os postos de trabalho disponíveis. Entretanto, quando operamos no nível concreto-real, percebemos que a transmissão dos valores empresariais e a formação de futuros trabalhadores com habilidades específicas para ocupar determinados postos de trabalho não se dá de forma automática e, devido à natureza contraditória da escola, são atravessados por mediações de naturezas diversas, que muitas das vezes nos dão a sensação, num primeiro olhar, de que esse patrocínio (investimento) está descolado de um projeto societário, constituindo-se apenas numa questão de civismo e confiança nas organizações da sociedade civil.

Em síntese: essa ideia de que a educação se constituiria num “serviço” somente técnico e neutro é o invólucro do capital humano, na aparência, para se apresentar como uma “teoria do desenvolvimento” e como uma “teoria da educação” que proporciona distribuição de renda e redução das desigualdades sociais, independentemente da condição social, política e geográfica. Todavia, essa identificação da noção de capital humano como uma “teoria do desenvolvimento” e como uma “teoria da educação” é uma forma de atribuir à escola a função de resolver o problema das disparidades sociais, a partir da “redução da educação para a produção da força de trabalho” (RIKOWSKI, 2017, p. 409).

3.2.2 Capital social: “humanizando” o capital.

Nossa discussão envolvendo noção de capital social está relacionada com as mudanças estruturais do mundo produtivo, principalmente a partir da década de 1970, o que tem se refletido numa “guerra” de projetos societários permeados por elementos coercitivos e ideológicos de manutenção da coesão social. Nesse ponto, inserimos o debate envolvendo a noção de capital social como mecanismo de naturalização das problemáticas em torno do processo de reestruturação produtiva, a partir da consolidação da hegemonia capitalista, cujas bases estão na proposta de educar os futuros trabalhadores para o conformismo.

Nesse estudo, adotamos a concepção de capital social que está presente nos relatórios dos organismos intergovernamentais e que encontrou eco nos estudos de Robert Putnam e Francis Fukuyama. Iniciaremos apresentando a concepção de capital social presente nos documentos da OCDE e do Banco Mundial; após, discutiremos a defesa da ideia de capital social presente, principalmente, nos estudos de Putnam e Fukuyama e as críticas feitas por Vania Motta e Bem Fine.

Para a OCDE, capital social está relacionado com atitudes e valores que contribuem para o desenvolvimento social e econômico de uma coletividade, a partir da construção de redes associativas perpassadas por um conjunto de “regras de comportamento” que são compartilhadas pelos membros. Nesse contexto, a OCDE indica que

In this report, the definition of social capital is: networks together with shared norms, values and understandings that facilitate co-operation within or among groups. Networks relate to the objective behaviour of actors who enter into associative activity. Shared norms, values and understandings relate to the subjective dispositions and attitudes of individuals and groups, as well as sanctions and rules governing behaviour, which are widely shared. (OCDE, 2001, p. 41)²³⁴

Por sua vez, o Banco Mundial, embora definia o capital social como um conjunto de normas, valores, práticas associativas e construção de redes, apresenta um diferencial importante para OCDE: define capital social como coesão social. Essa sinonímica entre capital social e coesão social é utilizada pelo Banco Mundial como mecanismo de alívio da pobreza,

²³⁴“Neste relatório, a definição de capital social é: redes em conjunto com normas compartilhadas, valores e entendimentos que facilitam a cooperação dentro ou entre os grupos. As redes relacionam-se com o comportamento objetivo dos atores que participam da atividade associativa. Normas, valores e entendimentos compartilhados estão relacionados às disposições e atitudes subjetivas de indivíduos e grupos, bem como às sanções e regras que regem o comportamento, que são amplamente compartilhadas”. (OCDE, 2001, p. 41, tradução nossa)

desenvolvimento econômico e desenvolvimento social. Diante disso, o Banco Mundial²³⁵ argumenta que

*Social capital refers to the norms and networks that enable collective action. Increasing evidence shows that social cohesion — social capital — is critical for poverty alleviation and sustainable human and economic development. This web site is the World Bank’s link with external partners, researchers, institutions, governments and others interested in understanding and applying social capital for sustainable social and economic development. It aims to: improve our understanding of social capital and its contribution towards poverty reduction, social stability and economic development [...].*²³⁶

Diante dessa centralidade no combate à pobreza, o Banco Mundial define que é fundamental “reforçar o capital social dos pobres” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 10). Por isso o Banco identifica a pobreza como uma ameaça à coesão social e ao ambiente de “confiança” necessário ao investimento privado numa determinada sociedade. Da mesma forma, ao afirmar que o capital social não apenas combate à pobreza, mas ataca a própria exclusão social, a OCDE argumenta que

*The evidence reviewed here of the benefits of access to social capital is sufficiently impressive to establish social capital as a dimension to be explored when looking at policies for dealing with poverty and social exclusion – indeed the very **term social exclusion implies the denial of access to social capital** (OCDE, 2001, p. 61, grifo nosso)*²³⁷

Num primeiro olhar, tendemos a ver com bons olhos a ideia de um capital (social) que atacaria à pobreza e a exclusão social. O problema é que esse argumento tanto do Banco Mundial quanto da OCDE é falacioso e já nasce morto em si mesmo, porque ao mesmo tempo que capital social combate à pobreza e mantém a coesão social, funciona como instrumento de manutenção da estrutura social que dá origem à pobreza, sem romper com ela. Assim, o “*social*

²³⁵Disponível

em:

<

http://www.worldbank.org/en/webarchives/archive?url=httpzxxweb.worldbank.org/archive/website01360/WEB/0__MEN-2.HTM&mdk=23354653>. Acesso em: 01 out. 2018.

²³⁶“O capital social refere-se às normas e redes que permitem a ação coletiva. Evidências crescentes mostram que a coesão social - capital social - é fundamental para o alívio da pobreza e para o desenvolvimento humano e econômico sustentável. Este site é a ligação do Banco Mundial com parceiros externos, pesquisadores, instituições, governos e outros interessados em compreender e aplicar o capital social para o desenvolvimento social e econômico sustentável. O objetivo é: melhorar nossa compreensão do capital social e sua contribuição para a redução da pobreza, estabilidade social e desenvolvimento econômico [...]”. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/webarchives/archive?url=httpzxxweb.worldbank.org/archive/website01360/WEB/0__MEN-2.HTM&mdk=23354653>. Acesso em: 01 out. 2018, tradução nossa.

²³⁷“As evidências aqui revisadas dos benefícios do acesso ao capital social são suficientemente impressionantes para estabelecer o capital social como uma dimensão a ser explorada quando se olha para políticas de combate à pobreza e exclusão social - na verdade, o próprio termo exclusão social implica a negação do acesso ao capital social”. (OCDE, 2001, p. 61, tradução nossa)

capital does not challenge the hegemony of economics but rather contributes to its maintenance (BLAXTER; HUGHES, 2000, p. 17)²³⁸, atuando como cimento ideológico para dar “cola” à coesão social, uma vez que

*The social capital of a society includes the institutions, the relationships, the attitudes and values that govern interactions among people and contribute to economic and social development. Social capital, however, is not simply the sum of the institutions which underpin society, it is also the glue that holds them together. It includes the shared values and rules for social conduct expressed in personal relationships, trust, and a common sense of “civic” responsibility, that makes Society more than a collection of individual. (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 5, grifo nosso)*²³⁹

Com a finalidade de entender o porquê de alguns grupos sociais serem melhor sucedidos economicamente do que outros, Putnam (2006, p. 157) chega à conclusão que o diferencial está nos níveis de confiança, associatividade, civismo e valores éticos. Assim, esses elementos teriam relação com a cultura e se constituiriam em componentes extra econômicos capazes de elevar o progresso tecnológico e criar um ambiente favorável para o desenvolvimento econômico sustentável.

O argumento central para Putnam em torno da “confiança” e “civismo”, enquanto elementos geradores de prosperidade estão presentes também na OCDE (2001, p. 45) e desempenham um papel importante na construção de um ambiente adequado aos negócios, pautado na estabilidade política e na coesão social. Nesse ambiente, as empresas seriam as maiores beneficiadas, em função de os laços de confiança possibilitarem reduzir custos com fiscalização, segurança, crédito e “burocracias”. Assim, com a criação de um ambiente propício ao investimento privado, uma onda de prosperidade se refletiria na criação de empregos e aumento da renda da comunidade, conforme argumenta a OCDE:

*Firms can benefit from norms of co-operative trust embodied in various types of intra-firm or inter-firm networks because these facilitate co-ordination and lower transaction costs arising from negotiation and enforcement, imperfect information and layers of unnecessary bureaucracy. In this perspective, trust has many dimensions including a belief in the good intentions of others as well as their competence and reliability. (OCDE, 2001, p. 57)*²⁴⁰

²³⁸“Capital social não desafia a hegemonia da economia, mas contribui para sua manutenção” (BLAXTER; HUGHES, 2000, p. 17, tradução nossa).

²³⁹“O capital social de uma sociedade inclui as instituições, as relações, as atitudes e os valores que regem as interações entre as pessoas e contribuem para o desenvolvimento econômico e social. O capital social, no entanto, não é simplesmente a soma das instituições que sustentam a sociedade, é também a cola que as mantém unidas. Eu incluo os valores compartilhados e regras para a conduta social expressas em relacionamentos pessoais, confiança e um senso comum de responsabilidade ‘cívica’, que faz da Sociedade mais do que uma coleção de indivíduos”. (BANCO MUNDIAL, 1998, p. 5, tradução nossa)

²⁴⁰“As empresas podem se beneficiar de normas de confiança cooperativa incorporadas em vários tipos de redes internas ou entre firmas, porque elas facilitam a coordenação e reduzem os custos de transação decorrentes da

A conceituação da noção de capital social que está presente nos documentos dos organismos intergovernamentais é sintetizada por Putnam (2006, p. 177) enquanto “características da organização social como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando suas ações coordenadas”. Dessa forma, a noção de capital social se constituiria num somatório de elementos ligados à cultura (confiança, associatividade, civismo e valores éticos) e que poderiam ser a chave explicativa para a interferência de fatores não econômicos no desenvolvimento econômico de um determinado país.

Da mesma forma que Schultz procurou a resposta para o desenvolvimento econômico em fatores não essencialmente econômicos, Putnam argumenta que a explicação para o desenvolvimento de um país vai além de aspectos essencialmente econômicos, mas que avançaria para além da aquisição de capital humano. Nessa linha de pensamento, a OCDE defende que os altos níveis de confiança e civismo entre os diferentes atores sociais ajudaria promover a coesão social atuando diretamente no controle dos conflitos sociais, de garantia da propriedade privada e de garantia dos cumprimentos dos contratos.

*A range of formal and informal civic, political and legal institutions underpin market activities and civic life. Institutions set the “rules of the game”. Rodrik (2000) describes five types of institutions which: • **Protect private property and contract enforcement.** • **Moderate some business activities.** • **Support macro-economic stability.** • **Provide social insurance or protection.** • **Manage social conflict.** Such institutions, when working effectively, can allow countries at diferente levels of development to handle change and to achieve sustained economic growth. (OCDE, 2001, p. 13, grifo nosso)²⁴¹*

A partir dessa noção que identifica capital social com desenvolvimento econômico, alguns organismos intergovernamentais, passaram a incorporar a ideia de que capital social poderia funcionar como instrumento ideológico que facilitaria o terreno para o processo de acumulação capitalista (MOTTA, 2012). Um bom exemplo do que estamos argumentando está na da difusão da ideia em torno da “necessidade” de se criar um ambiente favorável ao

negociação e fiscalização, informações imperfeitas e camadas de burocracia desnecessária. Nesta perspectiva, a confiança tem muitas dimensões, incluindo a crença nas boas intenções dos outros, bem como sua competência e confiabilidade”. (OCDE, 2001, p. 57, tradução nossa)

²⁴¹“Uma gama de instituições formais e informais cívicas, políticas e jurídicas de atividades de mercado e vida cívica estabelecem as ‘regras do jogo’. Rodrik (2000) descreve cinco tipos de instituições que: • Proteger a propriedade privada e a execução de contratos. • Moderar algumas atividades de negócios. • Apoiar a estabilidade macroeconômica. • Fornecer seguro social ou proteção. • Gerenciar conflitos sociais. Tais instituições, ao trabalhar efetivamente, podem permitir que países de diferentes níveis de desenvolvimento para lidar com a mudança e para alcançar crescimento”. (OCDE, 2001, p. 13, tradução nossa)

investimento privado (intensificando os níveis de confiança) para garantir o respeito à propriedade privada, para facilitar a concessão de crédito e para eliminar “burocracias”.

Essa argumentação parte do princípio de que as relações entre os diferentes segmentos sociais se daria na base da horizontalidade, tanto no que diz respeito à confiança, espírito cívico e associativismo. Um dos problemas dessa leitura é ignorar que a sociedade civil é arena de disputa por projetos societários (GRAMSCI, 1968) e as relações entre os diferentes segmentos se dá na forma vertical de correlação de forças. Além da diferença de poder entre as diferentes classes, há também correlação de forças dentro das classes/frações de classe na produção de projeto societários; assim, o pressuposto de que a coesão social se daria através da horizontalidade funciona como um instrumento para ocultar as disputas na produção da hegemonia. Nesse contexto, Blaxter e Hughes indicam as fragilidades desse arcabouço teórico do capital social, ao argumentarem que

The discourse uses the language of trust, reciprocity, mutuality, support and community to convey this rosy glow of social relations. Within an ‘us and them’ model of power these are contrasted with the vertical ties of society to convey how vertical social relations are detrimental to the development of social capital. In shifting our gaze away from such dominant, and more obvious, power relations we are encouraged to shift our gaze away from power relations altogether. Yet a critical agenda would take as central a recognition that the horizontal ties that exist between and within communities are not comprised of equal relations, however these are conceptualised. Nor we might add are they necessarily mutually beneficial. (BLAXTER; HUGHES, 2000, p. 18)²⁴²

Essa lógica de ocultar a existência de disputas por projetos societários nos diferentes segmentos sociais é funcional à concepção de sociedade civil enquanto espaço harmonioso, de participação cívica, desinteressada política, econômica e ideologicamente. Cabe destacarmos que ações coletivas e a confiança podem ser importantes instrumentos para maior participação civil em ações voltadas à cobrança por melhorias no atendimento público para demandas específicas, tendo claro, todavia, que a relação entre os diferentes segmentos da sociedade civil não se dá de forma horizontal e há relações de poder mediando essas ações. O problema é atribuir ao capital social o papel de “pacificação” das diferentes classes sociais (coesão social),

²⁴²“O discurso usa a linguagem da confiança, reciprocidade, mutualidade, apoio e comunidade para transmitir este brilho rosado das relações sociais. Dentro de um modelo de poder ‘nós e eles’, estes são contrastados com os laços verticais da sociedade para transmitir como as relações sociais verticais são prejudiciais ao desenvolvimento do capital social. Ao desviar o olhar de tais relações de poder dominantes e mais óbvias, somos encorajados a desviar completamente o olhar das relações de poder. No entanto, uma agenda crítica tomaria como central o reconhecimento de que os laços horizontais que existem entre e dentro das comunidades não são compostos de relações iguais, no entanto, estes são conceitualizados. Nem podemos adicionar são necessariamente mutuamente benéficos”. (BLAXTER; HUGHES, 2000, p. 18, tradução nossa)

como fonte de positividade que atenderia a “vontade geral” (nos termos hegelianos), conforme observa Fine:

*[...] civil society has been regarded as a panacea, a source of positive-sum outcomes, if only appropriately organised, embraced and participated in by its citizens [...] Rather than seeing civil society as a site of, or focus for, underlying conflicts, the latter melt away as mutual benefits flow from collectivism and cooperation. In short, **civil society and social revolution sit extremely uncomfortably side-by-side.** (FINE, 2005, p. 80, grifo nosso)²⁴³*

Não bastasse correlacionar capital social com desenvolvimento econômico, ganhou espaço, a partir dos estudos de Putnam (2006), entre os organismos intergovernamentais, a ideia de que capital social deveria ser desenvolvido nas escolas, passando a ser o foco de políticas públicas voltadas para a criar uma atmosfera de solidariedade, confiança, espírito cívico, associativismo e valores éticos capazes de resolver os conflitos sociais de uma determinada formação social (OCDE, 2001; BANCO MUNDIAL, 2017). Essa atmosfera propícia para o desenvolvimento econômico passaria pela incorporação das ideias de confiança e civismo como elementos que deveriam ser desenvolvidos intencionalmente nas comunidades.

Nessa direção, Putnam (2006, p. 30-31) recorre à tese de Alexis Tocqueville para explicar a importância da cultura cívica no desenvolvimento de um espírito público baseado na “confiança e colaboração” entre os membros de uma comunidade. Putnam (2006, p. 170) revela que nos locais de forte cultura cívica, os distritos industriais são fortes com atuação sindical, igualmente forte, “com grande mobilidade social, [onde] os trabalhadores deixam de ser assalariados e vice-versa [...] mas o ‘pacto social’ incentiva a flexibilidade e a inovação”. Diante disso, percebemos que essa perspectiva parte do pressuposto de que uma economia avançada e apta a ser integrada num mundo dinâmico e altamente flexível deve ter estruturas tecnologicamente avançadas e altamente flexíveis. A defesa pela flexibilidade e pela inovação vai na direção das propostas de responsabilizar os cidadãos pela criação do próprio negócio e/ou criação das condições de empregabilidade.

Além da cultura cívica, a noção de capital social se apoia na ideia de que as “relações de confiança permitem à comunidade cívica superar mais facilmente o que os economistas chamam de ‘oportunismo’, no qual os interesses comuns não prevalecem porque o indivíduo, por desconfiança, prefere agir isoladamente [...]” (PUTNAM, 2006, p. 103). Por essa linha de

²⁴³ “[...] a sociedade civil tem sido considerada uma panaceia, uma fonte de positividade, se organizada, acolhida e com participação de seus cidadãos [...] Em vez de ver a sociedade civil como um local de conflitos subjacentes, os últimos desaparecem à medida que os benefícios mútuos fluem do coletivismo e da cooperação. Em suma, a sociedade civil e a revolução social sentam-se extremamente desconfortavelmente lado-a-lado”. (FINE, 2005, p. 80, tradução nossa)

pensamento, Putnam argumenta que os laços de confiança são fundamentais para a manutenção da coesão social, formada por “cidadãos virtuosos [...] respeitosos e confiantes uns nos outros, mesmo quando divergem em relação a assuntos importantes” (PUTNAM, p. 102). Na mesma direção, Fukuyama (1996, p. 24) dá destaque às relações de confiança como um dos motores para o desenvolvimento econômico. Para esse autor, a relação de confiança entre os empresários, governos e trabalhadores pode atrair o investimento de capitais capazes de gerar mais empregos e dinamizar a economia.

Focando seu discurso no desenvolvimento econômico baseado nas relações de confiança, Fukuyama (1996, p. 19) destaca que a cultura é o fator diferencial do nível de confiança de uma sociedade, na capacidade de gerar capital social, e, portanto, de possibilidade de desenvolvimento econômico. Esse autor defende a ideia de que o desenvolvimento do capital social, empreendido em sociedades liberais, “depende de uma sociedade civil saudável e dinâmica por sua vitalidade” (1996, p. 18). Para o autor (1996, p. 43), a vitalidade de uma sociedade civil passaria pelo grau de confiança dos seus membros e, em locais onde não haveria confiança, reinaria o litígio e a intervenção dos poderes coercitivos, interferindo na atividade econômica.

Nesse contexto, a ideia de uma sociedade civil forte seria fundamental para disseminar valores, hábitos, costumes e princípios éticos capazes de proporcionar o desenvolvimento econômico, uma vez que a economia não está deslocada do restante da sociedade e a cultura poderia ser decisiva para o desenvolvimento econômico. Ao comentar essa tese culturalista de Fukuyama, Motta (2012, p. 166-167) critica o fato de essa tese excluir as diferenças de natureza política e ideológica, e reduzir a pobreza a uma questão de “deficiência cultural”. Nessa direção, a função da educação seria corrigir essas “deficiências”, a partir da transmissão dos valores culturais, pautados no espírito cívico, na solidariedade e na confiança, capazes de dinamizar a economia e reduzir as desigualdades sociais.

O grande diferencial do capital social para outras formas de capital residiria, segundo Putnam (2006, p. 180), no fato de ser “um bem público, ao contrário do capital convencional, que normalmente é um bem privado”. Em função desse suposto caráter público do capital social, Putnam entende que “para a estabilidade política, para a boa governança e mesmo para o desenvolvimento econômico, o capital social pode ser mais importante até do que o capital físico ou humano” (PUTNAM, 2006, p. 192).

Essas concepções de capital social presentes na OCDE, no Banco Mundial, em Putnam e em Fukuyama apresentam pequenas diferenças de foco, mas, de uma forma geral, concentram-se em características de cunho culturalista e comportamentalista, tais como a

“confiança”, o “civismo” e o “associativismo” como instrumentos de manutenção da coesão social (numa visão perspectiva horizontal de poderes) e promoção do desenvolvimento econômico. Essa concepção de capital social foi, de certa forma, incorporada nas diretrizes políticas dos governos de “Terceira Via”, tais como os governos pautados no “Novo Trabalhismo” inglês (BLAXTER; HUGHES, 2000, p. 17) e, também, pelos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016) que procurou associar desenvolvimento econômico com administração dos reflexos da “questão social”.

Esses governos da “Terceira Via” estariam pautados numa agenda “Pós-Neoliberal” justamente por entenderem que o desamparo total das camadas mais pobres da população poderia se constituir num risco de ruptura da coesão social. Diante disso, organismos intergovernamentais, com destaque para o Banco Mundial, trazem para a ordem do dia a discussão em torno da necessidade da adoção de uma agenda, na virada do milênio (BANCO MUNDIAL, 2000), que combinasse desenvolvimento econômico com desenvolvimento social; destarte, o capital social se constituiria num importante elemento que serviria de cimento ideológico para por essa agenda em prática. Diante desse quadro, Fine argumenta que

Further, most worryingly for some, the World Bank is heavily committed to social capital as it moves, at least in rhetoric, from the neo-liberal Washington to the apparently more state-friendly post-Washington consensus. (FINE, 2005, p. 81)²⁴⁴

Apresentamos alguns pontos básicos que emolduram a noção de capital social, a fim de compreendermos como se relaciona com a consolidação do pensamento empresarial para a educação, a partir da difusão dessa noção como cimento ideológico capaz de atuar no desenvolvimento intencional de comportamentos e valores, através da escola, pautados numa agenda que concilie desenvolvimento econômico com administração dos “reflexos” da “questão social”. Antes de qualquer análise é importante destacarmos que a noção de capital social, assim como a noção de capital humano, tem-se constituído numa teoria da educação e numa teoria do desenvolvimento utilizada para explicar o porquê de diferentes níveis de desenvolvimento econômico entre os países.

Putnam (2006) procura justificar as diferenças de desenvolvimento econômico entre o norte e o sul da Itália baseado na maior presença de espírito cívico, associativismo e confiança entre os moradores do norte em relação aos do sul. Na mesma direção Fukuyama (1996)

²⁴⁴“Além disso, o que é mais preocupante para alguns, o Banco Mundial está fortemente comprometido com o capital social à medida que se move, pelo menos na retórica, do Estado neoliberal de Washington para o consenso aparentemente mais favorável ao Estado pós-Washington”. (FINE, 2005, p. 81, tradução nossa)

justifica o maior desenvolvimento econômico-industrial de algumas sociedades asiáticas em função do estoque de confiança que carregam. Nessa perspectiva, o diferencial de desenvolvimento estaria no estoque das variáveis que compõem o capital social e, dessa forma, deveriam ser desenvolvidas intencionalmente nas escolas porque aumentam as possibilidades de criar um ambiente favorável aos negócios, facilitam a criação de ações de combate à pobreza e ajudariam no desenvolvimento do capital humano (COLEMAN, 1988).

Esses estudos de Putnam e Fukuyama ganharam notoriedade pelas análises empíricas que apontaram para as conclusões de que as diferenças de prosperidade econômica entre os países, e mesmo regiões, residiria nos elementos componentes do capital social. Essas conclusões foram criticadas por Fine ao argumentar que a “*false empirical analysis has given rise to a theory that has subsequently taken on a life of its own as if both theory and data were mutually supportive*” (FINE, 2010, p. 6)²⁴⁵. Fine (2005) argumenta que esses estudos envolvendo o capital social não submetem os dados às mediações históricas e sociais, construindo teorias em cima de dados específicos de determinado estudo que, para obter a generalização naturalística, deveriam ser submetidos à história. Nesse sentido, a concepção de capital social desenvolvida tanto pelos organismos intergovernamentais, quanto por Putnam e Fukuyama, estaria esvaziando o sentido crítico dado por Bourdieu e tomando a forma de “amansamento” presente em Coleman.

[...] although Bourdieu is a (decreasingly) acknowledged initiator of the theory of social capital, the critical aspects of his contributions have been excised in deference to the tamer versions associated with the likes of James Coleman, rational choice founding father of the social capital phenomenon and Chicago collaborator with Becker, and Robert Putnam, its most ardent populariser. In particular, Bourdieu emphasised the social construction of the content of social capital (what is its meaning and how does this relate to its practices), that it is irreducibly attached to class stratification, which, in turn, is associated with the exercise of economic and other forms of exploitation, and the relationship between them. (FINE, 2005, p. 85)²⁴⁶

A disseminação da ideia de capital social nas escolas dá à educação a função de desenvolver comportamentos e valores que *empoderariam* uma comunidade para aumentar a renda, a partir da criação de um ambiente pautado na confiança e no espírito cívico; por sua

²⁴⁵ “[...] a falsa análise empírica deu origem a uma teoria que subsequentemente assumiu vida própria, como se tanto a teoria quanto os dados se apoiassem mutuamente” (FINE, 2010, p. 6, tradução nossa).

²⁴⁶ “[...] embora Bourdieu seja um iniciador (decreasingmente) reconhecido da teoria do capital social, os aspectos críticos de suas contribuições foram extirpados em deferência às versões mais domésticas associadas com os gostos de James Coleman, pai fundador da escolha racional do fenômeno do capital social e colaborador de Chicago com Becker, e Robert Putnam, seu mais fervoroso divulgador. Em particular, Bourdieu enfatizou a construção social do conteúdo do capital social (qual é o seu significado e como isso se relaciona com suas práticas), que está irredutivelmente ligado à estratificação de classe, que, por sua vez, está associada ao exercício da economia e outras formas de exploração e a relação entre elas”. (FINE, 2005, p. 85, tradução nossa)

vez, ao disseminar uma suposta correlação entre capital social e dinamização econômica, constitui-se, também numa teoria do desenvolvimento. Assim, a análise que Gaudêncio Frigotto (2010, p. 26) faz da noção de capital humano enquanto teoria da educação e teoria do desenvolvimento também poderia ser aplicada para a noção de capital social.

Nosso propósito nessa parte do estudo é justamente identificar a unidade dialética existente entre as forças materiais e as ideologias da noção de capital social, enquanto uma teoria do desenvolvimento que busca garantir o processo de acumulação e enquanto uma teoria da educação que atua como mecanismo para administrar a “questão social”. Nos parágrafos abaixo discorreremos sobre a relação da noção de capital social e a disseminação dos valores empresariais na escola pública.

Um primeiro ponto a ser observado é a íntima comunhão entre os ajustes estruturais com a superestrutura, a fim de se manter a coesão social. Com a virada do milênio, as políticas públicas passaram a ser direcionadas com ações que focalizassem o combate à pobreza e no desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1998, 2000). A lógica de gestão pública divulgada pela noção de capital social dá destaque à noção de governabilidade, a partir da liderança do Estado e sua atuação em movimentar os demais atores (mercado e sociedade civil) num ciclo virtuoso que poderia gerar, a partir do desenvolvimento local, prosperidade econômica, além de permitir aos pobres maior participação nas decisões locais, garantia de um mínimo de renda; mantendo, assim, a coesão social. Nessa direção, Motta analisa o papel do Estado, do mercado e da sociedade civil nessa perspectiva da noção de capital social, conforme citação abaixo:

Estado não deve ser mínimo nem máximo, mas ativo. E a sociedade civil, mantendo o *status* de uma terceira esfera, entre o 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 produtivos locais, visando à aplicação do potencial produtivo que ainda dispõe. (MOTTA, 2012, p. 132)

Essa ideia de uma rede de solidariedade baseada na confiança e no espírito cívico, defendida por autores como Coleman (1988), Putnam (2006) e Fukuyama (1996), considera que os conflitos atrapalham o sistema produtivo e, portanto, se constituiria num empecilho ao seu desenvolvimento. Conforme observa Motta (2012, p. 155), essa ideia de que a sociedade civil seria uma guardiã do Estado e local de harmonia e colaboração em prol de um “bem maior” (o desenvolvimento) traz à tona uma visão de mundo que “oculta o caráter de conflito de classes”, e “instaura o conformismo”.

A ênfase que Fukuyama (1996) e Bernardo Kliksberg (2010) dão à cultura, como elemento estruturante da noção de capital social, num primeiro momento podem ajudar a esclarecer determinados comportamentos de uma dada formação social, mas, também, podem funcionar como sistemas explicativos que submetem os aspectos políticos e ideológicos à cultura, como se fossem exclusivamente determinados por ela. Em outras palavras: esses autores acusam alguns pesquisadores de se aterem a um determinismo econômico para a explicação da história; todavia, quando colocam a cultura como motor explicativo da história, deixam de compreender que a cultura em alguns momentos atua como determinante, mas em outros é determinada por mediações que a atravessam.

Diante disso, não descartamos o papel da cultura na explicação de alguns fenômenos sociais, mas a compreendemos como mais um elemento do sistema de mediações que atravessam uma determinada formação social, assim como a política e as ideologias. Estamos abordando esse ponto com a finalidade de compreender que nem todos os problemas sociais ou de desenvolvimento econômico estão submetidas a sistemas herméticos de cultura, pois se assim o fizéssemos, aceitaríamos a tese de que bastaria mudar a cultura de uma determinada formação social para se alcançar o desenvolvimento econômico; agindo assim, desconsideraríamos aspectos históricos ligados à política e a ideologia e aceitaríamos a ideia de que o subdesenvolvimento se dá pela falta de capital social, que, em tese, poderia ser desenvolvido.

Esse foco culturalista e baseado em relações de confiança, civismo e solidariedade emolduraram as diretrizes político-econômicas dos organismos intergovernamentais na virada do milênio, o que se refletiu numa concepção de Estado forte²⁴⁷, ativador dos demais atores sociais para combater a pobreza e garantir a estabilidade do pacto social (MOTTA, 2012). Essas diretrizes político-econômicas de políticas públicas baseadas na noção de capital social se constituiriam em munições para combater os efeitos e novas expressões da “questão social”, que se intensificaram com os governos neoliberais. Assim, para os pensadores da noção capital social, sua disseminação seria uma fonte importante para que os diferentes segmentos sociais pudessem se reunir numa agenda Pós-Neoliberal sob a direção de um Estado ativo e ativador. Nesse contexto, ao indicar que o capital social é rentável para alguns grupos, Fine argumenta:

How much better to be able to react against neo-liberalism by positing a world of market (informational) imperfections in which there is a role for the state, and in which social capital can correct for absence of economic capital and imperfectly

²⁴⁷Essa lógica de um Estado forte e ativo viria para substituir a concepção de Estado Mínimo amplamente difundida no período pós Consenso de Washington.

working markets. Social capital is rent-seeking made good. So it is one way of jumping on the anti-neo-liberal bandwagon. (FINE, 2005, p. 85-86)²⁴⁸

A ideia de combater as mazelas das expressões da “questão social” só seriam possíveis mediante a convocação dos diferentes atores sociais, coordenados por esse Estado forte e ativador. Dentro dessa perspectiva, a função da geração de capital social seria justamente propiciar as condições de equilíbrio social que garantissem que o processo de acumulação capitalista encontraria um ambiente favorável para se realizar. Assim, para Motta,

As ideias geradas em torno da concepção do capital social, como vimos, baseiam-se em relações de solidariedade entre as pessoas ou grupos e referem-se à capacidade de formação de redes de construção de um ambiente social harmonioso e confiável, tanto no âmbito institucional e de poder como no âmbito **socioemocional**. (MOTTA, 2012, p. 292, grifo nosso)

A garantia dessa sociedade civil harmônica e não conflituosa passaria, também, pelo desenvolvimento de competências socioemocionais, relativas ao comportamento, tais como “esforço”, “resiliência”, “flexibilidade”, “amabilidade”, “espírito de equipe”. Essas habilidades ou competências socioemocionais se desenvolvidas, capacitariam os indivíduos a ter maior sucesso no mercado de trabalho, em função de uma suposta maior adaptabilidade às mudanças do mercado de trabalho, tornando-as mais “empregáveis” do que outros.

Cabe destacarmos que a noção de “empregabilidade” e de “capital humano” que foram fortemente difundidas, a partir da década de 1990, num contexto de Reforma Gerencial do Estado, não deram conta de manutenção da coesão social que garantiria a estabilidade política para o desenvolvimento do processo de acumulação. Segundo Gentili (1998, p. 78), a crise econômica da década de 1970 atribuiu uma alteração à função econômica da escolaridade, com a substituição da lógica de “formação para o emprego [...] para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego”. Assim, a educação para o desemprego passou a responsabilizar o indivíduo pela sua colocação ou não no mercado de trabalho, em função de seu nível de empregabilidade (GENTILI, 1998, p. 78-79), mas foi suficiente para combater o aumento da pobreza e da tensão entre as diferentes classes sociais. Em função disso, a ideia de educação que atenderia aos desafios do século XXI deveria conjugar capital humano (competências concretas) com capital social (competências

²⁴⁸“Quão melhor é ser capaz de reagir contra o neoliberalismo colocando um mundo de imperfeições de mercado (informativos) em que há um papel para o Estado e em que o capital social pode corrigir a ausência de capital econômico e mercados imperfeitamente ativos. O capital social é rentável. Então, é uma maneira de pular na onda antineoliberal”. (FINE, 2005, p. 85-86, tradução nossa)

abstratas), a fim de aumentar o grau de empregabilidade de uma pessoa e administrar as possíveis zonas de tensão que impedem um ambiente favorável ao processo de acumulação.

Destarte, ações baseadas na solidariedade e na confiança, numa proposta de sociedade civil harmônica, seriam elementos do capital social fundamentais para atacar os efeitos das manifestações da “questão social”, com ações focalizadas marcadas pelo voluntarismo. Para conseguir isso, a atuação do Estado Ampliado, enquanto educador, articularia uma forma de pensar que daria à educação uma dimensão econômica (aumento da quantidade de trabalhadores qualificados para os postos de trabalho) e social (manutenção do pacto social baseado no espírito cívico, nos laços de confiança). Dessa forma, investir em capital humano associado com ações voltadas para o desenvolvimento do capital social é uma proposta ideológica encampada pelo Estado Educador e disseminada nas escolas como o caminho para que os países de capitalismo dependente alcancem o chamado desenvolvimento econômico. Nesse sentido, Motta (2012, p. 297-298) vai definir a noção de capital social como uma ideologia que atua no sentido de despolitizar e conformar àqueles que mais sofrem com os efeitos das manifestações da “questão social”, de forma a garantir que o pacto social não seja rompido e o processo de acumulação encontre as condições ideais para se desenvolver.

Em síntese: a noção de capital social é um instrumento abstrato que serve de cimento ideológico para a construção de ações que visam reestruturar o processo produtivo em crises sucessivas nos últimos 45 anos. Assim, ao atuar como elemento despolitizador e conformador, a noção de capital apresenta-se como um instrumento ideológico de amansamento daqueles que mais sofrem os efeitos das manifestações da “questão social”, tendo um invólucro de culturalismo quando operamos no nível concreto-real, mas quando aprofundamos os níveis de abstração, percebemos que se constitui numa ideologia que procura ocultar as tensões existentes entre as diferentes classes sociais (numa leitura horizontal de poder), constituindo-se, assim, num forte elemento de disseminação da hegemonia empresarial.

3.3 A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERGOVERNAMENTAIS NA ELABORAÇÃO E DIFUSÃO DA HEGEMONIA EMPRESARIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Nesse item, pretendemos discutir a influência dos organismos intergovernamentais na elaboração e difusão da hegemonia empresarial por meio das políticas públicas de educação do século XXI. Essa discussão é importante para analisarmos a incorporação dos preceitos empresariais na construção de currículos oficiais e no direcionamento de “universalização” de

uma concepção específica de “qualidade”. No capítulo V, iremos discutir como o IAS tem se constituído em dos principais disseminadores da concepção de educação da OCDE e da UNESCO para os países de capitalismo dependente; assim, é importante compreender a ideia de educação que acompanha essas organizações.

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário ratificarmos que a expressão “organismos internacionais” não se constitui num grupo homogêneo com as mesmas proposições ideológicas, políticas e econômicas. Os organismos internacionais são organizações que contém membros com adesão internacional, incluindo organizações não governamentais, como os “Médicos Sem Fronteiras” e Organizações Intergovernamentais, como a OCDE e a ONU. Nesse trabalho, abordaremos o papel dos organismos internacionais na perspectiva de Organizações Intergovernamentais, destacando sua atuação na definição de uma agenda internacional e sua posição mediadora na geopolítica internacional.

Os organismos intergovernamentais atuam em diversas frentes; além da geopolítica, atuam no campo econômico e social, e fiscalizam, através de órgãos específicos, o cumprimento das diretrizes que foram acordadas com os Estados Nacionais. Dessa forma, ter voz nos conselhos que compõem os organismos intergovernamentais pode se constituir numa importante maneira de demonstração de poder e consolidação de projeto hegemônico.

Embora com posições que, às vezes, até possam parecer contraditórias, os organismos intergovernamentais atuam como “Estados Mundiais”, de onde partem diretrizes a serem adotadas pelos Estados Nacionais e são unidos pela concepção de Estado assentada na democracia liberal. Por exemplo, alguns desses organismos atuam na esfera ético-política (Organização das Nações Unidas) e outros se concentram mais na área econômica (OCDE, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio), mas ambos têm como manjedoura a democracia liberal burguesa, numa relação orgânica e dialética entre as condições estruturais e as ideologias que compõem essa hegemonia.

Ao analisar o papel dos organismos intergovernamentais na construção de uma “Nova Pedagogia da Hegemonia”, Neves (2010, p. 51-54) indica que foram fundamentais não apenas no financiamento de governos alinhados com uma proposta de governo liberal neoconservadora, mas também atuaram na difusão de ideias e construções teóricas que viriam a balizar as ações dos governos locais. Dessa forma, atuando como intelectuais orgânicos, os organismos intergovernamentais, também, constituem-se em disseminadores de uma forma específica de sociabilidade que conjuga propostas neoliberais com uma agenda social, visando a garantia da coesão social (FONTES, 2010, p. 71).

A atuação de alguns organismos intergovernamentais estratégicos é fundamental para o “equilíbrio” da geopolítica e para a economia mundial, mas sua importância vai além: atuam como intelectuais orgânicos na proposição de políticas públicas. Assim, é importante identificarmos a influência das agendas propostas pelos organismos intergovernamentais para a solidificação de um projeto gerencial na administração pública e seus desdobramentos nas políticas públicas de educação.

Os organismos intergovernamentais tiveram papel estratégico na identificação dos problemas da educação que cercavam os países na América Latina, principalmente na década de 1990. O diagnóstico desses organismos para essa crise na educação passaria pela redefinição do papel do Estado e construção de um perfil profissional que atendesse às necessidades da esfera produtiva. Nesse contexto, para Neves,

[...]Os organismos internacionais difundiram um diagnóstico da crise da educação escolar nos países latino-americanos, a partir: a) partir da revolução tecnológica que demanda novas qualificações básicas do trabalhador; b) da necessidade de redefinição dos recursos destinados à escola pública diante da crise do próprio aparelho burocrático estatal; c) ampliação do setor informal e do chamado Terceiro Setor, exigindo dessa escola a preparação para os novos perfis profissionais e para novas formas de participação política (NEVES, 2010, p. 89).

Conforme citação acima, a redefinição das políticas públicas de educação passaria pela ampliação dos atores que forneceriam o “serviço” público educacional na direção das organizações do “terceiro setor”. Essa ideia de que existiria um setor independente do Estado e do mercado e, portanto, sem preferências políticas e interesses econômico, é um dos cimentos ideológicos utilizado pelos organismos intergovernamentais para propor políticas públicas para áreas como educação e saúde, baseadas na concepção de união de esforços (sem interesses classistas) de uma sociedade civil harmoniosa.

Um organismo intergovernamental com grande atuação na área geopolítica é a ONU, em função de abrigar o Conselho de Segurança que conta com “apenas cinco países permanentes, os quais têm o poder de veto sobre qualquer decisão (Estados Unidos, China, França, Reino Unido e Rússia), além de dez temporários sem poder de veto”.²⁴⁹ Contudo, é importante ressaltarmos que a ONU não tem atuação somente nas questões de segurança mundial (geopolítica), mas também tem forte presença nas diretrizes para assuntos ligados à educação, saúde, sustentabilidade, democracia, direitos humanos, abarcando uma série de questões no campo ético político.

²⁴⁹Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/organismos-internacionais.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Em relatório de monitoramento global da educação para os anos 2017/2018, a UNESCO²⁵⁰ (2017) analisa o cumprimento dos compromissos assumidos pelos países membros para resolver os problemas educacionais. O foco central desse relatório está em desvincular a concepção de responsabilização centrada na punição para uma esfera colaboradora, harmoniosa entre os diferentes atores sociais para melhorar a escola pública. Assim, para a UNESCO,

Todos têm um papel a desempenhar para melhorar a educação. Isso começa com **cidadãos** apoiados por **organizações da sociedade civil** e por institutos de pesquisas, que apontam falhas em uma educação equitativa e de qualidade [...] A responsabilização significa interpretar indícios, identificar problemas e trabalhar como solucioná-los. Isso deve ser a espinha dorsal de todos os nossos esforços para alcançar uma educação equitativa e de qualidade para todos. (UNESCO, 2017, p. 7, grifo nosso)

Esse chamamento de diferentes atores sociais para promover uma educação de “qualidade”, entendida como um conceito universal, questiona a ideia de que os resultados das avaliações externas realmente refletiriam o aprendizado, uma vez que “são fortemente determinados por fatores fora do controle da escola” (UNESCO, 2017, p. 23). Esse relatório da UNESCO (2017) cita como exemplo da não efetividade da correlação causal entre avaliações externas com punição ou bonificação o programa “*No Child Left Behind Act*”, dos Estados Unidos, em função de ter proporcionado o fechamento de escolas e aumento a discriminação étnica e social.

O problema do “*No Child Left Behind Act*”, para UNESCO, é que teria uma concepção de responsabilização focada apenas no resultado imediato, deixando de reconhecer que a educação seria a tarefa de todos os atores sociais, cuja ação “colaborativa” seria pautada pelo aumento dos níveis de confiança. É interessante percebermos que esse organismo intergovernamental está propondo uma mudança da postura impositiva das instituições nacionais e internacionais de avaliação da educação para uma postura “colaborativa” dos diferentes atores sociais, constituída por elementos da noção de capital social, tal como o nível de confiança. Dessa forma, para a UNESCO,

Em sistemas com pouca **confiança**, as reformas educacionais provavelmente serão lentas e superficiais. [...] A Construção da **confiança** requer a inclusão de muitas partes interessadas na criação de objetivos compartilhados e o reconhecimento da interdependência dos atores por meio da responsabilização mútua. (UNESCO, 2017, p 9, grifo nosso)

²⁵⁰A Unesco é o braço da ONU para Educação, Ciência e Cultura.

Assim, como a educação seria responsabilidade de “todos”, percebemos que o dever de proporcionar o bem-estar social sairia da exclusividade estatal, daria o protagonismo para outros atores (sociedade civil); além disso, a manutenção de coesão social (harmonia), em lugar da imposição, seria o elemento responsável pela melhoria da escola, isentando os reais culpados. Dito de outra forma: a responsabilização pela melhoria da escola estaria na união de esforços por um bem maior e comum a todos: a educação.

Ao chamar a atenção para o fato de a responsabilização com base no desempenho gerar efeitos colaterais como “currículos mais restritos”, focados no que vai cair na prova, e maior segregação socioeconômica, a partir do desempenho dos estudantes, a UNESCO estaria “contrariando”, por exemplo, os preceitos de uma educação pautada na avaliação externa como medidor de “qualidade” em si, conforme funciona o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²⁵¹ da OCDE. Enquanto OCDE, FMI e Banco Mundial são grandes patrocinadores das reformas gerenciais e têm como principais pilares a flexibilização da contratação de mão-de-obra (CAVALCANTI, 2017), o relatório da UNESCO (2017, p. 26) indica que “a escassez de cargos permanentes, muitas das vezes, coincide com o aumento da carga de trabalho dos funcionários e das organizações. Frequentemente, os professores temporários também são pouco qualificados, mal pagos e não recebem apoio”.

Outra questão abordada pela UNESCO que vai na contramão dos preceitos defendidos pelas reformas gerenciais patrocinadas pelos organismos intergovernamentais é a crítica ao sistema de bonificação, remuneração variável, de acordo com o desempenho em avaliações de larga escala. Diante disso, o sistema de remuneração variável poderia ter o efeito colateral de “encurtamento” curricular, pragmatismo exacerbado e possibilidade manipulação dos resultados, gerando dados descolados de mediações, como se falassem por si sós. Segundo a UNESCO,

“[...] a remuneração por desempenho produz um impacto desigual nos resultados da aprendizagem e pode ser prejudicial à equidade. Além disso, ela tende a promover um **ambiente competitivo**, o que diminui a motivação dos professores [...] Assim, apesar de sua utilidade, é importante ter cautela quanto a considerar os dados em seu valor nominal. Deveria haver mais ênfase na utilização dos dados como instrumento de diagnóstico”. (UNESCO, 2017, p. 26)

²⁵¹OCDE criou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e “seu objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/quem-somos/ocde/>>. Acesso em 06 nov. 2017.

Nos parágrafos anteriores indicamos que aparentemente a UNESCO está na contramão dos preceitos da reforma gerencial defendidos por outros organismos intergovernamentais. Diante dessa aparente contradição, questionamos: qual o elemento que dá sustentação ideológica para a mudança de concepção envolvendo a ideia de responsabilização defendida pela UNESCO? Esse elemento ideológico contradiz os preceitos defendidos pela reforma gerencial experimentada pelos países de capitalismo central, a partir do fim da década de 1970, e nos países de capitalismo dependente a partir da década de 1980?

O cimento ideológico que dá sustentação à nova concepção de responsabilização da UNESCO é a noção de capital social, representada principalmente por um de seus componentes principais: a ideia de confiança. A UNESCO critica a perspectiva de responsabilização apenas centrada na esfera punitiva e passa a defender que essa concepção “requer colaboração e comunicação entre os atores” e o fator primordial para fazer envolve-los é a “confiança”. A ideia central do argumento da UNESCO reside no fato de a educação não ser apenas responsabilidade do Estado, mas de todos os atores sociais e essa relação seria mais frutífera quanto mais confiança houvesse entre os diferentes atores. A confiança é um dos pilares da chamada “teoria do capital social” e se constituiria num diferencial para o sucesso ou fracasso da adoção de políticas públicas, pois possibilitaria o compartilhamento de responsabilidades e interesses de diferentes atores sociais: Estado, mercado e sociedade civil (FUKUYAMA, 1996).

Aprofundando nosso pensamento, percebemos que, aparentemente, a UNESCO está em contradição com os preceitos das reformas gerenciais defendidos por outros organismos intergovernamentais, como o Banco Mundial e OCDE; todavia, essa contradição se dá apenas na aparência, pois quando buscamos os fundamentos conceituais e ideológicos adotados pela UNESCO, percebemos que se traduzem como refinamento do pensamento reformista. A UNESCO indica que a política de bonificação (remuneração variável) para os professores, o atrelamento da ideia de responsabilização com punição e a identificação da ideia de qualidade estritamente com os dados colhidos de avaliações externas funcionam como elementos que podem colocar em risco o pacto social, em função de a escola se “transformar” em um local de conflitos, quer seja por causa da remuneração variável ou de *status*.

Dessa forma, a perspectiva da UNESCO é justamente indicar para outros organismos intergovernamentais que as reformas gerenciais só irão sobreviver se incorporarem a ideia de que menos imposições e o aumento da confiança mútua entre os diferentes atores sociais são fundamentais para a “melhoria da escola”, isentando as causas estruturais dos problemas envolvendo a educação; mantendo, assim, a ideia de uma harmonia social garantida por diferentes atores. Essa harmonia seria garantida pela confiança que perpassaria os diferentes

segmentos, tendo o Estado como responsável por acionar e movimentar os demais na promoção do desenvolvimento e bem-estar, numa perspectiva gerencial de governança, conforme abordado no capítulo 1.

A fim de sedimentar nossa argumentação, identificamos que essa construção teórica da UNESCO não se deu apenas no Relatório de Monitoramento Global da Educação - 2017/2018, mas já vinha se delineando desde a virada do milênio com os pilares para a educação de Delors (1998). Em documento intitulado “Educação para a cidadania global”, a UNESCO (2015, p. 9) reconhece que a educação estaria passando por “uma mudança conceitual” e que seu papel iria além de fornecer competências cognitivas, mas deveria, também, passar a construir **valores, atitudes e habilidades socioemocionais**. A mudança de direção para as políticas públicas, propostas pela UNESCO, reside no reconhecimento da “necessidade” de se desenvolver “capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável” (UNESCO, 2015, p. 17) para forjar uma cidadania global.

Nesse documento, a UNESCO já indicara que as habilidades cognitivas, cobradas em avaliações de larga escala, são importantes, mas não seriam suficientes para aos desafios do século XXI e, portanto, elementos comportamentais, atitudes e valores também deveriam ser desenvolvidos em concomitância para garantir uma “educação para paz” (UNESCO, 2015, p. 9). Essa mudança de perspectiva, focada na construção de uma educação para a cidadania global (UNESCO, 2015) e na responsabilização de todos os atores sociais por sua qualidade (UNESCO, 2017), tem no capital social um elo garantidor da coesão social, a partir de uma concepção de harmonia entre sociedade civil, Estado e mercado. Assim, as habilidades socioemocionais funcionariam como “treinamento” para o fortalecimento dos elementos constituintes do capital social, tais como a confiança, o espírito cívico e o associativismo.

Nessa direção, há um deslocamento de uma política de avaliação punitiva para uma política pública que valorize aprendizagens cognitivas, mas que forneçam, também, comportamentos compatíveis com o que o mercado de trabalho espera dos futuros trabalhadores. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) publicou um estudo (BASSI et al, 2012) que identificou um descompasso entre as competências recebidas pelos alunos nas escolas e os que são esperados pelo mercado de trabalho. Da mesma forma que a UNESCO, esse estudo publicado pelo BID aponta para a direção de as políticas públicas para a educação não se concentrarem mais apenas nas punições e bonificações, mas em intensificar a associação da melhoria cognitiva com habilidades socioemocionais que garantiriam o treinamento de determinados comportamentos, atitudes e valores mais “relevantes” para o trabalho. Assim, o estudo publicado pelo BID

[...] procura estabelecer, mediante dados empíricos originais, se existe um descompasso entre a oferta e a demanda de aptidões, ou seja, entre aquelas que estão sendo produzidas na escola e as que estão em demanda no mercado de trabalho. Os resultados mostram que esse descompasso existe e não é apenas resultado da formação acadêmica precária que os alunos recebem, mas também se manifesta na **carência** do grupo de **habilidades socioemocionais relevantes para o trabalho**, que segundo os empresários são difíceis de encontrar na força de trabalho jovem. (BASSI et al, 2012, p. 174, grifo nosso)

Nessa perspectiva teórica, as empresas deveriam fazer parte da seleção das habilidades curriculares que esperam encontrar nos trabalhadores, tornando a passagem da escola para o mercado de trabalho menos descompassada se a formação contemplasse “as habilidades socioemocionais, ou não cognitivas, referentes aos traços de personalidade dos indivíduos” (BASSI et al, 2012, p.132). É interessante observamos que o estudo publicado pelo BID (BASSI et al, 2012, p. 99, 131) vai na mesma direção dos estudos da UNESCO (2015, 2017) que defendem a necessidade de as políticas públicas de educação avançarem além da cognição e centrar esforços no desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos que poderiam melhorar a produtividade do trabalho e reduzir o desemprego (ou melhor, aumentar a empregabilidade).

A importância que os organismos intergovernamentais têm dado ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais pode ser verificado no “Relatório para o Desenvolvimento Humano 2014” (PNUD, 2014, p. 6) em que a ONU defende o combate às vulnerabilidades sociais (desemprego, pobreza, falta de acesso à saúde, educação), já que se constituiriam em potenciais elementos de ruptura da coesão social. O combate às vulnerabilidades, nessa perspectiva, viria acompanhado pelo reforço de uma competência socioemocional específica: a resiliência²⁵².

O PNUD (2014, p. 6) acredita que a manutenção de pacto social passaria pelo reforço da resiliência e pelo combate às vulnerabilidades sociais. Uma das vulnerabilidades que deveria ser fortemente atacada seria a falta de acesso à educação, que poderia se constituir num importante elemento redutor das demais vulnerabilidades e promotor da igualdade dos pontos de partida dos diferentes indivíduos. Assim como argumenta Giddens (2001, 2005), o PNUD (2014) defende que os Estados deveriam proporcionar o acesso à educação para igualar as

²⁵²O conceito de resiliência que adotamos aqui é o que está presente no Relatório do Desenvolvimento humano 2014. “Embora o significado da resiliência seja muito controverso, pomos a ênfase na resiliência humana – em assegurar que as pessoas façam escolhas sólidas agora e no futuro, que as habilitem a enfrentar e a adaptar-se a adversidades [...]”. (PNUD, 2014, p. 2)

oportunidades e reforçar a resiliência, preparando os indivíduos a dar respostas positivas em situações adversas. Nesse contexto, o PNUD argumenta que

O acesso universal a serviços sociais básicos—de **educação**, prestação de cuidados de saúde, abastecimento de água e saneamento, bem como segurança pública—aumenta a resiliência. [...] O acesso universal aos serviços sociais básicos pode elevar as competências sociais e **reduzir a vulnerabilidade** estrutural. Pode constituir um poderoso fator de **igualização das oportunidades e resultados**. (PNUD, 2014, p. 5, grifo nosso).

O PNUD aponta para o reforço do espírito cívico (sociedade civil pressionar o Estado para desenvolver ações em prol dos pobres) e do associativismo (negociações coletivas com o Estado e com o mercado) como instrumentos capazes de reduzir as vulnerabilidades sociais e fortalecimento da governança liberal democrata. O espírito cívico e o associativismo são elementos componentes do capital social e seriam importantes mecanismos de manutenção da coesão social, juntamente com a resiliência, porque diminuiriam a exposição dos grupos potencialmente mais vulneráveis à violência, desemprego e falta de serviços sociais, uma vez que ajudariam na cobrança coletiva ao Estado pela prestação dos serviços públicos e permitir que grupos mais vulneráveis economicamente pudessem negociar coletivamente. Diante disso, para o PNUD,

Estas abordagens da **coesão social** e segurança comunitária destacam um maior compromisso participativo e uma melhor prestação de serviços, reduzindo a exclusão social através do reforço das relações entre grupos sociais e fortalecendo a **governança** democrática. [...] “A democracia torna-nos menos egoístas e reforça o **espírito cívico**” [...]. Os indivíduos podem exercer maior pressão através da sua mobilização em grupos—os agrupamentos de produtores, as **associações** de trabalhadores ou os movimentos sociais. Podem enveredar pela **ação coletiva** e negociar de forma mais eficaz nos mercados, com as suas entidades patronais ou com o Estado. (PNUD, 2014, p. 107, grifo nosso)

Nessa direção, “o compromisso com a educação universal pode ajudar em duas ou nas três vertentes, melhorando as capacidades individuais, contribuindo para a coesão social e reduzindo as privações” (PNUD, 2014, p. 26). Assim, a educação é identificada como um dos principais elementos na manutenção da coesão social e redutor das vulnerabilidades e, portanto, deveria ser “universalizada” como instrumento capaz de *empoderar* as pessoas para terem condições de tomar decisões que as levem a dar respostas positivas em meio a adversidades.

O Banco Mundial, no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018 (BANCO MUNDIAL, 2018b), propõe que a medição da “qualidade” da aprendizagem da educação seja mais precisa e adote estratégias pedagógicas com base em “evidências”. De acordo com o

relatório (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 41) a promessa de a educação proporcionar benefícios (aumento da renda, saúde) para o indivíduo e para a sociedade (redistribuição de renda e diminuição das desigualdades sociais) só seria cumprida se a aprendizagem fosse efetiva. Ou seja, a escolarização sem a aprendizagem continuaria criando abismos socioeconômicos e, em função disso, seria importante atacar problema da “falta” de aprendizagem, conforme afirmou Jim Young Kim, Presidente do grupo Banco Mundial:

“Esta crise de aprendizagem é uma crise moral e econômica,” afirmou **Jim Yong Kim, Presidente do Grupo Banco Mundial**. “Quando bem ministrada a educação promete aos jovens emprego, melhores rendas, boa saúde e vida sem pobreza. Para as comunidades a educação promove a inovação, fortalece as instituições e incentiva a coesão social. Mas esses benefícios dependem da aprendizagem e a escolarização sem aprendizagem é uma oportunidade perdida. Mais do que isso, é uma grande injustiça: as crianças a quem a sociedade não atende são as que mais necessitam de uma boa educação para serem bem-sucedidas na vida”.²⁵³

Para o Banco Mundial, a educação de “qualidade” elevaria o capital humano na medida que promoveria aumentos salariais, aumentaria a “empregabilidade” dos indivíduos, aumentaria produtividade individual e coletiva. Na mesma ótica, a educação de “qualidade” serviria para desenvolver o capital social - confiança e espírito cívico (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 41), criando as condições para um ambiente favorável aos negócios que gerariam prosperidade. Essa concepção de educação pautada nas noções de capital humano e capital social seria, para o Banco Mundial, o caminho capaz de gerar prosperidade individual e coletiva. Assim, para o Banco Mundial,

*Education is a basic human right, and it is central to unlocking human capabilities. It also has tremendous instrumental value. Education raises **human capital, productivity, incomes, employability, and economic growth**. But its benefits go far beyond these monetary gains: education also makes people healthier and gives them more control over their lives. And it generates **trust, boosts social capital, and creates institutions that promote inclusion and shared prosperity**. (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 38, grifo nosso)²⁵⁴*

Com a finalidade de corroborar o argumento em torno da educação de “qualidade” com aumento dos rendimentos, o Banco Mundial, no Relatório sobre Competências e Emprego para

²⁵³Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>>. Acesso em: 28 set. 2017, grifo do autor.

²⁵⁴“A educação é um direito humano básico e é fundamental para liberar as capacidades humanas. Também tem um grande valor instrumental. A educação eleva o capital humano, a produtividade, a renda, a empregabilidade e o crescimento econômico. Mas seus benefícios vão muito além desses ganhos monetários: a educação também torna as pessoas mais saudáveis e lhes dá mais controle sobre suas vidas. E isso gera confiança, estimula o capital social e cria instituições que promovem a inclusão e compartilham a prosperidade”. (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 38, tradução nossa)

a Juventude no Brasil aponta que “as deficiências na aprendizagem durante os anos escolares traduzem-se em competências fracas na força de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 17). Diante disso, mesmo com o aumento da quantidade de diplomados, o nível de aprendizagem ainda é baixo se comparado com as “notas médias dos países da OCDE em desempenho na leitura” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 17), não se refletindo nas competências esperadas pelos empregadores e provavelmente, contribuindo “para aumentar o desemprego juvenil” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 20).

Assim como o Banco Mundial, a OCDE passou a desenvolver estudos, baseados em “evidências”, que encontrassem soluções técnicas para o descompasso entre os anos de escolaridade e a efetiva aprendizagem dos alunos, principalmente nos países “em desenvolvimento”. Nesse contexto, a OCDE elaborou o relatório intitulado “Competências para o Progresso Social”, cujo objetivo foi encontrar soluções para a falta de aprendizagem na educação e a falta de sintonia entre as competências aprendidas na escola e as competências exigidas pelo mercado de trabalho (OCDE, 2015, p. 18).

A OCDE defende que o desenvolvimento do “progresso social”²⁵⁵ passaria pela ênfase em capital social - engajamento cívico, confiança e trabalho voluntário (OCDE, 2015, p. 21) e pelo desenvolvimento intencional de habilidades socioemocionais, que ajudam na realização de trabalhos em grupos e na administração das emoções (OCDE, 2015, p. 31). Da mesma forma que a PNUD (2014), UNESCO (2015, 2017), Banco Mundial (2018) e de um estudo publicado pelo BID (BASSI et al, 2012), a OCDE argumenta que o mercado de trabalho global e competitivo espera mais do que habilidades cognitivas (expressas em quantidade de capital humano), mas, vai além, espera competências “cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual” (OCDE, 2015, p. 18). Essa conjugação de habilidades cognitivas com habilidades socioemocionais seria o diferencial num mercado global competitivo para a conquista e manutenção do emprego. Diante disso, para a OCDE,

As recentes dificuldades econômicas potencializaram o fato de que, em um mercado global competitivo, as qualificações educacionais não são suficientes para encontrar e manter um emprego de boa qualidade. Fica claro que é preciso um espectro mais amplo de competências para alcançar sucesso no mercado de trabalho [...]. (OCDE, 2015, p. 22)

Essa questão envolvendo a formação de novas habilidades capazes de enfrentar os desafios do século XXI já estavam presentes no relatório de Delors (1998) para a Unesco, que

²⁵⁵“Progresso social [...] inclui aspectos da vida, como saúde, educação, resultados no mercado de trabalho, vida familiar, engajamento cívico e satisfação” (OCDE, 2015, p. 31).

via a educação como o elemento-chave para criar as condições de adaptabilidade dos trabalhadores ao mundo de incertezas permeado de tecnologia. Para Delors a educação se constituiria numa importante fonte de capital social - coesão social, educação que vise desenvolver o engajamento cívico (DELORS, 1998, p. 51-63) e capital humano - aumento da produtividade e crescimento econômico (DELORS, 1998, p. 70-72), mas as instabilidades do mercado e trabalho do século XXI exigiria sistemas educacionais capazes de formar pessoas adaptáveis, aptas a inovar e a empreender. Nesse sentido, Delors argumenta que

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. (DELORS, 1998, p. 83)

Em síntese: os organismos intergovernamentais e seus interlocutores identificaram que o estoque de capital humano por si já não seria suficiente para garantir uma colocação no mercado de trabalho e seria necessário que viesse acompanhado de novos elementos que aumentassem o nível de empregabilidade do candidato ao trabalho. Na virada do milênio, a noção de capital social foi apresentada como um diferencial importante para explicar o porquê de determinadas regiões serem mais desenvolvidas do que outras, numa explicação que avançaria além da aquisição de capital humano, e que estaria assentada nas relações de confiança, engajamento cívico e associativismo como elementos capazes de criar as condições necessárias para que o investimento privado gerasse desenvolvimento econômico e social. Por fim, a associação de capital humano e capital social não teriam sido suficientes garantir o cumprimento da promessa de aumento da renda pessoal e o crescimento econômico com redistribuição de renda; dessa maneira, os organismos intergovernamentais identificaram a necessidade de os estudantes, além de terem estoque de capital humano e estar envolvidos em redes de capital social, desenvolverem “comportamentos, atitudes e valores” (comportamentos socioemocionais) que fossem considerados importantes pelo empresariado para conquista do emprego.

3.4 O PAPEL DO EMPRESARIADO NA ADMINISTRAÇÃO DA “QUESTÃO SOCIAL”.

No item anterior abordamos o papel dos organismos intergovernamentais na formulação e difusão da hegemonia empresarial mundial. Essa mediação do mundo empresarial com

Estados e organizações da sociedade civil pode ser verificado no “Pacto Global”, proposto pela Organização das Nações Unidas, no ano 2000, onde o empresariado²⁵⁶ é chamado a colocar em prática uma agenda que conjugasse “responsabilidade social empresarial” e “sustentabilidade”, com a finalidade de atribuir uma face mais humana ao capital frente os efeitos das políticas adotadas pelo neoconservadorismo ortodoxo. Diante disso, o empresariado deveria se envolver mais ativamente com a administração dos “reflexos” da “questão social”, de forma a garantir condições mínimas para a manutenção da coesão social (MOTTA, 2012). Nesse contexto,

Lançado em 2000 pelo então secretário-executivo das Nações Unidas, Kofi Annan, o Pacto Global nasceu da necessidade de **mobilizar a comunidade empresarial do mundo** para a adoção de valores fundamentais e internacionalmente aceitos em suas práticas de negócios. A iniciativa global é um avanço na implementação de um **Regime de Direitos Humanos e Sustentabilidade empresarial**. Atualmente, são quase 13 mil signatários articulados em mais de 160 países. Fazem parte pequenas, médias e grandes empresas, além de organizações da sociedade relacionadas ao setor privado.²⁵⁷

Situar a maior penetração do empresariado na proposição e implementação de políticas públicas, na educação, como momento de administração (amenização) da “questão social” é um elemento estruturante de nosso estudo. Nosso ponto de partida está na participação empresarial na administração da “questão social” com maior intensidade na virada do milênio, visando disseminar a noção de capital humano associado às noções de capital social e empregabilidade. Essa disseminação dos valores empresariais pode ocorrer de forma direta, através das próprias organizações empresariais, e/ou indireta, através das chamadas organizações do “terceiro setor”, atuando no chão da escola pública na formação dos futuros empregados.

O empresariado, organizado em classe/fração de classe, na virada do milênio, vê-se imbuído de liderar um movimento político-ideológico que garanta as condições necessárias ao processo de expansão da acumulação capitalista, tanto no nível internacional (operando através dos organismos intergovernamentais) como no nível local (projetando sua hegemonia em organizações da sociedade civil e na representação política). Essa busca pelas melhores condições para a expansão capitalista passa pela incorporação das noções de capital humano e capital social como mecanismos voltados para o desenvolvimento econômico e manutenção da coesão social.

²⁵⁶Utilizamos o termo empresariado presente no Coletivo de Estudo em educação e Marxismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro enquanto um grupo de empresários com capacidade técnica e dirigente das relações sociais no capitalismo.

²⁵⁷Disponível em: <<http://pactoglobal.org.br/o-que-e/>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

É nesse contexto que o empresariado se organiza para administrar os reflexos da “questão social” (pobreza, exclusão, desigualdades sociais), a fim de garantir um ambiente propício ao desenvolvimento econômico, a partir do desenvolvimento do capital humano, enquanto elemento *empoderador* da renda pessoal, familiar e promotor de distribuição de renda. Na mesma direção, elementos constitutivos do capital social, tais como a confiança, o espírito cívico, o associativismo e a criação de redes de solidariedade, seriam a forma abstrata para conter as insatisfações entre as massas populares e o avanço da pobreza.

Essa forma de atuação do empresariado para administrar a “questão social” tem que ser constantemente revisitada porque sua compreensão do que seria a “questão social” está limitada às expressões de seus reflexos, mas não chega ao seu núcleo constituinte. Nesse sentido, “poderíamos afirmar que a ‘questão social’ deve ser entendida como conjunto de problemáticas sociais, políticas e econômicas que se geram com o surgimento da classe operária dentro da sociedade capitalista” (PASTORINI, 2004, p. 104). Em outras palavras: pobreza, exclusão e desigualdades sociais são reflexos das contradições inerentes ao sistema capitalista e não anomalias que podem ser corrigidas mediante atuações pontuais, conforme argumenta Pastorini:

As principais manifestações da “questão social” – a pauperização, a exclusão, as desigualdades sociais – são decorrências das contradições inerentes ao sistema capitalista, cujos particulares vão depender das características históricas da formação econômica e política de cada país e/ou região. (PASTORINI, 2004, p. 97)

Diante disso, a “questão social” é fruto da correlação de forças na construção de projetos hegemônicos no interior do sistema capitalista (NETTO, 2001, p. 45; PASTORINI, 2004, p. 99); por isso, não podemos falar em nova “questão social” (NETTO, 2001, p. 48), mas, sim, em diferentes reflexos, em função dos diferentes estágios do sistema capitalista. Diante disso, o problema que o empresariado enfrenta para administrar a “questão social” é justamente o fato de ela ser inerente ao processo de expansão capitalista. Dito de outra forma: a existência da “questão social” está atrelada à manutenção do capitalismo, conforme argumenta Netto:

A “questão social” é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo [...] O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da “questão social” [...]. (NETTO, 2001, p. 45)

Essa leitura da “questão social” como subproduto do capitalismo tem recebido críticas de outras correntes teóricas que não veem na centralidade do trabalho o caminho para a

integração do indivíduo, mas, sim, as novas redes de sociabilidade. Essa argumentação tem se constituído no caminho que o empresariado tem seguido para justificar o desenvolvimento de capital social, a partir da criação de novas redes de sociabilidade, através de parcerias com organizações da sociedade civil, para atuar “gerando capital social” nos indivíduos, nos espaços formais e informais de educação. Nesse contexto, Fontes argumenta que

A expansão da sociedade civil no Brasil recente se imbrica com um empresariamento de novo tipo, lastreado em forte concentração capital-imperialista que simultaneamente precisa contar com a adesão das massas populares nacionais (apassivá-las), com vistas à sua expansão (inclusive internacional), e fomentar a extração de sobretrabalho, renovando modalidades tradicionais de exploração. (FONTES, 2010, p. 296)

A administração da “questão social”, pelo empresariado, está assentada no controle e disciplina, conjugando “*persuasão e [...] apassivamento dos setores populares [...] sem, no entanto, abrandar a truculência repressiva*” (FONTES, 2010, p. 266, grifo da autora). Para a promoção do efetivo apassivamento das massas é fundamental o desenvolvimento de habilidades sociais (confiança, espírito cívico e associativismo); porém, acrescidas de outras habilidades de cunho emocional como “autocontrole”, “resiliência” e “amabilidade” (OCDE, 2015; UNESCO, 2015). Nesse sentido, para Fontes,

Forja-se uma **cultura cívica** (ainda que cínica), democrática (que incita à participação e à representação) para **educar o consenso e disciplinar** massas de trabalhadores, em boa parte desprovidos de direitos associados ao trabalho, através de categorias como “empoderamento”, “responsabilidade social”, “empresa cidadã”, “sustentabilidade”. (FONTES, 2010, p. 296)

Para administrar a “questão social”, o empresariado atua em diferentes frentes para fazer valer sua hegemonia. O empresariado, organizado em classe, projeta seus interesses na representação política, com a finalidade de aprovar normatizações de ações de controle da “questão social”, tais como programas sociais de combate à pobreza extrema e mudanças em legislações oficiais que direcionam processo formativo da grande massa de trabalhadores. Outro viés adotado é projetar seus interesses, via patrocínio filantrópico, em organizações da sociedade civil que atuam na prestação de serviços públicos, em parceria e convênio com o Estado. Por sua vez, essas organizações da sociedade civil, sem finalidades lucrativas, teriam a função de fornecer aos trabalhadores os elementos necessários para sua condição de “empregabilidade”, sem, contudo, alterar sua condição de subalternidade e “apassivamento”, intensificando a “exploração das desigualdades, de maneira combinada” (FONTES, 2010, p.

297).

Eli Diniz e Renato Boschi (2007, p. 12) empreenderam um estudo interessante sobre a visão empresarial para as demandas do Brasil na virada do milênio. Para os autores, a agenda neoliberal²⁵⁸ que foi implementada em vários países da América Latina, pós Consenso de Washington, concentrou-se na estabilização econômica, mas não foi capaz conter as ondas de insatisfação crescente. Para os autores, o empresariado, a partir do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, procurou atuar de maneira mais incisiva na proposição de uma agenda de desenvolvimento econômico para o país. Nesse período, atores que representam o empresariado, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP), assumiram protagonismo nas críticas ao modelo neoliberal instaurado, propondo que o país assumisse uma agenda que fugisse da estagnação econômica do período neoliberal e implementasse um modelo desenvolvimentista, com alternância de poder, mas sob influência das orientações do empresariado.

Essa nova agenda, chamada de Terceira Via, sugere que “é possível combinar solidariedade social com uma economia dinâmica” (GIDDENS, 2001, p. 15). É nesse contexto que a candidatura de Lula da Silva surge como uma alternativa para a implementação de um modelo de conjugasse uma política de Terceira Via, focada no desenvolvimento econômico, maior protagonismo político para o empresariado e adoção de uma agenda social capaz de acalmar os ânimos das insatisfações crescentes, tanto dos empresários que viam na estagnação econômica uma forma de frear os lucros, quanto dos trabalhadores que sucumbiam ante o aumento da concentração de renda e aumento da informalidade. Assim, a candidatura de Lula passa a ser bem vista pelos empresários e, após a eleição de 2002, foi implementada uma política de conciliação nacional, proposta pelo Partido dos Trabalhadores, que continha federações e confederações nacionais de empresários, sindicatos, reitores de universidades, representantes do capital portador de juros, movimentos da sociedade civil.

Embora esse pacto de desenvolvimento nacional fosse composto por diferentes organizações, classes/frações de classes diversas, nem todos tinham o mesmo prestígio e

²⁵⁸Eli Diniz e Renato Boschi (2007) defendem que as políticas de austeridade econômica implementada pelos governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso caracterizaram a agenda neoliberal no Brasil. Por sua vez, o governo de Lula da Silva marcaria a introdução de uma nova agenda, com preocupações de conciliar crescimento econômico com a propositura de políticas sociais capazes de amenizar as constantes insatisfações. À essa nova agenda, deram o nome de Pós-Neoliberalismo.

tiveram acesso aos núcleos de onde realmente emana o poder no governo federal²⁵⁹. Nessa atmosfera,

[...] essa busca por maior protagonismo manifestou-se na [...] politização da forma de ação do empresariado, com ênfase na retomada da parceria com setores e áreas institucionais de decisão, incluindo não apenas a atuação no Congresso Nacional, mas também a participação em arenas estatais, como os Conselhos e Comissões econômicos [...]. (DINIZ; BOSCHI, 2007, p. 94)

É interessante percebermos que a atuação empresarial se focou, mais especificamente, na construção orgânica de uma agenda voltada a manter os interesses empresariais, mesmo com alternância de poder, a partir da influência em núcleos de onde emana o poder. Esse movimento de penetração do empresariado na construção de consensos na sociedade civil, também é levado para dentro do Estado, tornando-o um elemento endógeno do processo de acumulação capitalista (POULANTZAS, 1985). Essa constatação é fundamental para desmistificar a suposta neutralidade dos centros de onde emanam os poderes decisórios do Estado, a ponto de Diniz e Boschi (2007, p. 95) observarem “fortes indícios de que a disposição para o diálogo com empresários e suas organizações de classe será um ponto relevante na construção de uma aliança empresário-governo”.

Uma importante estratégia utilizada pelas classes dirigentes numa sociedade capitalista é fazer toda a sociedade crer que os interesses de um grupo específico se constituiriam nos interesses de todos (MARX; ENGELS, 1998). Nessa direção, a construção da aliança empresário governo passa pela consolidação, na sociedade civil, da ideia de que o desenvolvimento econômico, a geração de empregos formais, o aumento da renda, viria dessa íntima comunhão (empresário-governo) e, na aparência, se constituiria numa aliança de interesse de toda a sociedade. Entretanto, quando aprofundamos nossa reflexão, percebemos que o empresariado, ao centrar suas forças nos núcleos de onde emana o poder do Estado, procura estabelecer alianças com o governo visando ampliar as formas de obtenção de mais-valia. Dessa forma, essa aliança, embora tenha a aparência de um pacto nacional de desenvolvimento, reflete, em sua essência, a projeção dos interesses de uma classe ou fração de classe dentro da representação política que, em determinadas conjunturas, favoreceram aos trabalhadores, mas o foco era a garantia da expansão do processo de acumulação.

²⁵⁹Ver 19ª Reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social em agosto de 2006. Disponível em: <<http://www.cdes.gov.br/Plone/biblioteca/busca/reuniao-plenaria/atas/ata-19a-reuniao-plenaria>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

No primeiro governo Lula, em 2003, foi criado o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) que facilitou a construção de uma agenda empresarial junto ao governo, com vistas a participar das definições e execuções das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento. O CDES “é voltado à geração de consenso e ao estabelecimento de diretrizes para o desenvolvimento, apontando linhas-mestras que possam servir de orientação para as diferentes esferas de governo” (DINIZ; BOSCHI, 2007, p. 105). Nesse cenário de criação de um conselho gerador de consenso, a educação ganhou um destaque especial como elemento capaz de facilitar a implementação de um modelo econômico neodesenvolvimentista, a partir da incorporação da noção de capital humano, sob direção da aliança empresário-governo e com forte atuação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) como agência de fomento.

Da mesma forma que o empresariado com atuação nacional passou a construir uma agenda junto ao governo federal, o empresariado local fluminense, representado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) passou a atuar mais diretamente no processo legislativo local, a partir de 2006, “nos moldes do documento elaborado em âmbito nacional pela CNI [...] e tem por objetivo facilitar a mobilização local do empresariado fluminense em assuntos de seu interesse” (DINIZ; BOSCHI, 2007, p. 135). Essa atuação empresarial na Assembleia Legislativa fluminense foi fundamental para a construção de um consenso junto à sociedade política da necessidade de uma reforma gerencial no estado fluminense nos mesmos moldes que ocorrera na década anterior no âmbito federal²⁶⁰.

Essa reforma gerencial proposta pelo empresariado fluminense ganhou força com a eleição de Sérgio Cabral Filho (PMDB), em 2006, e cristalizou-se no Pró-Gestão (RIO DE JANEIRO, 2010). A agenda proposta pela FIRJAN para o estado do Rio de Janeiro seguia os mesmos moldes da proposta do empresariado de atuação nacional para o Brasil: conjugar desenvolvimento econômico com uma agenda social. Podemos citar como exemplos de eventos que dinamizaram a economia fluminense os Jogos Pan-americanos (2007), a realização da Copa do Mundo de Futebol (2014) e os Jogos Olímpicos (2016). Todos esses eventos demandaram investimento público em obras de infraestrutura que permitiram a expansão do processo de acumulação de grandes empreiteiras e geraram empregos diretos e indiretos.

Além dos grandes eventos, a política de desonerações fiscais entre 2007 e 2017 (período do grupo de Sérgio Cabral filho à frente do executivo fluminense) atingiu cerca de 218 bilhões

²⁶⁰Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/o-sistema-firjan/mapa-do-desenvolvimento/mapa-2006-2015/default.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

de reais²⁶¹. Dessa forma, a expansão do processo de acumulação das empresas ligadas à FIRJAN se deu em duas frentes: investimento público em infraestrutura e nas desonerações fiscais. Contudo, a pauta de expansão da acumulação privada não poderia sofrer riscos com uma possível ruptura do pacto social, acirrada pelo aumento das desigualdades sociais e pela violência. É nesse contexto, que são gestados projetos pautados no controle das populações potencialmente perigosas, tal como o Programa de Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um dos mais importantes programas de Segurança Pública realizado no Brasil nas últimas décadas. Implantado pela Secretaria de Estado de Segurança do Rio de Janeiro, no fim de 2008 [...] engloba parcerias entre os governos – municipal, estadual e federal – e diferentes atores da sociedade civil organizada [...] A pacificação ainda tem um papel fundamental no **desenvolvimento social e econômico** das comunidades, pois potencializa a entrada de serviços públicos, infraestrutura, projetos sociais, esportivos e culturais, investimentos privados e oportunidades.²⁶²

Nesse contexto, as UPPs foram distribuídas, inicialmente, nos locais mais próximos aos grandes eventos que o Rio de Janeiro iria sediar e, depois, expandidas com mais velocidade para outras áreas da cidade e para a baixada fluminense, onde o risco de ruptura social se fazia mais iminente²⁶³. Não temos o propósito de discutir o programa das UPPs, mas apenas indicar que foi mais uma medida tomada pelo executivo estadual fluminense com a finalidade de garantir que o processo de acumulação empresarial, tão favorecido pelos grandes eventos e pelas desonerações fiscais, não fosse ameaçado. Assim, o crescimento econômico viria acompanhado de uma política de coerção (UPP) e de uma política de atendimento pontual de demandas sociais, principalmente através do Programa de Aceleração do Crescimento nas Favelas (PAC das Favelas)²⁶⁴, cuja finalidade seria o investimento em infraestrutura nas comunidades carentes.

Em síntese: a forma como o empresariado administra a “questão social”, em especial no estado do Rio de Janeiro, está ligada a criação de consensos (via mídia oficial, organizações da sociedade civil e normatizações legislativas), políticas de coerção (UPP) e atendimentos pontuais de questões ligadas à infraestrutura. Destarte, a hegemonia revestida de coerção se

²⁶¹Ver reportagem do Portal de Notícias G1 sobre desonerações fiscais no estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/rj-deu-r-218-bi-de-beneficio-fiscal-em-10-anos-e-sem-controle-confiavel-diz-tce.ghtml>. Acesso em: 09 out. 2018.

²⁶²Disponível em: http://www.upprj.com/index.php/o_que_e_upp. Acesso em: 09 out. 2018, grifo nosso.

²⁶³Ver distribuição geográfica das UPPs. Disponível em: http://www.upprj.com/index.php/o_que_e_upp. Acesso em: 09 out. 2018.

²⁶⁴Ver atuação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas favelas do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Acesso em 09 out. 2018.

constituiria no elemento garantidor da conjugação do desenvolvimento econômico com manutenção da coesão social.

3.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

A projeção dos interesses empresariais na educação pública se dá em diferentes frentes. Uma das mais comuns é a projeção dos interesses empresariais em organizações privadas que atuam como organizadoras e difusoras de hegemonia. Poderíamos citar como exemplo a utilização dos meios de comunicação como instrumentos de difusão de uma visão de mundo específica, mas apresentada sob a bandeira da “vontade geral”. A consolidação da hegemonia empresarial se daria pelo uso maciço da ideologia como recurso que tornasse o uso da força cada vez mais raro, uma vez que a democracia liberal representativa é massificada como a única forma de organização estatal possível. Nesse contexto, alunos e profissionais da educação, também, são influenciados pela consolidação de determinada forma de ver o mundo e o reproduzem na escola; todavia, essa reprodução não se dá de forma automática e sem mediações e, inclusive, em determinados momentos históricos, contraditoriamente, insurgem-se contra essa hegemonia que lhes é apresentada como a única possível e do interesse de todos.

Podemos destacar, também, a projeção dos interesses empresariais em organizações voltadas para a pesquisa científica, mediante financiamento, com a finalidade de obter patentes e novas formas de aumentar a produtividade local, regional e mundial. Da mesma forma, são projetados os interesses empresariais em organismos intergovernamentais que elaboram diretrizes políticas, econômicas e sociais a serem adotadas pelos Estados Nacionais. Esses organismos são importantes elaboradores e difusores da hegemonia empresarial, revestida de políticas públicas, nos países membros, sob a capa da “evidência” científica do que daria resultado em prol da melhoria da “qualidade” da educação, por exemplo.

Uma outra forma de disseminação da hegemonia empresarial na escola pública se dá através da projeção dos interesses empresariais nas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e não governamentais. O empresariado, organizado em classe/fração de classe, cria fundações sociais e/ou patrocina organizações da sociedade civil que atuam na elaboração e execução de políticas públicas para a educação. Sabemos que não há uma relação causa-efeito entre o patrocínio empresarial e a defesa de seus interesses imediatos por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; mas, também, não podemos desconsiderar que dificilmente um grupo empresarial patrocinaria uma organização que defendesse uma ideologia diferente da sua. Destarte, essas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e as fundações

empresariais podem prestar serviço público educacional, em parceria ou convênio com o Estado, e difundir a sua ideologia e de seus parceiros filantropos no âmbito público.

Ainda poderíamos citar a projeção dos interesses empresariais junto à representação política, via patrocínio de campanhas eleitorais²⁶⁵, como caminho para transformar em normas legais ações de seu interesse. Poderíamos citar, por exemplo, a proposição de leis que ampliariam a esfera de atuação empresarial (diretamente ou indiretamente via organizações da sociedade civil) para áreas que outrora eram executadas diretamente pelo Estado (BRASIL, 1995; 1998; 1999, 2004b), possibilitando a ampliação do processo de acumulação. É interessante percebemos as leis que disciplinam as OS (BRASIL, 1998) e OSCIP (BRASIL, 1999), mesmo que na aparência, não tragam benefícios imediatos para o empresariado, atuam na direção de criar novas possibilidades de extração de mais-valia à medida em que passam a fornecer apostilas, venda de softwares e venda de soluções educacionais para as organizações privadas sem fins lucrativos que agem em parceria e convênio com o Estado.

Nesse movimento, os profissionais que atuam na formação dos futuros trabalhadores, além de fornecerem mais valor ao empregador por seu trabalho, ajudam a fornecer mais valor com a capacitação de futuros trabalhadores mais produtivos. Cabe lembrarmos, também, que o empresariado pode ter um aumento do valor de sua marca ao vinculá-la, mediante patrocínio, à atuação das OS e OSCIP que prestam serviço público, o que funcionaria como diferencial competitivo em função de sua “responsabilidade social”.

Existem outras frentes em que o empresariado projeta seus interesses para consolidar sua hegemonia na escola pública, uma vez que apresentamos argumentos não exaustivos. Essa projeção de interesses em diferentes instâncias, a fim de fazer valer sua hegemonia na escola pública, inclusive, é vital para o empresariado, pois do mesmo jeito que a educação é uma demanda dessa classe/fração de classe, também o é da classe trabalhadora. É justamente nesse ponto que reside a contradição! Nesse sentido, o empresariado se organiza para garantir que o processo de reestruturação produtiva comece nas mentes dos alunos das escolas públicas (futuros trabalhadores).

É nesse contexto que o discurso empresarial (amparado pelos organismos intergovernamentais, por determinado grupo de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e pelos próprios Estados Nacionais) encontra na noção de capital humano a

265 Por decisão do Supremo Tribunal Federal, em 17.09.2015, ficou proibido, a partir da eleição de 2016, o financiamento privado de campanha eleitoral por pessoa jurídica de direito privado; contudo, continua permitido o financiamento de pessoas físicas. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=300015>>. Acesso em: 13 out. 2018.

ferramenta teórica que culpabiliza os mais pobres por sua não colocação no mercado de trabalho e por não ter as condições de “empregabilidade”, ignorando, inclusive, a falta de trabalho. Da mesma forma, o discurso empresarial encontra na noção de capital social a ferramenta teórica que culpabiliza as formações sociais com “pouca” confiança ou com “baixo” engajamento cívico” pelas diferenças de desenvolvimento socioeconômico. Assim, para elevar os níveis de capital humano e capital social, a escola pública poderia ser um importante canal para a incorporação de atitudes, valores e comportamentos, pelos futuros trabalhadores, que os tornaria mais empregáveis por estarem em consonância com aquilo que o mercado de trabalho espera.

Em síntese: em meio à crise orgânica de acumulação da década de 1970, que se reflete até hoje, o empresariado organizado atua em diferentes frentes para criar as possibilidades de ampliação do processo de acumulação: (i) responsabilidade social empresarial com atuação focalizada para amenizar os reflexos das políticas neoliberais ortodoxas, pautando uma agenda permeada pelos valores do capital social para manter a coesão social; (ii) renovação de formas tradicionais de extração de sobretrabalho através da intensificação da produtividade individual, a partir da aquisição de capital humano. Assim, o duplo movimento empresarial na proposição de políticas educacionais seria pautado pelo apassivamento das pessoas mais vulneráveis socioeconomicamente e aumento da produtividade.

4 O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS NA CONFORMAÇÃO DE UM TIPO ESPECÍFICO DE TRABALHADOR: O FLEXÍVEL.

Nosso objetivo nesse capítulo é discutir se o treinamento para aquisição de competências socioemocionais pode atuar como elemento de conformação de um tipo ideal de indivíduo-trabalhador. Esse debate é necessário porque o SEEM é construído a partir da ideia de que a educação do século XXI seria aquela que conjuga competências cognitivas com as competências socioemocionais. Em face desse objetivo, iremos analisar a constituição teórica da noção de competência e sua vinculação com as “necessidades” do mundo produtivo na construção de um trabalhador adaptável, flexível, capaz de reunir as condições de “empregabilidade” demandadas pelo processo de reestruturação produtiva que se verifica, pelo menos, nos últimos 45 anos.

A fim de compreender a atuação estatal na organização e promoção da educação básica que irá formar os futuros trabalhadores, discutiremos o papel do Estado e sua função educadora na conformação de indivíduos dentro de um padrão de sociabilidade definido nos limites do capital. Assim, esse capítulo nos ajudará a pensar a relação existente entre os processos de reestruturação produtiva e o papel do Estado em sua função educadora com a difusão da ideia de competência como elemento que emoldura uma nova fase do padrão de sociabilidade capitalista.

Diante disso, apresentamos uma discussão envolvendo autores nacionais e internacionais que defendem ou que são contrários à pedagogia pautada no desenvolvimento de competências. A discussão avança para a análise dos argumentos daqueles que defendem que o desenvolvimento de competências não deve ficar restrito à cognição, mas deveria se estender, também, aos aspectos socioemocionais com a finalidade de “melhorar” o desempenho cognitivo e moldar comportamentos considerados perigosos para a manutenção da coesão social. Em seguida, apresentamos os argumentos daqueles que veem num currículo pautado pelo desenvolvimento de competências socioemocionais como instrumento voltado para o desenvolvimento de comportamento e valores pautados pelo processo de reestruturação produtiva.

No decorrer do capítulo, iremos discutir a relação da noção de competências, quer sejam as cognitivas, quer sejam as socioemocionais, com as noções de capital humano e capital social desenvolvidas no capítulo III. Em face disso, caminhamos na direção de identificar a noção de competências como uma (nova?) expressão das mudanças do padrão de sociabilidade, cimentada ideologicamente pelas noções de capital humano e capital social.

4.1 A MEDIAÇÃO DO ESTADO NA CONSTRUÇÃO DE UM TIPO DE FORMAÇÃO IDEAL.

Com o aumento da complexidade da sociedade civil, o Estado reduz sua atuação coercitiva, dando mais espaços para a combinação coerção/persuasão como prática educativa que visa conformar ética e moralmente os indivíduos dentro dos limites de sociabilidade do capital; diante disso, o papel educador do Estado é fundamental na construção de um tipo ideal de indivíduo.

A função educadora do Estado é cada vez mais utilizada, mesmo que sutilmente, sob o invólucro da suposta “neutralidade”, uma vez que o projeto de sociedade liberal exige do Estado atitudes pedagógicas na formação de um tipo ideal de “homem coletivo”, adaptado às demandas estruturais do desenvolvimento econômico-social burguês (GRAMSCI, 2000a, p. 23). Ao assumir esse papel, o Estado atuaria como educador na disseminação e manutenção da hegemonia burguesa, ocultando as contradições de classe sob o argumento de “vontade geral” e bem público.

Conforme abordamos no capítulo I, adotamos a concepção de que o Estado se constitui numa “contradição irreconciliável”, à medida que tem a função educadora de disseminação e manutenção da hegemonia burguesa, mas é atravessado por diversas mediações e, muitas das vezes, precisa agir “aparentemente” contra os interesses da classe dirigente e fazer concessões às classes subalternas. Essa contradição dialética é que nos permite compreendê-lo como “comitê da burguesia” num nível de análise abstrato-formal e, ao mesmo tempo, compreendê-lo, num nível de análise concreto-real, como local de disputas na própria sociedade política em que, às vezes, até mesmo para garantir a prevalência dos interesses da classe dirigente, as classes subalternas teriam alguns ganhos, a fim de se evitar que houvesse uma ruptura social.

Dentro dessa perspectiva de um Estado de classe, mas atravessado por mediações, percebemos sua atuação na conformação de um tipo específico de indivíduo capaz de atender às demandas do desenvolvimento do mundo produtivo. Assim, o Estado “formaria” indivíduos com comportamentos adaptados ao modelo civilizatório proposto pela classe dirigente. Nesse contexto, Gramsci argumenta que a

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção [...]. (GRAMSCI, 2000a, p. 23)

Para atender às necessidades do mundo produtivo, é cada vez mais exigido do trabalhador uma “adaptação psicofísica à nova estrutura industrial” (GRAMSCI, 1968, p. 382), inserida num determinado tipo de Estado – Liberal (GRAMSCI, 1968, p. 388), de maneira a formatar a maneira de pensar, de agir, de viver das pessoas (GRAMSCI, 1968, p. 396). Para promover essa adaptação, o Estado atua na promoção de uma escola pública que funcione como canal que garanta a manutenção da hegemonia dominante mediante o consentimento ativo das classes subjugadas. Essa atuação do Estado em sua função educadora é possível em razão da falsa ideia de que seria uma organização desvinculada de classe, abstrata, portadora de uma “vontade universal”.

Gramsci (1968) aponta a sociedade civil como local onde é construída a hegemonia, atuando como mediador entre a esfera econômica e a esfera política (Estado). Dentro da sociedade civil haveria disputas por projetos societários, imposições de ideologias, através da construção de consensos materializados em ações e teorias surgidos dentro dos aparelhos privados de hegemonia. Essa junção de projetos hegemônicos de sociabilidade com a coerção (sociedade política estrita) é o instrumento utilizado pelo Estado educador para disseminar a hegemonia da classe dirigente, cuja adesão se dá por meio do consenso e/ou da correção, buscando naturalizar suas ações, com o objetivo de conformar um tipo ideal de indivíduo adaptado aos ditames da sociabilidade capitalista.

É fundamental pontuarmos que acreditamos que há disputas por projetos societários, também, dentro da sociedade política. Por exemplo, podemos ter em discussão um programa educacional sob o manto de política pública no congresso nacional que, em um nível mais alto de abstração, é um projeto de manutenção da hegemonia da classe dirigente, mas sua materialização encontra resistências em suas frações da classe ou nas classes subalternas e, em determinados contextos histórico-sociais, a classe dirigente precisa negociar, fazer concessões, possibilitando que o programa ou projeto educacional originalmente proposto no congresso venha a sofrer algumas alterações. Em face disso, percebemos que há disputas na sociedade política, conquanto o objetivo último seja a manutenção da hegemonia da classe dirigente.

Atravessado por essas contradições internas, por disputas na sociedade política e na sociedade civil, o Estado educador apresenta como uma característica marcante a naturalização de um projeto de classe como se fosse um projeto societário de interesse universal, cujo fim seria o “bem público”. Destacamos o fato de a formação de um tipo ideal de indivíduo estar vinculado a programas e projetos educacionais que buscam moldar não apenas as habilidades cognitivas necessárias ao mundo produtivo, mas também, sentimentos, comportamentos e

valores que permitam a esse “novo homem”, de tipo ideal, desenvolver as características necessárias para que se torne uma pessoa “empregável”, possuidora de habilidades que o diferencie na busca por uma colocação no mercado de trabalho.

Uma das formas mais exemplares da atuação do Estado, em sua função educadora, é adoção de avaliações externas enquanto elementos medidores das habilidades exigidas pelo mundo do emprego. É comum vermos reportagens, nos meios de comunicação, que dão destaque para a educação como “salvadora da pátria”, como instrumento de retirada de um país da sua condição de capitalismo dependente e como motor de desenvolvimento econômico. Destarte, a responsabilização do indivíduo pelo investimento na aquisição de estoques de educação (capital humano) e sua inserção no mercado de trabalho ganharam a companhia das avaliações externas, que identificariam as deficiências impeditivas do crescimento econômico.

Em sua função educadora, o Estado atua mediando a produção teórica de organismos intergovernamentais (como a OCDE, Banco Mundial e UNESCO) com os educadores (“educando os educadores”), naturalizando a ideia de que aumento dos índices educacionais corresponderia a melhoria da “qualidade” da educação. Conforme abordado no capítulo 1, o simples aumento dos índices educacionais pode, inclusive, ocultar as dimensões de escolha de determinadas habilidades em detrimento de outras, ocultar as disputas por projetos hegemônicos, como se os conteúdos escolhidos fossem neutros, sem mediações. Diante disso, o foco em aumento de índices educacionais é utilizado como argumento em prol da naturalização da perda da autonomia (relativa) didático-metodológica dos educadores, além de relacionar o papel da educação ao aumento da produção (numa dimensão causa-efeito), relegando sua função social de propiciar aos indivíduos o acesso aos bens produzidos pela sociedade ao longo da história a um plano inferior.

Nesse contexto, o Estado, em sua função educadora, age de forma a facilitar a implementação do projeto hegemônico de sociabilidade, inclusive, na escola pública. Em face disso, esse Estado dirigido pela representação política atua de forma a garantir a formação de um “tipo” de indivíduo que o mundo produtivo “exige”, visando o pleno desenvolvimento do processo de acumulação. Isso pode ser visto de forma mais clara na transição do modelo de planos de carreiras e exigências profissionais assentados na concepção de qualificações para o modelo assentado na ideia de competências, conforme veremos no próximo item.

4.2 A IDEIA DE COMPETÊNCIA ATRELADA ÀS DEMANDAS DO MUNDO PRODUTIVO.

Nosso objetivo nesse item não é promover uma discussão teórica que opõe ou coloca em situação de complementaridade as ideias de qualificação e competência, muito menos esgotar um tema tão complexo e atual que tangencia estudos relacionados à educação e ao trabalho. Nosso objetivo nesse item é apresentar as concepções de qualificação e competência, como elas estão relacionadas com as mudanças na forma de acumulação capitalista e como expressam mais do que uma noção, conceito ou categoria teórica, funcionando como instrumento de ordenamento de uma determinada forma de sociabilidade.

Em seguida, temos o objetivo de apresentar a concepção de competência que alguns autores trazem, analisando-as à luz da história, a fim de compararmos os argumentos contrários e favoráveis ao desenvolvimento de um modelo pedagógico centrado em desenvolver competências. Faremos uso da palavra “noção” para nos referirmos às competências, em função de sua construção teórica apresentar fragilidades, uma vez que é apresentada como categoria universal, mas não apresenta mediações político-ideológicas, sendo apresentada como algo inerente ao mundo do trabalho.

Nesse item, discutiremos a noção de competência e sua inserção num contexto histórico de transição do modelo fordista/taylorista de acumulação para o modelo toyotista, pautado pela flexibilização do processo produtivo. A origem da noção da competência está situada, justamente, na superação do modelo produtivo da “qualificação”, que predominou após a segunda guerra mundial até finais da década de 1970, cujo pressuposto era de que a certificação da maior quantidade de pessoas aumentaria a produtividade individual e coletiva, levando ao desenvolvimento socioeconômico (MANFREDI, 1999). Todavia, com a crise de 1973, esse modelo foi bastante questionado e o novo modelo que buscava flexibilizar a forma de produção (toyotista) trouxe como novidade uma “nova exigência”: não bastaria ter o diploma (qualificação), mas o trabalhador também deveria ter um cabedal de competências que o diferenciaria dos demais trabalhadores.

Mas, no que consiste a noção de competência que acompanha o modelo de acumulação flexível? Essa questão não é tão simples porque há definições das mais variadas para essa noção. Num estudo publicado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), Irigoien e Vargas afirmam que as competências não estariam restritas a conhecimentos e nem restritas à aquisição de determinadas habilidades, mas se constituiriam numa combinação que integraria essas diferentes dimensões na hora de resolver um problema em um determinado contexto.

La competencia tiene que ver en este caso con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibilidad y capacidad de adaptación resultan

claves para el nuevo tipo de logro que busca el trabajo y la educación como desarrollo general para que las personas hagan algo con lo que saben. (IRIGOIN; VARGAS; 2002, p. 14, grifo nosso)²⁶⁶

Para Philippe Zarifian (2005), as competências se constituem em ações, cuja inteligência mobiliza conhecimentos de diferentes áreas, incluindo teoria e prática, com a finalidade de atender “responsavelmente” às expectativas depositadas sobre si, em função do ambiente profissional em que está situada.

[...] par "compétence", nous avons proposé d'appeler, à la fois : - la prise d'initiative et de responsabilité des personnes au sein des situations qu'elles prennent en charge. Les attendus et effets de ces prises d'initiative se valident, aussi bien du point de vue des destinataires (clients, usagers, publics...) de ces actions, que du point de vue de la stratégie de l'organisation (institution, entreprise, association, etc.) dans laquelle la personne se situe professionnellement. - l'intelligence de ces situations pour agir à bon escient et de manière pertinente, intelligence qui mobilise, dans et à travers les actions, des connaissances qui se constituent dans différents domaines, variables selon les situations en question : domaines technique, réglementaire, commercial, juridique, etc : les lieux de travail bien sûr, mais aussi le système éducatif et l'appareil de formation. C'est la mise au clair de ces différents domaines et leur expression, non seulement théorique, mais aussi pratique, sous la forme d'actions compétentes, identifiables comme telles, que l'on peut constituer dans les "référentiels de compétences". (ZARIFIAN, 2005, p. 54)²⁶⁷

Em outra obra posterior, Zarifian (2008) ratifica a ideia de que a competência está assentada nos pilares da “responsabilidade” e da “iniciativa” individual para mobilizar conhecimentos, a fim de resolver problemas nos quais o indivíduo é confrontado no âmbito profissional. Dentro dessa lógica, o indivíduo deveria assumir um novo papel, de pró-atividade, assumindo o enfrentamento de questões de áreas de corresponsabilidade.

*J'ai donné, en 1999, une définition en trois points. Je me limiterai à deux d'entre eux et insisterai surtout sur le premier. Voici : - La compétence est une prise d'initiative et de **responsabilité** de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté, - La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des*

²⁶⁶“A competência tem a ver neste caso com uma combinação integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes que conduzam a um desempenho adequado e oportuno em vários contextos. Flexibilidade e adaptabilidade são fundamentais para o novo tipo de realização que busca trabalho e educação como um desenvolvimento geral para as pessoas fazerem algo com o que sabem”. (IRIGOIN; VARGAS; p. 14, tradução nossa)

²⁶⁷“[...] por ‘competência’ nos propusemos chamar, ao mesmo tempo: - a iniciativa e responsabilidade das pessoas nas situações em que se encarregam. As expectativas e os efeitos dessas iniciativas são validados, tanto do ponto de vista dos destinatários (clientes, usuários, público ...) dessas ações, quanto sob o ponto de vista da estratégia da organização (instituição, empresa, associação, etc.) em que a pessoa está profissionalmente situada. - a inteligência dessas situações para agir de forma inteligente e adequada, inteligência que mobiliza, em e através de ações, conhecimento que se forma em diferentes áreas, dependendo das situações em questão: técnico, regulatório, comercial, legal, etc: os locais de trabalho, é claro, mas também o sistema educacional e o aparato de treinamento. É o esclarecimento dessas diferentes áreas e sua expressão, não apenas teórica, mas também prática, na forma de ações competentes, identificáveis como tais, que podem ser constituídas nas ‘habilidades de referência’ [...]”. (ZARIFIAN, 2005, p. 54, tradução automática do google)

*mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité (Objectif Compétence, 1999, p.65 et 71). (ZARIFIAN, 2008, online, grifo nosso)*²⁶⁸

Enquanto Zarifian pensa o modelo de competências a partir da esfera profissional, Perrenoud procura articular sua definição de competências com um olhar sobre o papel da escola na preparação dos indivíduos para a vida, em função de argumentar que “a vida é a esfera da ação, em oposição àquela dos exames escolares” (PERRENOUD, 2013, p. 11). Para Perrenoud “competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Nesse sentido, as competências iriam além do desenvolvimento do conhecimento porque atuariam “operações mentais complexas” (teoria) para a tomada de decisões que permitiriam agir de forma eficaz na resolução de problemas. Assim, para Perrenoud,

[...] as competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; - essa mobilização só é pertinente em uma situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em sintonia com outras, já encontradas; - o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; - as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000a, p. 15)

Partindo da ideia de que a “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000b, online), Perrenoud argumenta que é necessário “aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” (1999, p. 20) para que as competências sejam manifestadas em ações que se relacionam com a teoria que envelopa complexos esquemas mentais. Dessa forma, “no estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros” (PERRENOUD, 1999, p. 24), não se confundindo com assimilação pura e simples de conhecimento. Na mesma direção, as competências não podem ser confundidas com habilidades, que são definidas como

[...] ‘inteligência capitalizada’, uma seqüenciada de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de

²⁶⁸“Em 1999, dei uma definição de três pontos. Vou me limitar a dois deles e insistir especialmente no primeiro. Aqui estão: - A competência é uma iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele é confrontado; - Competência é a capacidade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, compartilhar questões, assumir áreas de co-responsabilidade (Objectif Compétence, 1999, p.65 e 71)”. (ZARIFIAN, 2008, online, tradução do google)

funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserem’ a decisão”. (PERRENOUD, 1999, p. 30)

Abaixo, sintetizamos as principais definições da noção de competência dos autores contrários e favoráveis à implementação desse modelo educacional como política pública.

Tabela 2: Definições de competências dos principais autores estudados.

Autores	Definição de Competências
Acácia Kuenzer	Competência é definida como “a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos” para serem materializados na prática social e produtiva (KUENZER, 2002, p. 8).
Helena Hirata	O momento histórico em que a noção de competências surge é no pós-taylorismo (1994, p. 133) e é “marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de relação social para alguns autores [...]” (HIRATA, 1994, p. 132).
IAS	Competência é a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interação dos dois” (IAS, 2014b, p. 9).
Irigoin e Vargas	“A competência tem a ver neste caso com uma combinação integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes que conduzam a um desempenho adequado e oportuno em vários contextos. Flexibilidade e adaptabilidade são fundamentais para o novo tipo de realização que busca trabalho e educação como um desenvolvimento geral para as pessoas fazerem algo com o que sabem” (IRIGOIN; VARGAS; p. 14, tradução nossa).
Marise Ramos	Marise Ramos define a competência como elemento ordenador das relações educativas e das relações de trabalho, uma vez que “ordena práticas e procedimentos concretos no plano de ação das relações sociais de produção, construindo códigos de sociabilidade associados à cultura do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 41).
OCDE	“Competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade)” (OCDE, 2015, p. 34).
Philippe Perrenoud	“Competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 7).
Philippe Zarifian	“A competência é uma iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele é confrontado; - Competência é a capacidade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, compartilhar questões, assumir áreas de co-responsabilidade [...]” (ZARIFIAN, 2008, online, tradução do google).

Fonte: o autor.

4.2.1 Contexto histórico do surgimento da noção de competências

A discussão em torno da noção de competência está inscrita nas demandas de reestruturação do processo produtivo (HIRATA, 1994; MANFREDI, 1999; KUENZER, 1985, 2001, 2002, 2004, 2005; 2017; RAMOS, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008). Em face dessa constatação, é importante situarmos a noção de competência no contexto histórico de “esgotamento” da concepção de qualificação e transformações profundas da arquitetura social nos processos de negociação coletivas e controle sobre o trabalho. Para tanto, faremos uma inserção histórica do surgimento dessa noção, perpassando-a pelas modificações dos modelos de acumulação e sua relação com o estabelecimento de novos padrões de sociabilidade.

No período que se seguiu após a segunda guerra até a primeira metade da década de 1970, o desenvolvimento industrial consolidou o conceito de qualificação²⁶⁹ como ponto de identificação dos saberes necessários ao exercício de determinada profissão, a partir de um contexto histórico em que era difundida a ideia de que aquisição de estoques de escolaridade (capital humano) traria retornos individuais e coletivos, como aumento da renda, distribuição da riqueza e aumento da produtividade da sociedade²⁷⁰. Destarte, diante da crise de 1973, o modelo de acumulação baseado no fordismo/taylorismo foi sendo substituído pelo modelo de acumulação flexível, que passou a demandar trabalhadores com habilidades técnicas e comportamentais adequadas à capacidade de dar respostas positivas diante de problemas na produção. Nesse contexto, para Alves,

Os ambientes de trabalho reestruturados são compostos por um sistema de máquinas flexíveis, de natureza informacional, isto é, máquinas inteligentes incorporadas a redes digitais que exigem dos novos operadores habilidades técnico-comportamentais. Por isso, mais do que nunca torna-se visível **alterações no perfil educacional dos novos empregados** nas grandes empresas da indústria ou serviços. O novo arcabouço tecnológico exige uma força de trabalho compatível com as exigências operacionais do novo maquinário. O discurso da **competência** implica novas capacidades operativas advindas das novas rotinas do trabalho flexível. **Máquinas flexíveis exigem homens e mulheres flexíveis** em suas capacidades de intervenção na produção. (ALVES, [2011], online, grifo nosso)

Esse debate, em torno do que se espera da ideia de qualificação, surge em meio a emergência do modelo de acumulação flexível e ascensão do toyotismo como modelo de

²⁶⁹No decorrer desse estudo, adotaremos a concepção de qualificação como sinônimo de educação formal, escolaridade e diplomação, conforme observa Paiva (2000, p. 59).

²⁷⁰No capítulo III abordamos as análises de Mincer (1958; 1984), Schultz (1961; 1962; 1973) e Coleman (1998) que procuraram relacionar a aquisição de capital humano, sob a forma de escolaridade, com aumento individual e coletivo da renda, distribuição da riqueza e aumento da produtividade social.

organização da produção viável para esse momento histórico. Diante disso, só a qualificação não contemplaria mais o que o “mercado de trabalho” esperaria dos trabalhadores, sendo necessário, também, a esse trabalhador criar, individualmente, as condições que dele se esperam, inclusive, como pré-requisito para a manutenção do emprego e de futuras promoções. Nesse contexto, a ideia de competência (enquanto desempenho efetivo do trabalhador) passa a ocupar um lugar central não apenas no mundo do trabalho, mas promove “mudanças significativas na arquitetura social em que estão em jogo a formação, o controle do trabalho e as negociações coletivas de carreiras e salários” (RAMOS, 2006, p. 60).

Durante os anos de ouro do modelo taylorista, a concepção de qualificação para o exercício profissional estava associada à ideia de aquisição de um conjunto de conhecimentos, acordados coletivamente, que legitimariam uma pessoa a ocupar um determinado posto de trabalho. Nessa perspectiva, a concepção de qualificação estaria ligada à ideia de uma ocupação, numa perspectiva estática, que poderia espelhar a capacidade potencial de um trabalhador. Entretanto, esse modelo centrado na certificação/qualificação estática começou a ser questionado pelos empregadores, em razão de acreditarem que as demandas do mundo produtivo exigiriam trabalhadores inseridos num modelo mais dinâmico, que conseguisse conjugar a capacidade potencial do trabalhador com sua capacidade real, seu desempenho efetivo.

Diante do quadro de crise estrutural da produção e questionamentos do modelo de qualificação, “a corrida aos diplomas perde sua pertinência junto com a desvalorização dos títulos e a rarefação dos empregos, mas abandoná-la levaria a correr riscos ainda maiores” (PERRENOUD, 1999, p. 15). Em face da relativização do protagonismo do diploma, Zarifian (1988, p. 82) argumenta que estamos diante de “*une rupture incontestable par rapport aux pratiques tayloriennes*”²⁷¹. Essa ruptura com o modelo taylorista deveria vir acompanhada por um tipo específico de formação, com a finalidade de difundir nas esferas ética e política a ideia de competência como elemento ordenador das relações de trabalho/educação sob novos códigos.

A substituição do modelo de qualificação para o modelo das competências marca a flexibilização não apenas do sistema produtivo, mas, também, do reconhecimento dos requisitos necessários para a conquista de um emprego e sua manutenção. A competência que pode ter sido adquirida no ambiente extraescolar passa a ser o elemento estruturante da validação e avaliação do trabalho, tendo como uma de suas principais características a

²⁷¹“Uma inegável ruptura com as práticas tayloristas” (ZARIFIAN, 1988, p. 82, tradução nossa).

transitoriedade, em função do dinamismo com que se renovam para atender às demandas de um mercado de trabalho que busca por competências cada vez mais diferenciadas (KUENZER, 2017, p. 340). Conforme observa Ramos,

[...] as práticas cognitivas dos trabalhadores, necessárias e relativamente desconhecidas, podem não ser representadas pelas classificações profissionais ou pelos certificados escolares. Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, longos ou breves, de formação contínua, mas também em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares etc. (RAMOS, 2008, online)

Nesse contexto, Ramos (2002, p. 401) indica que o reordenamento da compreensão das relações trabalho/educação, sob a lógica da competência, tem como função transferir as questões relativas às tarefas a serem executadas pelo trabalhador para o âmbito subjetivo. A compreensão da relação trabalho/educação a partir da ênfase da competência, compreendida como algo que precisaria ser “constantemente revisitada” (MANFREDI, 1999), seria uma forma de passagem menos traumática da escola para o mundo do trabalho, uma vez que poderia contribuir para o indivíduo chegar à idade adulta munido de características cognitivas e socioemocionais que o tornaria mais “empregável” (RAMOS, 2002, p. 402).

No que diz respeito à ideia de qualificação, entendemos que é importante fazermos uma análise a partir de pontos de abstração diferentes. Por exemplo, se nos propusermos a avaliar a ideia de qualificação com uma leitura pautada na aparência, provavelmente iremos associá-la apenas à ideia de ocupação, desconsiderando seus condicionantes históricos, sociais e econômicos (RAMOS, 2006, p. 54). Entrementes, quando aprofundamos nossa reflexão e a elevamos ao nível abstrato-formal de análise, percebemos que a qualificação é uma relação social “que ordena práticas e procedimentos concretos no plano de ação das relações sociais de produção, construindo códigos de sociabilidade associados à cultura do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 41). Dessa maneira, quando centramos nosso olhar apenas no nível da aparência, deixamos escapar o fato de a própria ideia de qualificação se constituir numa relação social ordenadora de uma determinada formação social.

Um dos problemas que Kuenzer (2002, p. 4) identificou envolvendo os estudos sobre a noção de competências é a adoção de posições antagônicas, em razão de seu caráter ideológico: há os que “negam a categoria pura e simplesmente fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem”. No decorrer desse estudo, procuraremos aprofundar as contradições inerentes ao modelo baseado em

competências, sem negar sua existência, mas partindo do que se apresenta na imediaticidade e elevando os graus de abstração, saturando de historicidade, para podermos voltar ao que se apresentou na aparência com um novo olhar. A partir dessa volta ao que se apresentou na imediaticidade como verdade, procuraremos identificar a possibilidade de haver um caráter emancipatório, como alguns defendem e se há contradições na sua construção histórica e teórica.

Compreendemos competência, a partir da leitura de Kuenzer, como a mobilização de conhecimentos (tanto tácitos quanto teóricos), para execução de uma determinada tarefa (KUENZER, 2002, p. 17). Cabe destacarmos que teoria e ação não se confundem, mas agem dialética e organicamente na categoria *práxis*, uma vez que o homem conhece aquilo que é objeto de sua atuação prática. Dessa forma, adotaremos a concepção de que o modelo de competências existe e não deve ser ignorado, mas ao ser apresentado de forma parcial, em função de servir de suporte à organização social do capitalismo flexível, será encarado como uma noção ideologizada que opera em níveis analíticos da aparência.

4.2.2 Individualização promovida pela noção de competências.

Zarifian (1988) definiu competência a partir de dois pilares fundamentais: responsabilidade e autonomia. Esses pilares que vão ditar as ações dos indivíduos dentro de um modelo ético e político pautado pela noção de competência partem do princípio de que os indivíduos devem assumir mais responsabilidades ao invés de ficar aguardando a iniciativa do Estado, nos mesmos moldes do “Novo Individualismo” proposto por Giddens (2005).

Com uma avaliação saturada de historicidade, Manfredi (1999) argumenta que o processo individual de produção de competências é influenciado pelos contextos históricos, socioeconômicos e culturais que vai além do “saber-fazer”, trazendo consigo uma lógica de funcionamento que incorpora o conteúdo das competências e sua utilização nas negociações entre os diferentes atores sociais. Esse processo de produção de competências aponta para uma “individualização” das negociações salariais em substituição às coletivas, tomando por base o *quantum* de retorno produtivo cada trabalhador poderia proporcionar para o empregador. Na mesma direção, Paiva (2000) aponta esse momento de individualização das negociações salariais como momento da substituição do conceito de qualificação (escolarização, diplomação) pelo de competência. Assim, para Paiva,

No momento em que o trabalho assalariado se restringe e o mercado formal de emprego se estreita, em que se coloca em questão a tradicional divisão dos setores

econômicos (primário, secundário e terciário), em que vai se perdendo a hierarquia de funções traduzidas em salários cada vez mais deixam de ser negociados coletivamente e tratam de responder ao quanto cada qual necessita para viver ao invés de assegurar patamares historicamente construídos e negociados, ao mesmo tempo em que se reintegram funções, o conceito de qualificação começa a ser substituído pelo de competência. (PAIVA, 2000, p. 59)

Entendemos que não há uma substituição de um modelo de acumulação baseado na qualificação para um modelo baseado nas competências, em função de, mesmo no toyotismo, a “certificação” não ser descartada como pré-requisito para o exercício em boa parte das profissões. Nosso ponto de vista é o de que no taylorismo há um modelo híbrido em que a certificação perde o total protagonismo, visto que teria que vir associada com estoques de competências exigidas pelos empregadores. Em outras palavras: os modelos de “qualificação” e “competências” passam atuar de forma complementar no modo de acumulação flexível, visto que até mesmo os currículos formativos da “qualificação” já estão permeados por uma lógica baseada na competência.

Nesse contexto, Zarifian afirma que *“c’est l’individu lui-même qui est le principal acteur du développement de ses propres compétences, et d’abord en cherchant à les mobiliser et à les faire progresser dans les situations professionnelles”* (ZARIFIAN, 1999, p. 136)²⁷². Esse foco exacerbado no indivíduo conduziu a substituição da forma de contratação e avaliação do desempenho do trabalhador, passando de uma lógica pautada em critérios mais objetivos presente na qualificação, para uma lógica em que os elementos subjetivos, tais como comportamentos, atitudes e valores assumiram protagonismo na definição do tipo de trabalhador que os empregadores esperam. A esse respeito, Paiva esclarece que esse foco individualizado mais centrado em questões comportamentais e atitudinais estão relacionados ao atendimento das necessidades de aumento da produção.

Não se trata de considerar “competências” como tendo um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente trata-se de um atendimento mais estrito (incluindo elementos atitudinais, características de personalidade, elementos menos mensuráveis objetivamente) das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro. (PAIVA, 2000, p. 60)

Assim, o uso da noção de competência garantiria “uma centralização sobre os **indivíduos** e sua necessária mobilidade e adaptabilidade” (TANGUY; ROPÉ, 1997, p. 202,

²⁷²“É o próprio indivíduo quem é o ator principal do desenvolvimento de suas próprias competências e, em primeiro lugar, buscando mobilizá-las e fazê-las progredir nas situações profissionais”. (ZARIFIAN, 1999, p. 136, tradução automática do google)

grifo nosso), criando uma ponte entre o *modus operandi* da produção flexível com as demais esferas sociais, principalmente com o modelo de educação e escola que irá preparar os futuros trabalhadores.

4.2.3 O papel da escola numa pedagogia pautada pelas competências.

Para Perrenoud (1999), a escola, de uma certa forma, reflete as mudanças que já estariam ocorrendo no mundo do trabalho e uma de suas funções seria promover de formas múltiplas a adaptação dos estudantes a esse mundo, promovendo atitudes flexíveis, criativas e abertura a mudanças, sem, contudo, abrir mão dos conteúdos, nem das disciplinas, mas fazê-los terem sentido para a vida através de um método educacional baseado nas competências. Assim, para Perrenoud,

[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e uma criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e as mudanças. [...]. A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação. (PERRENOUD, 1999, p.15)

Diante disso, para Perrenoud (1999, p. 8) cabe aos profissionais da educação a responsabilidade de ajudar os alunos no desenvolvimento das competências necessárias à vida moderna e, portanto, devem estar atentos às competências demandadas pela sociedade. Por essa argumentação de Perrenoud, a escola deveria ser um local em que os professores mediarão a aquisição de competências pelos alunos, de forma que se adaptem aos modelos flexíveis de organização social, inclusive, nas questões referentes aos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos necessários a aumentar sua empregabilidade. Em face dessa constatação, Ramos (2008) argumenta que a defesa da escola como local que forneceria competências para que os estudantes possam enfrentar os desafios da sociedade moderna é um invólucro para que seja efetivada uma formação visando o desenvolvimento de pessoas aptas para o mercado informal, para o empreendedorismo e para o desemprego. Para Ramos,

[...] a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a 'pedagogia das competências' pretende preparar os

indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. (RAMOS, 2008, online)

A centralidade da “individualidade” no desenvolvimento de competências tem a finalidade de preparar o indivíduo para a “empregabilidade”, informalidade e para o desemprego. Dentro dessa perspectiva, caberia à escola desenvolver um percurso formativo para fornecer as competências que os indivíduos necessitariam para enfrentar os desafios da sociedade atual e ir além disso: colocar toda a responsabilidade pela falta de emprego no indivíduo que não conseguisse desenvolver as competências esperadas pelo mercado de trabalho, culpabilizando-o por sua condição de desemprego, informalidade, subemprego e apontando para o empreendedorismo como a única solução possível. Nesse contexto,

O escopo destas concepções é da formação de um “cidadão produtivo alienado” (Frigotto e Ciavatta, 2002), cidadão mínimo que acabe introjetando a culpabilização de sua pouca escolaridade e de sua situação de desempregado ou subempregado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 13).

A partir da ideia de que a escola seria local para aquisição de competências, “a transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos, dá origem ao que chamamos de ‘pedagogia das competências’ [...]” (RAMOS, 2008, online). A pedagogia das competências tem como uma de suas principais características o “pragmatismo” ajustável às demandas do mercado de trabalho, estabelecendo uma “correspondência entre a escola e a empresa”. (RAMOS, 2008, online). Dessa maneira, a escola, para agir em consonância com as demandas das empresas deveria ensinar o que fosse útil para o desempenho de atividades laborativas, fugindo de uma educação “descolada” da vida, conforme critica Perrenoud (1999), mas focando em melhorar os padrões de “qualidade” nas competências necessárias para a vida no mundo moderno.

Assim, na perspectiva do modelo flexível de acumulação, não se deveria discutir a adoção da pedagogia das competências, mas, sim, como seu nível de “qualidade” poderia ser melhorado ao ser traduzido em competências cognitivas e socioemocionais capazes de influenciar no desempenho produtivo individual dos trabalhadores. Por essa lógica de pensamento, não basta ter a certificação e nem gastar tempo na escola se a “qualidade” do que se aprendeu não se traduziu em competências que aumentariam a produtividade individual, gerando riqueza social e distribuição de renda, conforme argumentam Hanushek e Woessmann:

Educational quality – measured by what people know – has powerful effects on individual earnings, on the distribution of income, and on economic growth. The

*accumulated evidence from analyses of economic outcomes is that the quality of education –measured on an outcome basis of cognitive skills – has powerful effects. [...] Individual earnings are systematically related to cognitive skills. The distribution of skills in society appears closely related to the distribution of income. And, perhaps **most importantly, economic growth is strongly affected by the skills of workers.** Other factors obviously also enter into growth and may well have stronger effects. [...] Nonetheless, existing evidence suggests that quality of education independently affects economic outcomes even after allowing for these other factors.* (HANUSHEK; WOESSMANN, 2007, p. 76, grifo nosso)²⁷³

Como observado na citação acima, há uma estreita relação entre a pedagogia das competências e a lógica de funcionamento do capital humano na medida em que ambas identificam a educação como promotora do desenvolvimento econômico, promotora de aumento da renda individual e facilitadora da distribuição de renda. A diferença básica está no fato de a pedagogia das competências defender uma formação que vá além da qualificação (certificação), tendo como uma das metas a tradução do que se aprendeu na mobilização de conhecimentos geradores de competências, atravessadas por comportamentos, atitudes e valores capazes de resolver problemas do mundo produtivo.

Da mesma forma, a pedagogia das competências também guarda relação com a noção de capital social quando atua desenvolvendo comportamentos, atitudes e valores que garantam a manutenção da coesão social. Nesse contexto, a pedagogia das competências vai além da escola, atuando como cimento ideológico do modelo de acumulação flexível, “desempenhando um papel específico na representação dos processos de **formação** e de **comportamento do trabalhador** na sociedade” (RAMOS, 2008, online, grifo nosso). Quanto ao disciplinamento das subjetividades, Kuenzer afirma que a competência avança para além da cognição, na direção de os indivíduos aprenderem a lidar com as instabilidades proporcionadas pelo modo de acumulação flexível.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. (KUENZER, 2017, p. 341)

²⁷³“Qualidade educacional - medida pelo que as pessoas sabem - tem poderosos efeitos sobre os ganhos individuais, sobre a distribuição de renda e sobre o crescimento econômico. A evidência acumulada de análises de resultados econômicos é que a qualidade da educação - medida com base em resultados de habilidades cognitivas - tem efeitos poderosos [...]. Os ganhos individuais são sistematicamente relacionados às habilidades cognitivas. A distribuição de competências na sociedade aparece intimamente relacionada com a distribuição de renda. E, talvez o mais importante, o crescimento econômico é fortemente afetado pelas habilidades dos trabalhadores. Outros fatores obviamente também entram em crescimento e podem ter efeitos mais fortes. [...] No entanto, as evidências existentes sugerem que a qualidade da educação afeta de maneira independente os resultados econômicos, mesmo depois de permitir esses outros fatores”. (HANUSHEK; WOESSMANN, 2007, p. 76)

É interessante observarmos que a noção de capital social também trabalha com o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, contudo, a diferença básica entre a pedagogia das competências e o capital social estaria no foco: enquanto a primeira foca no indivíduo (TANGUY e ROPÉ, 1997; RAMOS, 2006; KUENZER, 2017), o segundo foca na coletividade para o desenvolvimento de comportamentos atitudes e valores que ajudariam a enfrentar os desafios da virada do milênio (COLEMAN, 1988; FUKUYAMA, 1996; PUTNAM, 2006).

Embora com focos diferentes, tanto o capital social quanto a pedagogia das competências têm como uma de suas finalidades a manutenção da coesão social. Num primeiro olhar, na imediatez da aparência, não estabelecemos relações entre a pedagogia das competências e a manutenção da coesão social justamente pelo caráter individualizado da primeira. Entretanto, aprofundando nossa reflexão, percebemos que a competência tomada como fator de desenvolvimento socioeconômico traria retornos individuais como o aumento da renda do indivíduo, aumento da produção social e distribuição de renda; portanto, constrói-se um consenso em torno do desenvolvimento de competências enquanto elemento individual que gera riqueza coletiva e mantém o equilíbrio social promovendo distribuição de renda aos que a possuem. Assim, a tarefa da escola seria fornecer as competências necessárias para que os indivíduos (principalmente os mais pobres) tivessem acesso a melhores rendimentos, melhorando sua vida pessoal e dos seus familiares.

Por essa lógica argumentativa, a discussão classista é secundarizada em prol da discussão que opõem os que têm e os que não têm as competências exigidas pela sociedade atual. É nesse contexto que a pedagogia das competências surge como resposta das necessidades de se adequar o tipo de formação oferecido pela escola com as demandas do mundo empresarial, dentre as quais, podemos destacar, a preparação para a “empregabilidade” em substituição à qualificação para o emprego. Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos argumentam que

No plano da educação básica e profissional, a sociedade do conhecimento – onde não há classes, mas apenas indivíduos, e sua marca constante é a mudança veloz, a descontinuidade e a incerteza – que concepção, organização e práticas educativas podem constituir-se na "galinha dos ovos de ouro"? A resposta das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade. Não é por acaso que a noção de competência surge nos meios empresariais e é incorporada na educação sob o propósito de conecta-la aos desafios das instabilidades do mercado de trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 9)

Esse momento de transição do modelo de acumulação fordista para o toyotista foi incorporado nas escolas, a partir da penetração da lógica das competências nos currículos oficiais que garantem a certificação. Em outras palavras: a noção de competências colocou em xeque as relações trabalho/educação pautadas na “qualificação”, exigindo dos trabalhadores mais do que escolarização; sem, contudo, abandonar a diplomação, cuja construção passou a ser mediada pela noção de competência, mas que sozinha não servia mais como passaporte para o trabalho. Assim, Dubar argumenta que

[...]essa mudança foi igualmente possibilitada pelas evoluções do sistema educativo que colocava a aquisição das competências no cerne de seus objetivos ao reformar os modos de construção dos diplomas profissionais e a concepção da avaliação (Ropé e Tanguy 1993). [...]. (DUBAR, 1997, online)

A crítica feita por alguns autores ao ensino enciclopédico (PERRENOUD, 1999, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2013; HANUSHEK e WOESSMANN, 2007; ZARIFIAN 1998, 2005, 2008) está assentada num suposto divórcio entre o que é ensinado na escola e o que a vida atual exige das pessoas; daí haveria a necessidade de se avançar na “qualidade” do que se aprendeu e na sua capacidade de intervir em situações desafiadoras. Em resposta a essa crítica, Ramos (2002) argumenta que é fundamental a superação do conteudismo como um fim em si mesmo, mas, igualmente, é necessário evitar que essa superação nos conduza a uma pedagogia pragmática em que a escola seria local de fornecimento de competências, ao invés de local em que os estudantes teriam o acesso aos saberes elaborados pela humanidade ao longo da história.

Não defendemos, com isso, uma proposição pedagógica conteudista. Mas também consideramos que a problemática da aprendizagem está além da necessidade de se aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar. A socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo pela escola deve produzir nos alunos as necessidades de conhecer cada vez mais, ampliando seus horizontes culturais e de ação social. Gramsci nos dirá que isso é possível tendo-se o historicismo como método, no sentido de dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Não com o propósito de reproduzir tais processos, uma vez que o conceito de história preserva as especificidades socioculturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum. (RAMOS, 2002, p. 415)

Na mesma direção, Saviani (2005, p. 6) acredita que o papel da escola e do professor não é apenas desenvolver competências nos alunos, conforme defendido por Perrenoud (1999), mas possibilitar aos estudantes, enquanto pessoas singulares, o acesso ao que a humanidade produziu coletivamente, buscando o aprofundamento dos conhecimentos, modificando-o e

sendo modificado por ele. Nessa perspectiva, pensar a escola para além do fornecimento de competência implica a adoção de uma pedagogia contra-hegemônica que pode “ser construída na perspectiva histórico-crítica, resgatando o trabalho como o concreto princípio educativo” (RAMOS, 2003, p. 111).

4.2.4 Argumentos em defesa das competências como reflexos do mundo produtivo.

Alguns autores defendem que a emergência da noção de competência apenas reflete as demandas das relações de trabalho/educação para a superação dos desafios do século XXI (PERRENOUD, 1999, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2013; HANUSHEK e WOESSMANN, 2007; ZARIFIAN 1998, 2005, 2008; IAS, 2014a; OCDE, 2015). Dentre as definições que os autores citados já apresentaram para a noção de competências ao longo dos anos, destacamos a de Perrenoud e outros como a que melhor sintetiza do que estamos falando quando nos referimos a esse termo.

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD et al, 2002, p. 19)

Zarifian (1988) argumenta que a noção de competências espelha uma demanda do setor produtivo que provoca transformações em toda a sociedade devido a força que a economia exerce sobre as demais áreas da vida; entretantes, o autor vê a possibilidade da lógica organizativa da sociedade em torno das competências não ficar restrita ao mercado. Nesse contexto, Zarifian acredita que a passagem da lógica da qualificação para a lógica híbrida da qualificação/competências seria inevitável por refletir as mudanças no trabalho que se complexificaram com o uso da tecnologia.

Acreditamos que a análise de Zarifian (1988) está assentada sobre um argumento que inviabiliza a possibilidade de uma independência entre o mercado e o modo de acumulação baseado nas competências: iniciativa individual para agir com responsabilidade diante do que a sociedade e o mercado de trabalho esperam. A base operativa do modelo de acumulação flexível está justamente na relativização da predominância da “qualificação” definida coletivamente (mas, sem abrir mão do diploma) como passaporte para o emprego, agindo em prol de uma maior importância aos diplomados que, além da formação escolar, possuíssem

comportamentos, valores, iniciativas que pudessem ser mobilizados para resolução de problemas e aumentassem a sua produtividade.

Diante disso, essa centralidade na individualização da produção das competências é uma demanda do modo de acumulação flexível (ZARIFIAN 1988, 2005, 2008) e, portanto, retirar esse caráter do desenvolvimento das competências estaria indo na direção contrária à demanda do mercado; assim, a manutenção da individualização da produção das competências é a sua razão de ser e rege a nova sociabilidade flexível. Em outras palavras: o modelo de competências tem sua existência ligada ao modo de acumulação flexível e, portanto, pensar em “não ser refém” do mercado flexível é negar sua própria razão de existência.

Organizações intergovernamentais (como a OCDE) e instituições da sociedade civil (como o IAS) têm se constituído em importantes locais de concepção teórica e formulação de políticas públicas para a educação a partir de uma modelo pedagógico centrado na noção de competências. Dessa forma, o IAS define competência como “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interação dos dois” (IAS, 2014b, p. 9). Por sua vez, para a OCDE,

[...] competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). (OCDE, 2015, p. 34)

Nesse contexto, tanto para o IAS (2014b) quanto para a OCDE (2015), o indivíduo preparado para enfrentar os desafios do século XXI deveria estar munido das competências esperadas pelo mercado de trabalho, aumentando a renda individual e a produção da riqueza social. Os argumentos do IAS e da OCDE estão pautados numa concepção de que a aquisição de competências seria um importante gerador de desenvolvimento socioeconômico porque o aumento da renda pessoal refletiria aumentos da produção da riqueza social, permitindo, dessa forma, sua distribuição pelos diferentes setores sociais. Essa ideia já estava presente nos argumentos dos defensores do capital humano enquanto promotor de aumento da renda pessoal, familiar, da riqueza social e de sua distribuição (MINCER, 1958, 1984; SCHULTZ 1961, 1962, 1973).

Ainda na direção da “necessidade” de os indivíduos desenvolverem competências viver no século XXI, Perrenoud argumenta que a defesa das competências não implicaria na anulação da busca pelo conhecimento porque ambos não se confundiriam, mas atuariam de forma

sinérgica. Além disso, essa mobilização de conhecimentos envolveria mais do que um estoque de memória, incluindo a capacidade de julgar e tomar decisões adequadas para cada tipo de situação; daí o caráter sinérgico dessa noção. Assim, para Perrenoud,

Uma competência não é nada mais que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos agindo com discernimento. Para isso, há duas condições a cumprir: [...] dispor de *recursos cognitivos* pertinentes, de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores; [...] conseguir mobilizá-los e pô-los em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz. (PIERRENOUD, 2002b, online)

Diante disso, competência e conhecimentos, de forma sinérgica, deveriam ser desenvolvidos nos estudantes, através da mediação dos professores (PERRENOUD, 1999, p. 8). Por essa lógica argumentativa, os estudantes desfavorecidos socioeconomicamente deveriam ter atenção especial no desenvolvimento de competências necessárias à vida do século XXI, aumentando suas possibilidades de empregabilidade. Com maior estoque de competências e aumentando sua capacidade de empregabilidade, esses estudantes poderiam aumentar sua renda pessoal, familiar e se constituírem em indivíduos mais produtivos, o que se refletiria no acumulado da produção social. Assim, o desenvolvimento de competências nos estudantes “pobres”, mediado pelos professores, seria uma forma de promover distribuição de renda e quebrar o ciclo de pobreza que os afeta.

Para que um modelo pedagógico baseado no desenvolvimento de competências seja implementado, Perrenoud argumenta que é fundamental ir além da “tradição enciclopédica” e que as acusações da “esquerda” de que “os programas orientados para as competências são uma invenção das classes dominantes e das forças conservadoras que comandam o planeta” estão centradas em “velhos esquemas” de análise (PERRENOUD, 2002b, online). Ainda na direção de construir uma resposta aos críticos de uma pedagogia centrada no modelo de competências, o autor afirma que

Ao invés de travar um combate contra o conceito de competência e de demonizá-lo porque as empresas o defendem, seria melhor, antes de mais nada, dar-se conta de que as empresas modernas estão interessadas - bem mais do que a escola - em ter clareza sobre as relações entre os saberes e a ação eficaz no trabalho. (PERRENOUD, 2002b, online)

A crítica que Perrenoud (2002b, online) faz à “posição da esquerda sobre as competências”²⁷⁴ está assentada numa suposta valorização de uma educação enciclopédica e na

²⁷⁴Identificamos 2 falácias nesse argumento de ataque à esquerda: falácia do bulverismo (por partir do suposto que

construção de uma oposição entre competências e saberes. Assim, Perrenoud (2002b, online) afirma que “a oposição entre saberes e competências não é pertinente, pois os saberes constituem o fundamento das competências”, permitindo, dessa forma, uma relação de complementaridade e não de oposição. Para o autor, as análises da esquerda são “reducionistas” em função de terem uma compreensão de um mundo econômico em extinção (baseado na exploração máxima do trabalho por um capitalista), uma vez que o empregador moderno buscaria aumentar a produtividade da sua empresa mediante a capacidade de seus empregados mobilizarem conhecimentos para executar tarefas e resolver problemas.

Reduzir o mundo econômico à exploração máxima de uma força de trabalho pouco qualificada já não faz sentido hoje, ainda que o capitalismo descrito por Marx subsista em uma parte do planeta. Agora, não é mais a força pura e simples, mas a inteligência dos operadores que assegura a produtividade das indústrias de alta tecnologia e do setor terciário [...]. Naturalmente, subsistem, em particular nas regiões menos desenvolvidas do planeta, "famélicos da terra", trabalhadores que vendem sua força por um salário miserável e dos quais não se requer nem que reflitam nem que tomem iniciativas. Não é esta fração da mão-de-obra que justifica o êxito do método das competências no mundo econômico. (PERRENOUD, 2002b, online)

Concordamos com Perrenoud que uma parte não só da esquerda, mas de um conjunto maior de críticos, generaliza suas análises e as condena à prisão dentro de esquemas teóricos que desconsideram as contradições e as variáveis históricas, inclusive. Entrementes, o oposto também é tão esquematizador quanto e utiliza-se de recursos retóricos para desqualificar um argumento em função de quem os apresenta: ou seja, cria-se uma “má vontade” com os argumentos dos críticos à uma pedagogia centrada no modelo de competências simplesmente porque são de “esquerda”. Em outras palavras: o problema não está na origem de um argumento, mas na sua construção e os pressupostos que lhe dão origem.

O autor não apresentou argumentos que sustentem a afirmação de que “reduzir o mundo econômico à exploração máxima de uma força de trabalho pouco qualificada já não faz sentido hoje, ainda que o capitalismo descrito por Marx subsista em uma parte do planeta” (PERRENOUD, 2002b, online); mas, ao contrário, atuou desconsiderando o comensalismo existente entre os países de capitalismo central e os países de capitalismo dependente. Na “Crítica à razão dualista”, Oliveira (2003) demonstra que o padrão primitivo de acumulação brasileira era composto por um setor que na aparência representaria o passado, em superação,

a “esquerda” está comprovadamente errada), falácia do *argumentum ad lapidem* (por desqualificar a correlação de competências com mundo empresarial como absurda, mas sem provas) e generalização apressada (quando se generalizam as opiniões e argumentos de todos a partir da opinião e argumentos de uma pessoa).

juntamente com um setor moderno pungente; contudo num nível maior de abstração, o autor chega à conclusão que os vestígios daquilo que se “considerava passado” e “atraso” (principalmente força de trabalho de baixo custo), na realidade, era uma engrenagem para o funcionamento do que havia de moderno no país.

Essa reflexão de Oliveira contraria o argumento de Perrenoud de que o capitalismo que explora ao máximo as forças do trabalhador estaria em declínio, uma vez que só existe um setor moderno que se alimenta de um modelo de acumulação flexível, pautado pelas competências, porque há um setor “atrasado” para alimentá-los. Perrenoud, não apenas desconsiderou os aspectos complementares entre as formas de acumulação do capitalismo “avançado” e do capitalismo “atrasado”, mas foi além e concentrou seus ataques numa suposta generalização dos pensadores de “esquerda” que construiriam argumento que reduziriam as análises a problemas relacionados com o neoliberalismo e com a globalização.

Tudo se passa em um contexto de globalização, de mundialização e de neoliberalismo. De modo que, para uma parte da esquerda, impõe-se a conclusão: os programas orientados para as competências são uma invenção das classes dominantes e das forças conservadoras que comandam o planeta. Portanto, é preciso denunciá-los e combatê-los e, para isso, reafirmar o valor republicano dos saberes. Esquematisando, defender os saberes seria "de esquerda", propor programas escolares orientados para as competências seria de "direita". (PERRENOUD, 2002b, online)

Voltando à ideia central da noção de competências para Perrenoud (1999) - mobilização de conhecimentos para agir praticamente -, esse autor defende que a lógica de uma determinada ação está construída sobre a forma como os conhecimentos são mobilizados, como o sujeito reflete e toma determinadas decisões em detrimento de outras para a resolução de problemas. O problema central é que o autor não deixa claro qual o tipo de conhecimento deve ser mobilizado para a execução de determinada atividade proposta: Tácito? Teórico? Ambos? É importante a definição de qual o tipo de conhecimento a ser mobilizado na execução de determinada atividade, uma vez que implicará, inclusive, no resultado das decisões tomadas pelas pessoas. Por exemplo, quando mobilizamos apenas conhecimentos tácitos, resultantes da experiência cotidiana, poderemos ser conduzidos a reproduzir o senso comum e, dessa forma, tomar decisões e reproduzir ações que possuem respaldo na imediatividade, mas quando submetido a graus cada vez maiores de abstração, refletiriam seu caráter parcial, ideológico e não científico. Perrenoud (1999, p. 24) indica que no estágio de sua formação, ainda no plano das ideias, a competência passaria pela mobilização de conhecimentos explícitos, mas não deixa claro qual o tipo de conhecimento que está sendo mobilizado quando o indivíduo atua praticamente.

4.2.5 Argumentos contrários à implementação do modelo de competências nas escolas.

As críticas à adoção da noção de competências vão desde sua construção histórica e teórica, passando por seu caráter “essencialmente” pragmático e culminando em como seu surgimento no mundo empresarial está sendo incorporado na educação de forma a atender a formação de um tipo de profissional específico: o trabalhador reestruturado.

A primeira questão que levantaremos está relacionada com o item anterior: que tipo de conhecimentos as competências mobilizam quando os indivíduos atuam praticamente? Essa questão sobre o tipo de conhecimento que é mobilizado é um dos pontos mais enfatizados pelos críticos à noção de competências como sendo uma lacuna na construção teórica dessa noção. A questão reside justamente em saber se a competência mobiliza conhecimentos tácitos, teóricos ou ambos (KUENZER, 2004; STROOBANTS, 2003). Essa lacuna corrobora as análises de Tanguy e Ropé (1997) e de Isambert-Jamati, (1997) de que noção de competência é frágil porque seria definida por uma gama de apontamentos que não responderiam a lacuna apresentada, revestindo-se de um caráter “polimorfo”, em função de sua “capacidade” de abarcar toda e qualquer mobilização de conhecimento para execução de ações, independentemente da natureza do conhecimento mobilizado. Assim, para Tanguy e Ropé,

[...] os usos que são feitos da noção de competências não permitem uma definição conclusiva [...] O caráter polimorfo dessa é o ponto essencial de nossa investigação; é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das ideias que veicula. (TANGUY; ROPÉ, 1997, p. 16)

É importante discutirmos o tipo de conhecimento que as competências mobilizariam porque a passagem de um conhecimento elaborado no senso comum para o conhecimento científico não se dá de forma automática e nem espontânea (VYGOTSKY, 1984, *apud* KUENZER, 2017, p. 350). Nessa perspectiva, em que a aprendizagem não ocorre de forma espontânea entre o estudante e o meio, mas é mediada por outros sujeitos, a competência é aparentemente uma ação individual; mas quando aprofundamos nossa reflexão percebemos que “a aprendizagem é sempre uma relação social, resultante de processos de produção que o homem coletivo foi construindo ao longo da história. Mesmo quando a aprendizagem parece resultar de uma ação individual, ela sintetiza a trajetória histórica” (KUENZER, 2017, p. 350). Por essa lógica argumentativa de Kuenzer, como a aprendizagem é uma relação coletiva, sempre mediada por outros sujeitos, a ideia de que as competências seriam geradas pelos indivíduos isoladamente (ZARIFIAN, 1988, 2005; PERRENOUD, 1999) é desconstruída, em

função de os conhecimentos internalizados pelos estudantes não se darem de forma espontânea e nem serem descolados das relações sociais que refletem.

O exercício da aprendizagem que avança além do senso comum, na busca pela essência dos fenômenos, “tem o trabalho como princípio educativo ... [e] os processos produtivos são vistos [...] como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas” (RAMOS, 2002, p. 419). Essa busca por um conhecimento que ultrapasse o limite da aparência da imediaticidade é importante para os estudantes que, ao interagirem com outras pessoas, possam ter acesso ao conjunto dos saberes produzidos socialmente pela humanidade, modificá-los e serem modificados por eles também. Essa relação com o conhecimento não é inata, mas construída historicamente e contribui para a compreensão de como as formas de sociabilidade de diferentes modos de produção também são construções históricas que sofrem mediações de naturezas simbólicas, culturais e econômicas.

Nessa perspectiva, saber o tipo de conhecimento que é mobilizado na construção da competência pode determinar o tipo de educação que será destinado às diferentes classes sociais. A noção de competência não apenas colocou em xeque a ideia de “qualificação” socialmente construída, mas se constituiu no objetivo principal dos currículos formativos que certificam os conhecimentos necessários para o exercício de determinada atividade (DUBAR, 1997). Como os currículos oficiais incorporaram a competência como objetivo, cabe destacarmos que isso poderá se constituir num aprofundamento das desigualdades educacionais, em função da real possibilidade de um estreitamento dos saberes, a serem desenvolvidos, por sua falta de utilidade para a “vida”.

Enquanto os filhos da classe dominante têm acesso aos saberes científicos e culturais desenvolvidos pela humanidade, ao longo da história, independentemente da escola, os filhos dos trabalhadores têm, em sua grande maioria, a escola pública como a única fonte de fornecimento desses conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Diante disso, o direcionamento dos currículos para atender o objetivo principal de desenvolver competências, pode conduzir (por seu pragmatismo exacerbado) à “dissolução do teórico no útil” (VÁSQUEZ, 2007, p. 241), funcionando como instrumento de negação dos saberes científicos socialmente elaborados àqueles que só têm na escola sua única fonte desse tipo de saber. Assim, para Kuenzer,

É sempre necessário reafirmar que a escola pública será, para muitos jovens, o espaço por excelência da sua relação com o conhecimento científico em todas as áreas. Portanto, a base de educação geral deverá ter por meta a universalização dos conhecimentos minimamente necessários à sua inserção na vida social, política e

produtiva nas condições mais igualitárias possíveis, para o que a escola deverá propiciar situações de aprendizagem que permitam enfrentar, se não superar, as condições de pauperização cultural presentes na maioria dos jovens oriundos das camadas populares. (KUENZER, 2001, p. 60)

Num momento em que atingem cada vez mais pessoas das camadas subalternas, as escolas públicas, ao incorporarem uma pedagogia baseada em competências, funcionam como disseminadores dessa noção, a partir de um viés naturalizador de sua essência, como se fosse algo universal e sua transposição do mundo do trabalho para a educação algo inerente ao desenvolvimento da humanidade. O caráter parcial dessa noção está justamente na naturalização do que é construído historicamente, mas apresentado sob o invólucro do inatismo, que não sofre mediações de quaisquer naturezas; entretanto, ao mesmo tempo, centra seus esforços não tanto no trabalho concreto, mas no trabalho abstrato, ou melhor, não material, com vistas a incorporar as diferentes formas de trabalho na mesma lógica produtiva. Diante disso, Kuenzer indica que

Reforça-se, por este argumento, a afirmação feita acima, sobre o caráter parcial do novo conceito de competência, uma vez que, embora apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, refere-se a uma modalidade específica de trabalho: o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquiridos através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade, é fundamental. (KUENZER, 2002, p. 03-04)

Dessa forma, a noção de competência conjugaria a mobilização de conhecimentos de naturezas diferentes, tais como a cognitiva (saber-fazer) e a socioemocional (saber-ser; saber-conviver) para a execução de uma determinada ação, preparando os futuros trabalhadores para se *empoderarem* de características que aumentassem sua condição de empregabilidade. Diante do caráter parcial da noção de competência, individualizam-se processos coletivos de negociação, em razão de centrar nos indivíduos a condição para a conquista de uma promoção e da manutenção do emprego, ou seja, os processos de negociações coletivas por ramos de atividades são substituídos pela lógica da negociação direta patrão x empregado, em que o trabalhador deverá apresentar algo mais que a “qualificação” certificada por uma organização credenciadora (RAMOS, 2006, p. 64). Nesse contexto, competências se constituiriam no novo norteador das relações de trabalho e

Ao contrário do modelo da qualificação, que implica a negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de um face a face entre um indivíduo provido de

"competências" *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em "desempenho" mais ou menos suscetível de ser medido (Stroobants 1993). [...] Diante da ausência de "super-regras" organizando as negociações coletivas, essas "competências" tornam-se rapidamente pretextos para a exclusão dos mais frágeis, dos mais velhos e dos menos diplomados. (DUBAR, 1997, online)

Cabe notarmos que a ideia de qualificação está intimamente relacionada com o mundo do trabalho industrial, com carreiras duráveis, cuja certificação de um indivíduo seria o suficiente para indicar quais conteúdos seriam necessários ao desenvolvimento do trabalho; destarte, com as incertezas do modelo de acumulação flexível e a promessa de pleno emprego não cumprida, os órgãos reguladores e certificadores de “qualificações” perdem o protagonismo e a ideia de competência, com a individualização dos processos de negociação, inaugura “novos princípios de contratação e gestão [...] deslocamento do controle direto sobre as tarefas para o controle da qualidade dos produtos. Enfim, esses são procedimentos que emergem sob a lógica da gestão por competência” (RAMOS, 2006, p. 63-64).

Esse diferencial competitivo que o trabalhador teria poderia ser traduzido em competências pautadas por virtudes pessoais, mensuradas por mecanismos subjetivos em substituição a formas mais objetivas de avaliação do trabalhador e do trabalho realizado (PAIVA, 2000, p. 57). A incorporação de elementos comportamentais, atitudes, valores, formas de pensar e de sentir como instrumentos geradores de empregabilidade refletem um momento em que a forma de acumulação flexível exige um tipo novo de homem dotado de competências que, internalizadas, seriam capazes de aumentar seu desempenho produtivo. Nessa perspectiva, Kuenzer, a partir das reflexões de Gramsci sobre o americanismo, conclui:

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. (KUENZER, 2005, p. 78)

Nesse ambiente de acumulação flexível, os trabalhadores são “convidados” a internalizar as competências que lhes dariam um diferencial competitivo em relação aos demais. Essa internalização viria a responder aos novos padrões de sociabilidade, levando-nos à conclusão de que “esse movimento, como processo de construção de hegemonia e obtenção de consenso ativo da classe trabalhadora, foi produzido tanto no interior do Estado, quanto nos embates travados na sociedade civil” (RAMOS, 2004, p. 11). Assim, a noção de competência, enquanto reguladora das relações de trabalho e educação, foi disseminada com ajuda de aparelhos estatais e, é nesse sentido, que todas as esferas sociais, desde as empresas, passando

pela mídia e pela escola, até o corpo técnico do Estado, ocuparam-se da disseminação de novas ideias” (RAMOS, 2004, p. 11-12).

Em face desse novo modelo de acumulação (flexível), a escola passou a atuar no “desenvolvimento de personalidades adaptáveis aos novos padrões de produção e ao desemprego” (RAMOS, 2004, p. 12). Ganhou bastante espaço, nesse contexto histórico de reestruturação produtiva, a ideia de que cada um seria o responsável pela criação das condições de sua ascensão social, de sua promoção profissional, a partir da concepção ideológica de que “as trajetórias educacionais e profissionais [...] são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios* de vida” (RAMOS, 2006, p. 135, grifo do autor). Percebemos uma grande afinidade ideológica entre a proposta do modelo de competências com a noção de capital humano, à medida que projetam nos indivíduos a responsabilidade pelo ou fracasso no mercado de trabalho, além de ambas noções se constituírem nos eixos estruturantes da construção de projetos de vida, a partir da adoção de uma concepção de educação (mais especificamente o desenvolvimento de competência) como *práxis* produtiva e não como *práxis* humana mediadora (RAMOS, 2006, p. 136).

Mas, onde ficaria o papel da escola na construção/consolidação de uma sociabilidade centrada no modelo de competências? Se levarmos em conta o relatório de Delors (1998) para a Unesco, perceberemos que os pilares “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” funcionam como elementos que orientam as ações da educação para o tipo de indivíduo que se pretende formar, capacitado a lidar com as incertezas do mundo contemporâneo. Mais do que isso, a escola passa a preparar o aluno para um mundo do trabalho que “captura sua subjetividade” (RAMOS, 2006, p. 132), orientando o indivíduo nas escolhas dos valores que seriam úteis para o mundo produtivo (RAMOS, 2006, p. 131) com objetivo de formar “pessoas mais aptas a assimilar mudanças” (RAMOS, 2006, p. 135).

Dentro dessa perspectiva argumentativa de Ramos, a escola não teria a função de desenvolver competências, uma vez que se dão na prática social e produtiva. Diante disso, enquanto espaço de apropriação e difusão do conhecimento socialmente construído, a escola pode ser fundamental na instrumentalização de conhecimentos teóricos que darão suporte ao desenvolvimento de competências, mas por si só, não garante esse desenvolvimento por estar dissociada da prática social e produtiva. Nesse contexto, para Kuenzer,

[...] os processos educativos escolares, seja de educação geral, profissional ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível

articulado à práxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade. Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. (KUENZER, 2002, p. 16)

Um problema oriundo da interpretação que vê a escola como local de desenvolvimento de competências é justamente dar um sentido diferente à natureza da escola, especialmente a pública. A escola é o local que fornece os instrumentos teóricos e metodológicos para interpretar o mundo e transformá-lo; daí é essencial para os filhos das classes subalternas que a escola pública continue como local de acesso ao conhecimento teórico, de forma a instrumentalizá-los a interpretar o mundo para além da aparência da imediatividade.

Por outro lado, a ideia de que a escola funcionaria como local de preparação para o mundo do trabalho e de “captura da subjetividade” do trabalhador deve ser analisada em planos diferentes de abstração, sob o risco de cairmos em generalizações apressadas. Por exemplo, quando analisamos os programas educacionais que são confeccionados e implementados por organizações privadas ligadas a grandes grupos financeiros e a organismos intergovernamentais, a partir de um plano abstrato-formal, percebemos que há uma ligação orgânica com um projeto classista de fazer valer a hegemonia da democracia liberal através do consentimento ativo das classes subordinadas à incorporação do *ethos* comportamental que serviria de base à noção de competências; entretanto, quando descemos os níveis de abstração, operando no nível concreto-real, percebemos que essa tentativa de reprodução hegemônica e amoldamento das classes subordinadas aos ditames do mundo produtivo não se dá de forma automática, é atravessada de mediações de naturezas simbólicas, político-conjunturais e sociais que muitas das vezes não nos permitem falar em uma captura total da subjetividade (se é que isso é possível), uma vez que há espaços para resistências ao que fora pensado inicialmente como elemento de dominação e amansamento das classes subordinadas. A esse respeito, afirma Gramsci:

Compreendem que ‘gorila domesticado’ é apenas uma frase, que o operário continua infelizmente homem [...] Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas [...] pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformista. (GRAMSCI, 1968, p. 404)

É importante ressaltarmos que mesmo não concordando com afirmativas do tipo “captura da subjetividade do trabalhador”, entendemos que há um movimento de internalização de conhecimentos cognitivos e comportamentais que têm servido de elemento central para que a noção de competência funcione como elo adaptador de um tipo de homem ideal, que saiba

lidar com as coisas (aprender a fazer) e que também saiba lidar com situações e pessoas (aprender a ser, aprender a conviver), tornando-se, dessa forma, socialmente adaptável às incertezas dos novos tempos. Como dito anteriormente, a competência, ao se apresentar como um fator econômico diferenciador no mercado de trabalho, também se constitui, a partir do campo socioemocional, como fator diferenciador no processo de adaptabilidade frente às incertezas da contemporaneidade.

Diante disso, a mudança das bases materiais sobre as quais está assentada uma determinada sociedade faz com que ocorram mudanças na forma de civilização existente, ou seja, há uma interdependência entre a estrutura e a superestrutura na organização de uma determinada formação social (GRAMSCI, 1968, p. 411). Dessa forma, o modelo de competências está inscrito em transformações da base material, com destaque para o período de transição do modelo fordista para o modelo taylorista, que traz consigo a internalização de novos comportamentos e ideologias específicos a esse momento produtivo (flexibilização, adaptabilidade).

As análises contrárias ao modelo de competências passam pela compreensão de que “novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 396). Assim, os críticos à pedagogia centrada em competências constroem seus argumentos relacionando a racionalização da produção e do trabalho às demandas de construção de um tipo novo de trabalhador, de um tipo novo de ser humano, com características psicofísicas que o permita atender ao mundo da produção. Por essa perspectiva, a pedagogia das competências promoveria a internalização de um conjunto de regras e valores (como podemos ver no relatório de Delors para UNESCO) que são levados do campo profissional para o campo sociológico. Nessa direção, a dimensão psicológica exerceria papel fundamental “no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio” (RAMOS, 2006, p. 284).

A crítica que Perrenoud (2002b) faz aos analistas de “esquerda”, chamando-os de deterministas, por relacionarem a emergência da noção de competências com o atendimento de demanda por trabalhadores flexíveis pelo modelo de acumulação toyotista, desconsidera o fato de esse modelo de acumulação estar inscrito em “um determinado ambiente, uma determinada estrutura social [...] e um determinado tipo de Estado [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 388). Assim, ignorar que o modelo de competências traz consigo uma determinada concepção de mundo que guarda relações com as demandas empresariais é tão determinista quanto afirmar que esse modelo não refletiria um determinado projeto societário de fortalecimento de um Estado Liberal que privilegia o individualismo econômico, conforme abordamos no capítulo III.

Ainda nessa direção, o fato de uma pessoa discordar do modelo de competências não quer dizer que ela necessariamente é de “esquerda” ou “direita”, muito menos que essa pessoa viva sob o ambiente de uma teoria da conspiração de organismos intergovernamentais; mas, ao contrário, a crítica é construída a partir de argumentos centrados numa análise que busca a totalidades das relações sociais (KOSIK, 1976), sem desconsiderar que o modelo de competências está inserido numa determinada estrutura social. Em função da busca pela totalidade, alguns autores se dedicaram a compreender a origem da noção de competência e sua inserção histórica; dentre eles, Hirata (1994, p. 132) aponta que o momento histórico em que essa noção surge é no pós-taylorismo e é “marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de relação social para alguns autores (cf. D. Kergoat, 1982, 1984; M. Freyssenet, 1977, 1992)”.

Nesse contexto, Kuenzer (2002) destaca que o conceito de competências assumiu papel central na elaboração de políticas públicas a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. De igual maneira, no âmbito das discussões sobre trabalho, “a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na OIT, embora no âmbito do taylorismo/fordismo” (KUENZER, 2002, p. 1). É justamente essa centralidade que o conceito de competências ocupou nas discussões envolvendo o binômio educação/trabalho, num momento de reestruturação da produção, “que lhe confere significado próprio a partir deste modo de organizar e gerir a vida social e produtiva” (KUENZER, 2002, p. 1).

Contribuindo ainda para esse debate, Ramos (2006) vê a transição de um sistema baseado na qualificação para um sistema baseado na noção de competências como um momento histórico de passagem do modelo taylorista para o modelo toyotista, o que conduziu a novos princípios de gestão e, “por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais” (RAMOS, 2006, p. 69). Para Acácia Kuenzer, essa nova sociabilidade, centrada num sujeito abstrato, instituída a partir de uma pedagogia estruturada no modelo de competências “passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social” (KUENZER, 2002, p. 2).

Conforme indicamos na introdução, para Adam Shaff (1966), Barata-Moura (1997), Karel Kosik (1976) e Miriam Limoeiro Cardoso (1990) as relações sociais de produção criam os homens com seus valores, atitudes e ideias; por isso, é frágil a construção de uma teoria que está assentada em uma concepção de indivíduo abstrato (que aprenderia a pensar fora da

sociedade, como algo inato). Nesse contexto, a complexificação dos processos de trabalho fez com que o modelo de competências passasse a se constituir em condição essencial para a inclusão na vida social e produtiva. Em síntese: o modelo baseado na noção de competência não apenas passa a reger e organizar o mundo do trabalho, mas as diversas relações sociais em outras áreas, tais como a participação em espaços de construções coletivas.

Dessa forma, Hirata (1994), Kuenzer (1985, 2001, 2002, 2004, 2005; 2017) e Ramos (2002, 2003, 2005, 2006, 2009) formularam suas análises ao modelo de competências, sempre o relacionando-o a um momento histórico e socioeconômico específico, atravessando-o de mediações concreto-reais que perpassam o processo de reestruturação produtiva, chamando a atenção para a dimensão social dessa relação. Assim, quando Ramos (2006, p. 68-69) diz que o modelo de competências institui um sujeito “abstraído das relações sociais”, está pontuando que o trabalho não se reduz ao sujeito, mas pressupõe a interação dos homens com outros homens e com a natureza na produção de sua vida; daí a existência de uma relação social, o que a noção de competência procura ocultar na medida que individualiza, isola, o sujeito em sua produção.

Essa ideia de abstração do sujeito das relações sociais é apresentada na noção de competências como sendo uma característica universal, como algo inerente ao mundo do trabalho, dissociado de mediações e de interesses políticos e econômicos. Para Ramos, “a competência configura-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade contemporânea” (2006, p. 289); assim, essa noção guardaria íntima relação com mediações dos campos simbólico, econômico e político que a classe dirigente de uma determinada formação social se utilizaria, a fim de fazer valer a sua hegemonia com o consentimento ativo das classes subalternas.

4.3 O PAPEL DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE.

Nesse item, iremos apresentar a definição de competências socioemocionais e os argumentos dos autores que são contrários e favoráveis ao seu desenvolvimento enquanto políticas públicas educacionais. Não temos a intenção de esgotar o tema nesse item, uma vez que no decorrer desse estudo será revisitado, a fim analisarmos o desenvolvimento dessas competências, a partir do SEEM, no âmbito da SEEDUC/RJ.

Para pensarmos em uma definição de competências socioemocionais, acreditamos que é importante recorrermos às definições da OCDE (âmbito internacional) e do IAS (âmbito

nacional), uma vez que têm se constituído em formuladores e disseminadores de políticas públicas centradas nesse modelo. Para OCDE, as competências socioemocionais guardam relação com a forma como as emoções se manifestam em situações de desafios, expressando-as através de sentimentos, comportamentos e formas de pensar dos indivíduos; isso, por sua vez, poderia ser reforçado e estimulado intencionalmente.

Nossa estrutura define competências socioemocionais como “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômico ao longo da vida do indivíduo” [...] Essas competências podem ser reforçadas por meio de alterações ambientais e investimentos [...]. (OCDE, 2015, p. 35)

As competências, para o IAS, constituem-se na “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interação dos dois” (IAS, 2014b, p. 9). Nessa direção, a definição de competências, no sentido geral, para o IAS vai além da definição de competências enquanto mobilização de conhecimentos para execução de determinada atividade, definida por Perrenoud (1999, 2002a, 2002b); assim, o IAS estende o centro dessa noção para além da mobilização de conhecimentos, incluindo outros aspectos da subjetividade humana, tais como valores, atitudes e habilidades. Essa compreensão do IAS sobre a noção de competências reflete àquilo que essa organização resolveu chamar de educação para o século XXI: a junção do desenvolvimento de competências que mobilizem as habilidades cognitivas e socioemocionais na resolução de problemas e na tomada de decisões. Conforme observa o IAS através de um dos seus sites (Educação 21),

As competências socioemocionais incluem um conjunto de habilidades que cada pessoa tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas. No século 21, a interconectividade e a crescente complexidade das transformações sociais, tecnológicas, entre outras, têm ampliado a relevância dessas competências para a realização no âmbito pessoal, de trabalho e social. Muitos estudos indicam que as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas intencionalmente no ambiente escolar, seja em atividades próprias para isso, ou articulando um conjunto de componentes curriculares.²⁷⁵

O caráter integral da educação para o século XXI residiria no fato de não se concentrar apenas nas habilidades cognitivas, mas também, centrar esforços em desenvolver habilidades

²⁷⁵Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

socioemocionais que serviriam, inclusive, para aumentar o desempenho cognitivo (IAS, 2014). Para o IAS, uma educação centrada apenas em conhecimentos cognitivos não responderia às necessidades da virada do milênio e, portanto, não bastaria ter conhecimentos cognitivos sem conjuga-los com habilidades específicas para se relacionar com as pessoas, para ter autocontrole diante de desafios e na tomada de decisões. O desenvolvimento intencional dessas competências no âmbito da escola seria uma ferramenta de empoderamento para a melhoria dos resultados cognitivos obtidos em avaliações de larga escala, como o PISA, por exemplo. Diante disso, o IAS reforça que as competências socioemocionais são

Tidas como tão importantes quanto as competências cognitivas (avaliadas por testes de inteligência e conhecimento acadêmico) para a obtenção de bons resultados na escola, e tão ou mais importantes que elas para o trabalho e a vida, formuladores de políticas públicas vêm demonstrando interesse crescente em incorporar ferramentas para seu desenvolvimento.²⁷⁶

Nessa direção, o conceito de Educação para o Século XXI possui duas grandes fontes de inspiração: o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo PNUD, e o Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado por Jacques Delors (IAS, 2014b, p. 5). A influência do Paradigma para o Desenvolvimento Humano, da Unesco, está na identificação da educação como caminho que dá centralidade às pessoas e as preparam para “fazer escolhas e transformar em competências o potencial que trazem consigo. A ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões [...]” (IAS, 2014b, p. 5). Por sua vez, a influência do relatório de Delors para Unesco está na definição de uma educação assentada em quatro pilares que ajudariam as pessoas a se adaptarem às necessidades do século XXI: “aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer” (IAS, 2014b, p. 5).

Ainda no contexto da influência do relatório de Delors para a construção da chamada educação para o século XXI, o IAS construiu uma proposta educacional centrada no desenvolvimento pleno dos alunos, conjugando habilidades cognitivas com habilidades socioemocionais de forma a garantir a autonomia, desenvolvimento de projetos de vida e inserção no mundo produtivo. Destarte, saber conhecer (aspecto cognitivo) não é suficiente para um sujeito poder realizar uma determinada atividade prática, em razão de lhe faltar habilidades

²⁷⁶Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>>. Acesso em: 15 ago. 2015

socioemocionais que o ajudaria a tomar decisões e agir em grupo. Diante disso, o IAS argumenta que

A educação plena compreende e integra, no âmbito curricular, pedagógico e de gestão, o desenvolvimento de competências de caráter cognitivo (conhecer) e também não-cognitivo (ser, conviver e fazer) [...]. Busca-se nessa proposta, em síntese, o desenvolvimento pleno dos alunos e dos educadores nas dimensões que lhes dão expressão e identidade: a do trabalho (fazer), das relações (conviver), da aprendizagem ao longo da vida (conhecer) e da autonomia (ser). (IAS, 2014b, p. 14)

Nessa perspectiva, as competências socioemocionais se refeririam à forma como os homens podem se “relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” (IAS, 2014b, p. 9). Em função de a competência socioemocional estar centrada nas relações de convivência, sua dimensão social se daria nessa interação com outras pessoas e sua dimensão afetiva “na energia que move o sujeito, definida como a afetividade” (CPE, 2016, p. 9).

O argumento central dos autores que defendem o desenvolvimento de competência socioemocionais nas escolas (OCDE, 2015; SANTOS; PRIMI, 2014; IAS, 2014a, 2014b; DURLAK, 2011; ALMLUND et al, 2011; CARNEIRO et al, 2007; HECKMAN et al, 2006; BLAU; CURRIE, 2006) está ancorado no pressuposto de que essas competências “maleáveis” poderiam funcionar como instrumento de melhoria do desempenho nas avaliações cognitivas além de poder funcionar, também, como instrumento para controlar comportamentos de risco social.

Ao pesquisar a presença de desenvolvimento de competências socioemocionais em espaços acadêmicos, Durlak e outros (2011, p. 406) argumentam que “*these competencies, in turn, should provide a foundation for better adjustment and academic performance as reflected in more positive social behaviors [...]*”.²⁷⁷ O autor constrói sua argumentação em torno de uma expansão dos efeitos positivos do desenvolvimento de competências socioemocionais para além do ambiente acadêmico (aumento do desempenho cognitivo), em função de trazer, também, melhorias de comportamentos individuais na sociedade e controle sobre as emoções; assim, a ideia central é de que o desenvolvimento de competências socioemocionais traria benefícios para a saúde do indivíduo (emocional), para o aumento do desempenho cognitivo

²⁷⁷“Essas competências, por sua vez, devem fornecer uma base para melhor ajustamento e desempenho acadêmico, refletidas em comportamentos sociais mais positivos, menos problemas de conduta, menos sofrimento emocional e melhores notas e notas nos testes (Greenberg et al., 2003)”. (DURLAK et al, 2011, p. 406, tradução nossa)

pessoal e para a construção de um ambiente social pautado por comportamentos positivos de manutenção da estabilidade social.

Nessa perspectiva teórica, Blau e Currie acreditam que as famílias teriam papel preponderante no desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes desde a primeira infância. De acordo com os autores, as competências cognitivas teriam sua formação e consolidação mais concentradas na primeira infância, enquanto as competências socioemocionais, por seu caráter mais “maleável”, tenderiam a se desenvolver desde a primeira infância, mas com efeitos prolongados em idades posteriores ao longo da vida. Diante disso, a atuação dos familiares junto aos estudantes, durante a primeira infância, na promoção de competências socioemocionais, poderia se constituir em um elemento capaz de melhorar o desempenho cognitivo que ocorreria mais aceleradamente na primeira infância.

Parental investments are generally more effective in raising noncognitive skills. Noncognitive skills promote the formation of cognitive skills but, in most specifications of our model, cognitive skills do not promote the formation of noncognitive skills. Parental inputs have different effects at different stages of the child's life cycle with cognitive skills affected more at early ages and noncognitive skills affected more at later ages. (BLAU, CURRIE, 2006, online)²⁷⁸

Outros autores como Carneiro, Crawford e Goodeman (2007) concordam com Blau e Currie (2006) quanto à necessidade de investimento familiar no desenvolvimento de competências socioemocionais por serem “determinantes” da escolaridade e colocação no mercado de trabalho. Na mesma direção, os autores concordam com Durlak (2011) no que diz respeito à possibilidade de as competências socioemocionais ajudarem a controlar comportamentos de risco social, dentre eles, características comportamentais que poderiam levar ao abandono escolar, o que traria custos individuais para o estudantes e custos para toda a sociedade. Em síntese: por serem mais “maleáveis”, as competências socioemocionais deveriam ser o foco das políticas educacionais como instrumento de melhoria da aquisição de competências cognitivas e como instrumentos de controle de comportamentos, atitudes e valores que poderiam colocar em risco a coesão social. Diante disso, Carneiro, Crawford e Goodeman argumentam que

²⁷⁸“Os investimentos familiares são geralmente mais eficazes para aumentar as habilidades não cognitivas. As habilidades não cognitivas promovem a formação de habilidades cognitivas, mas, na maioria das especificações do nosso modelo, as habilidades cognitivas não promovem a formação de habilidades não cognitivas. Os insumos dos pais têm efeitos diferentes em diferentes estágios do ciclo de vida da criança, com as habilidades cognitivas sendo mais afetadas em idades mais precoces e as habilidades não cognitivas mais afetadas em idades posteriores”. (BLAU, CURRIE, 2006, online, tradução nossa)

There is substantial evidence that non-cognitive skills are important determinants of schooling and labour market outcomes - both directly and indirectly (through their effect on educational attainment). Moreover, non-cognitive skills are very strong predictors of engagement in risky behaviours – for example, involvement in crime or exclusion from school - which impose costs not only for the individual, but also for society as a whole. [...] Furthermore, as suggested by a large literature (see, for example, Carneiro & Heckman (2003)), both cognitive and non-cognitive skills are malleable. We show in this paper that they are strongly dependent on family background and other characteristics of the home learning environment, and that this is likely to be for both genetic and environmental reasons. More importantly, our work has suggested that social skills may be more malleable than cognitive skills (see also Carneiro & Heckman (2003)). If this is true, then there may be greater scope for education policy to affect social skills rather than cognitive skills. (CARNEIRO; CRAWFORD; GOODEMAN, 2007, p. 29-30)²⁷⁹

Em um estudo desenvolvido pela OCDE (2015), objetivou-se identificar as competências que permitiriam uma melhor adequação aos ditames do mundo atual, buscando a relação entre as competências socioemocionais e as perspectivas econômicas e sociais dos indivíduos. De acordo com o relatório da OCDE, o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais pode se constituir num elemento que proporciona igualdade de oportunidade para crianças menos favorecidas socioeconomicamente, uma vez que teriam menos acesso a esse tipo habilidades desenvolvidas intencionalmente (OCDE, 2015, p. 21).

Essa percepção de que as competências socioemocionais serviriam para atenuar as diferenças de oportunidades de aprendizagem entre classes sociais diferentes está assentada na crença de que se igualando os pontos de partida, o ponto de chegada de cada indivíduo se daria em função de seu esforço individual, uma vez que, supostamente, um dos principais elementos que marcariam as diferenças seria a preparação dos indivíduos para construir projetos de vidas e fazer escolhas. Assim, além de os indivíduos das classes subalternas terem acesso às competências cognitivas, para que pudessem competir em pé de igualdade com os filhos da classe dirigente, deveriam possuir habilidades que os capacitasse a definir trajetórias com autonomia e fazer escolhas certas em momentos de incerteza.

²⁷⁹“Há evidências substanciais de que as habilidades não cognitivas são importantes determinantes da escolaridade e dos resultados do mercado de trabalho - tanto direta quanto indiretamente (através de seus efeitos sobre o nível educacional). Além disso, as habilidades não cognitivas são preditores muito fortes de envolvimento em comportamentos de risco - por exemplo, envolvimento no crime ou exclusão da escola - que impõem custos não apenas para o indivíduo, mas também para a sociedade como um todo [...]. Além disso, como sugerido por uma grande literatura (ver, por exemplo, Carneiro & Heckman (2003), as habilidades cognitivas e não cognitivas são maleáveis. Mostramos neste artigo que eles são fortemente dependentes do contexto familiar e de outras características do ambiente de aprendizagem em casa, e que isso é provável que seja por razões genéticas e ambientais. Mais importante, nosso trabalho sugeriu que as habilidades sociais podem ser mais maleáveis do que as habilidades cognitivas (ver também Carneiro e Heckman (2003). Se isso for verdade, então pode haver um escopo maior para a política educacional afetar as habilidades sociais em vez das habilidades cognitivas”. (CARNEIRO; CRAWFORD; GOODEMAN, 2007, p. 29-30, tradução nossa)

No item anterior, demonstramos a relação entre a noção de competências e a noção de capital humano; agora, estenderemos a análise dessa relação especificamente às competências do tipo socioemocional. A ideia de desenvolver competências socioemocionais da mesma forma que a competência cognitiva guarda relação com a noção de capital humano, uma vez que a educação passa a ser vista como elemento central de desenvolvimento, a partir de uma leitura que coloca o indivíduo no centro desse processo. Cunha e Heckman (2011, p. 11) chegam à conclusão de que capital humano seria a junção de competências, de naturezas diversas, e de origens diversas também; assim, uma parte dessas competências já nasceria com as pessoas, sendo transmitida geneticamente, e outra parte poderia ser desenvolvida intencionalmente, como as competências socioemocionais, por exemplo.

Dessa maneira, o elemento comum que uniria tanto a noção de capital humano quanto a noção de competências seria justamente seu componente econômico relacionado à educação, ou seja, tanto na noção de competências, quanto na noção de capital humano, o indivíduo seria o responsável por se *empoderar* de elementos necessários a enfrentar as instabilidades da vida e garantir sua empregabilidade. Assim, desenvolver competências socioemocionais e estocar capital humano poderiam se constituir em ganhos salariais futuros e melhores condições de vida. Na mesma direção, a CPE argumenta que

A importância das competências socioemocionais para o aprendizado e na determinação de importantes resultados futuros como salários, condições de saúde e estabilidade familiar, tem sido também objeto de estudo de economistas, que documentam que tais habilidades são ao menos tão importantes para o bem-estar quanto a inteligência ou o conhecimento em si (HECKMAN et al., 2006; Heckman, 2008; ALMLUND et al., 2011). (CPE, 2016, p. 9)

Outro ponto importante a ser destacado da convergência entre o capital humano e a noção de competências socioemocionais se dá na ideia de que ambos se constituiriam num fator de produção; dessa forma, o investimento em aquisição de estoques de capital humano e o investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais que poderiam ser “bem vistas” pelo mercado de trabalho poderiam se constituir num fator diferencial para a empregabilidade. Nesse contexto, “evidências” sugeririam que quanto mais cedo as competências socioemocionais fossem desenvolvidas nas pessoas, maior seria a possibilidade de desenvolvimento de capital humano, aumentando a produtividade individual e coletiva. Diante disso, interferir intencionalmente nos comportamentos, atitudes e valores das crianças mais desfavorecidas socioeconomicamente traria impactos positivos na sua vida adulta, tal

como o aumento de capital humano, o que poderia se refletir na escolaridade e nos rendimentos futuros.

Decades of research in developmental psychology have documented the highly interactive process through which children develop the cognitive, social, and emotional capacities that are foundational for school achievement and adult economic productivity (3). In addition, extensive evidence from early intervention studies with disadvantaged children indicates that experience during early childhood can have a significant and lasting impact on a range of important adult outcomes (13, 14, 33)—positive early experiences enable individuals to become more fit cognitively and emotionally. These findings are complemented by extensive literature on human capital formation, indicating that later remediation of disadvantage environments is much less effective than the provision of growth-promoting experiences early in life (19). (KNUDSEN et al, 2006, p. 10161)²⁸⁰

Em face dessa correlação entre desenvolvimento de competências socioemocionais e aumento de capital humano refletido em impactos sobre a renda e produtividade na vida adulta, o argumento desenvolvido pelos autores acima é a de que o investimento nas crianças que estão em ambientes socioemocionalmente desfavorecidos seria uma forma de preparar futuros trabalhadores para entrar no mercado de trabalho, de tal maneira que os sentimentos, emoções e atitudes refletissem o que o empregador espera dele. Em outras palavras: a formação socioemocional dos futuros trabalhadores deveria começar a ser desenvolvida o quanto antes, muito em função da maleabilidade das competências socioemocionais e seu caráter preditivo de perspectivas futuras. Assim Knudsen e outros argumentam que

These findings lead to the conclusion that the most efficient strategy for strengthening the future workforce, both economically and neurobiologically, and improving its quality of life is to invest in the environments of disadvantaged children during the early childhood years. (KNUDSEN et al, 2006, p. 10155)²⁸¹

Diante da “evidência” em torno da necessidade de *“invest greater human and financial resources in the social and cognitive environments of children who are disadvantaged,*

²⁸⁰Décadas de pesquisa em psicologia do desenvolvimento documentaram o processo altamente interativo através do qual as crianças desenvolvem as capacidades cognitivas, sociais e emocionais que são fundamentais para o desempenho escolar e a produtividade econômica dos adultos (3). Além disso, evidências extensas de estudos de intervenção precoce com crianças desfavorecidas indicam que a experiência durante a primeira infância pode ter um impacto significativo e duradouro em uma série de resultados adultos importantes (13, 14, 33) - experiências precoces positivas permitem que os indivíduos se tornem mais aptos cognitivamente e emocionalmente. Essas descobertas são complementadas por extensa literatura sobre formação de capital humano, indicando que a remediação posterior de ambientes desfavoráveis é muito menos efetiva do que a provisão de experiências promotoras de crescimento no início da vida (19). (KNUDSEN et al, 2006, p. 10161)

²⁸¹“Esses resultados levam à conclusão de que a estratégia mais eficiente para fortalecer a futura força de trabalho, tanto econômica quanto neurologicamente, e melhorar sua qualidade de vida é investir nos ambientes de crianças desfavorecidas durante os primeiros anos da infância”. (KNUDSEN et al, 2006, p. 10155, tradução nossa)

beginning as early as possible” (KNUDSEN et al, 2006, p. 1061)²⁸², autores como Cunha, Heckman e Schennach (2010) desenvolveram estudos entre a relação competências socioemocionais com o controle de comportamentos “inadequados” ao convívio em sociedade e chegaram à conclusão de que a educação socioemocional, compreendida como um investimento, pode trazer retornos importantes não apenas do ponto de vista produtivo, mas também pode contribuir para o controle de comportamentos nocivos à coletividade, tal como o envolvimento com o crime. Destarte, seria importante, desse ponto de vista, desenvolver políticas públicas pautadas na educação socioemocional nos grupos que apresentassem maior risco de apresentar comportamentos nocivos e dificuldades de desenvolver comportamentos atitudes e valores que favoreceriam sua entrada e permanência no mercado de trabalho. Nesse contexto, Cunha, Heckman e Schennach argumentam que

The optimal investment strategy to maximize aggregate schooling attainment or to minimize aggregate crime is to target the most disadvantaged at younger ages. Accounting for both cognitive and noncognitive skills makes a difference. An empirical model that ignores the impact of noncognitive skills on productivity and outcomes yields the opposite conclusion that an economically efficient policy that maximizes aggregate schooling would perpetuate initial advantages. (CUNHA; HECKMAN; SCHENNACH, 2010, p. 928)²⁸³

Nesse contexto de controle de comportamentos de risco, para Waters e S’roufe’s uma pessoa competente é aquela capaz de *“to generate and coordinate flexible, adaptive responses to demands and to generate and capitalize on opportunities in the environment”* (WATER; S’ROUFE’S, 1983, p. 80, *apud* DURLAK et al, 2011, p. 406).²⁸⁴ Essa lógica em torno do desenvolvimento de competências socioemocionais foi utilizada pelas Escolas *Character* sob a justificativa da necessidade de os estudantes desenvolverem aptidões cognitivas, morais e emocionais para refletirem “comportamentos sociais positivos”, conforme observa o Departamento de Educação dos EUA:

In school, character education must be approached comprehensively to include the emotional, intellectual and moral qualities of a person or group. It must offer multiple opportunities for students to learn about, discuss and enact positive social behaviors.

²⁸² “[...] investir mais recursos humanos e financeiros nos ambientes sociais e cognitivos das crianças desfavorecidas, começando o mais cedo possível [...]” (KNUDSEN et al, 2006, p. 10161).

²⁸³ “A estratégia de investimento ideal para maximizar o nível de escolaridade agregado ou para minimizar o crime agregado é visar os mais desfavorecidos em idades mais jovens. Contabilizar as habilidades cognitivas e não cognitivas faz a diferença. Um modelo empírico que ignora o impacto das habilidades não cognitivas na produtividade e nos resultados produz a conclusão oposta de que uma política economicamente eficiente que maximize a escolaridade agregada perpetuaria as vantagens iniciais”. (CUNHA; HECKMAN; SCHENNACH, 2010, p. 928, tradução nossa)

²⁸⁴ “[...] ‘Gerar e coordenar respostas flexíveis e adaptativas às demandas e gerar e capitalizar oportunidades no meio ambiente’ (p. 80)” (DURLAK, 2011, p. 406).

Student leadership and involvement are essential for character education to become a part of a student's beliefs and actions. (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DOS EUA, 2005, online)²⁸⁵

Diante desses debates em torno da importância de uma educação socioemocional, Cunha e Heckman (2007) desenvolveram estudos na educação buscando fatores que poderiam responder ao porquê de alguns alunos, cujas famílias possuíam condições financeiras mais frágeis conseguirem uma escolarização maior até do que outros com famílias com maior capacidade financeira. Os autores chegaram à conclusão de que o déficit de competência seria o principal fator para explicar as desigualdades socioeconômicas entre os países membros da OCDE, sendo mais importantes até mesmo do que as diferenças de capacidades financeiras das famílias dos alunos. Assim, acreditam que esse déficit de competências poderia ser intencionalmente desenvolvido nos indivíduos e, dessa forma, isso funcionaria como um equalizador de oportunidades e ajudaria a combater as desigualdades socioeconômicas, melhorando, inclusive, a distribuição de renda.

It is well documented that people have diverse abilities, that these abilities account for a substantial portion of the variation across people in socioeconomic success, and that persistent and substantial ability gaps across children from various socioeconomic groups emerge before they start school. The family plays a powerful role in shaping these abilities through genetics, parental investments, and through choice of child environments. From a variety of intervention studies, it is known that ability gaps in children from different socioeconomic groups can be reduced if remediation is attempted at early ages. (CUNHA; HECKMAN, 2007, p. 31)²⁸⁶

Na mesma direção de Cunha e Heckman (2007), a tese de Anthony Giddens (2001, p. 59) é a de que a função do Estado não seria a distribuição de renda, mas, ao contrário, a promoção de recursos e elementos que garantam a igualdade de oportunidades. A partir da equalização das oportunidades, o destino de cada um dependeria da quantidade individual de capital humano acumulado, de seu esforço, sua vontade e seu comprometimento com seu projeto de vida. Uma forma importante de equalizar as oportunidades, na visão desse autor

²⁸⁵“Na escola, a educação do caráter deve ser abordada de forma abrangente para incluir as qualidades emocionais, intelectuais e morais de uma pessoa ou grupo. Deve oferecer múltiplas oportunidades para os alunos aprenderem, discutirem e promulgarem comportamentos sociais positivos. A liderança e o envolvimento dos estudantes são essenciais para que a educação do caráter se torne parte das crenças e ações de um aluno”. (Departamento de Educação dos EUA, 2005, online, tradução nossa)

²⁸⁶“Está bem documentado que as pessoas têm habilidades diversas, que essas habilidades são responsáveis por uma parcela substancial da variação entre as pessoas em termos de sucesso socioeconômico, e que lacunas persistentes e substanciais de habilidades entre crianças de vários grupos socioeconômicos surgem antes de começar a escola. A família desempenha um papel poderoso na formação dessas habilidades por meio da genética, dos investimentos dos pais e da escolha de ambientes infantis. A partir de uma variedade de estudos de intervenção, sabe-se que as lacunas de habilidades em crianças de diferentes grupos socioeconômicos podem ser reduzidas se a remediação for tentada em idades precoces”. (CUNHA; HECKMAN, 2007, p. 31, tradução nossa)

(GIDDENS, 2005, p. 135), seria o “desenvolvimento de competências cognitiva e emocional”, de maneira a formar uma nova mentalidade nos indivíduos, capacitando-os a serem cada vez mais “responsáveis pelo seu futuro” (GIDDENS, 2005, p. 47).

Quando olhamos a partir de um nível de abstração mais alto, operando no nível abstrato-formal, percebemos que a tese de que o Estado deveria corrigir as desigualdades socioeconômicas, a partir da criação de condições de todos os indivíduos terem acesso às competências cognitivas e socioemocionais, oculta o fato de que a igualdade dos pontos de partida não se dá somente em colocar os filhos da classe dirigente e da classe subordinada com acesso ao mesmo currículo, ou até mesmo estudando na mesma escola, pois sabemos que os filhos da classe subordinada, muitas da vezes, se veem em situação de abandonar a escola ou dedicar menos tempo aos estudos, justamente pela necessidade de entrada precoce no mercado de trabalho e outros efeitos colaterais das desigualdades socioeconômicas²⁸⁷.

Essa concepção econômica da educação que atravessa as noções de capital humano e de competências socioemocionais está assentada numa ideia de que, num mundo cada vez mais globalizado, só o acervo de competências cognitivas não seria suficiente para garantir um emprego de qualidade para o possuidor desse estoque de capital humano. Assim, seria necessário, também, conciliar esse estoque cognitivo (capital humano) com qualificações adicionais (competências socioemocionais) de forma que o indivíduo apresente um diferencial em relação aos demais por uma vaga de trabalho (OCDE, 2015, p. 22). Em síntese: a proposta da OCDE não é capital humano *versus* modelo de competências socioemocionais; mas, ao contrário, seria capital humano em conjunto com competências socioemocionais, numa relação de complementaridade, como elementos garantidores de melhores condições de trabalho e de vida.

A partir do desenvolvimento intencional de competências socioemocionais, o estudo da OCDE (2015) se baseia em alguns dos autores que apontam que as crianças teriam ferramentas mais apropriadas para lidarem com as incertezas do mundo contemporâneo, de forma a serem mais flexíveis nas tomadas de decisão e agirem de forma positiva diante de situações adversas (KNUDSEN et al, 2006; CUNHA; HECKMAN, 2007; CUNHA, HECKMAN; SCHENNACH, 2010). A proposta de investir no desenvolvimento intencional de competências

²⁸⁷No seu projeto de pesquisa (Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Maria Carolina Pires de Andrade indica que, a partir de dados coletados em informações da Organização Mundial do Trabalho publicado em 2014, as maiores causas de abandono escolar entre os jovens são a gravidez, seguido pela subsistência econômica e em terceiro lugar por “motivos escolares”. Dessa forma, a autora chega à conclusão de que argumentos como “o currículo é chato e desmotivador” são apenas pano de fundo para o real motivo do abandono escolar: questões ligadas ao trabalho.

socioemocionais está pautada na tese que um indivíduo só poderia enfrentar os desafios do século XXI munidos de habilidades cognitivas associadas a habilidades socioemocionais, o que os capacitaria não apenas a resolver problemas matemáticos, por exemplo, mas a construir projetos de vidas e tomar decisões para a resolução de problemas práticos. Assim, a OCDE argumenta que

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21. (OCDE, 2015, p. 18)

Da mesma forma a noção de competências socioemocionais guarda relação, também, com a noção de capital social. Uma das funções das competências socioemocionais seria a promoção de habilidades, em consonância com o relatório de Delors (1998), voltadas a “aprender a conviver” e ser um tipo de indivíduo capaz de dar respostas positivas em meio a situações adversas. Nesse contexto, “o engajamento social e cívico tem diminuído em todos os países da OCDE. Os níveis de confiança nos governos e nas instituições nacionais caíram na maioria dos países da OCDE depois da crise econômica global [...]” (OCDE, 2015, p. 21). Por essa lógica argumentativa da OCDE, uma das funções da educação seria o desenvolvimento de competências socioemocionais voltadas a preencher essa lacuna, valorizando o espírito cívico e os níveis de confiança, conforme afirma o relatório da OCDE:

O engajamento cívico e social também mostra vínculos positivos com a educação. Indivíduos com melhor nível educacional têm, em média, maior probabilidade de realizar trabalho voluntário, de se interessar por política, de votar e de confiar nos outros do que seus pares com níveis educacionais mais baixos [...]. (OCDE, 2015, p. 23)

Dessa forma, percebemos que o modelo de educação baseado na noção de competências socioemocionais tem como uma de suas funções principais o desenvolvimento de pilares do capital social: fortalecimento do espírito cívico e das relações de confiança (FUKUYAMA, 1996; PUTNAM, 2006). Conforme abordamos no capítulo III, a noção de capital social funciona como um instrumento de controle ideológico e amansamento daqueles que mais sofrem com os efeitos da “questão social” e, portanto, tem sido uma ideologia (devido a seu caráter parcial) amplamente utilizadas por documentos oficiais de organismos intergovernamentais e nacionais, mediados por grandes grupos empresariais que projetam seus interesses econômicos junto à representação política.

Ainda nessa direção, a OCDE vem desenvolvendo alguns estudos, desde 2005, que procuram estabelecer a relação das competências socioemocionais na melhoria do desempenho cognitivo, no desenvolvimento cívico e na manutenção da coesão social, através dos projetos “Projeto Resultados Sociais de Aprendizagem” e do “Projeto Engajamento Cívico e Social” (OCDE, 2015, p. 24). Os projetos desenvolvidos pela OCDE com vistas a fortalecer os laços cívicos e as relações de confiança entre indivíduos e instituições, procuram, em alguma medida, garantir a manutenção da coesão social, ou seja, tem a intenção de garantir uma espécie de fortalecimento do pacto social, atuando de forma a fazer com que a classe subalterna, que mais sente os efeitos das manifestações da “questão social”, aceite ativamente essa ideologia específica de uma classe como sendo do interesse da totalidade social.

Essa preocupação com a coesão social dos estudos referentes às competências socioemocionais aparece em outro relatório da OCDE ([201-?], p. 6), sugerindo que as “políticas para desenvolver competências socioemocionais, ainda que benéficas para toda a população, podem ser particularmente favoráveis para crianças economicamente vulneráveis”. Dessa forma, a proposta de desenvolver competências socioemocionais ganharia um apelo maior entre as crianças em situação socioeconômica mais desfavorável, constituindo-se, assim, num instrumento de combate às desigualdades sociais. Além de ajudarem a combater as desigualdades sociais, para OCDE, outro fator importante a ser desenvolvido pelas competências socioemocionais seria o “trabalho voluntário”, que os ajudaria “desenvolver competência essenciais para o trabalho em equipe, colaboração, as quais o ajudarão enquanto cidadãos, profissionais e membros de suas famílias” (OCDE, [201-?], p. 7).

Conforme abordamos ao longo do capítulo III, um dos fundamentos da noção de capital social é justamente a ideia de “espírito cívico ou civismo”, em que se refletiriam ações colaborativas entre os cidadãos, com destaque para a prática do voluntariado. O trabalho voluntário, também, poderia se constituir, nessa perspectiva teórica, num instrumento de atendimento às populações mais vulneráveis socioeconomicamente dos reflexos da manifestação da “questão social”. Conforme alerta Paoli (2003, p. 387), a atuação da filantropia empresarial e do voluntariado individual estão inscritos num contexto de redução de políticas públicas estatais voltadas para a área social; dessa maneira, a atuação “voluntária” poderia se constituir numa forma de desresponsabilização do Estado frente aos reflexos da “questão social”.

Por outro lado, a questão do voluntariado individual e a filantropia empresarial, passam a se constituir num selo diferenciado para o trabalhador (na busca por um emprego) e para o empresariado (com a maior exposição positiva da marca da empresa); ou seja, pessoas

envolvidas em projetos de voluntariado teriam um currículo mais atrativo, em função de uma suposta predisposição para a colaboração em projetos sociais que fortaleceriam a imagem do empregador (PAOLI, 2003). Por ter um caráter mais “maleável”, as competências socioemocionais poderiam ser estimuladas desde a primeira infância, dando destaque para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes de valorização de participações em ações de voluntariado e filantropia, a partir de uma ideia de “comportamentos sociais positivos”.

Essa lógica do trabalho voluntariado e do patrocínio empresarial a esses projetos sociais encontrou respaldo na noção de “terceira via” apresentada por Anthony Giddens (2001; 2005) e abordada nos capítulos I e III. No Brasil, essa noção que está centrada na defesa de um setor público não estatal como parceiro do Estado na prestação do serviço público ganhou corpo com a reforma gerencial iniciada ainda na década de 1990, tendo à frente o ex-ministro e intelectual Bresser Pereira, que fora um defensor de uma via “alternativa” ao Estado e ao mercado como principal agente motor na prestação de serviços públicos (BRESSER PEREIRA, 2010).

Em síntese: corroborando com a tese de Cunha e Heckman (2007) apresentada anteriormente, a OCDE (2015, p. 33) defende a tese de que as competências socioemocionais poderiam ajudar no desenvolvimento de vários indicadores de progresso social²⁸⁸. Dentre os indicadores para o progresso social, a OCDE destaca que as competências socioemocionais podem refletir condições materiais mais favoráveis e um maior engajamento cívico, expresso em ações de voluntariado e confiança. Dessa maneira, a OCDE entende que as competências socioemocionais podem contribuir para gerar capital humano, à medida que determinados comportamentos e valores poderiam se reverter em características esperadas pelos empregadores, e, também, gerar capital social, à medida que o civismo, medidas de voluntariado e ações de confiança se constituiriam em instrumentos de manutenção da coesão social,

Na mesma direção, para UNESCO (2015), a “Educação para a Cidadania Global” deve, ao mesmo tempo, investir em capital humano, a fim de aumentar a capacidade de empregabilidade de um indivíduo, apoiar o empreendedorismo, e reforçar valores e comportamentos pautados na solidariedade e no espírito cívico, que são elementos constituintes da noção de capital social. Diante disso, a UNESCO informa que o objetivo de uma educação para cidadania global é “promover simultaneamente a solidariedade global e a competitividade individual”; assim, a ideia seria conciliar “capital humano em um nível individual”, associado ao “capital social para o sucesso mútuo” (UNESCO, 2015, p. 18).

²⁸⁸O conceito de progresso social adotado pela OCDE é aquele que “inclui aspectos da vida, como saúde, educação, resultados no mercado de trabalho, vida familiar, engajamento cívico e satisfação” (OCDE, 2015, p. 31).

4.3.1 Eleição de tipos específicos de competências socioemocionais e sua medição.

Nesse item, discutiremos a ideia de que a eleição de tipos específicos de competências socioemocionais está relacionada com a intenção de desenvolver um padrão de comportamentos e valores voltados para a melhoria do desempenho cognitivo, controle de comportamentos de risco e para o aumento da empregabilidade. Dessa forma, as competências socioemocionais a serem desenvolvidas deveriam atuar em duas áreas centrais: educação e trabalho.

No ambiente educacional, as competências socioemocionais selecionadas são aquelas voltadas especificamente para a melhoria do desempenho cognitivo; para tanto, seria necessário o envolvimento da família proporcionando um ambiente favorável para que essas competências fossem desenvolvidas desde muito cedo (KNUDSEN et al, 2006; DURLAK et al, 2011). Por outro lado, essas competências socioemocionais específicas a serem desenvolvidas na escola teriam, também, a finalidade de controlar comportamentos de risco, tal como os associados à criminalidade (CARNEIRO; CRAWFORD; GOODMAN, 2007). Diante disso, Durlak e outros argumentam que

Within school contexts, SEL programming incorporates two coordinated sets of educational strategies to enhance school performance and youth development (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2005). The first involves instruction in processing, integrating, and selectively applying social and emotional skills in developmentally, contextually, and culturally appropriate ways (Crick & Dodge, 1994; Izard, 2002; Lemerise & Arsenio, 2000). [...] Second, SEL programming fosters students' social-emotional development through establishing safe, caring learning environments involving peer and family initiatives, improved classroom management and teaching practices, and whole-school community-building activities (Cook et al., 1999; Hawkins et al., 2004; Schaps, Battistich, & Solomon, 2004). (DURLAK et al, 2011, p. 406-407)²⁸⁹

Nessa direção, a Unesco “reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre os alunos [...]” (UNESCO, 2015, p. 9,

²⁸⁹ “Nos contextos escolares, a programação da SEL incorpora dois conjuntos coordenados de estratégias educacionais para melhorar o desempenho e o desenvolvimento da juventude (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2005). O primeiro envolve a instrução no processamento, integração e aplicação seletiva de habilidades sociais e emocionais em desenvolvimento, cultural e apropriadamente (Crick & Dodge 1994, Izard 2002, Lemerise & Arsenio 2000). [...]. Segundo, a programação da SEL promove o desenvolvimento socioemocional dos alunos por meio do estabelecimento de ambientes de aprendizagem seguros e cuidadosos envolvendo iniciativas de pares e familiares, melhor gerenciamento de sala de aula e práticas de ensino e atividades de construção comunitária (Cook et al. 1999, Hawkins et al., 2004, Schaps, Battistich e Solomon, 2004)”. (DURLAK et al, 2011, p. 406-407, tradução nossa)

grifo do autor). Nesse documento, a UNESCO (2015) deixa clara a necessidade de se desenvolver valores, com vistas a promover uma “educação para a paz” e “a transformação social”. O que chama a atenção é o fato de a UNESCO não esclarecer efetivamente quais seriam esses valores, como seriam escolhidas as competências socioemocionais a serem desenvolvidas, e nem no que consistiria uma educação para a paz.

Uma questão que não quer calar é a seguinte: a partir de qual concepção de mundo são escolhidos os valores e comportamentos a serem desenvolvidos intencionalmente nos estudantes? Essa escolha é apresentada como algo universal, independente de mediações? A ideia central é desenvolver esses valores e comportamentos com que finalidade? Essas questões são importantes elementos para nos fazer pensar o processo de escolha de determinadas competências socioemocionais em detrimento de outras e sua inserção nas relações sociais existentes. Essas questões serão desenvolvidas ao longo do item e procuraremos operar nossa análise aprofundando nossa reflexão para além da imediatividade da aparência.

Esse documento da UNESCO (2015) nos ajuda a perceber que o desenvolvimento intencional de determinados valores e habilidades, tanto cognitivas quanto socioemocionais, são apontados como elementos estruturantes de uma “cidadania global”. Dessa maneira, a proposta da UNESCO para uma educação para cidadania global definiu como “competências a serem fomentadas nos alunos as [...] habilidades cognitivas [...] habilidades não cognitivas [...] capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável” (UNESCO, 2015, p. 17). A partir dessas citações, percebemos que não apenas a OCDE tem uma preocupação em desenvolver estudos voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, mas, também, a UNESCO tem se destacado em propor políticas públicas que visem o fomento intencional de determinados valores, habilidades sociais e comportamentos dirigidos a atuação solidária e colaborativa, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

A construção de nossa análise passa, necessariamente, pela percepção de que essa ideia da existência de uma “Educação para cidadania global (ECG)”, presente na UNESCO, e a ideia de educação para o século XXI, presente nos relatórios da OCDE, estão assentadas em torno da concepção de cidadania, como garantidora de alguns direitos que envolvem igualdade política e jurídica, e a educação como um dos direitos em torno da concepção de cidadania que “garantiria” aos indivíduos as habilidades necessárias para liderarem com as incertezas da vida contemporânea. A fim de corroborar essa percepção, a ECG seria construída a partir das ideias de “pertencer a uma humanidade comum [...] um profundo conhecimento de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade [...]” (UNESCO, 2015, p. 16). Criar valores e comportamentos universais, a partir de uma suposta cidadania global pode dar a

origem a uma interpretação rasa, pautada na imediatividade da aparência, em razão de acreditar que determinados valores e comportamentos seriam inatos a todo o ser humano, independentemente de suas variáveis históricas e sociais.

Essa problemática da inserção de valores e comportamentos socioemocionais como parte integrante de currículos oficiais, muitas das vezes não apontam para a sua construção social e histórica e são apresentados como sendo universais, de interesse geral, estando acima de interesses particularistas de determinadas classes sociais. Dessa forma, entendemos que a escolha de um valor ou comportamento está atravessado de componentes históricos e sociais, que representam um tipo de homem ideal a ser formado, tendo ligação orgânica com um projeto de sociabilidade específico. A própria UNESCO reconhece a dificuldade em estabelecer critérios de universalidade para determinados valores e comportamentos sem ferir as singularidades, à medida que a dificuldade reside em conciliar os “direitos individuais e auto-perfeioamento”, que são características singulares, com “participação e direitos comuns e coletivos”, que são características universais (UNESCO, 2015, p. 17).

Dessa forma, a UNESCO não está em momento algum questionando como, por quem e para quem interessa a internalização de determinados valores e comportamentos, mas apenas tentando conciliar elementos de “universalidade” com “singularidade”, sem buscar as mediações, mas apresentando-os como conceitos postos e verdadeiros. Essa concepção não busca compreender num nível de reflexão mais alto as variáveis que determinaram a formulação desses valores e comportamentos, mas apenas analisa sua expressão na aparência, como espelho da realidade. Assim, para não cairmos em afirmações esvaziadas e deterministas, iremos expor as principais habilidades socioemocionais incorporadas em políticas públicas propostas pela OCDE, UNESCO, com destaque para o programa Solução Educacional para o Ensino Médio.

O IAS, por exemplo, definiu que “o primeiro passo para garantir o sucesso dessas estratégias é estabelecer quais competências devem ser priorizadas para serem trabalhadas no processo educacional” (IAS, 2014b, p. 8). Essa definição de quais competências, tanto cognitivas quanto socioemocionais, farão parte dos programas educacionais executados na forma de políticas públicas por si só não é um critério de neutralidade científica. A objetividade numa pesquisa científica não pode ser confundida com neutralidade; ao contrário, a objetividade reside justamente no fato de reconhecermos que os métodos e teorias que utilizamos na construção de nossos argumentos obedecem a critérios estabelecidos pela comunidade científica, mas é atravessado por variáveis de natureza histórica e social (WEBER, 1979).

Diante do exposto acima, organizações como IAS, UNESCO e OCDE apenas apresentam seus critérios de cientificidade, sem, contudo, relacioná-los com a própria história de sua construção e validação. Dessa forma, os critérios definidos para a implementação de uma política pública, para se revestirem de objetividade, não podem ser confundidos com uma suposta essência de neutralidade e universalidade de validação. É a partir dessa constatação que discutiremos um instrumento desenvolvido pelo IAS em parceria com a OCDE para a mensuração de competências socioemocionais e sua introdução como elemento de avaliação em larga escala no âmbito da SEEDUC/RJ. Resolvido o problema da falta de

4.3.2 Medidor de competências socioemocionais: neutralidade ou objetividade?

Nesse item, temos o objetivo de apresentar os argumentos favoráveis e contrários a utilização de instrumentos aferidores do nível de competências socioemocionais dos indivíduos como subsidiadores de dados para o desenvolvimento de políticas educacionais. Após, objetivamos inserir essa discussão no contexto de construção de avaliações de larga escala, tal como o *PISA*. Nosso ponto de partida está, justamente, no suposto caráter preditivo que as competências socioemocionais possuem em relação ao sucesso acadêmico e à contenção de comportamentos de risco, trazendo impactos positivos tanto do ponto de vista econômico quanto do social.

Com relação ao suposto caráter preditivo das competências socioemocionais, Almlund e outros (2011) argumentam que há evidências de uma correlação entre determinados traços de personalidade e resultados socioeconômicos. Para os autores, a medição dos níveis de competência socioemocional poderia ter um caráter tão preditivo quanto os “testes de inteligência” e os traços de personalidade poderiam sofrer alterações ao longo da vida, devido a maleabilidade das competências socioemocionais. Diante disso, o investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais poderia ser subsidiado pelos dados coletados nos instrumentos aferidos da personalidade humana.

The predictive power of personality measures is compared with the predictive power of measures of cognition captured by IQ and achievement tests. For many outcomes, personality measures are just as predictive as cognitive measures, even after controlling for family background and cognition. Moreover, standard measures of cognition are heavily influenced by personality traits and incentives. Measured personality traits are positively correlated over the life cycle. However, they are not fixed and can be altered by experience and investment. Intervention studies, along with studies in biology and neuroscience, establish a causal basis for the observed

effect of personality traits on economic and social outcomes. (ALMLUND et al, 2011, p. 1)²⁹⁰

A OCDE esclarece que a estrutura utilizada para definir quais as competências socioemocionais deveriam ser desenvolvidas intencionalmente nas escolas está baseada em alguns modelos teóricos, mas, concentrando-se principalmente na taxonomia dos Cinco Grandes Fatores (*Big Five*), que abarcaria cinco grandes campos da personalidade humana. Assim, a OCDE argumenta que

A estrutura aqui apresentada está alinhada com outras existentes, especialmente a taxonomia dos Cinco Grandes Fatores [...] também deriva de outras perspectivas teóricas (como psicologia positiva e reforços pessoais) e estruturas existentes, como a estrutura de caráter do CCR (*Center for Curriculum and Redesign*) e a do KIPP ou a Aprendizagem Social e Emocional (SEL, na sigla em inglês), que levam em conta características individuais que podem ser incentivadas por práticas adequadas. (OCDE, 2015, p. 35, grifo do autor)

Esse modelo de Cinco Grandes Fatores (*Big Five*) “é um sistema de classificação de personalidade que distingue cinco dimensões básicas: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura a experiências” (OCDE, 2015, p. 35). É a partir dessas dimensões da personalidade que foram criados instrumentos de avaliação, a fim de realizarem a medição das competências socioemocionais. Mesmo reconhecendo a dificuldade em se medir competências socioemocionais, a OCDE propõe sua mensuração através de uma “maneira indireta por meio de relatos próprios e de observadores, execução de tarefas e registros administrativos do comportamento de alunos talvez sujeitos a preconceitos e ruídos” (OCDE, 2015, p. 35). Nessa perspectiva teórica, a OCDE acredita que a triangulação dos dados coletados poderia fornecer maior segurança científica para o achado.

Na mesma direção da OCDE, John e Srivastava (1999) argumentam que o *Big Five* é um avanço na busca por um sistema que permitisse a reprodução escalonada de grandes dimensões da personalidade que estão presentes na maioria dos indivíduos. Dessa maneira, a construção de um instrumento de medição dos cinco grandes campos da personalidade humana

²⁹⁰“O poder preditivo das medidas de personalidade é comparado com o poder preditivo das medidas de cognição captadas pelo QI e pelos testes de desempenho. Para muitos resultados, as medidas de personalidade são tão preditivas quanto as medidas cognitivas, mesmo depois de controlar o histórico familiar e a cognição. Além disso, medidas padronizadas de cognição são fortemente influenciadas por traços de personalidade e incentivos. Traços de personalidade medidos são correlacionados positivamente ao longo do ciclo de vida. No entanto, eles não são fixos e podem ser alterados pela experiência e investimento. Estudos de intervenção, juntamente com estudos em biologia e neurociência, estabelecem uma base causal para o efeito observado de traços de personalidade nos resultados econômicos e sociais”. (ALMLUND et al, 2011, p. 1, tradução nossa)

(Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Estabilidade Emocional e Abertura para experimentar) se constituiria num “consenso entre os pesquisadores”. Segundo os autores, o diferencial desse modelo em relação aos demais estaria justamente na sua capacidade de “captar a maioria das semelhanças dos sistemas de descrição da personalidade humana existentes”.

As Allport concluded, “scalable dimensions are useful dimensions, and we hope that work will continue until we reach firmer agreement concerning their number and nature” (1958, p. 252). As Allport had hoped, the work on scalable dimensions has continued since, and researchers have now reached a firmer consensus about them: There are five replicable, broad dimensions of personality, and they can be summarized by the broad concepts of Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism, and Openness to experience. In our view, the Big Five structure is a major step ahead, a long-due extension and improvement over earlier factor systems that tended to compete with each other, rather than establish commonalities and convergences. The Big Five structure captures, at a broad level of abstraction, the commonalities among most of the existing systems of personality description, and provides an integrative descriptive model for personality research. (JOHN; SRIVASTAVA; 1999, online)²⁹¹

John e Srivastava (1999) falam em “consenso entre os pesquisadores” em torno do *Big Five*; entretanto, Block (1995, p. 226), mesmo reconhecendo a utilidade de um esquema conceitual comum que seja ao mesmo tempo parcimonioso e abrangente, questiona o método de análise fatorial. Nesse contexto, algumas críticas são postas ao modelo do *Big Five*, mas, de uma forma geral, podemos destacar três pontos: (i). Crítica à atuação estática do modelo; (ii). Crítica a sua opacidade teórica; (iii). Crítica à sua dimensão universalizante, apresentada como técnica e destituída de interesses.

Em suas críticas direcionadas à atuação estática do modelo do *Big Five*, Boyle (2008) argumenta que o modelo do “*Big Five*” não seria suficiente para interpretar a personalidade humana, em função desse modelo estático não captar as mudanças maturacionais até à idade adulta, mas apenas indicar tendências estáticas da personalidade. Dessa forma, a primeira crítica à utilização de modelos estáticos de interpretação da realidade é a de que podem conduzir a análises limitadoras, inscritas nas “camisas de força” de um modelo teórico-metodológico que não captaria as contradições e as mediações inerentes à construção da personalidade humana.

²⁹¹“Como Allport concluiu, ‘dimensões escaláveis são dimensões úteis, e esperamos que o trabalho continue até chegarmos a um acordo mais firme quanto ao seu número e natureza’ (1958, p. 252). Como Allport esperava, o trabalho em dimensões escalonáveis continuou desde então, e os pesquisadores chegaram agora a um consenso mais firme sobre eles: Existem cinco dimensões abrangentes replicáveis da personalidade, e elas podem ser resumidas pelos conceitos gerais de Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Estabilidade Emocional e Abertura para experimentar. Em nossa opinião, a estrutura das Cinco Grandes é um grande passo à frente, uma extensão e melhoria de longo prazo em relação aos sistemas de fatores anteriores que tendiam a competir entre si, em vez de estabelecer semelhanças e convergências. A estrutura dos Cinco Grandes capta, em um amplo nível de abstração, as semelhanças entre a maioria dos sistemas existentes de descrição da personalidade, e fornece um modelo descritivo integrativo para a pesquisa da personalidade”. (JOHN; SRIVASTAVA; 1999, online)

[...] since personality structure is constantly undergoing developmental change in response to experiential learning (Cattell et al., 2002; Roberts et al., 2006a,b; Srivastava et al., 2003), it is important to recognize that adoption of more dynamic models that take into account personality-learning processes (Cattell, 1983; Cattell et al., 2002), necessarily precludes simple models of static trait dimensions such as proposed in the FFM. [...] the FFM tends merely to provide a descriptive account of presumed regularities in behaviour, and to view personality structure as a set of static dimensional tendencies not readily influenced by social learning experience and enculturation during childhood development. [...] In conclusion, it appears that the currently popular FFM should be replaced with an expanded and altogether more inclusive model of dynamic personality structure. (BOYLE, 2008, p. 21)²⁹²

A segunda crítica que tem sido dirigida ao modelo do *Big Five* está direcionada à opacidade teórica do modelo. Um dos principais críticos a esse modelo, Bock (1995, 2010) indica que não haveria o tal consenso em torno do *Big Five* como fora defendido por John e Srivastava (1999), principalmente quanto à exclusividade dada à análise fatorial na descrição da personalidade humana (FFM), em razão de não ser o modelo mais adequado para captar as transformações maturacionais que ocorrem na primeira infância, além da ausência de uma análise descritiva de fatores superiores da de personalidade. Dessa maneira, a segunda crítica guarda relação com a primeira no que diz respeito à falta de consenso entre os pesquisadores de que esse modelo de “medição” da personalidade seria o único a ser adotado e, também, têm em comum o fato de apontarem que o modelo do *Big Five* não consegue captar as transformações maturacionais após a primeira infância, por se constituir num modelo estático. A diferença é que a segunda crítica questiona a ausência de fatores superiores da personalidade humana na sua composição, visto que o *Big Five* estaria, hierarquicamente, num nível inferior de abstração.

The five-factor conceptualization of personality has been presented as all-embracing in understanding personality and has even received authoritative recommendation for understanding early development. I raise various concerns regarding this popular model. More specifically, (a) the atheoretical nature of the five-factors, their cloudy measurement, and their inappropriateness for studying early childhood are discussed; (b) the method (and morass) of factor analysis as the exclusive paradigm for conceptualizing personality is questioned and the continuing nonconsensual understandings of the five-factors is noted; (c) various unrecognized but successful

²⁹² “[...] como a estrutura da personalidade está constantemente passando por mudanças no desenvolvimento em resposta à aprendizagem experiencial (Cattell et al., 2002; Roberts et al., 2006a, b; Srivastava et al., 2003), é importante reconhecer que a adoção de métodos mais dinâmicos modelos que levam em conta os processos de aprendizagem da personalidade (Cattell, 1983; Cattell et al., 2002), necessariamente excluem modelos simples de dimensões de traço estático, como proposto na FFM. [...] A FFM tende apenas a fornecer uma descrição das regularidades presumidas no comportamento e a ver a estrutura da personalidade como um conjunto de tendências dimensionais estáticas prontamente influenciadas pela experiência de aprendizagem social e inculturação durante o desenvolvimento infantil. [...] Em conclusão, parece que a FFM atualmente popular deve ser substituída por um modelo expandido e completamente mais inclusivo de estrutura de personalidade dinâmica”. (BOYLE, 2008, p. 21, tradução nossa)

efforts to specify aspects of character not subsumed by the catholic five-factors are brought forward; and (d) transformational developments in regard to inventory assessment of personality are mentioned. I conclude by suggesting that repeatedly observed higher order factors hierarchically above the proclaimed five may promise deeper biological understanding of the origins and implications of these superfactors. (BLOCK, 2010, p. 2)²⁹³

Ainda nesse contexto da segunda crítica, para Boyle (1997), a falta de consistência teórica do modelo do *Big Five* tem sido identificada como um modelo estático que não capta as mudanças da personalidade a partir das relações sociais, ou seja, não busca a essência do movimento de mudança da personalidade humana diante das experiências sociais. Diante disso, o modelo do *Big Five* estaria muito mais preocupado em enquadrar traços de dimensões da personalidade numa camisa de força teórica do que compreender os movimentos da formação da personalidade humana. Qualquer modelo teórico que enquadra a realidade dentro de suas tendências de movimento, sem buscar as contradições e mediações, dissolve-se num determinismo pragmático que reduz a teoria ao que for útil (VÁSQUEZ, 2007). Diante disso, Boyle (1997) argumenta o seguinte:

In addition, the Big Five approach is atheoretical and not based on any underlying psychophysiological model. Since personality structure is constantly undergoing developmental change in response to situational learning experiences, personality-learning processes must be taken into account rather than merely considering simple models of static trait dimensions which ignore such personality-learning. Cattell and Boyle (1997) proposed a theoretical expansion of the Cattellian behavioural prediction equation (wherein personality structures are amenable to change)--which contrasts sharply with atheoretical models such as the currently popular Big Five, in which personality is viewed as a set of static dimensional tendencies not influenced by social experience. (BOYLE, 1997, p. 63)²⁹⁴

²⁹³“A conceituação de cinco fatores da personalidade foi apresentada como abrangente na compreensão da personalidade e até recebeu uma recomendação autoritária para entender o desenvolvimento inicial. Eu levanto várias preocupações em relação a este modelo popular. Mais especificamente, (a) a natureza ateorica dos cinco fatores, sua medição nebulosa e sua inadequação para estudar a primeira infância são discutidos; (b) o método (e pântano) de análise fatorial como o paradigma exclusivo para conceituar a personalidade é questionado e a compreensão não consensual contínua dos cinco fatores é notada; (c) vários esforços não reconhecidos, mas bem sucedidos, para especificar aspectos de caráter não subsumidos pelos cinco fatores católicos são apresentados; e (d) desenvolvimentos transformacionais em relação à avaliação de inventário de personalidade são mencionados. Concluo sugerindo que os fatores de ordem superior repetidamente observados hierarquicamente acima dos cinco proclamados podem prometer uma compreensão biológica mais profunda das origens e implicações desses superfatores”. (BLOCK, 2010, p. 2, tradução nossa)

²⁹⁴“Além disso, a abordagem dos Cinco Grandes é ateorica e não baseada em nenhum modelo psicofisiológico subjacente. Como a estrutura da personalidade está constantemente passando por mudanças no desenvolvimento em resposta a experiências de aprendizagem situacional, os processos de aprendizagem da personalidade devem ser levados em consideração, em vez de simplesmente considerar modelos simples de dimensões de traço estático que ignoram esse aprendizado da personalidade. Cattell e Boyle (1997) propuseram uma expansão teórica da equação de predição comportamental de Cattell (onde as estruturas de personalidade são passíveis de mudança) - o que contrasta fortemente com modelos ateoricos como o Big Five atualmente popular, no qual a personalidade é vista como um conjunto de tendências dimensionais estáticas não influenciadas pela experiência social”. (BOYLE, 1997, p. 63, tradução nossa)

Nessa perspectiva de crítica à opacidade teórica do *Big Five*, Castell, Boyle e Chant (2002) argumentam que ao ignorar o papel da interação social na construção/mudança da personalidade, o modelo do *Big Five* ignora, também, a formação de estruturas cognitivas “cada vez mais complexas”. Além disso, a construção de um modelo (*Big Five*) que descreve tendências de personalidade como algo que sofre poucas mudanças contamina interpretações preditivas como o *Big Five* se propõe, uma vez que a personalidade sofre mudanças constantes tanto do ponto de vista maturacional quanto pelo contato social. Assim, realizar previsões para os estudantes com base nos seus comportamentos atuais, como se fossem estáticos, poderia conduzir a estigmatização e erros de avaliação.

Psychological theorizing has recognized that exposure to situational learning experiences facilitates development of increasingly complex cognitive structures (schemata). The current brief empirical illustration supports the prediction that novel learning experiences may also facilitate changes in personality structure. The enriched behavioral prediction equation, although currently a largely theoretical statement, provides the field of personality psychology with a valuable antidote to atheoretical models such as the currently popular Big Five, in which dynamic personality structure is conceived simply as a set of static dispositional tendencies not influenced by social experience. [...] In contrast to the Big Five and similar models, it is evident that personality traits exhibit only relative stability across time. (CASTTELL; BOYLE; CHANT, 2002, p. 206)²⁹⁵

A terceira crítica que observamos ao modelo do *Big Five* está na defesa de um suposto consenso da comunidade científica pela adoção desse modelo por ser apresentado como instrumento técnico em suas dimensões e constituição. Patto (1997) questiona a ideia de que os testes psicológicos seriam revestidos de uma ciência neutra, uma vez que as perguntas, ao serem elaboradas pelo psicólogo, já partiriam de uma determinada visão de mundo. Destarte, a adesão incondicional ao *Big Five* como único instrumento capaz de medir a personalidade humana pode nos conduzir a uma análise que desconsidera as mediações culturais, socioeconômicas e políticas, assumindo a “moral hegemônica” como a única possível, revestindo-se de uma cientificidade supostamente neutra, amparada em instrumentos técnicos que teriam o reconhecimento da comunidade acadêmica.

²⁹⁵“A teorização psicológica reconheceu que a exposição a experiências de aprendizagem situacional facilita o desenvolvimento de estruturas cognitivas cada vez mais complexas (esquemas). A atual breve ilustração empírica apoia a previsão de que novas experiências de aprendizado também podem facilitar mudanças na estrutura da personalidade. A equação de predição comportamental enriquecida, embora atualmente uma afirmação amplamente teórica, fornece ao campo da psicologia da personalidade um valioso antídoto para modelos ateóricos como o Big Five atualmente popular, no qual a estrutura de personalidade dinâmica é concebida simplesmente como um conjunto de tendências disposicionais estáticas influenciadas pela experiência social. [...]. Em contraste com os Big Five e modelos similares, é evidente que traços de personalidade exibem apenas relativa estabilidade ao longo do tempo”. (CASTTELL; BOYLE; CHANT, 2002, p. 206, tradução nossa)

A crítica dos testes tem sido feita em diferentes níveis de profundidade: dos conteúdos; da definição de inteligência e de personalidade em que se apóiam; do critério estatístico e adaptativo de normalidade que lhes serve de base; da situação de testagem propriamente dita; da teoria do conhecimento a partir da qual eles são gerados. Quanto ao primeiro, basta mencionar que para avaliar o nível intelectual os psicólogos fazem perguntas cujas respostas, para serem avaliadas como corretas, requerem do avaliando uma visão ideológica de mundo. [...] Tais considerações introduzem a questão do viés cultural presente nos testes, que pode assumir a forma de identificação de inteligência com adesão à moral hegemônica. (PATTO, 1997, p. 50-51)

Um dos problemas na adoção de um modelo de medição da personalidade humana estático, supostamente neutro e apresentado como sendo constituído por instrumentos “apenas técnicos” está justamente na definição de quem são os estudantes potencialmente perigosos e na definição do que seria educação para a vida. Quando aceitamos passivamente que o *Big Five* não apenas mede a personalidade, como apresenta capacidade preditiva de “sucesso” econômico e comportamentos de risco, estamos aceitando os valores que pautam a qualificação do que seria perigoso ou do que seria sucesso. Assim, criar avaliações a partir da mediação do *Big Five* pode conduzir-nos a naturalizar um padrão de comportamento e valores que são específicos de uma formação social (localizada no tempo), mas apresentados como se fossem de todos os seres humanos por estar revestido de uma capa científica, ocultando seu caráter ideológico.

Nesse contexto, com a finalidade de mostrar que o *Big Five* é um instrumento “técnico e neutro” e que podem ser tomadas medidas de controle das subjetividades, a OCDE (2015, p. 37) argumenta que um sistema de classificação baseado em autotranscrições pode oferecer muitos riscos para o resultado final, uma vez que a carga subjetiva do entrevistado pode expressar uma realidade diferente da que ele enxerga para e em torno de si. Dito de outra forma: o entrevistado, inclusive, pode ter uma visão distorcida sobre si próprio e pode, também, direcionar suas respostas de forma a demonstrar algo que o entrevistador esperaria dele. Diante disso, a OCDE propõe aumentar os controles das subjetividades juntando à autopercepção dos alunos, relatórios que informem como os pais e outros profissionais percebem aquele aluno; dessa maneira, “múltiplos informantes podem proporcionar perspectivas singulares sobre as competências da criança e possibilitar triangulações para inferir a personalidade latente [...]” (OCDE, 2015, p. 37).

Na mesma direção da OCDE, acreditamos que a triangulação é um importante instrumento de controle das subjetividades para análises numa pesquisa com forte componente subjetivo na coleta dos dados. Até aqui, concordamos com a OCDE que se trata de um desafio

científico a mensuração de competências socioemocionais de maneira objetiva, a partir de visões subjetivas que os entrevistados têm de si próprios, principalmente porque não apenas as subjetividades dos alunos estão em jogo, mas dos próprios pesquisadores/entrevistadores.

O fato de concordarmos com a OCDE de que a mensuração de competências socioemocionais não é uma tarefa fácil, devido aos perigos de uma autopercepção equivocada por parte do aluno e concordamos com a importância da triangulação das análises, a partir dos dados coletados nos relatórios sobre os alunos, não podemos deixar de registrar que isso é insuficiente para dotar de objetividade uma pesquisa científica atravessada de subjetividades. O ponto nodal da objetividade dessa pesquisa não está em triangular e nem em reconhecer que a subjetividade pode imperar no auto-olhar do aluno ou na percepção do professor, mas no reconhecimento de as próprias bases sobre as quais as questões e características socioemocionais são erigidas são fruto de uma determinada concepção de mundo, que se teletransporta para a idealização de comportamentos e valores construídos socialmente.

Mais uma vez chamamos a atenção para a confusão entre neutralidade e objetividade que a OCDE traz à tona quando defende que a simples indicação dos critérios de pesquisa, mesmo eivados de subjetividade, se constituiria num elemento de neutralidade, desconsiderando o porquê de determinadas competências serem mais relevantes do que outras. Em outras palavras: indicar a partir de que olhar iremos tratar as subjetividades e quais medidas de controle objetivas não garantem que uma pesquisa seja neutra e, portanto, a objetividade estaria em reconhecer que os critérios de análise também representam determinada concepção de mundo e, portanto, não são neutros. Assim, as competências socioemocionais ditas mais “relevantes” só o são em função de uma determinada concepção de mundo e projeto societário.

4.3.3 SENNA: medidor de competências socioemocionais no âmbito da SEEDUC/RJ.

Nesse item, iremos discutir como o modelo do *Big Five* foi incorporado como referencial teórico-metodológico de um instrumento criado para medição das competências socioemocionais dos alunos no âmbito da SEEDUC/RJ. Em seguida, desenvolveremos nossa argumentação em torno da importância desse instrumento para a definição das políticas públicas educacionais da SEEDUC/RJ e sua relação com a implementação do SEEM.

A taxonomia do *Big Five* tem se constituído no ponto de partida de alguns estudos, cujo objetivo é criar modelos de medição de habilidades socioemocionais, como é o caso do *SENNA - Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*. O projeto *SENNA*, foi desenvolvido por Daniel Santos e Ricardo Primi, a partir de um convênio entre a OCDE, o IAS

e SEEDUC/RJ, com a finalidade de se criar um instrumento capaz de medir as habilidades socioemocionais dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental e dos estudantes do 1º e 3º anos do ensino médio. Esse projeto de avaliação socioemocional inclui um questionário com até 92 perguntas respondidas pelo estudante sobre si mesmo (seu comportamento em determinadas situações), cujas respostas a cada questão representam um indicador sobre os cinco grandes domínios de personalidade (extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e estabilidade emocional) e sobre um sexto aspecto chamado Locus de Controle - que reflete em que medida o indivíduo atribui situações vividas a atitudes tomadas por ele, ou ao acaso e decisões tomadas por terceiros (SANTOS; PRIMI, 2014).

Desenvolver um instrumento que consiga medir competências socioemocionais com maior grau de precisão possível seria, para a OCDE, um importante elemento de apoio à formulação de políticas públicas com vistas à redução das desigualdades socioeconômicas, uma vez que “as competências socioemocionais geralmente beneficiam indivíduos em toda a gama de competências, e as intervenções para aumentar esse tipo de competências podem ser particularmente benéficas para as populações menos favorecidas” (OCDE, 2015, p. 70). É nesse contexto que o projeto *SENNA* assumiria uma função estratégica de atuar como suporte para políticas públicas de educação, com o objetivo de desenvolver competências nas populações menos favorecidas socioeconomicamente, o que possibilitaria o *empoderamento* desses indivíduos com capital humano e seus revestimentos: empreendedorismo, flexibilidade e capital social.

O *SENNA* foi desenvolvido a partir da união do IAS com a OCDE, que contou com a parceria da SEEDUC/RJ, a fim de criar “um instrumento confiável para a mensuração de competências socioemocionais em larga escala e validá-lo empiricamente através da aplicação piloto em uma amostra representativa de alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 5). Esse projeto tem o objetivo de “melhorar os índices educacionais em geral, reduzir desigualdades dentro dos sistemas educativos e promover prosperidade social e econômica” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 5). Dessa maneira, poder-se-ia instrumentalizar gestores e educadores com os resultados que correlacionam desempenho educacional e competências, conforme citação abaixo:

Instituto Ayrton Senna e seus colaboradores se uniram ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para realizar um projeto pioneiro de medição de competências socioemocionais no contexto escolar [...]. As informações coletadas no estudo vêm sendo analisada pelos pesquisadores do Projeto com o intuito de aprofundar o

conhecimento sobre a relação entre as competências avaliadas e o desempenho educacional. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 5)

Enquanto instrumento de suporte para a elaboração de políticas públicas educacionais, o projeto *SEENA* foi desenvolvido de maneira a fornecer dados “robustos” coletados cientificamente, numa amostragem de 25 mil alunos vinculados à SEEDUC/RJ e que fosse economicamente viável de ser replicado em larga escala (SANTOS; PRIMI, p. 10-11). A construção do projeto *SEENA* está assentada nos “novos” pilares para a educação, apresentados no Relatório de Delors (1998) para a UNESCO, a fim de atender o que os autores, a OCDE e o IAS denominam de educação para o século XXI e suas bases.

O momento histórico atual, repleto de profundas transformações sociais e tecnológicas, aponta para a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. O Relatório Delors (UNESCO, 1996) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer, (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 14)

Uma das funções do projeto *SEENA* seria justamente desenvolver mecanismos de mensurar as competências para o cidadão do século XXI presentes no relatório de Delors. Ainda nessa direção, os autores argumentam que as competências socioemocionais guardam íntima relação com as chamadas *soft skills* e com a concepção de capital social desenvolvida por Putnam (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 15). Dessa maneira, o projeto funcionaria com um medidor de comportamentos e valores que poderiam contribuir para uma determinada sociedade ter mais ou menos capital social.

No capítulo III, argumentamos que há, sim, uma relação orgânica entre a concepção de competências socioemocionais com a noção de capital social, à medida que as competências socioemocionais poderiam ser dirigidas para o desenvolvimento de comportamentos e valores estruturantes da noção de capital social presente em autores como Putnam e Fukuyama, tais como “o espírito cívico” e a “confiança”. Assim, enquanto um medidor de comportamentos e valores, o projeto *SEENA* poderia se constituir, efetivamente, num instrumento de subsídio de uma política pública para a educação, baseada na noção de capital social, indicando quais habilidades socioemocionais deveriam ser mais desenvolvidas nos indivíduos, a fim de florescer “o espírito cívico” e estreitar as relações de “confiança”.

Assentado nos Cinco Grandes Fatores da Personalidade Humana, o projeto *SEENA* teve como ponto de partida “o mapeamento e análise de um amplo conjunto de instrumentos psicológicos consagrados na literatura internacional [...]” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 29).

Diante disso, os autores apontam que a seleção dos instrumentos psicológicos²⁹⁶ de avaliação foi “baseada na evidência científica: critérios de relevância e adequação” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 30). A fim de esclarecer os pontos que justificariam a relevância e adequação dos instrumentos psicológicos, os autores apresentam uma síntese dos elementos que estruturariam o projeto *SENNA*, enquanto medidor de competências socioemocionais, conforme citação abaixo:

Em síntese, para atender aos objetivos deste Projeto, o instrumento final de medição de competências socioemocionais deveria ser:

- **Simples, adequado e economicamente viável para ser usado em larga escala nos sistemas de educação, de maneira a subsidiar o monitoramento e a formulação de políticas públicas;**
- **Suficientemente preciso e interpretável para ser utilizado cientificamente em estudos destinados a documentar o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos ao longo do ciclo de vida e investigar como intervenções afetam essa trajetória;**
- **Suficientemente robusto para não sofrer interferências do contexto em que é aplicado;**
- **Adequado a alunos de diferentes idades e séries, de preferência;**
- **Abrangente no que diz respeito às características medidas, de modo a refletir uma postura a priori cega a respeito de que aspectos socioemocionais mais influenciam e são mais influenciados pelo ambiente escolar;**
- **Composto por itens internacionalmente reconhecidos e validados, uma vez que sua utilidade para fins científicos é potencialmente maior se puder ser facilmente adaptado para outras culturas.** (SANTOS, PRIMI, 2014, p. 30, grifo dos autores)

Tendo em mente a síntese apresentada pelos criadores do projeto, acreditamos que é importante discutirmos mais uma vez uma confusão existente entre neutralidade e objetividade em torno de seus argumentos. Isso fica claro quando os autores recorrerem a afirmações do tipo “consagrados na literatura internacional”, a fim de validarem seus argumentos; diante disso, o que os autores acreditam ser consagrado pela literatura internacional assumiria uma forma neutra (“postura a priori cega” dos aspectos socioemocionais), de cientificidade pura, destituída de ideologias construtoras de projetos societários. O que estamos argumentando é que o simples fato de algo ser considerado científico não o torna neutro, como se fosse uma entidade que não é atravessada por mediações de diversas naturezas, ou seja, o “ser científico” não implica ser destituído de ideologias e afiliações classistas.

²⁹⁶“Em geral, os **instrumentos** são meios padronizados de se obter amostras/indicadores comportamentais que revelam diferenças individuais em relação aos construtos, traços latentes ou processos mentais subjacentes. Ao responder aos instrumentos, as crianças dizem, por exemplo, ‘se têm facilidade de fazer amigos’ ou ‘se gostam de conversar’, proposições que descrevem manifestações de uma disposição subjacente mais ampla chamada **extroversão**, definida como ‘orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo, pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)’ [...]”. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 39, grifo dos autores)

Além do problema argumentativo envolvendo a confusão entre neutralidade e objetividade, a adoção do modelo do *Big Five* está longe de estar “consagrado na literatura internacional” e os instrumentos de medição feitos a partir desse construto teórico é bastante questionável (SMOLKA et al, 2015, p. 232). Um dos motivos que levam o modelo do *Big Five* a ser questionáveis é o caráter determinista que ignora o papel da cultura na construção do desenvolvimento humano, uma vez que se propõe a ser um medidor universal (SMOLKA et al, 2015, p. 225), a ser aplicado em qualquer cultura; daí os autores do *SENN*A (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 16) considerarem sua estrutura fatorial robusta e aplicável em larga escala, em diferentes tempos e em diferentes culturas.

[...] apesar da sua popularidade, os Big Five têm sido criticados por terem-se tornado normativos ao invés de descritivos e por ignorar o viés cultural e o evidente conjunto de valores presentes no construto, que faz com que certos traços sejam considerados como positivos e outros como negativos. (YEE, 2005). (SMOLKA et al, 2015 p. 231)

Avançamos com nossa tese de que os autores Santos e Primi (2014) estariam confundindo neutralidade com objetividade, em razão de acreditarem que “evidências estatísticas” seriam suficientes para desviar as subjetividades das escolhas dos instrumentos psicológicos de medição das competências socioemocionais interferissem num resultado objetivo. Quando centramos nossa análise na aparência da imediaticidade, poderemos ser conduzidos a acreditar que dados estatísticos de uma determinada pesquisa poderiam refletir a realidade de um fenômeno dado; entretantes, quando aprofundamos nossa reflexão, percebemos que os próprios dados estatísticos, são atravessados de escolhas subjetivas, à medida que a escolha do que se quer ver é mediado por uma concepção de mundo. Com isso, não estamos querendo dizer que essa pesquisa não é objetiva; mas, ao contrário, a objetividade está justamente em reconhecer as escolhas subjetivas do que se quer ver e como pretendemos vê-las teórico-metodologicamente. A fim de ratificar a defesa de uma suposta neutralidade do *SENN*A, Santos e Primi (2014) argumentam que

O requerimento de existência de evidência estatística que associasse o construto com medidas de bem-estar foi adotado para evitar que a seleção dos instrumentos fosse influenciada por simpatias idiossincráticas por construtos que desempenhassem papel central em determinadas teorias psicológicas, permitindo, ao mesmo tempo, que um maior número de construtos e instrumentos pudesse ser investigado e que fosse construído um **discurso teoricamente neutro de defesa da adoção de instrumentos que eventualmente fossem eleitos**, evitando assim pré-julgamento das escolhas por parte de adeptos de outras vertentes teóricas não contempladas. (SANTOS, PRIMI, 2014, p. 31, grifo nosso)

Nossa argumentação está centrada no fato de não acreditarmos em discursos teoricamente neutros, como dito acima. Sob o manto de uma proposta de pesquisa objetiva, estudiosos que se dizem neutros concebem a realidade como aquilo que se apresenta na imediaticidade esperando ser descoberta por uma alma iluminada, capaz de captar a verdade contida no objeto a ser estudado. Nessa direção, Kosik (1976, p. 13-14) indica que o pesquisador não é um sujeito abstrato e cognoscente que está apartado do mundo do objeto de pesquisa; mas, ao contrário, o pesquisador cria suas próprias representações da realidade. Enfim, a pesquisa não é mais ou menos rigorosa em função de buscar uma suposta neutralidade teórico-metodológica, mas sim pelo reconhecimento das visões de mundo que a medeiam.

A partir dos instrumentos psicológicos escolhidos em função das características apresentada anteriormente, Santos e Primi (2014) desenvolveram o projeto *SENNA* que se traduziu numa ferramenta para medir, em larga escala, as habilidades socioemocionais na rede estadual do Rio de Janeiro. Esse projeto teve por principais objetivos avaliar o funcionamento adequado dos instrumentos utilizados para fazer as classificações psicológicas, as possíveis relações do desenvolvimento de habilidades socioemocionais com as condições socioeconômicas, de etnia e gênero, além de uma possível relação entre desempenho cognitivo com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, conforme citação abaixo:

Os objetivos desse estudo foram:

- a) Avaliar mais detidamente as propriedades psicométricas do Instrumento, criado na fase anterior;**
- b) Avaliar as habilidades socioemocionais dos alunos e descrever sua distribuição em razão de variáveis importantes relacionadas ao sistema educacional, como ano escolar, gênero, nível socioeconômico, formas de organização escolar;**
- c) Investigar as associações das habilidades socioemocionais com o desempenho acadêmico em testes padronizados de desempenho. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 50, grifo dos autores).**

A amostra envolvendo a quantidade de participantes desse estudo foi significativa, tendo abarcado “24.605 alunos oriundos de 14 regiões, 79 cidades, 431 escolas e 1062 turmas”. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 50). Nesse contexto, o projeto *SENNA*, juntamente com os resultados cognitivos coletados no SAERJINHO, compõe o sistema de avaliação da rede estadual do Rio de Janeiro; assim, o primeiro recorre aos dados cognitivos do segundo buscando a relação entre desempenho educacional e atributos socioemocionais.

Os dados foram coletados no início de outubro de 2013 em 24.605 estudantes do 5º ano (6% da amostra) do ensino fundamental, e 1º e 3º anos do ensino médio (59% e 35% da amostra, respectivamente). Além de conter os resultados do instrumento, que mensura seis construtos socioemocionais, a base conta ainda com respostas dos estudantes a respeito de suas características individuais (sexo,

idade e raça), do ambiente familiar em que vivem e do comportamento de seus pais. Complementa o conjunto de informações disponível, os resultados de um teste de português e matemática realizado pelos mesmos estudantes no segundo semestre de 2013 (SAERJINHO) como parte do sistema de avaliação da rede estadual do Rio de Janeiro. (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 60, grifo dos autores)

Chamamos a atenção para o fato de a correlação das competências socioemocionais com as cognitivas, feita pelo *SENNA*, estar restrita às disciplinas português e matemática, avaliadas em larga escala pelo SAERJINHO. Não temos a proposta de desconsiderar essa correlação, mas de compreender o porquê de um estudo que se pretende abrangente desconsiderar outras áreas do saber, principalmente num momento histórico de multiplicidade de saberes que cercam o ser humano cada vez mais complexo. Daí, acreditamos que o resultado dos testes envolvendo competências socioemocionais não são suficientes para uma avaliação que procura refletir a multiplicidade da formação humana, mas concentra-se em determinado aspecto da realidade e busca apresentá-lo como totalidade do real, desprovida de interesses político-econômicos, numa pseudoaparência de neutralidade.

Outro fator que a destacar é a ênfase na separação entre habilidades cognitivas e socioemocionais que os autores Santos e Primi (2014) adotaram no projeto *SENNA*. Nesse aspecto, nossa crítica reside justamente no fato de o projeto *SENNA* defender a possibilidade de haver uma separação entre a dimensão emocional e a dimensão cognitiva do ser humano, ignorando sua mútua interação. Isolar aspectos da personalidade em “campos estanques” para analisá-los separadamente não é suficiente para explicar a totalidade da manifestação da personalidade, pois, agindo assim, tem-se uma concepção de totalidade como simples soma das partes, desconsiderando a interação das partes entre si e suas manifestações quando colocadas em determinados contextos e em determinadas culturas. Nesse sentido, Smolka e outros argumentam que

Enquanto, no campo mais abrangente das ciências, da Neurologia à Sociologia, os esforços vão no sentido de buscar novas formas de compreensão e de investigação dessas intrínsecas relações, o pressuposto reiterado na avaliação é que é possível tratar de emoção e de personalidade dispensando ou alijando-a da dimensão cognitiva (*Non-cognitive Assessment*). (SMOLKA et al, 2015, p. 225)

Cabe ressaltarmos essa separação entre cognição e emoção se dá em razão de uma concepção atomizada do sujeito, destituído de relações sociais, que se reflete na concepção liberal de indivíduo. Esse equívoco de isolar os sujeitos das relações sociais conduz a pesquisas que ignoram “que a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 43). Diante disso, a proposta da construção de um medidor de competências

socioemocionais que seria atemporal e que funcionasse independentemente da cultura, conforme propõem Santos e Primi (2014, p.30), baseados na *Big Five*, é um argumento que já nasceria morto consigo mesmo, em função de que “se se concebe o homem como conjunto de relações sociais [...] revela-se que toda comparação no tempo entre homem é impossível, já que se trata de coisas diversas, se não mesmo heterogêneas” (GRAMSCI, 1978, p. 47).

Dessa forma, o homem não é o mesmo em qualquer tempo e nem em qualquer cultura, pois é fruto das relações sociais que o atravessam, e, em consequência disso, transformar o sujeito histórico num indivíduo atomizado é um equívoco que compromete os resultados de uma pesquisa que se pretende ser replicada como política pública para toda a rede estadual fluminense de educação básica. Outro fator que devemos chamar a atenção é que o sujeito histórico, enquanto um conjunto de relações sociais, atua sobre si mesmo, sobre suas relações sociais, transformando o seu mundo exterior; daí, podemos afirmar que “o homem é essencialmente ‘político’, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza sua ‘humanidade’, a sua ‘natureza humana’ [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 48).

Esse sujeito histórico ativo não é destituído de interesses políticos e direcionamentos ideológicos e, portanto, a ideia de que seria possível medir as habilidades socioemocionais de maneira neutra é um argumento frágil, em função de os sujeitos envolvidos tanto na seleção das habilidades, quanto os próprios sujeitos que sofrerão as medições trazerem consigo um conjunto de relações sociais que não são neutras. Dessa forma, trabalhar com o pressuposto de que o trabalho objetivo é revestido de neutralidade é desconsiderar que os sujeitos envolvidos na pesquisa (medição de habilidades socioemocionais) aprendem a pensar em sociedade (BARATA-MOURA, 1997) e são expressões de relações sociais historicamente construídas, atravessadas de interesses políticos e, portanto, não neutros. Nesse sentido, a crítica ao projeto *SENNA*, também, passa pela sua tentativa de reduzir o sujeito histórico ao homem biológico, cuja essência seria igual a de todos os demais homens.

Nossa percepção é de que a chamada educação para o século XXI, que contemplaria habilidades cognitivas com habilidades socioemocionais, quando medida isoladamente, separando as habilidades cognitivas das socioemocionais, para estudar os efeitos de uma sobre a outra, recorre a uma estratégia argumentativa chamada dissociação de noções. Essa técnica argumentativa separa as partes do todo, visando construir pressupostos a partir de uma leitura desconexa entre as partes, a fim de tentar confirmar um pressuposto ou argumento que se mostraria inválido se buscasse a explicação da totalidade do que se pesquisa.

Diante desse quadro, em tempos de reestruturação produtiva, o sistema capitalista assume uma nova aparência, promovendo um deslocamento do problema das condições

estruturais históricos que produzem as desigualdades socioeconômicas para o foco numa questão individual de ter ou não determinada competência isolada da totalidade das relações sociais que cercam os sujeitos históricos. Essa concepção educação (que isola os sujeitos históricos das relações sociais e parte do princípio de se constituir num serviço neutro, técnico e destituído de interesses político-econômicos) é “uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo” (FRIGOTTO, 1997, p. 85). Por essa linha de raciocínio, já que a educação seria um dado neutro, poderia ser comercializada sem maiores problemas, uma vez que não a concebem como produto de construções sociais e históricas.

Entendemos que é importante frisarmos que não desconsideramos que há sim determinadas habilidades que podem facilitar ou não o desempenho de certas atividades, mas o que estamos questionando é a vinculação dada à aquisição individual dessas habilidades ao sucesso ou fracasso dos sujeitos, atomizando-os das relações sociais que são expressão. E demarcamos aqui que não somos contra o florescimento de individualidades em detrimento da igualdade socioeconômica; pelo contrário, acreditamos que as individualidades florescem com maior pujança quando a igualdade de possibilidades permitir aos sujeitos históricos terem condições de fazer escolhas subjetivas que não sejam impedidas pela sua condição de classe (BARATA-MOURA, 1997). Não defendemos aqui o individualismo enquanto liberdade individual de acumulação de riqueza, mas sim o florescimento de individualidades a partir da igualdade das possibilidades.

Outra questão que não podemos deixar de abordar é o perigo envolvendo a “estigmatização” de determinados sujeitos que não conseguirem alcançar o esperado para a internalização de determinados valores e comportamentos, sem relacioná-los com o contexto estrutural e trajetórias específicas de vida de cada aluno. Como dito anteriormente, apontar comportamentos e valores relacionados com o esforço, responsabilidade e organização, sem levar em conta os contextos em que o aluno está inserido e sem levar em conta a construção histórica desses valores e comportamentos, poderá contribuir para uma análise que se constrói em cima de pressupostos que tomam as somas das partes como expressão do todo, desconsiderando as mediações e as interdependências das partes e sua interação. Dessa maneira, a análise baseada em partes desconexas serve para ocultar as contradições que alunos e profissionais da educação vivenciam na escola.

Embora seja provável que esses atributos influenciem de fato o desempenho, inclusive porque a escola valoriza os atributos da conscienciosidade (disciplina, organização etc.), o exemplo citado, que ilustra a lógica interna do estudo, conduz a pensar as

relações de ensino-aprendizagem como relações causais, diretas, que reduzem e atomizam o desenvolvimento. (SMOLKA et al, 2015, p. 236)

Em síntese: a questão que levantamos não é se as competências socioemocionais podem ser úteis ou não para o aumento do desempenho cognitivo, mas nossa proposta é discutir o suposto caráter somente técnico e revestido de neutralidade científica do projeto *SENNA* na escolha de quais comportamentos e valores deveriam ser desenvolvidos pelos estudantes no âmbito da SEEDUC/RJ. O problema está justamente na tentativa de o *SENNA* ocultar que sua constituição traz consigo uma visão de mundo específica que busca desenvolver comportamentos, atitudes e valores condizentes com o que o modo de acumulação flexível espera dos futuros trabalhadores.

4.4 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.

A definição de competência que acompanhou nosso estudo é aquela em que conhecimentos são mobilizados para a execução de uma determinada tarefa (ZARIFIAN, 1988; PERRENOUD, 1999; IRIGOIN; VARGAS, 2002). Essa conceituação da competência parte da ideia de que conhecimentos e competências não se confundiriam, mas agiriam em sinergia, onde os conhecimentos seriam um dos elementos constituintes das competências. Essa definição é questionada por autores (KUENZER 2004; STROOBANTS, 2003) que apontam uma nebulosidade quanto ao tipo de conhecimento que deveria ser mobilizado para o desenvolvimento da competência: tácito? Explícito?

Avançando nas críticas, Tanguy e Ropé (1997) e Isambert-Jamati, (1997) argumentam que a construção teórica da definição de competência é frágil porque abarcaria uma série de apontamentos que não responderiam às lacunas quanto aos tipos de conhecimentos que seriam mobilizados. Daí essa definição teria um caráter “polimorfo”, opaco, mas que se revestiria de uma suposta cientificidade portadora de autoridade para desconsiderar a natureza do conhecimento mobilizado. Diante de sua pouca substância teórica, alguns autores indicam que essa definição de competência estaria intimamente ligada ao processo de reestruturação produtiva e sua consolidação veio para atender às demandas do mundo empresarial por trabalhadores mais flexíveis, adaptáveis e que incorporassem comportamentos, valores e atitudes que poderiam aumentar sua capacidade produtiva (HIRATA, 1994; MANFREDI, 1999; KUENZER, 1985, 2001, 2002, 2004, 2005, 2017; RAMOS, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008).

Os autores acima citados argumentam que a transição de um modelo de acumulação baseado na “qualificação” (certificação socialmente estabelecida) para um modelo baseado na aquisição de competências (definida pelo empregador) estaria ligada a um momento de individualização das condições de empregabilidade demandadas pelo modo de acumulação flexível. Acrescentamos à reflexão desses autores o fato de que, nessa transição, não há um abandono total do modelo de qualificação; mas, agora, a esse modelo de certificação são agregadas habilidades e comportamentos que se constituiriam num diferencial competitivo dos indivíduos. Um dos efeitos colaterais dessa transição seria justamente as mudanças ocorridas nas formas de negociação capital x trabalho, cuja mediação sindical cada vez perde mais espaço para a negociação direta patrão x empregado, a partir das competências esperadas pelo empregador e fornecidas pelo empregado.

Nesse quadro, cada vez mais os indivíduos seriam os responsáveis por adquirir as competências esperadas pelo mercado, aumentando suas condições de empregabilidade. Assim, a simples posse de um certificado (qualificação) já não garantiria sua inserção no mercado de trabalho, o que colocou em xeque, inclusive, os processos formativos das escolas. Nesse contexto, as escolas deveriam oferecer uma educação que refletisse os desafios do século XXI: fornecer a “qualificação” estabelecida com base no modelo de competências. A escola seria, por essa linha de raciocínio, local de fornecimento de competências que aumentariam a empregabilidade dos indivíduos.

Nessa direção, alguns autores (OCDE, 2015; SANTOS; PRIMI, 2014; IAS, 2014a, 2014b; CUNHA; HECKMAN, 2011; DURLAK et al, 2011; ALMLUND et al, 2011; CARNEIRO et al, 2007; HECKMAN et al, 2006; BLAU; CURRIE, 2006), a partir da segunda metade da década de 1980, passam a desenvolver estudos que correlacionam o desempenho cognitivo e o controle de comportamentos de “risco” com o desenvolvimento de competências socioemocionais. É nesse contexto que esses estudos apontam que as competências socioemocionais teriam alto poder preditivo da escolaridade futura, da inserção no mercado de trabalho, aumentariam o desenvolvimento cognitivo e de comportamentos “socialmente positivos”. Assim, as escolas não deveriam ser apenas locais de aquisição de competências cognitivas, mas, também, de competências socioemocionais enquanto instrumentos de potencialização do desempenho cognitivo e como instrumento modelador de comportamentos, a fim de controlar comportamentos potenciais de “risco social” e desenvolver comportamentos sociais positivos.

Essa dupla função das competências socioemocionais (potencializar o desempenho cognitivo e moldar comportamentos), por essa lógica argumentativa, deveria ser desenvolvida

como política educacional nas escolas como instrumento para melhoria do desempenho cognitivo nas avaliações de larga escala e como instrumento para conter comportamentos de risco, como a evasão escolar e a repetência. Uma das formas de implementar essa política educacional seria a adoção de instrumentos de medição do nível de competências socioemocionais que os estudantes teriam acumulado. Diante disso, alguns autores (KNUDSEN et al, 2006; ALMLUND et al, 2011; SANTOS; PRIMI, 2014) argumentam que essa mensuração das competências socioemocionais, devido ao seu poder preditivo, deveriam ser mapeadas e desenvolvidas intencionalmente nos estudantes, a fim de suprir “deficiências” de determinadas habilidades úteis para os desafios do século XXI.

Essa ideia de utilização de um instrumento de medição de níveis de competências socioemocionais foi materializada no âmbito da SEEDUC/RJ pelo projeto *SENNA*, desenvolvido pelos pesquisadores Daniel Santos e Ricardo Primi (SANTOS; PRIMI, 2014), através de uma parceria do IAS com a OCDE. O objetivo desse projeto é medir o nível de competências socioemocionais dos alunos da SEEDUC/RJ, analisar os dados coletados e propor políticas educacionais de desenvolvimento intencional das competências socioemocionais necessárias a enfrentar os desafios do século XXI que estariam em defasagem. O projeto *SENNA* teria a função de fornecer as “evidências” de quais competências o SEEM, do IAS, deveria estimular nos estudantes envolvidos nesse programa educacional aplicado na SEEDUC/RJ como política pública.

Uma questão importante que deve ser observada quanto à criação de um medidor de competências socioemocionais é que o psicólogo quando vai elaborar as questões, já parte de uma visão de mundo consolidada e os instrumentos técnicos que revestem esse método são construídos, também, por essa concepção. Diante disso, para Santos e Primi (2014), o projeto *SENNA* (quando adota o modelo do *Big Five*, partindo da ideia de que os instrumentos utilizados na mediação paramétrica trariam dados que refletiriam a realidade da personalidade humana) se revestiria de neutralidade teórica e objetividade científica, tornando-o apto a ser utilizado em qualquer cultura.

Na aparência da imediaticidade o *Big Five* se constituiria num modelo de análise da personalidade humana que teria “consenso entre os pesquisadores” (JOHN; SRIVASTAVA, 1999); assim, sua utilização traria consigo o invólucro da “evidência” científica e sua utilização seria vista como um instrumento técnico e neutro. Aprofundando nosso raciocínio, questionamos: a partir de que concepção de mundo são construídos os instrumentos “técnicos” de medição dos traços de personalidade? Essa questão nos permite avançar na percepção de que há diferentes visões de mundo que podem influenciar na constituição do que seria um

comportamento a ser medido como “desejável” ou “indesejável” para enfrentar os desafios do século XXI. Nessa perspectiva, Patto (1997) argumenta que o não questionamento da visão de mundo que acompanha os instrumentos que compõem os testes de medição da personalidade podem nos conduzir a uma adesão à moral hegemônica sob o argumento de que se revestiriam de neutralidade e evidências científicas.

Concordamos com as críticas feitas por alguns autores (CASTELL; BOYLE; CHANT, 2002; BOYLE, 2008; BLOCK, 2010) que consideram o modelo do *Big Five* insuficiente para a mediação da personalidade humana porque está assentado numa concepção estática (ou melhor, que sofre poucas mudanças) da personalidade, não levando em conta que o processo de maturação se dá nas interações sociais ao longo de toda a vida; para os autores, o *Big Five* estaria num nível inferior de abstração da personalidade humana e apontaria apenas tendências de comportamentos. Assim, a criação de uma política pública educacional a partir dos dados coletados na medição das personalidades dos estudantes, com a utilização do modelo do *Big Five*, poderia criar “determinações” baseadas em um modelo teórico de medição frágil para justificar o desenvolvimento de competências (como é o caso do *SENNA*); por sua vez, as competências seriam construídas a partir de um modelo teórico igualmente frágil por abarcar uma variedade de definições que seria possível incluir qualquer atividade.

Estudos que envolvem a construção de competências podem ser úteis para a compreensão de quais habilidades e conhecimentos são mobilizados para a realização de uma determinada tarefa; todavia, a concepção de competência tem o caráter obscuro de não identificar qual o tipo de conhecimento deve ser mobilizado para a execução de uma determinada ação: tácito, explícito ou ambos? Os estudos sobre a constituição das competências e sua aplicabilidade na vida cotidiana, por si sós, não devem ser desconsiderados; entretanto, é importante esclarecermos que essa concepção de competência está inscrita num contexto histórico de transição do modelo de acumulação fordista para o modelo de acumulação toyotista e traz consigo as concepções teóricas presentes nessa nova organização do trabalho, pautado pela flexibilidade e pela adoção de comportamentos considerados úteis para o aumento da produtividade individual e coletiva. Diante disso, embora a discussão em torno da ideia de competência não possa ser ignorada, cabe-nos pontuar que essa noção não está flutuando no mundo das ideias e desconecta das mediações de diferentes naturezas.

Justamente pelo caráter histórico do surgimento e desenvolvimento da noção de competência que o situamos como um refinamento das noções de capital humano e capital social, transportado da esfera das fábricas para a educação. Diante dessa constatação, a escola

seria o local que forneceria as competências *empoderadoras* de capital humano e de capital social, responsáveis por aumentar as condições de empregabilidade dos indivíduos.

Entendemos que a noção de competências é um refinamento da noção de capital humano porque ambas consideram a educação como motor de desenvolvimento econômico que proporciona aumento da renda individual, aumento da produção e, como efeito colateral, a distribuição de renda. O refinamento estaria no fato que as competências vão além da qualificação propalada pelos defensores do capital humano, uma vez que as necessidades do mundo produtivo atual exigiram não apenas certa formação, mas saber mobilizar os conhecimentos dessa formação para intervir em problemas e aumentar sua produtividade individual. Nesse contexto, as competências do tipo socioemocionais envolveriam comportamentos, valores e atitudes que facilitariam o desempenho cognitivo durante o percurso formativo para a certificação.

Da mesma forma, a noção de competências, especificamente as socioemocionais, se constituem num refinamento da noção de capital social na medida que ambas teriam a preocupação em desenvolver valores (espírito cívico, solidariedade, confiança), atitudes (voluntarismo) e comportamentos “socialmente positivos”. O refinamento está no foco de atuação: enquanto a noção de capital social centra seus esforços na coletividade, a noção de competências socioemocionais centra seus esforços no indivíduo. Embora com focos de atuação diferentes ambas buscam desenvolver comportamentos, atitudes e valores direcionados à manutenção da coesão social, explicando as diferenças socioeconômicas à aquisição ou não das competências socioemocionais.

Diante de uma concepção de escola enquanto local de fornecimento de competências, o Estado, em sua função educadora (GRAMSCI, 2000a, p. 23), combinando coerção com persuasão, assume papel de proposição de políticas públicas e normatizações legais para a educação, pautada na ideia de competências, que funcionem como elemento endógeno ao processo de expansão da acumulação. Assim, ao propor a construção de currículos estruturados a partir da noção de competências, sob o invólucro de neutralidade e “evidências científicas”, o Estado assume uma posição pedagógica de conformação ética e moral dos futuros trabalhadores dentro da hegemonia vigente, pavimentando os caminhos legais para o desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes condizentes com a sociabilidade da classe dominante.

A conclusão a que chegamos é que os estudos das competências devem ser saturados de historicidade, a fim de situarmos sua constituição histórica em meio a ascensão do modelo de acumulação flexível que demandou, também, um tipo de trabalhador ideal, pautado por

comportamentos, atitudes e valores capazes de responder às expectativas que o mercado de trabalho tem. Destarte, construir medidores de competências socioemocionais para identificar os comportamentos, atitudes e valores que poderiam melhorar o desempenho cognitivo e controlar comportamentos de “risco” social, por não serem neutros, podem ter como efeito colateral a formação de um tipo ideal de trabalhador que aprenda a pensar nos limites da moral hegemônica (GRAMSCI, 1968, p. 396). Mesmo diante de uma política pública educacional voltada para a conformação de um tipo ideal de indivíduo, esse movimento não se dá de forma automática, mas é mediado e pode, contraditoriamente, ter efeitos diferentes do tipo de formação desejada.

Encerramos essa parte com uma questão que pode dar origem a futuros estudos: até que ponto o desenvolvimento intencional de determinados comportamentos, atitudes e valores podem esvaziar a humanidade presente na personalidade dos seres humanos?

5 INSTITUTO AYRTON SENNA: PRODUTOR E DISSEMINADOR DA HEGEMONIA EMPRESARIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS.

Nosso objetivo geral nesse capítulo é discutir o protagonismo do Instituto Ayrton Senna na definição de uma agenda reformista para a educação. Para alcançarmos esse objetivo, iremos analisar a participação do IAS na proposição de soluções educacionais e assinaturas de convênios de prestação de serviços com diferentes governos, de diferentes matrizes ideológicas, nas últimas duas décadas. Além de sua relação governamental, iremos abordar as relações do IAS com os organismos intergovernamentais no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a construção de políticas públicas de educação.

Nesse capítulo abordaremos a influência do IAS nas discussões envolvendo a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC; por isso, não abordamos essas reformas educacionais no contexto das demais reformais do Estado abordadas no capítulo I. O objetivo de tratar das reformas educacionais dentro do capítulo específico sobre o IAS é mostrar seu protagonismo nas grandes discussões sobre a educação nacional, apontando como sua concepção de qualidade da educação se materializou nos arranjos normativos de flexibilização curricular e alinhamento da escola com as demandas do empresariado organizado.

Esse capítulo se justifica pelo fato de o IAS estar presente em, praticamente, todo o território nacional e levar consigo uma concepção específica do que seria uma educação de qualidade. Diante disso, vamos analisar como foi construída a concepção de qualidade que o IAS elabora e dissemina nas escolas públicas brasileiras, através de convênios e parcerias com a esfera governamental e intergovernamental. Por fim, iremos analisar as fontes de financiamento do IAS, a fim de averiguar se há conexão entre as propostas elaboradas pelo IAS para solução dos problemas da educação nacional com as concepções de educação dos parceiros filantropos.

5.1 HISTÓRIA DO IAS

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é definido em seu estatuto social como uma organização da sociedade civil, sem finalidade lucrativa (em caráter filantrópico) e que não teria quaisquer vinculações políticas ou partidárias. Em sua constituição, o IAS informa que atua na defesa para que as crianças e os adolescentes possam ter acesso às metodologias educacionais que favoreçam seu desenvolvimento humano. Dessa forma, o estatuto social do IAS apresenta sua disposição jurídica da seguinte forma:

Sob a denominação de INSTITUTO AYRTON SENNA rege-se a essa associação civil de caráter **filantrópico, sem finalidades lucrativas, sem qualquer vinculação política ou partidária, que atua na área de assistência social** mediante realização de ações de atendimento, assessoramento e de defesa e garantia dos direitos, visando o desenvolvimento das crianças, jovens e cidadãos através da implementação de metodologias educacionais e fomento de ações voltadas para a defesa dos direitos humanos. (IAS, 2016a, Art. 1, grifo nosso)

Além do caráter filantropo, o IAS se define como uma organização da sociedade civil que atua em parceria com organizações públicas, privadas e intergovernamentais para promover o desenvolver pesquisas de “caráter científico”, com a finalidade ajudar às futuras gerações a desenvolverem seus potenciais como cidadãos. Dessa maneira, o IAS realiza a prestação de serviços educacionais (mas, não somente) sob a perspectiva de difusão dos conhecimentos com o selo da cientificidade e, portanto, não atuaria para difusão de uma determinada concepção de mundo, mas de conhecimentos que são frutos de pesquisas científicas e/ou tecnológicas. Diante disso,

O Instituto Ayrton Senna busca desenvolver ações de caráter cultural, artístico, ambiental, educacional, social, esportivo, beneficente, assistencial, de caráter filantrópico, e de pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico, com ou sem divulgação, com vistas ao **desenvolvimento de novas sociabilidades**, trabalhando em **co-execução com organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos intergovernamentais** e afins, para oferecer oportunidades para que as novas gerações possam desenvolver seus potenciais como pessoas e cidadãos. (IAS, 2016a, Art. 3, grifo nosso)

E qual seria o público-alvo para a difusão desses conhecimentos científicos? Em seu estatuto social o IAS define que “o público alvo inicial do Instituto inclui crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal, pesquisadores, acadêmicos, Universidades e também educadores e gestores [...]” (IAS, 2016a, Art. 3, parágrafo segundo). Em síntese: uma das principais missões do IAS seria levar os conhecimentos científicos e “novas sociabilidades” para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mediante as parcerias públicas, privadas e intergovernamentais, visando garantir a manutenção do pacto social. Esses conhecimentos e novas sociabilidades são materializados em programas e soluções educacionais desenvolvidos para serem replicados em escala pelo IAS, conforme citação abaixo:

Para concretizar os objetivos, o Instituto desenvolve as soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam **replicáveis em escala**, além de estimular o diálogo para que a causa

da Educação esteja na pauta dos mais diversos setores da sociedade, garantindo que mais crianças e jovens tenham acesso à **educação integral** de qualidade em todo o país.²⁹⁷

Para alcançar esse objetivo de criar soluções educacionais replicáveis em escala, o IAS atua, desde 1994, com foco em diferentes áreas da educação; a partir de 1997, o Instituto passou a estabelecer parcerias com organizações governamentais com a criação do programa Acelera Brasil. A partir de 2011, o IAS elaborou, em parceria estabelecida com a Secretaria de Assuntos Especiais da Presidência da República, um seminário sobre a necessidade de se desenvolver uma educação voltada para os desafios do século XXI. Esse seminário já continha os primeiros elementos da concepção de educação integral que o IAS veio a desenvolver em parceria com a OCDE e com a SEEDUC/RJ, em 2012, e que deu origem ao programa Solução Educacional para o Ensino Médio. Com o desenvolvimento de soluções educacionais, o IAS passou a investir em seminários, fóruns nacionais e internacionais de educação voltados para o debate envolvendo o papel das competências socioemocionais no desenvolvimento da educação integral do século XXI. Abaixo, apresentamos uma linha cronológica da atuação do IAS, da sua fundação até o ano de 2014:

1994 FUNDAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA
 1995 LANÇAMENTO DA PRIMEIRA SOLUÇÃO EDUCACIONAL Educação pelo Esporte
 INÍCIO DA ESTRATÉGIA DE ATUAÇÃO EM ESCALA Parcerias com governos
 1997–2009 SOLUÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA
 1997 Acelera Brasil
 1999 Educação pela Arte Largada 2000
 2001 Se Liga
 2003 SuperAção Jovem e Circuito Campeão
 2005 Gestão Nota 10, Comunidade Conectada e Escola Conectada
 2009 Fórmula da Vitória
 2011 SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21 Parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e a Unesco
 2012 SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO Início da parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para o desenvolvimento da Solução Educacional para o Ensino Médio.
 2012 PARCERIA COM A OCDE Desenvolvimento de um instrumento de avaliação de competências socioemocionais no contexto escolar junto à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
 2013 PRIMEIRA AVALIAÇÃO SOCIOEMOCIONAL Em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e com a OCDE, realização de avaliação socioemocional na rede pública de ensino com 25 mil alunos da educação básica
 2014 LANÇAMENTO DE NOVAS REDES E PARCERIAS: Rede de Cooperação em Educação para o Século 21, Rede Nacional de Ciência para Educação Rede de universidades para formação em competências socioemocionais, parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do MEC

²⁹⁷Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#nossa-historia>>. Acesso em: 05 dez. 2018, grifo do autor.

2014 FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS Junto ao Ministério da Educação (MEC), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e à OCDE, reuniu ministros de Educação e representantes de 14 países

2014 POLÍTICAS DE APRENDIZAGEM ESCOLAR Evolução das Soluções Educacionais Acelera Brasil, Se Liga e Fórmula da Vitória, Gestão Nota 10 e Circuito Campeão para um modelo de Gestão da Aprendizagem Escolar alinhado com as metas do Plano Nacional de Educação para o ensino fundamental. (IAS, 2014a, p. 6-7)

Educação pelo Esporte: criada em 1995, foi a primeira solução educacional do IAS. O programa “tem como eixo condutor práticas esportivas, com intencionalidade explícita no desenvolvimento de competências socioemocionais, aliadas a atividades artísticas, pedagógicas e de qualidade de vida” (IAS, 2013, online).

Acelera Brasil: criada em 1997, foi a primeira solução educacional a ser replicada em larga escala.

Contribui para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do ensino fundamental e consiga avançar em sua escolaridade. De acordo com seu aproveitamento, os alunos do Acelera Brasil podem recuperar de 2 a 4 anos perdidos em repetências. (IAS, 2012b, online)

Educação pela Arte: criada em 2001, foca na relação das artes com um programa de educação integral.

O Programa capacita educadores para uma educação integral por meio da arte. Dançando, pintando, atuando ou cantando, crianças e jovens têm a oportunidade de desenvolver competências que renovam seu interesse em estudar e alcançar sucesso na escola e na vida profissional. (IAS, 2012b, online)

Se Liga: criada em 2001, essa solução educacional foca na correção do fluxo das crianças que não foram alfabetizadas ou que apresentam defasagem em leitura e escrita.

Em um ano, alfabetiza crianças que estão defasadas nos estudos, tendo repetido várias séries porque não sabem ler nem escrever. O Se Liga ajuda a corrigir o fluxo escolar e a combater a evasão, garantido o aprendizado nas séries seguintes. (IAS, 2012b, online)

SuperAção Jovem: criado em 2003, o programa tem como foco o protagonismo juvenil e a educação por projetos.

O Programa prepara a escola para lidar com os desafios juvenis, vendo a juventude como solução e não como problema. Os professores são capacitados para ensinar jovens por meio de práticas centradas no protagonismo juvenil e na educação por projetos. (IAS, 2012b, online)

Circuito Campeão: assim como o SuperAção Jovem, também foi criado em 2003 com a proposta de atacar a repetência e a baixa aprendizagem.

O programa contribui para ‘fechar a torneira’ do analfabetismo, da repetência e da baixa aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Circuito gerencia e acompanha o ensino e a aprendizagem para garantir uma educação de qualidade. (IAS, 2012b, online)

Gestão Nota 10: criado em 2005, projeto voltado para desenvolver um perfil de gestor.

Voltado aos diretores de escolas e equipe das secretarias de ensino, ajuda a criar um novo perfil de gestor, com habilidades e competências importantes para sua atuação. Essa solução educacional reflete diretamente no sucesso do aluno, porque eleva a qualidade da aprendizagem de forma equitativa. (IAS, 2013, online)

Escola Conectada: criado em 2005, educação por projetos mediados pela tecnologia.

“Utiliza a tecnologia digital na sala de aula, onde os alunos passam a aprender por projetos integrando as várias disciplinas” (IAS, 2012b, online).

Fórmula da Vitória: criado em 2009, o programa foca em crianças e adolescentes do “6º ao 9º ano que apresentam dificuldades de leitura e escrita” (IAS, 2012b, online).

Educação e Tecnologia

“Promove formações online para educadores que trocam experiências, compartilham vivências e processos de aprendizagem, além de esclarecer dúvidas e inferir resultados” (IAS, 2013, online).

Brinquedoteca

“Espaço lúdico em hospitais oncológicos que, por meio do brincar e de atividades ministradas por profissionais, ajuda crianças, jovens e suas famílias a enfrentar a doença e terem maior adesão ao tratamento” (IAS, 2013, online).

Escola de Tempo Integral

O Escola de Tempo Integral (ETI) é um dos modelos de ensino com jornada estendida da SEE-SP que leva, aos estudantes, oportunidades de ampliar seus estudos e desenvolver competências

para a vida. Desde 2006, o Instituto apoia o projeto com o desenvolvimento de duas oficinas: a de Experiências matemáticas e a de Leitura e produção de texto (IAS, 2014a, p. 16).

Sala de Leitura

Estimula a leitura e produção de textos (IAS, 2014a).

Alfabetização Integral

Desenvolve competências e acelera o aprendizado de alunos que se encontram defasados na sua trajetória escolar (cursando uma série que não corresponde à sua idade) e que, geralmente, não estão alfabetizados; • Contribui para fechar a torneira do analfabetismo e do fracasso escolar, promovendo a aprendizagem na idade certa, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação e com as demandas de letamentos para o século 21. (IAS, 2015, p. 25)

Letramento em programação: desenvolvimento de projetos de programação (IAS, 2015).

Solução Educacional para o Ensino Médio: criado em 2012, o programa se propõe a recriar em escala a concepção de educação integral do século XXI, pautada na conjugação de competências cognitivas com as competências socioemocionais. Esse programa será detalhado mais à frente.

Como fora observado, o IAS atua em diferentes subáreas da educação, que vão desde a criação de um programa que define as diretrizes para uma “boa” gestão educacional, passando por programas voltados para a correção do fluxo escolar, tais como aceleração da aprendizagem e (re)alfabetização, até chegar em programas voltados para replicação em escala de uma concepção de educação integral gestada nos organismos intergovernamentais, cujo pressuposto fundamental seria a necessidade de se desenvolver competências cognitivas juntamente com competências socioemocionais. Essa diversidade de programas e focos e atuação reforçam o nosso argumento de que o IAS se constitui num dos principais formuladores, adaptadores e disseminadores, nas escolas públicas brasileiras, da concepção de educação que está presente nos organismos intergovernamentais, mas que é apresentada como se fosse uma concepção universal e destituída de mediações. Com a finalidade de materializar essa presença exponencial dos programas educacionais do IAS nas escolas públicas, iremos apresentar os números relativos às parcerias e os convênios que o instituto assinou com as secretarias municipais e estaduais de educação entre os anos de 2012 e 2017.

5.2 INSTITUTO AYRTON SENNA EM NÚMEROS: NÚMEROS DE IMPACTO NA EDUCAÇÃO NACIONAL.

Nesse item, apresentaremos o avanço do IAS em números absolutos, no período de 2012 até 2017²⁹⁸, no que diz respeito à formação de educadores e à criação de soluções educacionais, a partir do estabelecimento de parcerias com o Estado nos níveis federal, municipal e estadual. O objetivo de discutir esses números é analisarmos a expansão do IAS como um dos protagonistas na definição de uma determinada concepção de qualidade para as diferentes esferas governamentais que assinam convênios e parcerias com o IAS visando melhorar o desempenho cognitivo de suas redes públicas de educação.

O IAS, ao atuar em parceria com estados e municípios, busca a melhoria dos resultados da educação, atacando o abandono escolar e as altas taxas de reprovação (IAS, 2012b). Esse diagnóstico de que a educação pública precisa atacar o abandono escolar e as altas taxas de reprovação, também foi o ponto de partida para a implementação do Plano de Educação do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2009b). Nesse contexto, o estado do Rio de Janeiro traçou como meta estar entre os 5 primeiros estados nos *rankings* nacionais da educação²⁹⁹, a partir da assinatura de parcerias e convênios com instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, voltadas para a educação (RIO DE JANEIRO, 2010a); assim, devido aos resultados de impacto nas taxas de aprovação e na contenção do abandono escolar, o IAS passou a se destacar como um parceiro em potencial. Para corroborar esse argumento, o IAS indica que

As redes escolares integralmente cobertas pela metodologia e pelas soluções do IAS tiveram, em 2012, taxas médias de aprovação e de abandono escolar sempre melhores do que as dos Estados e das regiões a que pertencem. Comparando-se com localidades que compartilham o mesmo contexto de necessidades e desafios, nossos parceiros mostram que é possível ter mais eficácia, alcançando melhores resultados. (IAS, 2012b, online)

²⁹⁸ Adotamos o ano de 2012 como marco inicial porque foi o ano que o IAS desenvolveu estudos sobre competências socioemocionais, juntamente com a OCDE, que vieram a dar origem ao Solução Educacional para o Ensino Médio. Por sua vez, adotamos 2017 como marco final em função de o IAS ainda não ter divulgado, em seu canal eletrônico oficial, o relatório institucional relativo ao ano 2018 até a data de 03 de maio de 2019. Ver a relação dos relatórios institucionais do IAS. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#em-numeros>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

²⁹⁹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Com o objetivo de robustecer o argumento em torno do protagonismo do IAS na educação nacional, apresentaremos os números dos relatórios anuais de resultados do instituto entre 2012 e 2017. Já “em 2012, as soluções e programas educacionais do Instituto Ayrton Senna foram implementados em 1.300 municípios de 24 Estados. [...] 1/5 dos municípios brasileiros em todas as regiões do País” (IAS, 2012b, online). Esses números são expressivos porque demonstram uma atuação que não está restrita às regiões mais industrializadas do país, mas envolvem municípios de todas as regiões e a quase totalidade dos estados da federação; dessa maneira, pelo menos 20% de todos os municípios brasileiros tinham algum tipo de parceria ou convênio com o IAS para desenvolver seus programas e soluções educacionais.

Em 2013, a cobertura dos programas e soluções educacionais do IAS apresentou pequena retração se comparado com 2012, uma vez que passou a atuar em “1,2 mil municípios [e] beneficia 2 milhões de alunos de mais de 7 mil escolas” (IAS, 2013, online). Por outro lado, apresentou números expressivos na formação de “64.418 educadores em todas as regiões do País” (IAS, 2013, online). A formação de educadores é um dos principais indicadores do protagonismo do IAS na educação nacional, à medida que é disseminada uma metodologia específica do Instituto para diferentes educadores de diferentes localidades, com vistas a homogeneizar essa compreensão da educação como a única possível de gerar retornos imediatos na melhoria do desempenho cognitivo dos estudantes. As variações na abrangência dos programas e soluções educacionais no IAS entre os anos 2012 e 2013 foi pequena, mantendo percentuais muito próximos na cobertura de estados e municípios; todavia, a partir de 2014 temos um ponto uma queda mais acentuada dos números do IAS, instituindo-se em um novo patamar de cobertura.

Em 2014, observamos novo recuo na cobertura dos programas e soluções educacionais do IAS, visto que 1.089.019 alunos foram beneficiados, em 526 municípios de 19 Estados, além de 33.341 educadores formados, coordenadores pedagógicos e profissionais de regionais de ensino (IAS, 2014a, p. 20). A redução da amplitude da atuação do IAS em 2014, quando comparada com os anos de 2012 e 2013, deu-se tanto na quantidade de alunos beneficiados quanto na quantidade de educadores formados. A queda mais acentuada pode ser verificada na quantidade de municípios atendidos, que variou de 1,2 mil para 526, ou seja, houve um recuo de mais de 50% das parecerias e convênios estabelecidos com os municípios.

Embora o relatório anual de resultados do IAS, referente ao ano 2014, não apresente a justificativa para a queda acentuada de cobertura, acreditamos que os reflexos da crise econômica se manifestou primeiro nos estados e municípios, que são justamente os principais atores públicos que assinam convênios e parcerias com o IAS; assim, arrecadando menos, a

capacidade de investimento e contratação de organizações da sociedade civil para prestar serviços educacionais se viu prejudicada. Nosso argumento de que o ano de 2014 marca um novo patamar de abrangência da atuação do IAS ganha força quando analisamos os relatórios de resultados anuais do IAS referente aos anos de 2015 até 2017 e observamos que há pouca variação percentual se comparado com os números de 2014 em relação ao atendimento de estados e municípios.

Por sua vez, em 2015, observamos um pequeno aumento percentual, comparado com o ano 2014, no número de municípios atendidos, um pequeno recuo nos números de estados atendidos, mas apresentou o dobro de educadores formados nas tecnologias, programas e soluções educacionais do IAS. Nesse contexto, em 2015, o IAS esteve presente

Em 17 estados
 Mais de 660 municípios
 + de 80 empresas parceiras
 + de R\$ 34.902.311,00 investidos em 2015
 + de 20 anos de atuação
 + de 70.000 profissionais formados por ano.
 + 1,9 milhão de alunos beneficiados por ano de atuação
 + de 70.000 profissionais formados por ano.
 + 1,9 milhão de alunos beneficiados por ano
 Cerca de 1 milhão de livros lidos por ano. (IAS, 2015, p. 8-9)

Em 2016, foram atendidas “1,5 MILHÃO de crianças e jovens [...] +DE 660 MUNICÍPIOS parceiros [...] 18 ESTADOS DO BRASIL [...] QUASE 50 MIL educadores formados (IAS, 2016d, online). Quando comparamos os dados de 2016 com o ano 2015, observamos que o número de municípios atendidos se manteve o mesmo (660), com pequeno aumento no número de estados atendidos, passando de 17 para 18, mas com uma variação negativa mais expressiva na queda da formação de educação que sai de mais de 70 mil em 2015 para quase 50 mil em 2016. Mesmo com pequena variação na quantidade de municípios e estados atendidos, há uma tendência de estabilização nos números que são apresentados partir de 2014. Observando os dados relativos ao ano de 2017, percebemos que os números são muito semelhantes aos do ano 2016, com pequeno recuo no número de municípios atendidos de 660 em 2016 para 573 em 2017.

+DE 1,5 MILHÃO de crianças e jovens beneficiados com EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE
 573 MUNICÍPIOS parceiros
 QUASE 50 MIL educadores formados. (IAS, 2017c, online)

Tendo 2014 como ano da instituição de um novo patamar de abrangência dos programas e soluções educacionais do IAS, percebemos que os relatórios de resultados de 2014 até 2017 apresentam pequena variação no número de estados e municípios atendidos. As maiores variações se verificaram na formação de educadores que apresentou crescimento de 2014 para 2015, volta a recuar em 2016 e se estabiliza em 2017. O que estamos chamando a atenção é justamente para o fato de o período de queda das parcerias do IAS com estados e municípios estar concentrada no período da recessão da economia brasileira que Alves (2017) identificou como tendo início em 2015; contudo, estados e municípios já vinham sentindo os efeitos da crise econômica global antes mesmo da recessão.

Diante disso, não estamos argumentando que o IAS diminuiu sua influência na educação nacional, uma vez que os números de parcerias e convênios ainda são bastante expressivos; entretanto, estamos defendendo, aqui, que sua atuação em parceria com estados e municípios, também, foi retraída pelos efeitos da crise econômica mundial. O pressuposto básico que utilizamos para sustentar o argumento de que o IAS seria um dos principais protagonistas da educação nacional está assentada na ideia de que a sua influência na educação nacional vai além da assinatura de convênios e parcerias com estados e municípios, mas avança na direção de produção de pesquisas que direcionaram a Reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Além da abrangência territorial e numérica da atuação do IAS, argumentamos que o instituto funciona como produtor e disseminador de hegemonia, a partir da criação e execução de programas e soluções educacionais das seguintes áreas: gestão educacional, correção de fluxo escolar, alfabetização, educação integral, educação pela arte, educação pelo esporte, utilização de novas tecnologias e salas de leitura. Essa diversidade de atuação dá ao IAS um protagonismo que abarca os ensinos fundamental e médio, pautando o funcionamento das escolas parcerias e conveniadas desde o gerenciamento administrativo, passando pelo gerenciamento acadêmico e chegando às fórmulas educacionais elaboradas para serem implementadas nas escolas como solução para os problemas da educação pública nacional.

5.3 INSTITUTO AYRTON SENNA: PRODUTOR E DIFUSOR DA HEGEMONIA EMPRESARIAL.

Nesse capítulo, temos o objetivo de analisar a relação do IAS com seus parceiros filantrópicos na difusão de uma determinada concepção de educação, afinada com o mundo empresarial, mas apresentada como categoria universal, sob o manto da neutralidade ideológica

e política. Para alcançarmos o objetivo proposto, analisaremos a sociedade como totalidade concreta, não apenas como soma de partes desconexas que não se comunicariam.

Com a finalidade de desenvolver novas sociabilidades em parceria com organizações da sociedade civil, escolas públicas, organismos governamentais e intergovernamentais, o IAS tem como missão levar educação de “qualidade” para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (IAS, 2016a, Art. 3). Mas, como garantir educação de “qualidade” para crianças e adolescentes em situação de risco social? Nesse ponto específico, o IAS defende o pressuposto de que, embora separados, Estado (primeiro setor), mercado (segundo setor) e sociedade civil (terceiro setor) deveriam agir conjuntamente mobilizando forças para garantir o direito à educação de “qualidade” para todos os cidadãos. Em outras palavras: a garantia da educação não deveria se constituir numa atribuição apenas governamental, mas deveria ser de responsabilidade dos diferentes atores sociais unidos em prol de um bem maior. Nessa direção, para o IAS,

O direito à educação deve ser assegurado com o envolvimento de todos pela educação, numa ética de corresponsabilidade entre o primeiro, o segundo e o terceiro setores, além de famílias e cidadãos mobilizados de forma coletiva e solidária, todos se empenhando pela resolução dos problemas, sem desprezar os poderes oficiais, mas antecipando-se a eles, fazendo sua parte. (IAS, 2017a, online)

Conforme abordamos no capítulo I, um dos pilares da Reforma Gerencial que se iniciou na década de 1990 foi a concepção da separação da totalidade social em setores autônomos e independentes. Essa perspectiva foi adotada pelo ex-ministro Bresser Pereira (1998, 2010), responsável pela Reforma Gerencial da década de 1990, na defesa de que o Estado deveria se concentrar nas atividades exclusivas de Estado, repassando atividades em que o mercado fosse “perfeito” para organizações privadas com fins lucrativos e as que o mercado fosse “imperfeito” para as chamadas organizações do “terceiro setor”. Essa lógica de separação da totalidade social é também incorporada pelo IAS quando indica que os diferentes setores deveriam ser corresponsáveis pela garantia de uma educação de “qualidade”, agindo de forma colaborativa.

Essa perspectiva teórica compreende a totalidade do real como a soma de partes desconexas, desconsiderando que o movimento de soma de partes isoladas é diferente do movimento de soma de partes que interagem. Por essa linha compreensiva, a soma das partes desconexas refletiria uma totalidade desprovida de interesses político-econômicos, numa *pseudoaparência* de neutralidade (KOSIK, 1976). O pressuposto que estamos defendendo é o de que a soma do Estado (primeiro setor), mercado (segundo setor) e sociedade civil (terceiro

setor) de forma isolada não reflete a realidade de uma totalidade social neutra e destituída de interesses político-econômicos, uma vez que essas diferentes partes são intercambiáveis.

Para o IAS, autointitulado uma organização do “terceiro setor”, os diferentes setores atuariam de forma harmônica e não conflituosa na garantia de uma educação de “qualidade”, já que a união de esforços estaria direcionada para a obtenção de um bem maior: a educação. Conforme abordamos no capítulo I, Montaño (2002, p. 54-58) esclarece que definir o “terceiro setor” com um setor entre o Estado e o mercado, que atuaria de forma neutra e apolítica é ideológico na medida que oculta a interdependência entre o Estado e o mercado, além ocultar o fato de a sociedade civil ser produtora de hegemonia, nos termos gramscianos, e que conta com apoio técnico e financeiro do mercado; dessa maneira, para Montaño, o “terceiro setor” funciona como local que dá forma e organiza a produção da hegemonia empresarial. O que estamos argumentando é um erro epistemológico definir a sociedade civil como um “terceiro setor” neutro, sem mediações de naturezas diversas e que buscaria o bem comum.

Essa suposta neutralidade do “Terceiro Setor” é estendida pelo IAS à concepção de educação que carrega consigo. Acreditamos que a preocupação do IAS com a identificação da educação com o domínio de conteúdos cognitivos é importante também; todavia, toda concepção de educação deve ser historicizada, para não cairmos no cinismo de despolitizar o ato do educativo em prol do treinamento e aquisição de conhecimentos cognitivos que representariam uma ciência pura e destituída de interesses políticos. Temos por pressuposto que o domínio do conhecimento cognitivo é fundamental para que a classe trabalhadora possa disputar postos-chave nas diferentes instâncias da sociedade civil e do Estado, mas essa aquisição de conhecimentos cognitivos não pode ser ofuscada pelo caráter histórico de sua construção.

A centralidade de nosso argumento é que o domínio do conhecimento cognitivo até pode criar uma ideia de mobilidade social, mas não altera a dinâmica de subordinação da classe de origem desse “operário qualificado”; todavia, nos termos gramscianos, a educação tem a função, também, de elevar os cidadãos, ainda que no plano abstrato, a uma condição de desenvolvimento humano em que tenham as condições para se tornar governantes (GRAMSCI, 1982). Diante disso, acreditamos que a educação articula domínio dos conhecimentos cognitivos com formação política e, portanto, não se constitui num ato neutro e desinteressado porque é atravessado por interesses políticos que influenciam, inclusive, na construção dos currículos cognitivos que deveriam ser aplicados nas escolas públicas.

Nesse aspecto específico, conduzimos nossa reflexão na direção de identificarmos a educação como uma atividade humana mediador de projetos societários, que é atravessada por

interesses de diferentes grupos da sociedade civil que se relacionam com o mercado e projetam seus interesses específicos no Estado.

5.4 PARCERIAS SOCIAIS DO IAS: UNIÃO DE ESFORÇOS EM PROL DA EDUCAÇÃO.

Nosso objetivo nesse item é discutir o pressuposto, adotado pelo IAS, de que a educação seria identificada como um serviço que, para ser prestado com “qualidade”, deveria contar com a união de esforços dos diferentes setores sociais. Diante disso, pretendemos problematizar o investimento social privado³⁰⁰, tendo como ponto de partida a projeção de interesses de grupos econômicos específicos, mediante o patrocínio filantrópico, a organizações do “terceiro setor”, produtoras e difusoras de hegemonia, que atuam em parceria com o Estado.

O financiamento das soluções educacionais desenvolvidas pelo IAS se dá em três esferas: parcerias sociais, licenciamentos da marca Seninha e de doações de pessoas físicas (IAS, 2012b, online). Dessa maneira, o investimento social privado trabalha junto com o IAS financiando pesquisas, o desenvolvimento e implementação de soluções educacionais “para ajudar o País a entrar de fato na era do conhecimento, a ser competitivo na economia do século 21” (IAS, 2012b, online). Nesse contexto, o IAS pontua que as

Parcerias com empresas, institutos e fundações ligados a companhias privadas são uma das três modalidades de suporte do trabalho do IAS. Nesta modalidade, a organização parceira aporta recursos que são aplicados em pesquisa, desenvolvimento e implementação de soluções educacionais nas redes de ensino parceiras do Instituto. (IAS, 2012b, online)

Em função da compreensão da realidade social como fragmentada em diferentes setores autônomos, o IAS (enquanto uma organização do chamado “terceiro setor”) conclama os demais setores (Estado e mercado) a atuarem em parceria na promoção da educação pública. Por essa linha de pensamento, o financiamento da educação pública não caberia exclusivamente ao Estado, mas deveria ser materializada principalmente pelo patrocínio empresarial a iniciativas de organizações da sociedade civil, voltadas para elaboração de pesquisas e tecnologias educacionais capazes de melhorar o desempenho dos estudantes. Nesse contexto, o IAS indica que parceiros sociais

³⁰⁰Para a Rede Gife, o “investimento social privado é o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, ambientais, culturais e científicos de interesse público. [...] O Investimento Social Privado pode ser alavancado por meio de incentivos fiscais concedidos pelo poder público e também pela alocação de recursos não-financeiros e intangíveis”. Disponível em: <<https://gife.org.br/investimento-social-privado/>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

São empresas que apostam nos excelentes resultados obtidos pelo Instituto em suas ações educacionais, bem como na força de suas marcas: Instituto Ayrton Senna (ligada à visibilidade dos projetos da organização); Ayrton Senna (com produtos ligados à imagem do ídolo Ayrton Senna) e Senninha (com valores do ídolo transmitidos sob uma dinâmica infanto-juvenil). O retorno é sempre positivo, para ambos os lados: aumento de vendas ou visibilidade para o parceiro e, para o Instituto, mais recursos que se convertem em ações pela qualidade do ensino público. (IAS, 2013, online)

Como destacamos no capítulo III, ao abordamos a relação do empresariado com a filantropia, o investimento social privado traz retornos para as empresas que têm sua marca atrelada ao patrocínio de ações voltadas para a assistência social, aumentando a visibilidade e associação de sua marca a ações positivas. Conforme observa Paoli (2003), o investimento social privado, sob o manto da filantropia, pode ter como efeitos colaterais a “desresponsabilização” do Estado na prestação do serviço público universal, atribuindo-lhe um caráter focalizado, e o deslocamento da definição de onde o dinheiro público deveria ser investido da esfera pública/coletiva para a esfera privada/corporativa. Por exemplo: uma empresa que investe socialmente em alguma organização da sociedade civil, como o IAS, poderia investir apenas em ações de maior visibilidade, em regiões com maior concentração demográfica, ou seja, além de deixar de pagar impostos (dinheiro público) para investir diretamente em organizações da sociedade civil, o empresariado teria a prerrogativa de definir em quais projetos e em quais localidades esse dinheiro seria investido.

Embora concordemos com Paoli (2003) no que diz respeito aos possíveis efeitos colaterais da filantropia empresarial, não pretendemos adotar uma relação causa-efeito entre investimento social privado e desresponsabilização do Estado, pois nosso argumento não se sustentaria ante a possibilidade de o Estado continuar a ser o responsável e definidor de onde o serviço público deveria ser prestado, mediante a adoção de marcos regulatórios na assinatura de convênios e parcerias. Algumas vozes poderiam, inclusive, argumentar que o investimento social privado poderia contribuir para o aumento do investimento na educação porque se daria um somatório de forças nesse patrocínio.

A fragilidade do argumento de defesa da filantropia empresarial está justamente em desconsiderar que a isenção fiscal dada pelo Estado ao investidor privado reduz a sua capacidade de investimento. Diante disso, não há um somatório de investimentos, mas um deslocamento do investimento da esfera público-coletiva (fruto de impostos) para a esfera privada-corporativa (fruto da isenção tributária). O problema está no fato de o parceiro privado, possivelmente, não ter o interesse de destinar os recursos não tributados para localidades com menor visibilidade para sua marca; assim, o Estado se vê “forçado” a criar marcos regulatórios

que permitam ao parceiro privados escolher a organização social e o local de investimento do recurso (imposto não tributado) na forma de filantropia empresarial. Mas, como explicar o fato de escolas como o Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), onde o SEEM funciona como piloto, receber investimento público e privado e apresentar infraestrutura adequada ao desenvolvimento do ensino?

Essa questão não é de simples resposta, mas vai na direção da argumentação que estamos construindo. O estado do Rio de Janeiro, via SEEDUC/RJ, investe no CECA e o parceiro privado (P&G) também; todavia, o dinheiro da isenção dos impostos que é investido no CECA deixa de ser investido em outras escolas, criando uma espécie de desenvolvimento “desigual e combinado” dentro das escolas da rede. Em outras palavras: uma escola é “boa”, e para poucos, porque outra é “ruim” e para muitos, tendo como um de seus principais elementos a insuficiência de investimento.

Em função desses possíveis efeitos colaterais da filantropia empresarial, identificamos a relação dos parceiros do IAS no financiamento de programas educacionais a serem desenvolvidos nas redes públicas de educação pelo Brasil. Dentre os principais parceiros sociais do IAS, podemos destacar:

Banco Itaú, Itaúcard, LIDE – Grupo de Líderes Empresariais, Procter & Gamble, Allianz, MOL Editora, Fundação Siemens, Fundação Volkswagen, Celpe Neoenergia, Coelba Neoenergia, Cosern Neoenergia, Neoenergia, Droga Raia, Raízem, Suzano Papel e Celulose, Citi Foundation, EAZ Participações, EF English Live, FS Soluções, Instituto Alair Martins, Tribanco, Microsoft, Valmet, AGC, Amil, Atacadão, Bank of America, BNP Paribas, Cielo, Colgate-Palmolive, Compactor, Dudalina, ECOMAR Indústria de Pesca S/A, Galzerano, Innova, Instituto Conceição Moura, Instituto TIM, Integration, Ipsos, Melita, Regispel, Safran, Sanhidrel Engekit, Serasa Experian, Smart Fit, UBS, Unidas, Pearson, Tradição Consórcio Nacional, Zendesk, Dinamize.³⁰¹

É importante observarmos que, dentre os patrocinadores do IAS, há um predomínio do setor financeiro, seguido de fundações ligadas a grandes empresas do setor automobilístico, agronegócio e indústria farmacêutica. Essas empresas que investem socialmente, via filantropia, têm o ganho da associação de sua marca ações positivas (educação de “qualidade”) e têm isenções fiscais concedidas pelo Estado. A aposta no trabalho desenvolvido pelo IAS na área educacional, além de render maior visibilidade para a marca da empresa, também reflete a projeção dos interesses privados no Estado, via organizações da sociedade civil, na formação

³⁰¹Disponível

em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2016/Parceiros_2018.02.20.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

de um tipo ideal de trabalhador, capaz de responder aos anseios e demandas do mercado de trabalho do século XXI.

A concepção de qualidade na educação que as empresas projetam no Estado, via IAS, não necessariamente representa os anseios públicos, ou seja, a ideia de qualidade dos programas educacionais desenvolvidos pelas organizações do “terceiro setor” que atuam em parceria com o Estado (como é o caso do IAS) opera o deslocamento dessa definição da esfera público-coletiva para a esfera privado-corporativa. Conforme abordamos no capítulo III, esse deslocamento é parte integrante do processo de privatização da educação, em que o conhecimento se torna uma forma de mercadoria que gera mais valor, através da produção de novas mercadorias e serviços, tais como apostilas, consultorias e treinamentos pautados numa concepção particularista de qualidade (RIKOWSKI, 2003, p. 102-103). No próximo item desenvolveremos a ideia de qualidade da educação que acompanha o IAS no desenvolvimento e implementação de seus programas sociais.

Um dos parceiros que se tem destacado no investimento social privado em parceria com o IAS é o Grupo LIDE – Grupo de Líderes Empresariais que atua mobilizando empresários de diferentes ramos de atividade a investirem socialmente nos programas educacionais desenvolvidos pelo IAS. Essa afinidade ideológica do Grupo LIDE com o IAS está pautada, principalmente, na proposta do IAS de “qualificar” a educação pública no Brasil, de forma a atender às necessidades profissionais demandadas pelos diferentes grupos empresariais. Nesse contexto,

Os empresários que formam o Lide Educação, braço social do Lide, estão à frente de um movimento para envolver outras lideranças para que apoiem a causa da educação e revertam recursos ao trabalho do Instituto Ayrton Senna. A campanha ‘Abraça essa Ideia’, criada pela agência QG, utiliza a imagem de empresários brasileiros para comunicar, por meio de anúncios em jornais e revistas, a ideia de que, para fazer diferença, o empresário pode participar do grupo que está ajudando o Instituto a qualificar a educação pública do Brasil.³⁰²

O Grupo LIDE tem como missão “sensibilizar o setor privado para programas comunitários, com prioridade para educação e formação profissional”³⁰³, visando contribuir para que as redes de ensino forneçam aos estudantes as competências necessárias para sua entrada no mercado de trabalho. Destarte, o Grupo LIDE mobiliza um grande número de parceiros sociais do IAS justamente por estar de acordo com a concepção de qualidade

³⁰²Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Lide_Educao_convoca_empresrios_para_apoiarem_o_IAS.html>. Acesso em: 01 abr. 2019.

³⁰³Disponível em: <<https://www.lideglobal.com/sobre/>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

desenvolvida nos programas educacionais do instituto. Os grupos empresariais que apoiam o IAS, mediante a atuação do LIDE Educação, são:

EAZ Participações,, Cielo, Bank of America, Tribanco, Microsoft, Colgate-Palmolive, Amil, Accenture, Atacadão, Cielo, ECOMAR Indústria de Pesca S/A, Innova, Instituto TIM, Integration, Dudalina, GOCILSegurança e Serviços, Safran, UBS, Unidas, Pearson, Tradição Consórcio Nacional, Avis, Sage, CB Serviços.³⁰⁴

Desde sua criação em 2003, o LIDE Educação (braço social do grupo LIDE) mantém uma relação de investimento social privado nas ações educacionais do IAS tendo como prioridade, nas palavras de João Dória Júnior³⁰⁵, uma educação, no Brasil, que possa “ampliar sua competitividade no mercado mundial, o País precisa investir muito e consistentemente na capacitação plena da sua juventude” (IAS, 2014a, p. 44). Nessa perspectiva, o empresariado da LIDE identificou no IAS uma organização capaz de desenvolver estratégias de impacto e longo alcance que poderiam proporcionar uma educação mais afinada com as necessidades dos empregadores.

O Grupo de Líderes Empresariais (Lide) reúne, desde 2003, grandes empresários de 12 países. Por uma iniciativa de João Dória Júnior, no mesmo ano foi criado o Lide Educação, o primeiro braço social do grupo, focado em apoiar as ações do Instituto Ayrton Senna, utilizando estratégias de grande impacto e amplo alcance. (IAS, 2014a, p. 44)

O Grupo LIDE realizou, em conjunto com o IAS, o 1º Fórum Nacional de Educação, com o tema “Educação e Competitividade”, no dia 02 de setembro de 2014, com a finalidade de discutir a relação da educação com os níveis de competitividade, produtividade e capacidade de inovação do país. O tema central foi a discussão em torno de um possível divórcio entre as competências que os empregadores esperam que os futuros trabalhadores possuam o modelo educacional vigente, que estaria gerando um “despreparo” dos trabalhadores diante dos desafios impostos pelo mundo atual. Assim,

O LIDE - Grupo de Líderes Empresariais, com apoio do LIDE Educação e do Instituto Ayrton Senna, realizou o 1º Fórum Nacional de Educação, com o tema "Educação e Competitividade". [...] Um dos principais objetivos foi promover a integração entre organizações, entidades privadas e representantes do poder público, em torno de propostas concretas baseadas em dados. Uma das conclusões foi a necessidade de se

³⁰⁴Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudo/parceiros.html>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

³⁰⁵Presidente do Grupo LIDE.

combater a desconexão entre o modelo tradicional de educação e os jovens, o que se reflete no despreparo dos profissionais perante as demandas do mundo atual.³⁰⁶

A principal conclusão que esse evento chegou foi a de que as competências socioemocionais são fundamentais para preparar os estudantes a atuarem de forma a aumentar a produtividade individual e coletiva e, em consequência disso, proporcionar o aumento da competitividade do país. Para tanto, as políticas públicas de educação deveriam estar atentas à importância das competências socioemocionais, de forma a superar o modelo centrado apenas nos conhecimentos cognitivos e técnicos. Nesse Fórum, já estavam em discussão a necessidade de se “estabelecer um currículo com padrão nacional de referência, e que nele estejam contempladas as competências e habilidades para enfrentar adequadamente os desafios impostos por este novo tempo”³⁰⁷. Diante disso, o Fórum chega à conclusão de que

Por fim, temos evidência de que as competências socioemocionais desempenham um papel considerável na promoção do sucesso individual e coletivo. Por isso, torna-se necessário garantir a coerência entre políticas públicas e práticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como a importância de fortalecer a colaboração entre formuladores de políticas públicas, gestores escolares, pais e professores. São Paulo, 02 de Setembro de 2014.³⁰⁸

Mais adiante, iremos apresentar o protagonismo que os grupos com investimento social privado na educação, juntamente com o IAS, tiveram na elaboração e definição dos eixos estruturantes do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a partir da defesa de uma educação pautada pela noção de competências que atenda aos anseios dos empregadores, visando aumentar a produtividade individual e coletiva, além de aumentar a competitividade do Brasil no cenário internacional. Por enquanto, argumentamos que os parceiros sociais privados projetam seus interesses no IAS que identifica a educação como elemento impulsionador da produtividade e da competitividade.

Um os argumentos utilizados pelo IAS na captação e investidores sociais privados é o retorno que suas marcas teriam em se vincular às marcas pertencentes ao Instituto, devido à sua grande exposição em noticiários positivos em diferentes veículos midiáticos. Em 2016 “4.736

³⁰⁶Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Frum_Nacional_de_Educao_apresenta_manifesto_por_aes_estrategias_na.html>. Acesso em: 03 abr. 2019.

³⁰⁷Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Frum_Nacional_de_Educao_apresenta_manifesto_por_aes_estrategias_na.html>. Acesso em: 03 abr. 2019.

³⁰⁸Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Frum_Nacional_de_Educao_apresenta_manifesto_por_aes_estrategias_na.html>. Acesso em: 03 abr. 2019.

foi o número de vezes que o Instituto Ayrton Senna saiu na mídia [...]” (IAS, 2016e, online). Por sua vez, em 2017, foram publicadas “cerca de 4 MIL MATÉRIAS na imprensa [...]”, apresentando uma pequena queda nas inserções midiáticas (IAS, 2017d, online). São números muito expressivos que revelam uma média de mais de 10 aparições por dia; entretanto, nada se compara com os dados de 2015, ano que o IAS registrou cerca de 14 mil aparições em diferentes veículos e canais de mídia.

EM 2015, AS MARCAS INSTITUTO AYRTON SENNA, SENNINHA E AYRTON SENNA REGISTRARAM CERCA DE 14 MIL INSERÇÕES NA MÍDIA, CONSIDERANDO VEICULAÇÕES EM TVS, RÁDIOS, JORNAIS, REVISTAS E INTERNET. ISSO SIGNIFICA QUE, A CADA HORA, REGISTRAMOS MAIS DE UMA INSERÇÃO NA IMPRENSA NACIONAL. EM 2015, ESTIVEMOS PRESENTES: Nos cinco maiores jornais impressos e nas duas revistas semanais mais vendidas do país* › Nos sites nacionais de notícias mais acessados ** › Nas três emissoras de TV e de rádio mais prestigiadas do Brasil*** + 1 inserção de mídia por hora. (IAS, 2015, p. 59)

Esses dados positivos de exposição na mídia também se refletiram na quantidade de patrocinadores do instituto. Por exemplo, “em 2015, cerca de 30 empresários do LIDE Educação contribuíram com o trabalho do Instituto Ayrton Senna por meio de doações mensais e anuais” (IAS, 2015, p. 67). Mas, qual seria o principal fator para a queda de aparições do IAS nos diferentes canais de mídia entre os anos 2016 e 2017, uma vez que o próprio Instituto estava envolvido em debates nacionais para a construção da Base Nacional Comum Curricular? Essa questão não é fácil de ser respondida, mas temos por hipótese que a queda de inserções midiáticas está relacionada com a queda nos valores do investimento social privado que se verificou entre 2014 e 2016 no Instituto³⁰⁹.

Uma das formas de investimento social privado no IAS é promovendo sua exposição, dando visibilidade para suas ações em diferentes espaços e mídia. Nesse período, de uma forma geral, os canais de mídia sentiram os reflexos da crise econômica global pela “queda no faturamento com publicidade”³¹⁰, o que se refletiu, também, na disponibilidade para doação de espaços de mídia. Outro fator importante, é que as empresas que fazem doações diretamente ao IAS também sofreram os efeitos da crise econômica global e passaram a dispor de menos recursos para investimento social privado. Mesmo nesse ambiente de crise econômica global, o IAS conclama as empresas para contribuírem com a causa da educação, quer seja

³⁰⁹Mais à frente apresentaremos os dados que confirmam a queda do investimento social privado no IAS entre os anos de 2014 e 2016, com leve recuperação em 2017.

³¹⁰Ver reportagem do Jornal de Todos os Brasis, publicada em 12.08.2015. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/midia/empresas-de-midia-tem-queda-de-85-no-faturamento-de-publicidade/>>. Acesso em: 08 maio 2019.

patrocinando diretamente os programas educacionais ou do através da doação de espaço de mídia.

Uma forma simples de contribuir com o Instituto Ayrton Senna é ajudar a dar mais visibilidade ao trabalho que beneficia milhares de crianças e jovens por todo o país. Você pode doar um espaço de mídia em seu site, blog, rede social, evento, revista ou qualquer outro canal de comunicação. Essa ação fará com que mais pessoas se engajem na causa da educação e entendam a importância desse setor para a construção de um Brasil mais justo e melhor para todos. A fórmula é simples: você ou sua empresa doam o espaço e nós criamos as peças como banners e anúncios.³¹¹

Essa diminuição das receitas do IAS entre os anos de 2014 e 2016 pode ser verificada nos demonstrativos financeiros do instituto. Percebemos que há uma queda nos valores recebidos em forma de doações das empresas quando comparamos os anos de 2014 até 2017, justamente o período que os efeitos da crise econômica global se fizeram sentir mais de perto no Brasil. De acordo com o IAS (2015, p. 80) houve um recuo nas doações de pessoas jurídicas para o instituto no ano de 2015 (R\$ 14.368,00 reais) quando comparado com 2014 (R\$ 17.463,00 reais), o que representou, também, uma queda no montante total de todas as contribuições recebidas pelo Instituto, que variaram de R\$ 45.306,00 reais em 2014 para R\$ 41.364,00 reais em 2015. Mesmo diante dessa queda de arrecadação, o IAS investiu mais dinheiro em soluções educacionais, inovação, articulação/comunicação, negócios e na corporação, passando de um montante de R\$ 44.695,00 reais em 2014 para R\$ 50.409,00 reais em 2015, com 69% do valor arrecado sendo investido em educação, o que gerou um déficit operacional de R\$ 9.346,00 reais (IAS, 2015, p. 80).

Na mesma direção, o ano de 2016 apresentou queda nas arrecadações do IAS se comparado com o ano anterior. Enquanto as doações de pessoas jurídicas em 2015 foram de R\$ 14.368,00 reais, em 2016 essa fonte de arrecadação caiu para R\$ 12.672,00 reais, tendo impacto, também, na arrecadação total do instituto que recuou de R\$ 41.364,00 reais em 2015 para R\$ 38.550,00 reais em 2016. Com a queda na arrecadação, em 2016, o investimento do instituto (com 68% destinado à educação) também recuou, saindo de R\$ 50.409,00 reais em 2015 para R\$ 44.735,00 reais em 2016; todavia, esse recuo no investimento não impediu um déficit de R\$ 6.185,00 reais (IAS, 2016b, online).

³¹¹Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/envolva-se/doe-sua-midia.html>>. Acesso em: 08 maio 2019.

Por fim, em 2017, a pequena recuperação da atividade econômica³¹² também se refletiu na arrecadação do IAS quando comparamos os números de 2016, mas ainda longe do patamar de 2014. A recuperação, ainda que de forma lenta, das fontes de arrecadação do IAS passaram pelas doações de pessoas jurídicas que avançaram de R\$ 12.672,00 reais em 2016 para R\$ 14.362,00 reais em 2017, o que influenciou no aumento da arrecadação total que saiu de R\$ 38.550,00 reais em 2016 para R\$ 39.411,00 reais em 2017, dos quais 67% foram investidos em educação (IAS, 2017b, online). Mesmo diante e aumento na arrecadação, o IAS teve déficit de R\$ 11.194,00 reais porque aumentou consideravelmente o investimento nas soluções educacionais, inovação, comunicação e na corporação, passando de R\$ 44.735,00 reais em 2016 para R\$ 50.605,00 em 2017 (IAS, 2017b, online).

Quando analisamos os números apresentados, percebemos que a partir de 2014, o IAS passou a conviver com sucessivos déficits de arrecadação total devido às quedas de investimento social privado por empresas e às quedas dos licenciamentos das marcas do Instituto, que representam a maior fonte de renda do IAS. Sem em 2014 a receita com licenciamentos representava R\$ 26.530,00 reais (IAS, 2015, p. 80), em 2015 há um recuo para R\$ 25.556,00 reais (IAS, 2015, p. 80), em 2016 há novo recuo para R\$ 24.070,00 reais (IAS, 2016b, online) e, por fim, em 2017, observamos mais um recuo para R\$ 21.106,00 reais (IAS, 2017b, online).

Nosso argumento nesse item é de que as sucessivas quedas de arrecadação com licenciamentos fizeram com que as doações de pessoas jurídicas tivessem uma importância maior na fonte total de arrecadação do IAS, mesmo que em números absolutos ainda esteja abaixo dos licenciamentos das marcas do Instituto. Diante disso, um relacionamento mais estreito com o mundo empresarial poderia garantir mais investimento social empresarial para o Instituto, a partir da difusão de uma concepção de educação que atendesse aos anseios do mundo empresarial, tal como a criação de soluções educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que pudessem melhorar a produtividade individual e a competitividade do país.

5.5 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA O IAS: ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES DO EMPRESARIADO, A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DAS NOÇÕES DE CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL.

³¹² Em 2017 o PIB brasileiro cresceu 1%, levando o país a patamares de 2011. Notícia publicada pelo Portal G1 em 01.03.2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/pib-brasileiro-cresce-10-em-2017-apos-2-anos-de-retracao.ghtml>>. Acesso em: 09 maio 2019.

Nosso objetivo, nesse item, é discutir a concepção de “qualidade” da educação que o IAS adota na construção dos seus programas educacionais, tendo como referenciais as noções de capital humano e capital social, mediadas pela noção de competências. O principal documento pesquisado foi o relatório elaborado pela “Comissão para a Educação de Qualidade para Todos”³¹³ que foi publicado no Brasil pelo IAS (CPEQPT, 2016). A partir da leitura desse documento, iremos relacionar a concepção de “qualidade” da educação do IAS com os anseios do empresariado que investe socialmente em seus programas educacionais.

Nessa linha jurídica de atuação, o IAS “nasceu em novembro de 1994, para que crianças e jovens tenham oportunidade de desenvolver seus potenciais por meio da **Educação de qualidade**, em todo o Brasil”³¹⁴. É interessante percebermos que o desenvolvimento das crianças e adolescentes passaria pela oferta de uma educação de qualidade; contudo, no que consistiria essa educação de “qualidade”? O IAS não define categoricamente no que se constituiria a educação de “qualidade”, mas dá algumas pistas.

Em “opinião” publicada no Jornal Correio Braziliense, em 24.10.2015, Mozart Neves Ramos (Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna) dá algumas pistas do que seria a educação de qualidade para o IAS, ao indicar que estaria assentada pela oferta, permanência, aprendizagem e conclusão escolar na idade “certa”. Por essa linha argumentativa, uma educação de “qualidade” deveria passar pela oferta obrigatória pelo poder público, garantindo sua permanência, a fim de evitar a evasão que se desdobra em “atraso” na formação escolar. Esses pressupostos vão ao encontro de programas nacionais e internacionais de medição da “qualidade” da educação, tais como o IDEB e o *PISA*. Assim, para Mozart Neves Ramos,

Não há um conceito único para definir o que é uma educação de qualidade, mas algumas "pistas" podem servir de orientação. Uma delas é pensar nas quatro dimensões: oferta, permanência, aprendizagem e conclusão escolar [...]. Além disso, é preciso que este estudante passe pela escola aprendendo o que é esperado ao final

³¹³“Seis áreas prioritárias para transformar a qualidade da educação na América Latina são analisadas no relatório ‘Construindo uma Educação de Qualidade: um pacto com o futuro da América Latina’, lançado nesta terça-feira (29) pelo Instituto Ayrton Senna e o Diálogo Interamericano, em evento com apoio da Fundação Santillana e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. A partir de ampla compilação de indicadores que mostram os desafios ainda presentes para melhorar o ensino nos países da região, o relatório aponta também iniciativas positivas que podem inspirar soluções para os seis eixos e propõe uma agenda transformadora, que incentiva os países a construir pactos conjuntos com toda a sociedade”. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Evento_marca_lanamento_de_relatorio_sobre_educacao_de_qualidade.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

³¹⁴Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

de cada ano escolar. E, por fim, esperar que este aluno conclua na idade certa a educação básica [...].³¹⁵

Quando pesquisamos a palavra “qualidade” no site oficial do IAS encontramos 69 resultados entre artigos, reportagens de jornais, revistas e eventos organizados pelo IAS; dentre os quais, há apenas um relatório elaborado pela “Comissão para a Educação de Qualidade para Todos” que teria a finalidade de indicar o que seria uma educação de “qualidade” (CPEQPT, 2016). Esse documento identificou que a “qualidade” da educação na América Latina é preocupante e um de seus indicadores seria o resultado objetivo das avaliações de larga escala nacionais e internacionais.

No entanto, e apesar dos importantes esforços realizados, os déficits de aprendizagem continuam sendo alarmantes. Os resultados de exames de aprendizagem nacionais e internacionais demonstram que a América Latina está ficando para trás, não apenas em comparação com o resto do mundo, mas também em relação aos nossos próprios padrões. (CPEQPT, 2016, p. 9)

Na mesma linha argumentativa de Mozart Neves Ramos, o relatório CPEQPT (2016, p. 17), acredita que um dos pilares para uma educação de “qualidade” é o “aumento na cobertura em todos os níveis do sistema educativo”; contudo, a expansão da oferta teria vindo “sem melhorias significativas nos níveis de aprendizagem”. Nessa direção, não bastaria aos países da América Latina o aumento de capital humano, mas seria necessária uma conjugação entre a “qualificação” (diplomação) com o desenvolvimento de competências necessárias para a vida no século XXI, conforme aponta o relatório:

Há evidências crescentes de que o sistema educativo não está construindo as competências que devem ser desenvolvidas no século XXI nem os recursos humanos necessários para melhorar a **produtividade** e promover o **crescimento com equidade**. (CPEQPT, 2016, p. 17, grifo nosso)

Conforme citação acima, percebemos que há uma correlação entre a educação e o aumento da produtividade, que promoveria o crescimento econômico com equidade; para tanto, seria necessário que o sistema educativo estivesse pautado no desenvolvimento de competências necessárias para a vida no século XXI. Em outras palavras: possuir um diploma, por si só, não garantiria o aumento da produtividade, visto que deveria vir acompanhado por uma série de atitudes, comportamentos e valores necessários a mobilizar os conhecimentos em

³¹⁵ Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/radar/Por_uma_educacao_de_qualidade.html>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ações práticas (competências); assim, a defesa de uma educação de qualidade tanto para o IAS quanto para o CPEQT passaria pela incorporação de um modelo educacional baseado nas competências, como já estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990.

Essa concepção de “qualidade” da educação presente no relatório do CPEQT³¹⁶, baseada no modelo de competências que poderiam aumentar a produtividade, identifica quais seriam os problemas para os baixos índices de aprendizagem dos países da América Latina e aponta caminhos para o aumento dos níveis de aprendizagem e equidade da oferta que é destinada às diferentes classes sociais. É nesse contexto que o relatório argumenta que o desenvolvimento das competências para o século XXI “equalizaria” os níveis de aprendizagem de ricos e pobres, reduzindo as disparidades sociais e aumentando os níveis de aprendizagem, conforme observa Viviane Senna:

"Esse é um trabalho importante para países como o Brasil, pois temos grandes déficits de aprendizagem e a falta de equidade penaliza ainda mais os mais pobres; ao mesmo tempo, ainda precisamos olhar mais seriamente para o que o século 21 exige, ou seja, é um grande desafio", afirmou Viviane Senna, que integra a Comissão para a Educação de Qualidade para Todos [...].³¹⁷

Mas, qual a relação dessas competências do século XXI com a melhoria dos índices de aprendizagem? Qual a relação desses índices com o aumento da produtividade? De acordo com o relatório do CPEQT, “para melhorar a relevância da educação e a inserção profissional dos egressos, a América Latina deve modernizar o ensino médio e superior para promover o desenvolvimento de **competências demandadas pelos empregadores**” (CPEQT, 2016, p. 22, grifo do autor). Por essa lógica argumentativa, as competências para o século XXI seriam aquelas capazes de atender às demandas dos empregadores; assim, a constatação do relatório CPEQT era a de que os ensinos médio e superior deveriam ser modernizados para atender às demandas do mercado de trabalho e garantir a formação de futuros trabalhadores mais produtivos.

³¹⁶“A publicação é fruto do trabalho da Comissão para a Educação de Qualidade para Todos, convocada pelo Diálogo Interamericano [...]. A versão inicial do relatório foi lançada em espanhol, no segundo semestre de 2016, e o Instituto Ayrton Senna traduziu o material para o português e editou a publicação no Brasil. Com o objetivo maior de proporcionar aos estudantes uma educação conectada com as demandas do século 21, que efetivamente garanta oportunidades de aprendizagem com impacto positivo na vida de crianças e jovens [...]”. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Evento_marca_lanamento_de_relatrio_sobre_educacao_de_qualidade.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

³¹⁷Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Evento_marca_lanamento_de_relatrio_sobre_educacao_de_qualidade.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Avançando na construção da concepção de qualidade presente no relatório CPEQT e que é adotada pelo IAS, percebemos que há uma forte correlação entre competências do século XXI e demandas do mundo do trabalho, a partir de um estabelecimento de “vínculos mais estreitos” entre os sistemas educativos e as empresas. A partir dessa ligação intrínseca entre o que se deve aprender na escola e as necessidades do empresariado, seriam definidas as competências necessárias para a vida no século XXI, marcado pela flexibilização das relações trabalhistas e pela volatilidade dos conhecimentos, valores e atitudes que se espera dos trabalhadores. Nesse contexto, para o CPEQT,

O desafio consiste, então, em enfatizar mais as chamadas competências para o século XXI no âmbito do ensino médio e modernizar os programas de educação técnica e formação profissional, tanto no nível médio quanto no ensino superior, para que respondam às demandas do mundo do trabalho. Isso requer vínculos mais estreitos entre o sistema educativo e as empresas e sistemas de informação que possam avaliar resultados, incluindo os provenientes do mercado de trabalho. (CPEQT, 2016, p. 22)

Além da incorporação de um modelo baseado nas competências, outro indicador de qualidade da educação para o relatório CPEQT seria o aumento da quantidade de diplomados, com forte influência da noção de capital humano que foi amplamente difundida a partir da segunda metade do século passado. Conforme abordamos no capítulo III, a correlação do tipo causa-efeito entre educação e aumento da produtividade é um dos eixos estruturantes da noção de capital humano, à medida que vê melhoria das condições de vida das pessoas com o aumento da escolaridade (SCHULTZ, 1973; MINCER, 1984). A diferença básica do relatório do CPEQT, para o postulado do capital humano é que o aumento da quantidade de pessoas diplomadas seria um dos indicadores da qualidade da educação, mas não o único; uma vez que “sem melhorias significativas nos níveis de aprendizagem e no desenvolvimento de competências, o crescente nível de escolaridade dificilmente se traduzirá na melhoria da qualidade de vida aspirada pelos cidadãos latino-americanos” (CPEQPT, 2016, p. 17).

Além de guardar relação com a noção de capital humano, a concepção de “qualidade” do IAS, presente no relatório do CPEQPT, apresenta um elemento central da noção de capital social presente em autores como Putnam (2006) e nos relatórios dos organismos intergovernamentais (BANCO MUNDIAL, 2000; OCDE, 2001): manutenção da coesão social, atendendo aos mais “vulneráveis”, a fim de evitar uma ruptura do pacto social. Um dos elementos considerados prioritários pelo relatório do CPEQPT é a otimização dos recursos investidos na educação, uma vez que a crise fiscal vivida pelos países da América Latina poderia conduzir a um menor investimento em educação; por isso, o investimento deveria levar

em conta o custo-benefício com maior foco naqueles mais vulneráveis. Nessa linha argumentativa, o relatório do CPEQPT indica que

Se consideramos o panorama econômico e fiscal menos favorável que a região enfrenta, nos próximos anos os sistemas educativos se verão obrigados a serem mais eficientes na distribuição e no uso de recursos. É fundamental que sejam priorizados os investimentos em relação ao custo e aqueles que beneficiem os mais vulneráveis, reforçando a gestão de recursos para o alcance. (CPEQT, 2016, p. 23)

O investimento na educação de “qualidade” para as pessoas mais vulneráveis seria para Viviane Senna uma forma de promover “equidade social”³¹⁸, em função de proporcionar a igualdade dos pontos de partida, nos mesmos termos utilizados por Giddens (2001, 2005). Avançando na argumentação, o IAS adota o relatório CPEQT como referencial do que seria uma educação de “qualidade”, baseada no desenvolvimento das competências para o século XXI: conjugação de competências cognitivas e competências socioemocionais, tendo as últimas apresentado “efeitos positivos sobre problemas de conduta e emocionais e melhorou o desempenho acadêmico” (CPEQT, 2016, p. 131). Em síntese: a concepção de qualidade na educação adotada pelo IAS é aquela que habilita os estudantes a mobilizar os conhecimentos cognitivos reconhecidos na diplomação (capital humano), os comportamentos, atitudes e valores capazes de manter a coesão social (capital social) para resolver os problemas e incertezas da virada do milênio, em sintonia com as necessidades dos empregadores.

5.6 INSTITUTO AYRTON SENNA E ORGANISMOS INTERGOVERNAMENTAIS

Nesse item, temos o objetivo de compreender a relação do IAS com os organismos intergovernamentais na produção e disseminação de pesquisas voltadas para a área da educação. Essa relação se dá essencialmente em duas dimensões: (i). Desenvolvimento de inovações voltadas para a melhoria dos índices de aprendizagem na educação; (ii). Adaptação à realidade brasileira das diretrizes para a elaboração das políticas públicas de educação dos organismos intergovernamentais.

É interessante destacarmos que o IAS recebeu honrarias da UNESCO e da OCDE por sua atuação na educação. A UNESCO, em 2004, concedeu ao IAS a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação para o Desenvolvimento Humano devido à sua atividade na

³¹⁸Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/Evento_marca_lanamento_de_relatorio_sobre_educacao_de_qualidade.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

criação de programas e soluções educacionais voltadas para o combate à evasão escolar, às altas taxas de reprovação e para a regularização do fluxo escolar. Na mesma direção, em 2012, a OCDE convidou o IAS a ingressar no seu grupo de organizações parceiras em função de seu trabalho voltado para o desenvolvimento de uma educação que atendesse aos desafios do século XXI. Assim, o IAS informa em seu site oficial que

Pelo nosso trabalho em produzir e aterrissar conhecimento sobre **educação para o século 21**, recebemos da **UNESCO** (a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano, em 2004. **Fomos a primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento, até então só concedido a universidades.** Em 2012, foi a vez da **OCDE** (a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) nos convidar para ingressar no seu grupo de seu grupo de organizações parceiras.³¹⁹

O principal ponto de convergência entre as pesquisas do IAS, da OCDE e da UNESCO para a educação está no desenvolvimento das *soft skill* que são incorporadas nos programas educacionais do IAS como habilidades maleáveis que, quando mobilizadas, dão origem às competências socioemocionais. O IAS atribui a essas habilidades maleáveis, voltadas para atitudes, valores e comportamentos “bons resultados na educação”, tendo como grande desafio a sistematização das pesquisas nessa área no formato de programas e soluções educacionais que preparem os estudantes para viver numa sociedade fluida, num mundo de incertezas que o século XXI traz consigo. Nesse contexto,

Há anos o IAS tem no desenvolvimento dessas ‘soft skills’ um elemento estratégico em seu trabalho e nos bons resultados de seus programas. Agora o desafio é sistematizar o conhecimento sobre as competências não cognitivas, para poder disseminá-lo em larga escala. Esse é um desafio mundial de instituições como a Unesco e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que lideram no âmbito internacional o debate sobre o presente e o futuro da educação. Ambas contam com o Instituto Ayrton Senna em seu esforço de forjar propostas consistentes para a formação do cidadão do nosso século, capaz de atuar numa sociedade sem fronteiras e na economia do conhecimento. (IAS, 2012b, online)

A relação do IAS com a Unesco vai além da condecoração da Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano, pois “a Unesco está ao lado do Instituto Ayrton Senna em iniciativas como o seminário internacional de 2011 e o Seminário ‘Política Educacional e o Direito de Aprender: o que nós gestores temos com isso’, realizado em outubro de 2012” (IAS,

³¹⁹Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html>>. Acesso em: 05 maio 2019, grifo nosso.

2012b, online). Na mesma direção, essa relação se expressa na adoção pelo instituto dos quatro pilares presentes no relatório da UNESCO escrito por Delors como instrumento para desenvolver a proposta de educação integral para a virada do milênio. Assim, os pilares do relatório da UNESCO (ser, conhecer, conviver e produzir) são eixos que perpassam os programas e soluções educacionais do IAS e conduzem à concepção de educação para o século XXI formulada para ir além da aquisição de conhecimentos cognitivos (conhecer), mas avançaria na direção de desenvolver, nos estudantes, atitudes, valores e comportamentos (ser/conviver) que melhorariam sua vida em sociedade e sua produtividade individual (fazer/produzir).

Nesse contexto, a educação se torna u a **estratégia insuperável** para assegurar às novas gerações o direito de **desenvolver ao máximo seus potenciais para ser, conhecer, conviver e produzir** no mundo com essas características. Essa é a visão de uma educação assentada sobre os quatro pilares propostos no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), redigido por Jacques Delors, que exprime as exigências das novas circunstâncias que a educação é chamada a ajudar a resolver neste século.³²⁰

Da mesma forma, o IAS desenvolve pesquisas em parceria com a OCDE, buscando criar inovações voltadas para a educação, a partir de investimento privado. Como dito anteriormente, a partir de 2012, o IAS foi convidado pela OCDE para compor um grupo de instituições não governamentais para se tornar parceira nas pesquisas desenvolvidas por esse organismo intergovernamental. Nesse contexto, o IAS foi a primeira organização brasileira não governamental que passou “a integrar a rede NetFWD (Net Forward), um fórum internacional que reúne uma dezena de institutos e fundações capazes de inspirar propostas inovadoras para a atuação social privada com foco no desenvolvimento em todo o mundo” (IAS, 2012b, online).

Participando ativamente das pesquisas desenvolvidas pela OCDE como inovações educacionais, o IAS integrou a equipe que estudou o poder das competências socioemocionais para o progresso social (OCDE, 2015), sob a liderança do Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação (CERI) da OCDE. Esses estudos desenvolvidos no âmbito da CERI foram sistematizados pelo IAS na forma de uma solução educacional que seria aplicada no ensino médio das escolas da SEEDUC/RJ, com a finalidade de avaliar o poder das competências socioemocionais entre os estudantes com diferentes índices socioeconômicos. Nessa

³²⁰Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/educacao-integral-um-poderoso-instrumento-de-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018, grifo do autor.

perspectiva, o surgimento do SEEM está intimamente ligado à parceria do IAS com a OCDE para avaliar o poder das competências socioemocionais na geração de benefícios socioeconômicos para os estudantes. Assim,

Em 2012 o Instituto Ayrton Senna foi convidado a integrar o projeto internacional de pesquisas da OCDE denominado Educação e Progresso Social. Liderado pelo Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação (Ceri, na sigla em inglês), o projeto aborda especialmente o desenvolvimento das competências não-cognitivas e os benefícios socioeconômicos que elas geram aos indivíduos ao longo da vida. Em parceria, IAS e OCDE vão conduzir no Brasil um inédito estudo de campo, com piloto nas redes do Estado e do município do Rio de Janeiro. Seu principal objetivo é avaliar como essas competências se desenvolvem entre os alunos e a sua relação com o contexto socioeconômico das escolas e das comunidades a que elas pertencem. (IAS, 2012b, online)

A parceria do IAS com a OCDE busca os impactos em termos de ganhos socioeconômicos para os estudantes que desenvolvem competências socioemocionais; todavia, esses ganhos passariam pela melhora da aprendizagem dos conhecimentos cognitivos. Dessa forma, além de preparar os estudantes para a vida em sociedade, as competências socioemocionais poderiam se constituir num importante instrumento para a melhoria do desempenho cognitivo medido por avaliações de larga escala, como o *PISA*, por exemplo. Em outras palavras: IAS em parceria com a OCDE desenvolveram pesquisas que indicam a melhoria do desempenho cognitivo no *PISA*, a partir da adoção de um currículo inovador, que incorpore o desenvolvimento de competências socioemocionais. Diante disso, no seu relatório de resultados de 2013, o IAS argumenta que

É muito importante saber que, nesse sentido, estamos alinhados com reconhecidas instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Ela divide conosco a certeza de que as competências socioemocionais dos alunos devem ser estimuladas e fazer parte do currículo, promovendo entre os estudantes melhor desempenho para a vida. Isso além de todos os benefícios acadêmicos que essas habilidades podem trazer. Não por acaso, aceitamos, no ano passado, o desafio proposto pela OCDE para elaborar uma ferramenta de mensuração das competências socioemocionais que mais impactam o aprendizado. (IAS, 2013, online)

No decorrer do capítulo IV, apresentamos as diferentes correntes acadêmicas sobre o papel das competências socioemocionais no aprendizado escolar. Dentre os principais teóricos que defendem a incorporação dessas competências nos currículos oficiais, destacamos James Heckman, que produziu muitos estudos nessa área, sozinho ou coletivamente, e serviu de referencial teórico para os estudos produzidos no âmbito da CERI/OCDE, em que o IAS é uma

das instituições parceiras dessas pesquisas. Diante disso, no seu relatório de resultados referente ao ano de 2012, o IAS aponta as influências de Heckman na elaboração dos seminários internacionais que o instituto apresenta sua visão sobre a educação integral para o século XXI. Diante disso, o IAS argumenta que

Expoentes do mundo acadêmico estão fazendo grandes contribuições neste projeto, como James Heckman, Nobel de Economia (2000), que em 2011 participou do Seminário Internacional Educação para o Século 21, promovido pelo IAS com o objetivo de mobilizar a sociedade para os novos. (IAS, 2012b, online)

Embora o IAS não tenha uma relação direta com o Banco Mundial, tal como tem com a OCDE e com a UNESCO, ambos têm em comum a defesa de uma educação baseada em competências cognitivas e socioemocionais como caminho para proporcionar o protagonismo juvenil na aquisição de capital humano capaz de proporcionar aos jovens “engajamento econômico”. Na mesma linha argumentativa do IAS, o Banco Mundial indica que as competências necessárias a manter o jovem engajado na escola e no mundo produtivo vão desde as competências cognitivas, quanto as socioemocionais desenvolvidas no âmbito do lar e das comunidades nas quais os estudantes estão inseridos. Nessa perspectiva, o Banco Mundial, no documento sobre competências e emprego para a juventude, informa que

O relatório usa um marco conceitual baseado na teoria do **capital humano** para ampliar o conceito do desengajamento dos jovens, de forma a ir além do pequeno segmento de jovens que não estuda nem trabalha. O Capítulo 2 do relatório apresenta um marco conceitual para lidar analiticamente com o conceito de **engajamento econômico**. Este se baseia em modelos seminais de formação de capital humano que traçam vias para o desenvolvimento de **competências** que começam no lar e na comunidade, passam pela escola e continuam depois que os jovens conseguem um emprego. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 13, grifo nosso)

Tanto o Banco Mundial quanto o IAS acreditam que o desenvolvimento de diferentes tipos de competências é um importante instrumento para capacitação dos jovens para o mercado de trabalho, em função de as competências cognitivas, socioemocionais e técnicas se constituírem em elementos de capacitação para o exercício de uma determinada profissão, que vai além do acúmulo de conhecimentos, mas avança na forma de como esses conhecimentos são mobilizados para a resolução de tarefas (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9). Em síntese: o IAS partilha com a OCDE, a UNESCO e com o Banco Mundial o pressuposto de que a função da educação seria fornecer aos jovens os instrumentos que aumentariam sua condição de empregabilidade: competências cognitivas, socioemocionais e técnicas.

5.7 INFLUÊNCIA DO IAS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO.

Nesse item, temos o objetivo de discutir a atuação do IAS em parceria com as diferentes esferas governamentais, de diferentes orientações partidárias e ideológicas na proposição de políticas públicas para a educação. Abordaremos os contratos de cooperação técnica do IAS com o MEC e o diagnóstico da situação da educação básica brasileira que o Instituto entregou para Jair Bolsonaro, em novembro de 2018, logo após as eleições para Presidência da República.

Como abordado no item anterior, o IAS passou a integrar o grupo de instituições parceiras da OCDE no desenvolvimento de inovações para a educação. O principal resultado dessa parceria foi a criação do SEEM para ser implementado nas escolas do ensino médio no âmbito da SEEDUC/RJ, a partir de 2013, cujo pressuposto fundamental é o de que a educação integral para o século XXI deveria conjugar o desenvolvimento de competências cognitivas com competências socioemocionais. Esse modelo de educação integral despertou o interesse do governo de Dilma Rousseff (PT) que, em 2014, através da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabeleceu uma “parceria com o IAS”³²¹ para desenvolver estudos que estimulem a formação de professores baseados nos modelos das competências, tanto no campo cognitivo, quanto no campo socioemocional. Assim,

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no cumprimento das atribuições conferidas pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, regida pelo seu Estatuto aprovado pelo Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012 em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) convida os professores e pesquisadores dos Programas de Pós-graduação (PPGs) stricto sensu, reconhecidos pela CAPES, a enviarem projetos de pesquisa-ação, no âmbito do Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, sob responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES). A seleção será procedida de acordo com as normas deste Edital e a legislação aplicável à matéria, em especial o Regulamento do Observatório da Educação, aprovado pela Portaria CAPES nº 152, de 30 de outubro de 2012. (CAPES, 2014, p. 1)

³²¹“A experiência acumulada pelo Instituto Ayrton Senna sobre formação de professores e sobre o tema das competências socioemocionais possibilitou o início de uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para lançar o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais. O apoio técnico do Instituto já contribuiu, inclusive, para o primeiro edital de seleção de projetos de pesquisas com esse enfoque, lançado em 2014. O novo programa pretende fomentar a produção acadêmica e a capacitação de profissionais, além de incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública de ensino. O objetivo é apoiar estudos que visem inserir na formação dos professores novas estratégias e métodos para o desenvolvimento das competências” (IAS, 2014a, p. 30).

A assinatura da parceria voltada para pesquisas das competências socioemocionais “foi realizada durante o Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do século XXI [...]. O evento é promovido pelo MEC, pelo Inep, pela [...] (OCDE) e pelo Instituto Ayrton Senna”³²². Essa parceria da CAPES com o IAS reflete bem o protagonismo do IAS no direcionamento da política de formação de professores, pois indicará o tipo de competências socioemocionais que deveriam ser desenvolvidas nas licenciaturas, visto que “a **análise de mérito** [...] será realizada por comissão de análise de mérito, formada por consultores ad hoc indicados pela **CAPES em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS)**” (CAPES, 2014, p. 6, grifo nosso).

O protagonismo do IAS nas grandes discussões envolvendo as políticas públicas para a educação nacional pode ser verificado, também, na reunião, em 2015, de representantes do Instituto com representantes do Ministério da Educação para discutir a criação de um Sistema Nacional de Educação. Além dessa discussão, o IAS apresentou uma proposta de currículo inovadora, mediado pelo modelo de competências (cognitivas e socioemocionais), com a finalidade de criar padrões nacionais de qualidade da educação que se refletissem nos índices de aprendizagem das avaliações nacionais e internacionais de larga escala. Nesse contexto, em 20.08.2015,

Representantes do Instituto Ayrton Senna, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e do Ministério da Educação (MEC) reuniram-se hoje (10), em São Paulo, para debater o documento que servirá de base para a criação do Sistema Nacional de Educação, divulgado no dia 19 de junho pelo MEC. [...] O texto-base divulgado pelo MEC propõe a criação de padrões nacionais de qualidade, do currículo até a estrutura das escolas.³²³

Ainda no contexto do governo petista de Dilma Rousseff, o Ministro da Educação (Aloizio Mercadante) visitou o Colégio Estadual Chico Anysio - CECA (principal local de validação do SEEM pelo IAS, no âmbito da SEEDUC/RJ), em 01.03.2016 para ver o que “dá certo” em educação, de forma a ser replicado para as demais redes de ensino público. É interessante notarmos que a constatação de Mercadante e o contrato do IAS com a CAPES para promover estudos sobre as competências socioemocionais já indicavam o direcionamento da

³²²Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6805-capes-assina-acordo-com-instituto-ayrton-senna>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

³²³Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/mec-debate-em-sao-paulo-documento-base-para-criar-sistema-nacional-de-educacao>>. Acesso em 23 abr. 2019.

referência de educação integral para o ensino médio que o MEC pretendia adotar nos próximos anos. Nesse contexto, para Mercadante,

Nada melhor do que conhecer o que dá certo para disseminar em outros lugares. Com esse intuito, o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, esteve no Rio de Janeiro em visita ao Colégio Estadual Chico Anysio, em Andaraí. A escola é referência no ensino médio integral com uma proposta curricular.³²⁴

Com o *impeachment* de Dilma Rousseff, o grupo político de Michel Temer assumiu a direção das políticas públicas de educação, mas o protagonismo do IAS continuou o mesmo. Em 2017, o Conselho Nacional de Educação assinou contrato com a UNESCO para mapear soluções educacionais inovadoras que poderiam tornar a escola mais atrativa para os jovens e mais afinada com as competências esperadas pelos empregadores. Dessa forma, o mapeamento de escolas inovadoras feitos pelo “InnoveEdu”³²⁵, presente no projeto CNE/UNESCO (CNE, 2017, p. 133-134), destaca o CECA como local de desenvolvimento de uma das Soluções Educacionais mais interessantes para a resolução dos problemas da educação, a partir da adoção de uma educação voltada para os desafios do século 21. Nessa escola, o IAS desenvolve o SEEM e o projeto CNE/UNESCO chega à conclusão de que

O principal diferencial é a implementação da educação integral no ensino médio, com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos [...]. Os alunos passaram a se sentir mais confiantes e interessados pelos estudos. Começaram a gostar da escola e a respeitar seu espaço. Desenvolveram ainda a capacidade de exercer sua cidadania e passaram a compreender o sentido dos estudos para a vida. (CNE, 2017, p. 133-134)

Ainda no governo de Michel Temer (PMDB), o IAS foi um dos atores mais proeminentes nas discussões envolvendo a Reforma do Ensino Médio e a instituição da Base Nacional Comum Curricular. Ao implementar o SEEM, a partir de 2013, no âmbito da SEEDUC/RJ, o IAS ditava uma (nova) concepção de educação pautada pela conjugação de competências cognitivas com competências socioemocionais, que passou a ser incorporada em âmbito federal com o estabelecimento de parceria com a CAPES (CAPES, 2014), foi estendida

³²⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/34421-referencia-no-ensino-medio-colegio-do-rio-recebe-ministro>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

³²⁵ “O InnoveEdu é uma lista de 96 experiências espalhadas pelo mundo que traduzem cinco importantes tendências capazes de tornar o aprendizado significativo e conectado com as demandas do século 21”. Disponível em: <<http://www.innovedu.org/sobre>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

para a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a aprovação da BNCC se deram no governo de Michel Temer (2016-2018). No que diz respeito à influência do IAS na Reforma do Ensino Médio, observamos que os pilares da reforma estavam assentados sobre os estudos produzidos pelo IAS e o CERI/OCDE, no decorrer de 2012, e que se materializaram no SEEM em 2013: protagonismo juvenil na definição de seu itinerário formativo (BRASIL, 2017a, Art. 36), flexibilização curricular e incorporação do desenvolvimento de competências socioemocionais (BRASIL, 2017a, Art. 35A, §7). Atuando como produtor e disseminador da hegemonia produzida pelos organismos intergovernamentais, o IAS teve o papel de mediador de aplicação, junto às diferentes esferas governamentais, desse projeto de educação gestado na OCDE.

Atuando como braço curricular da Reforma do Ensino Médio, as discussões envolvendo a BNCC tiveram a direção de um movimento empresarial (Movimento pela Base Nacional Comum), composto por instituições de origens diferentes, dentre elas o IAS (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 109). A influência do IAS na formulação das diretrizes curriculares após a aprovação da BNCC pode ser verificado na preocupação em se desenvolver competências socioemocionais, tais como a autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...] (MEC, 2018b, p. 10).

Mesmo com a eleição de Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), para a Presidência da República, com mudança do grupo político-ideológico que assumiu a direção do MEC, o IAS continuou como protagonista no direcionamento das políticas públicas para a educação nacional. Chegou-se a especular que Mozart Neves Ramos, diretor do IAS, assumiria o MEC, em função de encontro que seria realizado com o recém-eleito Presidente da República para discutir de forma técnica os problemas da educação no Brasil. Em 21.11.2018, a reportagem publicada pela Agência Brasil de Notícias informou que

Ao longo do dia, houve informações, não confirmadas oficialmente, segundo as quais o educador Mozart Neves Ramos, diretor do Instituto Ayrton Senna, tinha sido convidado para o Ministério da Educação. Em nota, Mozart negou a informação. Porém, Mozart e Bolsonaro vão se encontrar amanhã (22), em Brasília, para uma “reunião técnica”. O educador é defensor do ensino integral.³²⁶

A justificativa que o IAS apresentou para o encontro entre Jair Bolsonaro (PSL) e

³²⁶Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-11/bolsonaro-diz-que-ainda-esta-indefinido-nome-para-o-mec>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Mozart Neves Ramos foi dada através de um Nota de Esclarecimento, datada de 22.11.2018, afirmando “que a pedido da equipe de transição, o Instituto Ayrton Senna apresentou um diagnóstico e caminhos de melhorias da aprendizagem com base em seu know-how para a construção de políticas públicas mais inovadoras e eficazes a partir de evidências científicas e empíricas”³²⁷. Esse diagnóstico da educação brasileira, denominado de “Educação Já!” foi elaborado pelo TPE e contou com a colaboração de outras instituições que compõem esse movimento da sociedade civil, como IAS, por exemplo. Diante disso,

Para o Instituto Ayrton Senna, equacionar os graves problemas da educação brasileira é responsabilidade de todos, uma colaboração entre poder público, família e sociedade, como diz a própria Constituição Federal em seu Artigo 205. Nesse sentido, convidou outro movimento da sociedade civil organizada, o Todos Pela Educação, do qual faz parte, para apresentar o documento Educação Já!, que reúne medidas construídas por um grupo plural e suprapartidário de especialistas em educação.³²⁸

O documento “Educação Já!” aponta que para a escola atender às demandas da sociedade contemporânea é necessário o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais como instrumento que melhore o desempenho cognitivo dos alunos e forneça as habilidades esperadas pelo mundo do trabalho. Nessa direção, o documento “Educação Já!” indica que não basta melhorar os índices de aprendizagem do país nos *rankings* internacionais de avaliação em larga escala, mas também preparar os estudantes para aumentar o seu grau de empregabilidade, mediante a aquisição de competências do século XXI. Para tanto,

[...] será preciso introduzir de maneira mais intencional ao trabalho da escola o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos (as chamadas “habilidades do século XXI”), como forma de potencializar a aprendizagem e permitir que a experiência escolar se aproxime das demandas atuais, em especial no que diz respeito ao mundo do trabalho. (TPE, 2018, p. 34)

O protagonismo do IAS, juntamente com o TPE, diante do grupo político de Bolsonaro, pode ser verificado no convite feito pela equipe do governo eleito para que o documento “Educação Já !” fosse apresentado como diagnóstico da educação nacional. Além desse diagnóstico, o IAS se propôs a compartilhar sua *expertise* em gestão educacional nacional, para a implementação da BNCC e implementação da concepção de educação integral (competências cognitivas + competências socioemocionais) que o Instituto já desenvolve no âmbito da

³²⁷Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

³²⁸Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/instituto-ayrton-senna-apresenta-diagnostico-da-educacao-a-pedido-do-governo-eleito.html>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SEEDUC/RJ com a aplicação do SEEM. Nesse contexto,

O Instituto Ayrton Senna foi convidado pela equipe do governo eleito para apresentar um diagnóstico e caminhos de melhoria da educação brasileira [...]. Com isso, a organização se disponibilizou a compartilhar sua expertise em temas como alfabetização na idade certa, formação e valorização de professores, gestão educacional, implementação da Base Nacional Comum Curricular e educação integral (que envolve mais que ampliação do tempo e refere-se ao desenvolvimento pleno do estudante nas dimensões cognitiva e socioemocional, promovendo competências para o século 21 como pensamento crítico, colaboração e criatividade, entre outras).³²⁹

Esse protagonismo do IAS junto ao grupo político de Jair Bolsonaro pode ser ampliado, caso seja confirmado o acordo de cooperação técnica a ser assinado entre o Instituto e o MEC, com a finalidade de o IAS participar das discussões envolvendo o Plano Nacional de Educação, a formação de professores, a implementação da BNCC e a construção de currículos a partir das competências gerais presentes na BNCC. Dessa forma, a Agência Brasil de Notícias, informou em 22.04.2019 que

Hoje (22), a presidente do instituto e irmã do piloto Ayrton Senna, Viviane Senna, e o diretor de Articulação e Inovação do Instituto, Mozart Ramos, reuniram-se com o ministro da Educação, Abraham Weintraub. Segundo Ramos, o Instituto Ayrton Senna e o MEC deverão assinar um acordo de cooperação técnica. [...] O diretor disse que não haverá custos para o MEC. “Será uma doação mesmo [da parte do instituto]”. O diretor não detalhou como deverá ser a formação dos professores e disse que isso ainda será discutido com mais detalhes [...]. Outros pontos tratados na reunião foram o Plano Nacional de Educação (PNE) e a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que deverá nortear todos os currículos das escolas do país.³³⁰

Em síntese: a relação do IAS com o Estado brasileiro ultrapassa um governo ou ideologia específicas. O instituto é protagonista nas grandes discussões para educação nacional promovidas por partidos de orientações ideológicas diferentes, atuando como mediador entre pesquisas produzidas pelos organismos intergovernamentais para a educação, em especial a OCDE, e o governo federal na delimitação das políticas públicas para a educação nacional.

5.8 EDUCAÇÃO PARA O IAS: FATOR DE PRODUTIVIDADE E COMPETITIVIDADE.

³²⁹Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/instituto-ayrton-senna-apresenta-diagnostico-da-educacao-a-pedido-do-governo-eleito.html>. Acesso em: 05 dez. 2018.

³³⁰Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-04/instituto-ayrton-senna-e-mec-devem-assinar-acordo-de-cooperacao>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Nesse item, temos o objetivo de relacionar a concepção de educação de “qualidade” que o IAS adota em seus programas educacionais com os anseios do mundo empresarial pela formação de trabalhadores que sejam mais produtivos e possibilitem que o Brasil seja mais competitivo no cenário internacional. Para desenvolver nossa argumentação, iremos recorrer às orientações do Banco Mundial para o governo brasileiro no que diz respeito à necessidade de reformas estruturais que seriam as responsáveis por aumentar a produtividade e a competitividade brasileira. Uma das principais reformas propostas é a do Ensino Médio, visando desvincular o ensino do academicismo, a fim de atender às demandas dos empregadores, principalmente nas competências que o mercado de trabalho espera dos futuros trabalhadores.

Após identificarmos os parceiros que investem socialmente nos programas educacionais do IAS, percebemos que o parceiro que mobiliza grande parte do mundo empresarial no apoio ao IAS é o Grupo LIDE – Líderes Empresariais. O Grupo LIDE investe socialmente no IAS por identificar nessa organização do “terceiro setor” uma concepção de “qualidade” na educação que vai ao encontro dos anseios do mundo empresarial, principalmente no que diz respeito ao *empoderamento* dos estudantes das competências exigidas pelo mundo atual.

A partir desse diagnóstico, o IAS, contando com o apoio financeiro de seus parceiros sociais, definiu como prioridade para a “qualidade” da educação um estreitamento entre o sistema educativo e as empresas (CPEQT, 2016, p. 22), a fim de garantir que os futuros trabalhadores sejam mais produtivos, aumentando a competitividade do Brasil no cenário internacional na promoção do crescimento econômico (CPEQPT, 2016, p. 17). Contudo, é importante ressaltarmos que essa noção de “qualidade” da educação voltada para o aumento da produtividade e da competitividade encontra respaldo teórico nos documentos do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL 2018a, 2018c) que versam sobre as competências necessárias para a geração de emprego e renda, em especial no Brasil. Podemos destacar, inclusive, a participação do professor Ricardo Paes de Barros, do IAS, como colaborador do Banco Mundial nas proposições sobre as competências que os empregadores esperam dos futuros trabalhadores.

A equipe do Banco Mundial é grata ao Professor Ricardo Paes de Barros, titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna, no Insper, São Paulo, pela sugestão de focar o segundo relatório do Banco Mundial na temática Competências e Empregos sobre as perspectivas para os jovens e seu engajamento para enfrentar os desafios da produtividade no Brasil. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p3)

Um dos principais pressupostos que o Banco Mundial adota para falar do “baixo” desenvolvimento econômico do Brasil é o que identifica o país como possuidor de capital

humano, mas que não possui as competências esperadas pelos empregadores, o que torna o país menos eficiente e menos competitivo no cenário internacional. Nesse ponto específico, o Banco Mundial (2018a; 2018c) caminha na mesma direção da OCDE (2015), no sentido de que haveria um divórcio entre a concepção de educação desenvolvida no ensino médio brasileiro e a educação esperada pelos desafios do mundo atual. Assim, para o Banco Mundial,

Um determinante crítico do potencial de produtividade do trabalho de qualquer país e, em última instância, de seu desenvolvimento econômico, é o seu capital humano – a força de trabalho e suas competências [...]. Mas mesmo um país com abundante capital humano precisa de um mercado de trabalho competitivo e eficiente para que esse recurso seja usado da melhor maneira, além de um conjunto eficaz de políticas de desenvolvimento da força de trabalho para que os trabalhadores tenham as competências exigidas. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 6-7)

Uma das razões apontadas pelo Banco Mundial, acima, para o baixo potencial produtivo do Brasil no cenário internacional é a baixa competitividade do país, devido aos possuidores de capital humano (na perspectiva de formação acadêmica) não terem as competências exigidas. Dessa maneira, a lógica argumentativa do Banco Mundial no que diz respeito à relação entre capital humano e produtividade caminha na direção de apontar que as teses de Schultz (1961, 1962, 1973) e Mincer (1958, 1984) - de que a aquisição de capital humano geraria aumento de renda individual e prosperidade coletiva – deveriam vir acompanhadas por uma política de aquisição de competências, nos moldes defendidos por Perrenoud (1999, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2013), OCDE (2015), Santos e Primi (2014) IAS (2014a, 2014b) Cunha e Heckman (2011), Durlak e outros (2011), Almlund e outros (2011), Carneiro e outros (2007), Heckman e outros (2006), Blau e Currie (2006).

Essa linha de pensamento recorre ao *argumentum ad terrorem* com a finalidade de destacar as consequências negativas para a geração de emprego, a competitividade e a produtividade, caso o ensino médio não passe por uma reforma que atenda às competências exigidas pelos empregadores. A mensagem que o Banco Mundial passa para o governo brasileiro é clara: “se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 9). Nesse contexto, para o Banco Mundial, a formação de futuros trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis às demandas empresariais deveriam atravessar as políticas de educação do Brasil. Assim,

As políticas de educação e treinamento terão que se adaptar para explorar as mudanças tecnológicas globais em andamento. As mudanças nas **competências** exigidas pelos **empregadores** brasileiros requerem a priorização das políticas de inovação, mudanças nas políticas de educação e treinamento, mercados de trabalho mais **flexíveis** e aumento dos investimentos pelas empresas a fim de permitir que as empresas brasileiras aproveitem as novas oportunidades. (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 74, grifo nosso)

A defesa de adaptação dos currículos às competências requeridas pelos empregadores nos leva a pensar no que consistiria a definição de competência adotada pelo Banco Mundial nos seus documentos que orientam medidas que estimulariam o emprego, principalmente entre os jovens. De uma forma geral, o Banco Mundial divide as competências entre as cognitivas e as socioemocionais, destacando que ambas atuam de forma complementar uma sobre a outra, possibilitando aos estudantes avançarem além dos conhecimentos acadêmicos, mas serem capazes de aprender como mobilizar esses conhecimentos em ações práticas; assim, as competências cognitivas estariam relacionadas com os saberes acadêmicos, conforme citação a baixo:

As competências cognitivas constituem o alicerce do aprendizado da maioria dos estudantes. Essas competências normalmente são aprendidas no ensino fundamental e desenvolvidas ao longo da vida. As competências cognitivas permitem que os estudantes pensem criticamente e costumam ser acadêmicas, incluindo aspectos básicos como ler, contar e dizer as horas. São as competências centrais que o cérebro usa para pensar, raciocinar e prestar atenção. Serão usadas todos os dias. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 10)

Por sua vez, as competências socioemocionais, para o Banco Mundial, estão relacionadas com as interações sociais e interpessoais, com o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e valores que possibilitem aos estudantes, inclusive, melhorar seu desempenho cognitivo e se posicionar diante de situações adversas em família, na escola ou no trabalho. Essas competências são definidas pelo Banco Mundial como “competências para a vida”, ou seja, vão além da aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas não se opõem a eles.

As competências socioemocionais são [...] comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações. [...] As competências socioemocionais fazem parte das “competências para a vida” [...]. Aplicam-se a uma ampla gama de disciplinas e podem ser aprendidas em diversas facetas da vida, inclusive em casa, na escola ou no local de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 10)

As orientações contidas nos documentos do Banco Mundial (2018a, 2018c) em relação à necessidade de reformas estruturantes que garantam competitividade e aumento da produtividade brasileira já constavam na pauta do Movimento Brasil Competitivo (MBC) desde

2001, conforme abordamos no capítulo I. Entretanto, entre os anos de 2015 e 2016, em meio à recessão econômica, o MBC elaborou o Pacto pela Reforma do Estado que prevê uma série de medidas que poderiam melhorar a competitividade do Brasil no cenário internacional. Dentre as principais medidas, podemos destacar a necessidade de “rever e restringir a definição e estruturação de carreiras de Estado com estabilidade ... [e] rever os critérios de vinculações de receitas e despesas do orçamento”³³¹. Essa proposta se justificaria, segundo o MBC, porque o

O Brasil vive várias crises: econômica, ética, fiscal, de credibilidade, jurídica e, principalmente, política. A produtividade do país avança lentamente, a competitividade está estagnada, o baixo crescimento começa a colocar em risco ganhos obtidos nas duas últimas décadas. O constante crescimento dos gastos públicos nas duas últimas décadas drenou recursos da sociedade. A carga tributária cresceu e o tamanho dos governos também. (MBC, 2016, online)

Embora tenha se intensificado durante a recessão econômica iniciada no governo de Dilma Rousseff, o *lobby* pela adoção de reformas estruturantes do Estado brasileiro ganhou força desde a virada do milênio. Em 2001, o MBC é fundado como resultado da união empresarial em torno de reformas que poderiam aumentar a eficiência do Estado, o aumento da produtividade e da competitividade do Brasil. Na mesma direção, o Banco Mundial (2011) apontou como estratégia de educação para o ano de 2020 a necessidade de investir em conhecimentos e competências que promovam o desenvolvimento econômico, a partir do aumento da competitividade dos países. Para o Banco Mundial, o aumento a expansão das matrículas na educação básica não é suficiente para garantir que o capital humano estocado seja refletido em competências necessárias para o aumento da produtividade do trabalhador. Diante disso, seria necessário melhorar os índices de aprendizagem dos conhecimentos e competências úteis para promover o desenvolvimento econômico. Diante disso,

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3)

Essa nova estratégia do Banco Mundial vai na direção de pontuar a aquisição de capital humano (enquanto certificação) como insuficiente para a garantia do emprego e do aumento das rendas individuais porque o mundo atual exigiria dos estudantes competências necessárias

³³¹Disponível em: <<http://www.mbc.org.br/portal/pacto-reforma-estado/>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

para enfrentar problemas e desafios, tais como o desemprego, as novas relações de produção e a mudança das habilidades e conhecimentos exigidos pelos empregadores. Para enfrentar esses desafios, a melhoria da aprendizagem poderia se constituir num elemento que habilitaria aos estudantes a ocupar melhores postos de trabalho e aumentar os seus rendimentos.

No decorrer do capítulo III, nós discutimos que um dos princípios orientadores das noções de capital humano e capital social era justamente o aumento da produtividade individual e coletiva, a partir do aumento da renda de trabalhadores que possuíssem a certificação escolar e hábitos voltados para o espírito cívico, para a cooperação e o voluntariado. Nesse sentido, entendemos que a nova estratégia do Banco Mundial para educação no período de 2011-2020 é a de mostrar que apenas o investimento na aquisição de capital humano não será capaz de “garantir” o emprego, mas que seria necessário o desenvolvimento de competências, desdobradas em conhecimentos cognitivos, hábitos, valores e comportamentos (presentes na noção de capital social) capazes de melhorar a produtividade individual do trabalhador e aumentar a competitividade do país como um todo.

Na mesma direção, para a OCDE (2015, p. 22), as dificuldades econômicas se dão em grande parte pelas dificuldades de atração de investimento privado em locais em que os trabalhadores são pouco qualificados ou não possuem as competências exigidas pelos empregadores. Dessa maneira, tanto para a OCDE, quanto para o Banco Mundial, um dos motivos para o baixo crescimento econômico de países “em desenvolvimento” se daria justamente pela falta de uma educação que privilegiasse a aquisição de determinadas competências úteis a melhorar os índices de competitividade desses países; assim, a atração de investimento privado externo passaria pela adoção de uma agenda de reformas na educação que atacasse essa “defasagem” das competências que se esperam dos trabalhadores.

Para corroborar os argumentos em torno da baixa qualificação dos trabalhadores, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) informa que, “de acordo com o Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022, a educação é um dos fatores-chave para o que Brasil ganhe competitividade e cresça de forma sustentada” (CNI, 2018, online). Diante disso, “avanços podem ser alcançados a partir de iniciativas como a formação continuada de docentes, a ampliação da aprendizagem profissional e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CNI, 2018, online). E para que a educação nacional pudesse atuar como fator de aumento da competitividade, os jovens brasileiros deveriam sair da escola mais preparados para as demandas do mercado de trabalho, conforme aponta o Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022:

O Mapa Estratégico aponta que a defasagem na qualidade educacional do ensino médio também é preocupante. Apenas 58,5% dos jovens concluem essa etapa da educação no Brasil, e a maioria dos que conseguem concluir sai despreparada para o mercado de trabalho. (CNI, 2018, online)

Em síntese: os documentos do Banco Mundial (2011; 2018a, 2018c), OCDE (2015), MBC (2016) e CNI (2018) apontam para a necessidade de o ensino médio fornecer aos estudantes as competências cognitivas, técnicas e socioemocionais que seriam capazes de melhorar a sua produtividade individual, possibilitando o aumento da competitividade do país no cenário internacional. Assim, o modelo de ensino médio em vigor no Brasil até 2016, cujo currículo está assentado na possibilidade de se discutir o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva ontológica (CNE, 2012), deveria ser revisto em função de causar um divórcio entre a escola e o mundo trabalho. Esse suposto descompasso entre o ensino médio e o mundo produtivo seria o causador da baixa produtividade dos trabalhadores brasileiros e baixa atratividade para investimentos no país. A superação desse descompasso se daria com a adoção de uma (nova) agenda governamental voltada para a adoção de reformas em diferentes áreas de atuação estatal, dentre elas a educação.

5.9 A INFLUÊNCIA DO IAS NA PROPOSIÇÃO DE UMA AGENDA REFORMISTA NA EDUCAÇÃO: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E INSTITUIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

Nesse item, temos o objetivo de discutir a Reforma do Ensino Médio como um dos desdobramentos da (Nova) Reforma do Estado que se verificou de forma mais incisiva durante a recessão econômica (2015-?) que sobreveio ao Brasil num contexto de crise do capitalismo global. Nesse cenário, conforme abordamos no capítulo I, o empresariado nacional se organizou em classe/fração de classe visando garantir a ascensão de um grupo política com maior afinidade com seu projeto societário e capaz de mobilizar a representação política na câmara dos deputados e no senado federal em prol de agendas antipopulares voltadas para o aumento da produtividade e da competitividade do Brasil no cenário internacional.

Em 1998, houve uma mudança de paradigma do Ensino Médio, que passou a ser pautado pela lógica das competências para atender às necessidades do mercado de trabalho frente à globalização econômica e às mudanças provocadas pela revolução tecnológica. Essa perspectiva de formação administrada pelas necessidades do mercado foi uma das tentativas do governo federal de sinalizar aos investidores nacionais e estrangeiros de que poderiam investir

no Brasil, gerar emprego e renda para ajudar o país a sair da crise econômica ocorrida nos anos 1998/1999. Assim, o Ensino Médio deveria fornecer uma formação propedêutica, mas também voltada para a aquisição de competências e habilidades úteis para enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada.

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela **globalização econômica e pela revolução tecnológica**. [...] A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as **competências e habilidades** requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. (CNE, 1998, p. 12, grifo nosso)

Com a chegada do grupo político de Lula da Silva à direção do governo federal em 2003, o Ensino Médio foi novamente posto em discussão e diferentes concepções de educação integral entraram em disputa. Segundo Frigotto e Ciavatta (2004)³³² as ideias, contidas na LDB, de maior autonomia das unidades escolares e dos estudantes, teria a finalidade de atribuir à sociedade civil maior responsabilidade pela manutenção da escola pública e desenvolver subjetividades que fossem capazes de se adaptar às incertezas provocadas pelas novas formas de acumulação do sistema capitalista. Nesse contexto, o governo Lula assume com uma proposta de ouvir diferentes segmentos da sociedade civil, incluindo pensadores que fizeram críticas contundentes à LDB dos anos 1990. Uma das formas escolhidas para ouvir essas diferentes vozes foi o Seminário Nacional "Ensino Médio: construção e política", realizado pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC), que ocorreu no ano de 2003.

Com a edição do decreto 5154/2004, criaram-se possibilidades de desenvolver uma concepção de educação integral politécnica e *omnilateral*, com centralidade no trabalho, ciência e cultura. Em quase uma década de debates foram elaboradas as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – DCNEM (CNE, 2012), tendo o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva de formação integral politécnica. Contudo, as DCNEM, implementadas em 2012, já surgem num ambiente de questionamento de sua eficácia para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, em meios aos primeiros efeitos da crise econômica global. É nesse contexto que a Reforma do Ensino Médio entra nas discussões, com forte presença empresarial,

³³²Esse livro, cuja primeira edição é de 2004, é uma coletânea que teve por base as discussões promovidas pelo Seminário Nacional "Ensino Médio: construção e política", realizado pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC), que ocorreu no ano de 2003.

voltadas para a adoção de caminhos que promovam o aumento da produtividade dos futuros trabalhadores e aumente a competitividade do Brasil no cenário internacional.

Diante desse quadro, uma Reforma do Ensino Médio poderia se constituir num importante elemento voltado para o aumento da produtividade individual do trabalhador, ampliando a produtividade social e a competitividade do país. Contudo, o primeiro ponto que queremos abordar aqui é que não vemos uma relação causa-efeito entre Reforma do Ensino Médio e a recessão econômica brasileira (2015-?) porque mesmo em momentos em que o país apresentava aumento da atividade econômica, puxada principalmente pela venda de *commodities* para a China, o empresariado nacional já discutia a necessidade de o ensino médio atender às necessidades dos empregadores e possuir um perfil menos acadêmico e mais voltado para a construção de projetos de vida e para a aquisição de competências necessárias às novas formas de sociabilidade, conforme observa Gawryszewski:

[...] trata-se de frisar que não pode ser atribuída uma relação de causalidade direta da efetivação da chamada Reforma do Ensino Médio ao desencadeamento da crise do capital no Brasil, pois mesmo em tempos recentes de maior crescimento econômico, as frações burguesas mais interessadas com seus respectivos intelectuais orgânicos já demonstravam contrariedade com o possível desajuste entre a formação escolar delineada e aquela que seria requerida pelo “mundo contemporâneo.” (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 99)

Nesse sentido, o ensino médio que as frações empresariais defendem para o Brasil é aquele que prepare os estudantes para serem flexíveis e os dotem de capacidades subjetivas para suportar a precarização do trabalho e as incertezas do mercado de trabalho (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 83). A função do ensino médio para o empresariado é dual, dependendo do público a que se destina. Por exemplo, a proposta de ensino médio para os filhos da classe dominante é aquela que prepara o estudante para o ingresso na universidade, a fim de continuar a ocupar os postos de comando no país; por sua vez, o ensino médio destinado às classes populares é aquele que prepara os estudantes para ocupar cargos técnicos geradores de mais valia na esfera da produção (ANDES-SN, 2017, p. 7).

Mas, no que se consistiria, exatamente, a Reforma do Ensino Médio para o governo federal? Qual o eixo norteador das mudanças nessa modalidade de ensino? E Reforma do Ensino Médio foi instituída pela lei 13.415/17 (BRASIL, 2017a) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dois pontos fundamentais: ampliação da carga horária em que o estudante ficará na escola e definindo uma organização curricular mais flexível, cujo destaque seria o protagonismo juvenil, pautado na construção de projetos de vida e na escolha dos percursos formativos a serem adotados. Quanto ao eixo norteador da Reforma, o

pressuposto básico se constrói em torno da necessidade de a educação atender às demandas do mundo atual, aproximando a escola da vida real dos estudantes, colocando-os como protagonistas do seu futuro. Nessa direção, respondendo ao que seria o Novo Ensino Médio, o MEC informa que

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2019, online)

Nesse contexto de ampliação da jornada escolar, “é importante ressaltar que a lei do Novo Ensino Médio não determina que todas as escolas passem a ter o ensino médio integral, mas sinaliza que, progressivamente, as matrículas em tempo integral sejam ampliadas” (BRASIL, 2019, online). Um dos problemas decorrentes dessa evasiva é que não há um direcionamento de como essa política de ampliação das vagas deveria se dar, o que pode gerar, inclusive, o aumento das disparidades educacionais entre as diferentes regiões do país, uma vez que o investimento financeiro para o aumento da carga horária poderá se concentrar ainda mais nas regiões com maior atividade econômica. Isso pode ter outro efeito colateral, como por exemplo, o aumento do deslocamento de populações do campo para os grandes centros urbanos em busca de escolas que ofereçam formação que ampliaria as chances de entrada no mercado de trabalho.

Assim como a ampliação da jornada escolar, outro ponto de relevância na Reforma do Ensino Médio é o destaque dado ao “**protagonismo juvenil** na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos” (BRASIL, 2019, online, grifo do autor). Esse protagonismo estaria, justamente, no fato de os estudantes poderem decidir o percurso formativo que desejam adotar no ensino médio, de acordo com a escolha da futura profissão. Dessa maneira, a Reforma do Ensino Médio dá um destaque ao poder de decisão do estudante na escolha do percurso formativo que deseja adotar; mas, o que exatamente seria itinerário formativo? Em linhas gerais, “os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (BRASIL, 2019, online). Esses itinerários possibilitariam aos estudantes aprofundar os conhecimentos nas áreas acadêmicas

específicas se quiser ingressar na universidade ou na área técnica profissional, mas tudo dependeria das redes de ensino nas quais estariam inseridos, visto que definirão quais itinerários formativos irão ofertar para os estudantes, conforme consta no site oficial do MEC.

Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2019, online)

As escolhas dos itinerários formativos até podem parecer convidativas num primeiro olhar, à medida que daria ao estudante o protagonismo na escolha dos caminhos formativos que deseja percorrer. Entretanto, um dos problemas desse item da Reforma do Ensino Médio é que os alunos terão a opção de cursar o que as escolas públicas estaduais puderem oferecer, num contexto da emenda constitucional 95/2016 (Teto dos Gastos), o que nos conduz a pensar que os momentos de baixa arrecadação fiscal implicarão diretamente na oferta de diferentes percursos formativos. Diante desse quadro, esse item da Reforma do Ensino Médio pode funcionar como um agravante das disparidades educacionais existentes no Brasil, uma vez que os estados já têm problemas financeiros para ofertar a matrícula universal no atual modelo e terão mais dificuldades ainda com a ampliação da jornada escolar e diversificação de itinerários formativos.

A lógica de um ensino médio pautado na ideia de que indivíduo deveria se responsabilizar pelos seus caminhos formativos está construído sobre a ideia do “Novo Individualismo” proposto por Giddens (2005), cujo pressuposto básico é o de que os indivíduos deveriam assumir maiores responsabilidades pelo seu futuro. Essa argumentação tem como um dos seus fundamentos a ideia de que é o estudante que cria as suas condições de empregabilidade, a partir do aumento do seu estoque de capital humano e de sua capacidade de mobilizar os conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores para dar respostas positivas em situações adversas. Essa estrutura argumentativa, também está presente no SEEM do IAS que foi implementado em 2013 no Colégio Chico Anysio, no âmbito da SEEDUC/RJ, tendo como principal justificativa a necessidade de se desenvolver uma educação que prepare os jovens para lidar com as incertezas do mundo atual, capacitando-os cognitivamente e socioemocionalmente, de forma que possam fazer escolhas na vida que se traduzam num futuro com maior renda, escolaridade e qualidade de vida (IAS, 2014b).

Diante do exposto até agora, percebemos que a Reforma do Ensino Médio veio acompanhada sempre com a ideia de habilitar os jovens a estar preparados para entrar e permanecer no mercado de trabalho, em função de supostamente haver um divórcio entre o currículo do ensino médio e a vida dos estudantes. Dessa forma, o argumento utilizado por instituições ligadas à educação (como o IAS, Fundação BRAVA, INSPER, Instituto Unibanco e UNICEF) para justificar os índices de abandono no ensino médio passam pela sua falta de atratividade e pela baixa “qualidade” das atividades escolares que lhes são oferecidas.

De todos os fatores determinantes da falta de engajamento, o mais presente na opinião dos jovens é o desinteresse pela escola provocado, na maioria das vezes, pela falta de significado e de qualidade das atividades escolares e, portanto, pela sua decorrente falta de atratividade. De acordo com diversos estudos, como Neri (2009), Bridgeland et al. (2006), Unibanco (2010), Ferreira (2000) e O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil (UNICEF, 2014), aproximadamente metade dos jovens consideram a falta de interesse como a principal causa do seu desengajamento. (IAS et al, 2017, p. 5)

Diante desse quadro, as organizações voltadas para a educação citadas anteriormente entendem “que a causa do baixo engajamento dos jovens deverá estar muito mais relacionada à falta de atratividade da escola do que propriamente à falta de protagonismo juvenil” (IAS et al, 2017, p. 14). Nessa perspectiva, o interesse dos jovens pelas atividades desenvolvidas na escola estaria na elaboração de uma grade curricular mais sintonizada com as necessidades do mundo atual. Contando com o apoio dos meios de comunicação tradicionais, essa constatação de que o ensino médio não seria atrativo por estar divorciado da vida dos estudantes ganhou a pauta de discussões sobre a necessidade de se rever as grades curriculares.

Todas as propostas de Educação Integral em implantação no País, incluindo a Solução Educacional para o Ensino Médio, desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e as escolas de referência do estado de Pernambuco, envolvem uma profunda revisão da grade curricular e um grande esforço de tornar a escola melhor sintonizada com os interesses de curto e longo prazo tanto do jovem quanto da sociedade. (IAS et al, 2017, p. 80)

O estudo desenvolvido pelo IAS, Fundação BRAVA, INSPER e Instituto Unibanco (IAS et al, 2017) tem como um de seus pontos centrais a ideia de que a revisão curricular deveria ser pautada pela flexibilidade dos caminhos formativos, concedendo aos alunos oportunidades de escolher quais as disciplinas desejam cursar, que seria mais importantes para o seu desenvolvimento profissional ou mesmo para a entrada na universidade. Dentro dessa lógica de pensamento, a flexibilidade nos percursos formativos poderia se constituir em mais um atrativo

para que os jovens pudessem permanecer na escola, tendo como um dos pontos centrais o interesse pelo que vai estudar por encontrar um sentido nas atividades da escola.

Trata-se de promover a flexibilidade interna da educação média, isto é, criar trilhas ou caminhos alternativos dentro da própria estrutura do ensino regular. Pretende-se, assim, possibilitar que os alunos escolham quais matérias farão em cada ano, ao contrário da tendência atual de dar aos alunos opções limitadas dentro de uma mesma ordem pré-estabelecida. (IAS et al, 2017, p. 60)

O diagnóstico do IAS, da Fundação BRAVA, do INSPER e do Instituto Unibanco vai ao encontro do que o governo federal identificou como pontos a serem atacados na Reforma do Ensino Médio: flexibilização curricular, a partir da ideia de protagonismo juvenil na escolha dos caminhos formativos e desenvolvimento de aspectos socioemocionais concomitantemente aos cognitivos, partindo da ideia de uma formação integral que contemplasse os quatro pilares da educação que Delors (1998). Dessa maneira, a escola poderia se tornar mais atrativa para os estudantes e ajudar a combater as causas de abandono escolar não relacionadas à entrada precoce no mercado de trabalho. É nesse contexto que a Reforma do ensino Médio é apresentada como uma medida que

[...] cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques **Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BRASIL, 2016b, online, grifo nosso)

Além de contar com o apoio de organizações voltadas para a educação, o Banco Mundial também defende a Reforma do Ensino Médio como um caminho para engajar e motivar os alunos no ensino médio, conter o abandono escolar e criar um currículo mais flexível e pautado na lógica da aquisição de competências para melhorar os resultados da educação nacional que são avaliados pelas avaliações internacionais de larga escala, como o PISA, por exemplo. Para o Banco Mundial, a Reforma do Ensino Médio poderia colocar o Brasil no mesmo caminho virtuoso percorrido por outros países, destacadamente, os membros da OCDE que adotaram currículos flexíveis e baseados na noção de competências.

Recentemente, foram introduzidas reformas no ensino médio que visam melhorar os resultados da educação. Em 2017, o Governo Federal aprovou a reforma do ensino médio, incluindo a introdução de um currículo com base em competências (Reforma

do Novo Ensino Médio) e a ampliação do modelo de Escola de Tempo Integral (programa ETI). O novo currículo do ensino médio é uma reforma muito esperada e promissora, que visa reduzir o abandono escolar e apoiar a aprendizagem dos adolescentes. As experiências do México e de outros países da OCDE - como Portugal e Polônia - mostram que um currículo novo, flexível e baseado em competências pode ser um passo importante para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos. (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 64)

O Banco Mundial chegou a essa conclusão após identificar que o crescimento do acesso à educação no Brasil não veio acompanhada pelo aumento da aprendizagem, ou seja, a simples aquisição de capital humano desvinculado da capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos não traria os retornos em aumento da produtividade individual, coletiva e aumento da competitividade do país no cenário internacional. Para o Banco Mundial, o problema estaria no fato de o Ensino Médio possuir um foco exagerado em disciplinas acadêmicas, deixando de lado o desenvolvimento de competências que habilitariam os estudantes a exercer uma profissão e isso refletiria um investimento alto na educação, mas “mal alocado” (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 64).

O pressuposto básico que o Banco Mundial usa para defender o argumento em torno da necessidade da Reforma do Ensino Médio é a de que apenas a aquisição de estoque de capital humano não é o suficiente para garantir o aumento da renda, da produtividade e da competitividade do país. Conforme abordamos nos capítulos III e IV, a lógica das competências não é utilizada em oposição à aquisição de capital humano, mas como um complemento que capacitaria o estudante a saber mobilizar os conhecimentos adquiridos. Assim, se para Schultz (1961) e Mincer (1958) a aquisição de capital humano resultaria em aumento da renda individual e coletiva, autores como Perrenoud (1999) argumentam que esse estoque por si só não garante aumento da renda dos indivíduos porque o mundo moderno exige mais do que diplomas. Em outras palavras: a defesa que o Banco Mundial faz para o Ensino Médio brasileiro não é um modelo de competências que suplante um modelo baseado na aquisição de capital humano enquanto qualificação formal, mas que aglutine esses dois modelos (capital humano + competências).

No que diz respeito à crítica que o Banco Mundial faz ao atual modelo do Ensino Médio (mantenedor das desigualdades econômicas por dificultar o acesso dos mais pobres à universidade), percebemos que está pautada na ideia de que o investimento em educação no Brasil é alto, mas os retornos em resultados são baixos (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 64) e que o principal problema para esse descompasso seria a falta de gestão. Nesse contexto, tanto para o Banco Mundial quanto para os defensores da Reforma do Ensino Médio, o problema para a baixa aprendizagem não é falta de dinheiro, o que justificaria, inclusive, a adoção da PEC

241/2016 (PEC do Teto dos Gastos) na educação. Para chegar a tal conclusão, o Banco Mundial compara o investimento por estudante em cada país, depois analisa o desempenho de cada país no PISA e os dados disponibilizados pela OCDE (2018) no relatório “*Education at a Glance 2018*”, chegando a um custo-benefício final da educação. Nesse relatório, a OCDE chega conclusão de, embora o Brasil apresente um investimento relativamente alto do total de gastos públicos com educação, ainda está atrás dos demais países da OCDE no que diz respeito ao gasto por aluno.

Dessa forma, dizer que a Alemanha investe 5% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação e o Brasil chegou a investir 5,9 % do seu PIB em educação é uma análise metafórica, uma vez que o gasto por aluno alemão é muito maior que o brasileiro devido seu PIB ser 2 vezes maior³³³. Assim, “apesar de investir mais do que outros países em termos absolutos, os dados da OCDE mostram, porém, que o Brasil ainda é um dos países que menos gasta por aluno”³³⁴, ou seja, a comparação entre os percentuais do PIB pode nos conduzir a uma análise metafórica por dar pesos iguais a condições diferentes. Da mesma forma, quando comparamos o desempenho do Brasil com países da América Latina ou da Ásia também devemos levar em consideração aspectos que além dos gastos por aluno, tais o tempo de maturação de uma política de expansão das matrículas na rede básica, a acentuada desigualdade social que conduz parte dos estudantes da rede pública a entrar precocemente no mercado de trabalho, além de mesmo fatores histórico-culturais como a relação das escolas com a comunidade que está inserida e com as universidades (que no Brasil, têm cerca 100 anos).

Reduzir o desempenho dos estudantes à questão de gestão é desconsiderar as diferentes mediações que atravessam o processo educativo. Na mesma direção, relacionar o problema do baixo desempenho cognitivo com o “excesso” de investimento em disciplinas acadêmicas (OCDE, 2015; UNESCO, 2015; BRASIL, 2016b; IAS et al, 2017; BANCO MUNDIAL, 2018c) é reduzir a educação à *práxis* produtiva, desconsiderando que é, também, um ato humano mediador de projetos societários. Todavia, o ponto que mais nos chama atenção é que os atores citados anteriormente identificam que um dos pilares para a melhoria dos resultados da aprendizagem tanto nos aspectos cognitivos, quanto nas competências exigidas pelo mercado

³³³“ As tabelas do relatório, chamado Education at Glance, comparam os recursos colocados em educação entre os 35 países membros, que são os mais ricos do mundo, e outros 11 considerados parceiros da OCDE, em que se inclui o Brasil. Lá é possível notar que o Brasil investe 5,5% do PIB em educação, quando a maioria das nações, 5%. Um exemplo é a Alemanha, onde a taxa é de 4% do PIB, abaixo do Brasil. Mas o PIB da Alemanha é de US\$ 3,4 trilhões e o do Brasil, de cerca de US\$ 1,7 trilhão”. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/eleicao-mais-educacao/brasil-investe-porcentagem-alta-do-pib-em-educacao-mas-pouco-por-aluno-diz-ocde/>>. Acesso em 25.04.2019.

³³⁴ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/11/gasto-do-pib-em-educacao-para-de-cair-no-brasil-mas-investimento-por-aluno-segue-estagnado-diz-estudo-da-ocde.ghtml>>. Acesso em 25.04.2019.

de trabalho, seria a ampliação da jornada escolar. Aqui, especificamente, vemos uma contradição de origem que está travestida de problema de gestão: o aumento da carga horária da jornada escolar implicará maiores gastos públicos, o que elevaria o custo-aluno, mas a emenda constitucional 95/2016 não prevê aumento real de investimento na educação. Diante disso, de onde viria o dinheiro? O pressuposto defendido pelos autores citados acima é que viria de economias geradas por uma gestão eficiente e profissional, cuja medida imediata seria a revisão curricular, com estreitamento das disciplinas obrigatórias que compõem o ensino médio.

A contradição está justamente no fato de se apontar a necessidade de se gastar mais (ampliação da carga horária) e ao mesmo tempo economizar mais dinheiro público destinado à educação. Essa fórmula só seria possível com “gastos bem alocados”, voltadas para a aquisição de competências esperadas pelo mercado de trabalho e que ajudem aos estudantes fazerem escolhas na vida. Não estamos aqui afirmando que um projeto de gestão é desnecessário e que o dinheiro público não deve ser otimizado; mas, ao contrário, nosso argumento vai na direção da necessidade de um projeto de gestão que busque aumentar o investimento público progressivamente na educação, mas que não restrinja a escola a um local de fornecimento de competências. Dito de outra forma: o dinheiro público deve ser gerido, sim, com responsabilidade, o que não quer dizer que o investimento em educação deve ser direcionado para a formação de um homem unilateral, mas “deve desenvolver a formação integral do ser social, abrangendo a moral, a ética, a estética, a educação física, a criação intelectual, artística, os conhecimentos científicos, a compreensão da sociedade e do mundo” (ANDES-SN, 2017, p. 8-9).

Diante da necessidade de ampliação da jornada escolar ao mesmo tempo que os gastos públicos devem ser contidos, entendemos que a Reforma do Ensino Médio, num contexto de aplicação da emenda constitucional 95/2016, aponta na direção que o financiamento da educação pública não caberia mais apenas ao Estado, mas a todos os diferentes atores sociais, incluindo as empresas e as organizações do “terceiro setor”. Esse pressuposto está contido no texto que Rizvi (2016) escreveu para a UNESCO ao abordar a privatização na educação, em função identificar uma suposta incapacidade de o Estado ser o provedor universal das matrículas na educação básica. O problema desse modelo é que os diferentes atores sociais podem escolher determinadas localidades para investir na educação, devido à sua localização geográfica ou mesmo pela afinidade ideológica, corroborando ainda mais para a criação de escolas que funcionariam como “ilhas de excelência” em detrimento de uma grande maioria de escolas sem as condições mínimas de funcionamento. Para exemplificar o que estamos falando,

em sua conclusão, Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 661) demonstram que a expansão do ensino médio no Brasil se deu, principalmente, pela oferta dos Estados a valores três vezes inferiores aos que o governo federal destina para essa etapa da educação. Assim, com diferenças grandes de investimentos, os estados não conseguem manter as condições estruturais para o ensino médio nos mesmos patamares que as escolas (“ilhas de excelência”) do governo federal.

Além do foco exagerado em disciplinas acadêmicas, com má alocação do dinheiro público, o Banco Mundial indica que o atual formato do Ensino Médio brasileiro contribuiria para a manutenção das desigualdades econômicas, visto que os alunos oriundos das escolas particulares estariam ocupando as vagas nas universidades públicas (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 64). Nesse ponto específico, tendemos a concordar que os estudantes oriundos de escolas públicas na educação básica encontram mais dificuldades em ingressar na universidade pública; entretanto, embora a conclusão seja verdadeira, os pressupostos são falsos. A falsidade dos pressupostos está na identificação das dificuldades do ingresso dos mais pobres nas universidades públicas com o atual modelo que supostamente seria muito academicista e divorciados dos interesses dos estudantes e dos empregadores, uma vez que são justamente os conteúdos acadêmicos que constituem a base dos processos seletivos de ingresso nas universidades públicas. Dessa forma, a desidratação dos conteúdos mais acadêmicos nas escolas públicas (onde estão a maioria dos mais pobres) iria contribuir ainda mais para o ciclo vicioso de os mais pobres terem menos conteúdos cognitivos e menos condições de disputar a universidade.

Como argumentamos em parágrafos anteriores, essa concepção de educação voltada para a aquisição de competências é mais perversa para os mais pobres, visto que a escola muito provavelmente será o único lugar que terão acesso aos conteúdos academicamente elaborados, que são justamente os conhecimentos cobrados nos exames de admissão para as universidades públicas. Nessa perspectiva, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) se posicionou contra a Reforma do Ensino Médio por entender que reforça o caráter dual da educação: preparação para o mercado de trabalho para a grande massa trabalhadora e preparação para a universidade para os filhos das classes dominantes.

Desde a publicação da MP 746/2016, que o ANDES-SN se posicionou contrário a essa medida, elaborando uma nota de repúdio tanto em relação ao processo quanto ao conteúdo dessa contrarreforma, por reconhecer a intenção explícita de focar o Ensino Médio oferecido para os(as) filhos (as) da classe trabalhadora na preparação para o mercado de trabalho, subtraindo da maioria da juventude o direito a uma educação unitária e politécnica. [...] A finalidade dessa etapa do ensino, assim como as demais, deve ser a formação integral dos/as estudantes, o que inclui a formação geral, a formação para o trabalho e a formação corporal. (ANDES-SN, 2017, p. 8)

A própria UNESCO nas conclusões preliminares do projeto de consultoria assinado com o CNE para a definição das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (CNE, 2018) reconhece que a Reforma do Ensino Médio está concentrada em aproximar o estudante do mercado de trabalho, mas, contraditoriamente, afasta o estudante do ensino superior. Dessa maneira, conforme argumentamos anteriormente, a Reforma do Ensino Médio está assentada sob um pressuposto diferente dos exames de admissão às universidades; assim, os estudantes mais pobres que deixarem de ter acesso ao conteúdo acadêmico mais amplo, ficam em desvantagem na corrida por uma vaga no ensino superior, visto que a escola pública é o local onde têm acesso a esse conhecimento cientificamente elaborado.

A flexibilização do currículo – que aproxima o estudante do mercado de trabalho, contraditoriamente afasta o mesmo do ensino superior, visto o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, não ter sido alterado, por conseguinte sua avaliação será mantida com base nas disciplinas anteriormente desenvolvidas. (CNE, 2018, p. 88)

Dentre as principais críticas feitas à reforma do ensino médio podemos destacar as análises de Freitas (2016), Ramos e Frigotto (2016), ANDES-SN (2017), Gawryszewski (2017) e Kuenzer (2017). Embora identifiquem diferentes pontos frágeis da Reforma do Ensino Médio, os autores têm em comum a ideia de que essa reforma teria o objetivo de massificar os valores empresariais, principalmente pelo estreitamento da compreensão sobre o papel da educação.

Freitas (2016) argumenta que a Reforma do Ensino Médio dá ao MEC o papel de indutor da definição do que seria uma educação de “qualidade”, em função de condicionar o maior repasse de verbas públicas às secretarias de educação que implementarem as ações reformistas, de direção empresarial, cuja essência estaria na “responsabilização combinada com meritocracia, como forma de promover a qualidade da educação” (FREITAS, 2016, online). Dessa forma, a indução do MEC à adesão de uma determinada concepção de qualidade exerce uma influência muito grande os gestores locais justamente devido à necessidade de conseguirem maior investimento. Dessa forma, Freitas argumenta:

Note que a lógica da proposta coloca o Ministério da Educação como um indutor centralizado de qualidade, através de responsabilização e meritocracia, condicionando o acesso ou não dos estados aos recursos federais. [...] Nesta perspectiva, os gestores locais (Secretários de Educação e Diretores) devem ser meros executores de uma política central definida previamente por Bases Nacionais, Programas, metas e demais instruções – claro, se desejarem dinheiro federal. (FREITAS, 2016, online)

Para Ramos e Frigotto (2016) a Reforma do Ensino Médio é uma tentativa do MEC de desconstruir uma concepção de educação integral pautada em uma formação politécnica e *omnilateral* que entrou em disputa em 2003, quando o Lula da Silva assumiu a presidência da república, e foi possibilitada em 2004 com a edição do decreto 5154/2004. Essas disputas sobre a concepção de educação integral para o ensino médio resultaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (CNE, 2012), tendo como fundamentos o trabalho, a ciência e a cultura. Com a Reforma do Ensino Médio, o governo federal volta à lógica de competências dissociadas de uma formação humanística, estreitando o acesso dos mais pobres aos bens culturais e artísticos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Assim, para Ramos e Frigotto,

O que se visa desconstruir são os pequenos avanços da LDB e a possibilidade criada pelo decreto 5154/04 de retomar o ensino médio integrado sob novas bases, tendo como fundamentos o trabalho, a ciência e a cultura e como perspectiva a travessia para a formação politécnica e omnilateral. A MP 746/2016 destrói a possibilidade da educação integral e de acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade, bases para a autonomia econômica e política para a grande maioria dos jovens que pertencem à classe trabalhadora. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 45)

Mas onde se daria esse estreitamento das finalidades da educação? Estaria na intensificação do caráter dual da educação brasileira, reservando aos mais pobres a formação técnica profissional, mas com os agravantes de condicionarem a oferta de diferentes itinerários formativos às possibilidades financeiras dos estados da federação. Atualmente, vários estados têm dificuldades em ofertar a matrícula regular no modelo atual e os estudantes vão ficar reféns do que o poder público entender que pode disponibilizar como percurso formativo. Assim, o acesso ao ensino superior seria dificultado justamente pela minimização dos conteúdos mais acadêmicos, uma vez que se constituem na base dos processos seletivos para ingresso no ensino superior público. Nesse contexto,

[...] De igual modo, falso é o argumento da possibilidade de escolhas entre os cinco itinerários, pois a situação financeira dos estados da união e as condições precárias das escolas denunciadas pelos movimentos das ocupações certamente serão agravadas pela PEC 55. O cinismo está no fato de que os autores dessa proposta e a quem representam têm seus filhos em escolas onde os currículos são amplos e as escolhas se dão em atividades complementares. [...] A MP, pelo teor de um ensino médio de conhecimentos mínimos, restringe as escolhas de acesso ao ensino superior. Ao contrário de facilitar a entrada no mercado de trabalho condena a maioria dos jovens da classe trabalhadora, empregado ou não, ao trabalho simples de pouco valor econômico. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 45)

Diante disso, para Ramos e Frigotto (2016, p. 44), a Reforma do Ensino Médio expressaria “o ideário ideológico do movimento Escola sem Partido e dos interesses do capital e do mercado”. Podemos nos questionar o porquê da identificação da reforma com o Movimento Escola Sem Partido (MESP)³³⁵, uma vez que supostamente adotariam pressupostos diferentes para a melhoria da educação nacional. Aprofundando nossa reflexão sobre reforma e o MESP, percebemos que ambos trazem consigo a bandeira da neutralidade ideológica em prol de uma educação mais “técnica”. Leher (2016, online) argumenta que as reformas empresariais da educação e o MESP não se confundem, mas tem pontos tangentes, principalmente a ideia de que a escola pública não é local de produção de conhecimento, mas local de aferição de competências já determinadas.

Você vê pontos da agenda empresarial no Escola sem Partido? Vejo no sentido de que a agenda empresarial aborda e formula o que é dado a pensar na escola como algo que deve compor conhecimentos, entre aspas, mensuráveis e aferíveis, como os descritores de competência e outros que compõem uma visão conservadora do currículo nacional comum, também vinculado ao processo de avaliação. Eu não digo que elas se confundem, estou dizendo que há uma certa interação na perspectiva de que [também para a agenda empresarial] a escola pública não é um lugar de produção e circulação viva de conhecimento, de criação. Deve ser uma instituição em que o que é dado a pensar obedece a descritores de competências. Então aqui há uma proximidade, inclusive, de expectativas em relação ao caráter da escola. O problema agora é que essa formulação, que estava no Todos pela Educação, no Grupo Lemann, passa a incorporar uma outra agenda que é, essa sim, ultraconservadora. São propostas que promulgam que a escola não pode tornar pensáveis os problemas que a humanidade enfrenta no tempo presente, que ela não pode ser uma escola de ciência, porque a ciência sempre envolve a problematização do conhecimento estabelecido. (LEHER, 2016, online)

Destarte, essas competências “técnicas” deveriam atender as demandas dos empregadores, passando pelo desenvolvimento de comportamentos atitudes e valores capazes de possibilitar os empregados a se adaptarem às incertezas do mundo contemporâneo. Diante disso, o ANDES-SN identifica esse movimento de flexibilização do sistema educacional, de forma a adaptá-lo às necessidades do mundo empresarial, como um mecanismo de formação de um tipo novo de trabalhador, conformado ao mundo que o obriga a ser cada vez mais flexível, polivalente, adaptável e com a subjetividade devidamente treinada para enfrentar o desemprego. Assim, para o ANDES-SN,

³³⁵Chaves (2019) argumenta que o MESP tem um vício de origem, que é justamente confundir a objetividade da pesquisa científica com uma suposta neutralidade. Esse ponto aproxima a ideia de educação defendida pelo empresariado com a concepção de educação do MESP: a função da escola deveria ser o de aferir e reproduzir de forma neutra e “técnica” os conteúdos desenvolvidos, de forma a se chegar à concepção de qualidade também neutra e técnica elaborada pelos órgãos avaliadores. Mais uma vez pontuamos que os órgãos avaliadores expressam uma determinada concepção de qualidade, que até pode ser objetiva nos parâmetros científicos, mas não é neutra e nem destituída de visões de mundo.

A marca mais evidente desse projeto é a flexibilização dos sistemas educacionais, tão necessária aos ajustes estruturais e superestruturais de formação de trabalhadores (as) de “novo tipo” para atender às demandas do mercado, bem como conformar amplo contingente de trabalhadores (as) excluídos do mercado formal, contribuindo para a ampliação do exército industrial de reserva. (ANDES-SN, 2017, p. 19)

Em sua análise do ambiente reformista instaurado pelo governo Temer, Gawryszewski (2017) sinaliza que as reformas na educação estão inseridas dentro de um conjunto maior de reformas mais truculentas que o empresariado nacional busca impor, como classe dominante, a fim de garantir o aumento da produtividade individual e da competitividade nacional no mercado mundial. Para alcançar tal objetivo, Gawryszewski (2017) destaca que o empresariado nacional busca incorporar uma agenda para educação que guarda bastante semelhanças com as diretrizes de documentos de organismos intergovernamentais. Dito de outra forma: a Reforma do Ensino Médio é um momento da totalidade dos ajustes promovidos pelo empresariado nacional, que mesmo em momentos de maior acumulação já defendia uma maior participação empresarial na definição do papel do Ensino Médio, mas que foi intensificado com a recessão econômica (2015-?).

Na mesma direção do ANDES-SN, Kuenzer (2017) vê na Reforma do Ensino Médio uma reorientação do papel da educação, em que o conhecimento já não é o principal elemento do ato educativo, mas sim a capacidade do estudante em se adaptar, em ter competências consideradas úteis para enfrentar o inesperado. Esse disciplinamento das subjetividades é visto como um dos caminhos possíveis para o aumento da produtividade individual do futuro trabalhador, o que contribuiria para o aumento da produtividade social e, por conseguinte, trazendo a confiança que os empresários precisam para investir, gerar empregos e renda. Nesse quadro, Kuenzer acredita que

[...] importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. (KUENZER, 2017, p. 341)

Dentro dessa lógica de estreitar a concepção de educação presente no ensino médio ao mundo empresarial, o governo federal teria o objetivo de atrair investimento privado e gerar mais empregos formais, uma vez que os trabalhadores teriam adquirido na escola as competências que o mercado de trabalho espera. Esse é o fio condutor de toda argumentação favorável à Reforma do Ensino Médio, a partir da volta ao modelo das competências. Mas uma

questão não quer calar: que tipo de trabalho estamos falando? Segundo notícia publicada pelo portal G1, mais de 60% dos trabalhadores no mundo estão na informalidade³³⁶; além disso, os poucos postos de trabalho formal que restam estão sendo cada vez mais precarizados³³⁷. Em outras palavras: apenas uma parcela inferior dos trabalhadores estará em postos formais de trabalho, enquanto que a maioria deve possuir competências que os habilite a lidar com o desemprego, com o subemprego e com o empreendedorismo.

Nesse contexto, situamos o SEEM do, IAS, como um programa educacional que já continha em 2013 os fundamentos da Reforma do Ensino Médio, tais como a flexibilização curricular, criação de itinerários formativos, ênfase em competências cognitivas e socioemocionais. Para o IAS (2012a), essa nova forma de conceber o ensino médio poderia atacar um dos principais fatores da evasão escolar: o desinteresse dos estudantes; assim, dar ao estudante o protagonismo nas escolhas de seu percurso formativo e capacitá-lo com as competências que o mercado de trabalho espera seria uma forma de o estimular a concluir essa etapa de formação.

Nessa direção, a Reforma do Ensino Médio que fora implementada a partir de 2016 no âmbito federal, já vinha se materializando desde 2013 no estado do Rio de Janeiro com a parceria do IAS e a SEEDUC/RJ, cuja finalidade era a reorientação curricular da rede, visando desenvolver uma educação integral baseada na conjugação das competências cognitivas com as competências socioemocionais. A partir da experiência de implementação do SEEM em sua forma plena no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), a SEEDUC/RJ oficializou que as diretrizes contidas no SEEM seriam utilizadas na instituição do Programa de Educação Integral do Estado (RIO DE JANEIRO, 2016), conforme abordamos no capítulo II.

Em síntese: argumentamos que o IAS, através do SEEM atua como disseminador de uma determinada concepção do que seria uma educação para o século XXI, no Brasil, atuando no plano local (estados), como no plano federal. Ao mesmo tempo que ditava a (nova) concepção de educação para o ensino médio fluminense, pautado na noção de competências, servia de inspiração para a definição de uma agenda de educação no ensino médio no âmbito federal. Assim, o IAS atuaria como intelectual orgânico que ressignifica em âmbito estadual e federal a concepção de educação no ensino médio da OCDE (2015), produzindo adaptações,

³³⁶Disponível: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/02/13/mais-de-60-dos-trabalhadores-estao-no-mercado-informal-diz-oit.ghtml>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

³³⁷Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/13/economia/1550088419_496910.html?utm_source=Colabora&utm_campaign=a6402c2c08EMAIL_CAMPAIGN_2019_02_15_09_58&utm_medium=email&utm_term=0_7b4d6ea50c-a6402c2c08-413831941>. Acesso em: 16 fev. 2019.

diante das mediações simbólicas, culturais e infraestruturais, ou seja, o que fora pensado no plano abstrato pela OCDE, quando é materializado numa rede pública de educação, sofre mediações nas alternâncias dos planos abstrato-formal para o plano concreto-real e vice-versa, fazendo o IAS não apenas um disseminador de hegemonia, mas, também, um produtor-adaptador de hegemonia.

As influências da concepção e educação adotada pelo IAS na Reforma do Ensino Médio podem ser vistas na proposição de uma nova estrutura curricular, flexível, mediada pela noção de competências cognitivas e socioemocionais, a partir da construção de projetos de vida e escolhas dos itinerários formativos, reduzindo o papel das disciplinas de caráter mais acadêmico.

5.9.1 Base Nacional Comum Curricular: braço curricular da Reforma do Ensino Médio.

Nesse item, temos o objetivo de discutir a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio como braço curricular da Reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, argumentamos que a BNCC para o ensino médio teria a finalidade de nortear os currículos na direção de construir itinerários formativos que forneçam as competências e habilidades que a sociedade atual exige dos estudantes, mais especificamente o mundo do trabalho. Diante disso, pretendemos analisar a relação entre os eixos estruturantes da BNCC do Ensino Médio e o SEEM, do IAS.

Face o exposto acima, partimos na busca pela definição do que seria a BNCC para o MEC, que a definiu como um conjunto de diretrizes que estabelecem as referências a serem adotadas pelo governo federal, os estados e municípios na construção dos seus currículos próprios. A ideia central da BNCC é nortear quais as competências e habilidades que os estudantes, em qualquer parte do país, devem possuir em cada etapa do ensino médio, a partir da adoção de itinerários formativos (já previstos da Reforma do Ensino Médio), com a finalidade de aumentar o protagonismo juvenil, alargando seu espaço de escolha. Nessa direção, o site oficial do MEC no campo perguntas frequentes, responde que a BNCC

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga

horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes. (BRASIL, 2019, online)

O documento da BNCC está alicerçado na noção de competências que são definidas como a mobilização de conhecimentos habilidades, atitudes e valores para resolver os problemas da vida. A partir dessa indicação do que seriam as competências, a BNCC define quais seriam “as competências gerais da educação básica” que deverão constar nos currículos das redes de ensino, com vistas a garantir que os estudantes estejam aptos ao exercício da cidadania e preparados para os desafios do mundo do trabalho. Esse pressuposto de que a educação pautada em competências (cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores atenderia aos desafios do mundo contemporâneo já vinha sendo defendido no âmbito nacional pelo IAS desde 2013, quando começou a desenvolver o SEEM em parceria com a SEEDUC/RJ (IAS, 2014a); por sua vez, no âmbito internacional, o Banco Mundial (2011), a UNESCO (2015), OCDE (2015) já indicavam que o ensino médio deveria estar mais conectado às demandas do mundo trabalho, focando mais no desenvolvimento de competências em detrimento de um suposto academicismo exagerado. Nesse contexto, a BNCC incorpora esse pressuposto como eixo norteador da construção dos currículos da educação básica, uma vez que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, **cognitivas e socioemocionais**), **atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (MEC, 2018b, p. 8, grifo nosso)

A BNCC está situada nas discussões presentes no Projeto de Lei (PL) de nº 6.894, de 2013 que trata da criação de uma Base Nacional Comum Curricular, num contexto de aplicação da meta 3 do PNE, “com vistas a garantir **formação básica comum**” (BRASIL, 2014a, online, grifo nosso). Silva (2015) questiona a razão de existir uma base nacional curricular comum, que definiria os caminhos das construções curriculares nas diferentes esferas de governo, já que vai na direção oposta das DCNEM (CNE, 2012). As DCNEM apontavam para a possibilidade de uma formação mais crítica, ao passo que uma BNCC apontaria para caminhos mais regulados, atuando de forma mais restritiva. Assim, questiona Silva:

Faz sentido uma base nacional curricular comum? [...]. Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular, é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação administrada, que é justamente o

oposto do que está anunciado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. (SILVA, 2015, p. 374-375)

Um importante fator que não podemos perder de vista com a implementação da BNCC é que a criação de uma base nacional comum representa um projeto societário, um tipo de formação específica e, portanto, não se constitui apenas num documento tecnicamente elaborado. Como os currículos não são neutros, a BNCC expressa um afinamento entre os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas com as avaliações externas, como o *PISA*, por exemplo. Nesse cenário, “os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames” (SILVA, 2015, p. 375).

Assim, Andrade e Gawryszewski argumentam que a BNCC teve a direção de uma organização empresarial (Movimento pela Base Nacional - MPB), fundada em 2013, “cuja rede de apoio institucional é composta de instituições como CENPEC, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Todos Pela Educação e Instituto Natura, além de organizações integrantes do estado estrito, como o Consed e a Undime” (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 109). Nessa direção, o Movimento pela Base assumiria uma atuação empresarial mais sistematizada, cuja centralidade vai além dos documentos elaborados pelo Movimento Todos Pela Educação e dos programas educacionais desenvolvidos pelo IAS. Dessa forma,

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. (NEVES; PICCNINI, 2018, p. 190)

A elaboração e instituição da BNCC contou com o apoio de grupos empresariais, fundações empresariais e organizações da sociedade civil que recebem patrocínio empresarial para desenvolver suas ações. Aqui, destacamos a atuação do IAS como uma das principais organizações que deram forma à concepção empresarial de educação, à medida que o ponto central da BNCC (educação pautada em competências cognitivas e socioemocionais) já constava na concepção de educação integral que o IAS desenvolvia no SEEM desde 2013 no âmbito da SEEDUC/RJ. Após a aprovação da BNCC estruturada sobre a noção de competências que devem nortear a construção dos currículos, o IAS publicou um documento intitulado “Competências para a Vida” em que indica que a Reforma do Ensino Médio, alterando a LDB,

a BNCC e o relatório de Delors para UNESCO se constituíram nos documentos de referência para o desenvolvimento da educação integral. Dessa maneira,

Ainda que possa se beneficiar da ampliação da jornada escolar, o projeto de Educação Integral se relaciona menos a esse aspecto de tempo e mais ao propósito das atividades de ensino e aprendizagem. Diversos marcos nacionais e internacionais de educação e direitos humanos esclarecem que o direito à educação está atrelado não só ao acesso à escola e ao conhecimento, mas à formação em todas as dimensões do ser humano. Documentos de referência, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), são claros na proposta de oferecer aos estudantes muito mais do que um acúmulo de conteúdo. (IAS, 2017a, online)

Entendemos que a BNCC é o braço curricular da Reforma do Ensino Médio, uma vez que sistematiza a ideia de flexibilidade formativa nos diferentes arranjos curriculares, de forma a possibilitar aos estudantes exercerem o seu “protagonismo” nas escolhas dos diferentes itinerários formativos e desenvolvendo seus projetos de vida; entretanto, a BNCC reforça o pressuposto, já presente na Reforma do Ensino Médio, de que a oferta dos diferentes itinerários formativos dependerá da “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (MEC, 2018b, p. 468). Nesse contexto,

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (MEC, 2018b, p. 468)

Além do foco na flexibilidade, a BNCC norteia os currículos tendo como pressupostos o cuidado com a “saúde física e emocional [...]. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...]**” (MEC, 2018b, p. 10, grifo nosso). Nesse ponto, a BNCC dá destaque às competências socioemocionais como eixos tão importantes quanto os conteúdos cognitivos na construção dos currículos. Foco em uma educação voltada para a autonomia, flexibilidade, responsabilidade, resiliência, esforço e determinação já estava presente no SEEM em sua aplicação nas escolas da SEEDUC/RJ, desde 2013 (IAS, 2014a), no Relatório do Banco Mundial/2017 (2017, p. 44), no Documento do PNUD sobre a necessidade de se reforçar a resiliência (2014, p. 2) e no Documento da OCDE ([201-?], online) “Promovendo Competências Socioemocionais para o Progresso Social no Rio de Janeiro”.

Esse movimento de discussão e implementação da BNCC é mediado pelas discussões dos organismos intergovernamentais e por organizações da sociedade civil que atuam em

parceria com organizações empresariais. Por exemplo, a discussão envolvendo os elementos centrais da Reforma do Ensino Médio e da implementação da BNCC já estavam no plano das discussões da OCDE desde a década anterior. Nesse ambiente, a OCDE convidou o IAS para, em parceria, desenvolver um instrumento de medição das competências socioemocionais que poderiam favorecer o protagonismo juvenil, projetos de vida, itinerários formativos, e o aumento das competências cognitivas (IAS, 2014a, p. 24).

Dessa maneira, a Reforma do Ensino Médio e a BNCC materializaram a pauta da educação que já estava sendo gestada nos organismos intergovernamentais e em organizações da sociedade civil ligadas ao mundo empresarial, como é o caso do IAS. Nesse contexto, Neves e Piccnini argumentam que a BNCC tem a finalidade de criar uma dinâmica em que “crianças e jovens, futuras gerações de trabalhadores, devem aprender, através da educação escolar, ao mesmo tempo, aquilo que interessa às mais distintas frações da classe burguesa e, em geral, a naturalizar a civilização das mercadorias [...]” (NEVES; PICCNINI, 2018, p. 201). Para as autoras, o Movimento pela Base atravessa diferentes campos ideológicos, não se constituindo num projeto econômico-educacional especificamente alinhado ao grupo político de Michel Temer (NEVES; PICCNINI, 2018, p. 199-200). Na mesma direção argumentativa, o ANDES-SN indica que a classe dominante projeta seus interesses em diferentes correntes político-ideológicas, a fim de transmitir os seus valores.

Ressalte-se, ainda, que a aprovação da contrarreforma do Ensino Médio, articulada à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está dentro da lógica na qual a educação tem o papel de transmitir a ideologia da classe dominante, via a divulgação do conhecimento oficial. (ANDES-SN, 2017, p. 7)

Concordamos com as autoras que o movimento empresarial de identificação linear entre educação com competências para o mercado de trabalho é utilizado como instrumento para a reprodução das relações sociais existentes na sociedade da mercadoria; todavia, chamamos a atenção para o fato de isso não se dar de maneira inequívoca, sem mediações. Em outras palavras: a BNCC está posta com a finalidade de favorecer a internalização dos valores, comportamentos e atitudes exigidos pela sociedade da mercadoria, mas devido às mediações históricas, culturais, econômicas e mesmo casuais, o que fora pensado num nível de abstração mais alto se materializa de diferentes maneiras.

Em síntese: a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC têm a função de transmitir a ideologia da classe dominante mediante os currículos oficiais, sob o argumento de que o ensino médio não seria atrativo para os jovens e estaria dissociado das demandas do

mundo produtivo; para tanto, recorreu-se aos pressuposto que o IAS vinha colocando em prática no SEEM, no âmbito da SEEDUC/RJ desde 2013, tais como protagonismo juvenil, em que o estudante poderia escolher os itinerários formativos, construir projetos de vida, desenvolver competências cognitivas e socioemocionais mais afinadas com o mundo produtivo. Essa lógica fora pensada num nível de abstração mais alto, todavia, no plano de análise concreto-real, percebemos que as mediações de diferentes naturezas nos conduzem à percepção de que essa reprodução não se dá de forma automática e nem de forma inequívoca.

5.10 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Acreditamos que a educação é uma atividade humana mediadora de projetos societários e não apenas *práxis* produtiva. Assim, discordamos do argumento do IAS de que a educação deveria ser um serviço cuja responsabilidade seria de todos os diferentes atores (Estado, mercado e sociedade civil) que atuariam em harmonia. O pressuposto básico desse argumento é a de que a educação seria um serviço técnico a ser prestado por atores neutros, responsáveis por levar conhecimentos cognitivos capazes de promoverem a mobilidade social. A fragilidade desse pressuposto está justamente na ideia de que a sociedade civil é local de harmonia e não uma arena de projetos societários que recebe as diferentes projeções do mercado e os projeta na representação política; por isso, a educação não é um serviço, muito menos somente técnico, e os diferentes atores sociais não são neutros, mas portadores de uma determinada hegemonia. Destarte, mesmo que, em certa medida, a aquisição de capital humano, sob a égide do conhecimento cognitivo, possa proporcionar alguma mobilidade social, não altera a dinâmica de subordinação da classe de origem desse “operário qualificado”.

Essa ideia de que a educação seria um serviço apenas técnico e neutro é difundida pelo IAS e pelo TPE nas escolas públicas do país. Tanto o IAS quanto o TPE atuam como organizadores e difusores do pensamento empresarial nas escolas públicas brasileiras, com a diferença de que o IAS além de dar forma sistematizada e difundir o pensamento empresarial, atua como executor de políticas públicas de educação. Em outras palavras, o IAS se destaca pela sua atuação como intelectual orgânico ligado ao mundo empresarial e também como executor do que fora elaborado por sua equipe de pesquisadores e por outras organizações (TPE, OCDE, UNESCO).

Cabe ressaltar que o IAS tem sido protagonista no cenário da educação nacional independentemente do governo ou alinhamento ideológico, atuando junto aos governos do PT, PSDB, PMDB e, recentemente PSL de Jair Bolsonaro. Diante desse protagonismo, o IAS

elabora e difunde uma concepção de qualidade da educação, em seus programas educacionais, identificada como a aquisição de competências cognitivas em conjunto com competências socioemocionais, uma vez que seriam as responsáveis por fornecer aos jovens as habilidades que o mercado de trabalho do século XXI necessita, aumentando, assim, sua capacidade de empregabilidade.

O papel de destaque o IAS assume nas grandes discussões envolvendo só destinos da educação brasileira pode ser verificado na sua influência na nova configuração curricular da Reforma do Ensino Médio e na BNCC, a partir da adoção de preceitos de flexibilidade curricular e maior afinidade do ensino médio com o mundo produtivo, através do desenvolvimento de competências, comportamentos, valores e atitudes que os empregadores esperam que os futuros trabalhadores possuam.

6. PROGRAMA SOLUÇÃO EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO DO CIDADÃO FLEXÍVEL E APASSIVADO DO SÉCULO XXI.

Nesse capítulo, temos o objetivo de analisar a implementação do SEEM, pelo IAS, no CECA, durante o período de 2013 até 2018, enquanto política pública de educação integral a ser replicada para as demais escolas da SEEDUC/RJ. Para tanto, analisaremos os referenciais teóricos do SEEM, que dialogam com as noções de capital humano e capital social, e suas fragilidades epistemológicas; após, analisaremos a parceria do IAS com o CERI da OCDE, voltada para a pesquisa do impacto das competências socioemocionais no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e na preparação para o mercado de trabalho. Analisaremos as novidades curriculares propostas pelo SEEM e sua proposta de instauração de uma Matriz de Competências para o Século XXI, construída a partir da centralidade dada ao protagonismo juvenil e à construção de projetos de vida.

Na mesma direção, verificaremos como se deu a implementação do SEEM no CECA e nas demais escolas da SEEDUC/RJ que aderiram ao EMI, além de sua influência na constituição de um novo modelo curricular materializado no Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Por fim, analisaremos os resultados cognitivos dos estudantes do CECA, relacionando-os com alguns elementos de mediação, dentre eles as condições estruturais e pedagógicas diferenciadas dessa escola quando comparada com as demais escolas tanto do EMI quanto do restante da SEEDUC/RJ.

6.1 NASCIMENTO DO SEEM: GESTADO NAS PESQUISAS DO CERI/OCDE.

Nesse item, temos o objetivo de compreender a construção do SEEM, a partir dos estudos desenvolvidos pelas instituições parceiras da OCDE, no âmbito do Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação (CERI/OCDE), do projeto que relaciona a aquisição de competências com o progresso social. Assim, em função da participação do IAS nesse projeto internacional de pesquisas da OCDE, tomamos o IAS como instituição responsável pela mediação da implementação das diretrizes da OCDE para a educação no Brasil.

Atuando como mediador das diretrizes de organismos intergovernamentais para o Brasil, o IAS é convidado pela SEEDUC/RJ para desenvolver uma proposta educacional para o ensino médio que adotasse um currículo inovador para uma proposta de educação integral.

Nesse sentido, o IAS teve a oportunidade de materializar as pesquisas acumuladas no âmbito da CERI/OCDE numa solução educacional voltada para atender, em caráter experimental, os alunos do ensino médio da SEEDUC/RJ. Assim,

Em 2012 o Instituto Ayrton Senna aceitou o desafio apresentado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) no sentido de encontrar, juntos, uma proposta para o Ensino Médio. A partir do conhecimento acumulado em quase 20 anos de estudos e experiência de campo, aliados à expertise de especialistas, o IAS está desenvolvendo uma Proposta para o Ensino Médio Integral, que representa uma quebra de paradigma, oferecendo uma inovadora estrutura curricular e mudando a própria organização da escola. (IAS, 2012b, online)

Em 2013, o IAS, a P&G e o Estado do Rio de Janeiro - representado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços representada, por sua vez, pela Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN)³³⁸ – assinaram um convênio de validade de 2 anos com a finalidade de investir parte das isenções fiscais concedidas pelo Estado à P&G na solução educacional para o ensino médio criada pelo IAS para ser implementada na SEEDUC/RJ, atendendo ao disposto no artigo 9º Decreto nº 41.483/2008, que especifica os percentuais a serem repassados pela P&G para o IAS³³⁹.

O SEEM é criado como um instrumento capaz de tornar a escola mais atrativa, uma vez “há uma visível desmotivação por conta de um currículo que tem sido constantemente ampliado, fragmentado, divorciado das aspirações dos jovens em relação à vida como cidadãos e profissionais” (IAS, 2012, online). Assim, esse divórcio entre o currículo tradicional e a vida atuaria aumentando a evasão escolar porque os alunos não veriam sentido em ir para a escola

³³⁸“A Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro – CODIN é uma sociedade de economia mista, de administração indireta do Estado do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços – SEDEIS. A CODIN foi criada em 1967, com o objetivo de criar e comercializar distritos industriais. Em 1982, foi transformada em Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro e, em 1995, reorientou suas atividades, apoiando a implantação de indústrias no Estado. Em 2007, as Secretarias de Estado de Energia, Indústria Naval e Petróleo – SEINPE e a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico – SEDE foram unidas, criando a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços - SEDEIS. A CODIN, a partir desse ano, passou a atuar mais ativamente na atração de investimentos, funcionando como o braço operacional da SEDEIS”. Disponível em: <<http://www.codin.rj.gov.br/Paginas/Codin/Historia.aspx>>. Acesso em: 17 maio 2019.

³³⁹“**INSTRUMENTO: Convênio SEEDUC nº 10/2013. DATA DA ASSINA TURA: 28/02/2013. PARTES:** Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços representada, por sua vez, pela Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Ayrton Senna e a **Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda.** **OBJETO:** Estabelecido de parceria entre o IAS, a P&G, a SEEDUC e a CODIN, para a aplicação integral, durante a vigência do presente Convênio, dos recursos previstos no art. 9º do Decreto nº 41.483/2008, alterado pelo Decreto nº 43.942/2012, na consecução de atividades na área de educação. **PRAZO:** 02 (dois) anos a contar da data da publicação no DOERJ. **INSTRUMENTO: Convênio SEEDUC nº 10/2013”** (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 20, grifo do autor).

(IAS, 2014a). Além de combater o abandono com um currículo mais atrativo, o SEEM é pensado para combater os baixos índices de aprendizagem entre os estudantes do ensino médio; para tanto, as competências socioemocionais poderiam se constituir em elementos capazes de potencializar os conhecimentos cognitivos. De acordo com o IAS,

Segundo os dados oficiais mais recentes, apenas 54,4% dos jovens com 19 anos concluíram o ensino médio. Dentre os que chegaram ao último ano da educação básica, apenas 27,2% apresentaram aprendizado adequado em português e 9,3%, em matemática. (IAS, 2014a, p. 4)

O SEEM é uma proposta educacional que foi desenvolvida pelo IAS, em parceria com a SEEDUC/RJ, que foi concebida para ser replicada em escala, nas demais escolas da rede, tendo como desafios combater as variáveis que contribuem para o abandono escolar, a desmotivação dos estudantes com a escola e o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que estejam mais afinados com as necessidades dos jovens, mas também, com as necessidades do mundo trabalho e de uma sociedade complexa, em constante mudança. Nesse contexto, o SEEM foi pensado para fazer o currículo se tornar mais atrativo e melhorar a aprendizagem dos estudantes nas diferentes áreas. Assim,

O Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio é uma contribuição do Instituto Ayrton Senna (IAS) à Secretaria de Estado de Educação do Rio Janeiro (SEEDUC) que, em março de 2013, nos lançou ao desafio de encontrarmos, juntos, um modelo de escola que responda, em escala, à educação para o século 21. A proposta tem como pressuposto conciliar uma dupla necessidade: superar as condições educacionais que impedem o estudante de concluir os estudos com os conhecimentos essenciais previstos na legislação brasileira e criar oportunidades educativas que ofereçam a esse jovem as competências, atitudes e valores considerados, hoje, indispensáveis ao trabalho, ao convívio, ao aprendizado permanente, à participação nas questões que afetam sua vida e a sociedade, levando-o, sobretudo, a desenvolver a autonomia necessária à realização de projetos de vida. (IAS, 2012, p. 7)

Cabe ressaltarmos que, na mesma direção do IAS, o argumento central da Reforma do Ensino Médio e da BNCC para as mudanças na educação do ensino médio está centrado no pressuposto de que o ensino médio não seria atrativo para o estudante e estaria divorciado das aspirações do mundo do trabalho. Essa constatação do IAS, na aplicação do SEEM, sobre o divórcio entre o ensino médio, os interesses de estudantes e as necessidades do mercado de trabalho foi feita ainda em 2012, no âmbito das pesquisas da CERI/OCDE; assim, já em 2013, ao ser aplicado no CECA, o SEEM partiu do pressuposto que o ensino médio deveria ser mais atraente para os estudantes a partir da adoção de um currículo inovador. Essa mesma lógica de pensamento foi levada para o governo federal com a Reforma do Ensino Médio e adoção da

BNCC, acreditando que a atratividade passaria por maior protagonismo dos estudantes na definição de seus itinerários formativos (BRASIL, 2019, online). Conforme abordamos no capítulo II, em 2016, foi introduzido o Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PEI) que “pressupõe o protagonismo juvenil, princípio educativo do Programa” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 2, §2º). Na mesma direção das reformas do ensino médio no nível federal, o PEI apresenta inspiração no modelo que o IAS já vinha desenvolvendo de forma intencional em programas educacionais anteriores, mas que ganhou força com a criação do SEEM, que fora desenvolvido para servir de modelo a ser replicado em toda SEEDUC/RJ.

Em síntese: a parceria do IAS com o CERI/OCDE para desenvolver pesquisas voltadas para o poder das competências socioemocionais serviu de base para o desenvolvimento do SEEM e sua aplicação no CECA, a partir de um pressuposto básico: o ensino médio não seria interessante nem para os estudantes e nem para os empregadores; em função disso, seria necessária uma reestruturação curricular.

6.2 NOVIDADES CURRICULARES PROPOSTAS PELO SEEM

As principais novidades que o SEEM traz consigo é a concepção de que a educação integral passa pela conjugação de competências cognitivas com competências socioemocionais, além do foco no protagonismo juvenil e na construção de projetos de vida como forma de colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem. Diante disso, a reestruturação curricular segue os pilares do relatório de Delors (1998) para UNESCO, à medida que foca em 4 dimensões que o século XXI exigiria da educação: aprender a fazer (trabalho), aprender a conviver (convívio), aprender a aprender (aprendizagem ao longo da vida) e aprender a ser (autonomia, projetos de vida).

Nessa direção, a reestruturação curricular aqui proposta se desenha nas dimensões educativas do trabalho, do convívio e da aprendizagem ao longo da vida, em torno de uma quarta dimensão central: a formação para a autonomia, na qual se inserem as questões de identidade e projeto de vida, entendidos no contexto da educação plena, ou integral, como formulada pelo Instituto Ayrton Senna em 2011. (IAS, 2012a, p. 9)

O modelo curricular proposto pelo SEEM, baseado nos 4 pilares do relatório da UNESCO, “integra as disciplinas dispondo-as em áreas de conhecimento e em um núcleo de projetos de pesquisa e de intervenção social” (IAS, 2012a, p. 9), a partir de uma concepção integradora, em que as diferentes áreas do conhecimento possam articular-se, a partir do desenvolvimento de uma matriz de competências para o século XXI, práticas metodológicas

integradoras e gestão integrada para avaliar os resultados. Nesse contexto, os conhecimentos são articulados por dispositivos integradores, dentre os quais, podemos destacar:

- a **Matriz de Competências para o Século 21**, a ser desenvolvida por todos na escola e em todas as oportunidades educativas;
- a **incorporação da leitura, da escrita e das tecnologias de informação e comunicação às práticas das disciplinas e do núcleo como abordagem transversal;**
- a **prática de metodologias integradoras que, com base no protagonismo juvenil, na aprendizagem colaborativa e significativa, na presença pedagógica, nos projetos, na resolução de problemas, traduzem formas de ensinar comuns nas aulas, no núcleo e demais espaços curriculares;**
- e a **gestão integrada no âmbito de cada processo e em seu conjunto, que propicia, ao envolver o empenho e o desempenho dos diferentes atores, um ciclo contínuo de diagnóstico, planejamento, execução, avaliação, replanejamento e apropriação dos resultados.** (IAS, 2012a, p. 9-10, grifo do autor)

Nos próximos parágrafos, iremos abordar “a Matriz de Competências para o Século 21 e um modelo de Gestão Integrada [que] são os principais norteadores do currículo integrado proposto nesta solução educativa” (IAS, 2012a, p. 14). O primeiro dispositivo integrador é a matriz de competências para o século XXI, constituída por um conjunto de 10 macrocompetências que se relacionam com os pilares da UNESCO (fazer, conhecer, conviver, ser), tendo a finalidade de possibilitar aos estudantes seu desenvolvimento pleno, avançando além da aquisição de conhecimentos cognitivos (fazer), mas criando as condições para que os estudantes saibam se relacionar com outras pessoas (conviver), busquem um aprendizado contínuo (aprender), sendo protagonistas da própria vida (ser). Destarte, a Matriz de Competências para o século XXI

[...] compõe-se de 10 macrocompetências: autonomia, curiosidade investigativa, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação, liderança, criatividade, gestão da informação e gestão do conhecimento, que se relacionam às dimensões educativas do fazer, conviver, conhecer e ser e devem ser desenvolvidas por todos que atuam na escola, tendo como objetivo central a formação plena dos estudantes nesse conjunto de capacidades. (IAS, 2012a, p. 14-15)

As macrocompetências citadas acima foram sendo instituídas no SEEM em 2012, mas foi a partir de 2013, com a assinatura do Convênio SEEDUC nº 10/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013a), que o IAS passou a sistematizar essas 10 macrocompetências em um currículo “inovador” que fora posto em prática em caráter experimental no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA). Essa concepção curricular mediada pela noção de competência esteve presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) da década de 1990 (CNE, 1998, p. 12); contudo, com as discussões envolvendo novas diretrizes para o ensino

médio, com a chegada do grupo político de Lula da Silva ao governo federal, foram elaboradas novas DCNEM, em que a ideia de um currículo mediado pela noção de competências foi substituído por uma concepção de currículo assentado na categoria trabalho como princípio educativo, numa perspectiva ontológica.

Diante disso, a retomada por um currículo pautado na noção de competências é um resgate da política curricular adotada na década de 1990 pelo grupo político de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), mas com algumas diferenças: enquanto na década de 1990 as competências referiam-se ao âmbito cognitivo, o SEEM passa a trabalhar a noção de competências tanto no âmbito cognitivo, quanto no âmbito socioemocional na construção de uma matriz de referência curricular para o século XXI.

O Segundo dispositivo integrador é a “gestão integrada” de todo o trabalho na escola para promover “o comprometimento individual e a responsabilidade coletiva [...] num ciclo contínuo de diagnóstico, planejamento, execução, avaliação, replanejamento e apropriação dos resultados” (IAS, 2012a, p. 15). A gestão integrada foi incorporada no SEEM visando fornecer os subsídios para o constante aperfeiçoamento do programa, além de indicar como a comunidade escolar está se relacionando com a implementação de um currículo inovador. Nesse ponto específico, acreditamos que uma gestão integradora pode, sim, se constituir num importante instrumento para melhoria do trabalho pedagógico da escola; entretantes, assim como abordamos no capítulo II, no que diz respeito à adoção da GIDE pela SEEDUC/RJ, é importante ressaltamos que o instrumento de gestão integrada é fornecido pelo IAS para implementação do SEEM, mas não é uma construção dos profissionais da educação que, inclusive, atuam na implementação do programa na sala de aula.

O problema não é a adoção de um dispositivo de gestão integrada da escola, mas os valores que o permeiam, tais como a participação da comunidade acadêmica na definição dos instrumentos de diagnóstico, avaliação, planejamento, replanejamento e tratamento que os dados receberão. Em outras palavras: um modelo de gestão integrada pode se constituir num importante instrumento técnico de auxílio para os sistemas educacionais, todavia, não é neutro; mas, ao contrário, é mediado pela política, pela cultura, por diferentes visões de mundo.

No plano legal, o SEEM está pautado no EMI (MEC, 2009b) e nas DCNEM (CNE, 2012) vigentes à época de sua criação (IAS, 2012a, p. 15). A partir desse marco legal, o SEEM foi desenvolvido para alcançar os objetivos previstos nas DCNEM, mas adotando o caminho da flexibilidade curricular, organizado em áreas de conhecimentos, ao invés de disciplinas, e aumento da carga horária proposta pelo EMI. Por sua vez, no plano conceitual, os marcos balizadores do SEEM são

- a Educação Plena -- proposta pelo Instituto Ayrton Senna e pautada no Paradigma do Desenvolvimento Humano, do Pnud, e no Relatório Jacques Delors, da Unesco;
- os programas SuperAção Jovem e Gestão Nota 10, com o seu conjunto de conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna;
- os Protótipos Curriculares de Ensino Médio, realizado pela Unesco em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. (IAS, 2012a, p. 15-16, grifo do autor)

Nos próximos parágrafos, iremos abordar a influência do Paradigma do Desenvolvimento Humano do PNUD, do Relatório de Delors para UNESCO, dos Programas do IAS (SuperAção Jovem e Gestão Nota 10) e dos Protótipos Curriculares do Ensino Médio da UNESCO para a construção do SEEM. Para o IAS, “a educação plena, ou integral, [...] prevê o desenvolvimento de competências cognitivas (apreensão de conhecimentos) e não cognitivas (atributos comportamentais)” (IAS, 2012a, p. 8). Essa concepção de educação integral foi pautada no Paradigma do Desenvolvimento Humano do PNUD, criado em 1990 como alternativa para medir os aspectos ignorados pelos economistas no tocante ao desenvolvimento de uma nação. Segundo o PNUD,

É uma mudança de perspectiva: com o desenvolvimento humano, o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano. O conceito de Desenvolvimento Humano também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana.³⁴⁰

A influência do Paradigma do Desenvolvimento na construção do SEEM está na proposta de “ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser”³⁴¹. Para o SEEM (IAS, 2012a, p. 24), “saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas” refletem a competência socioemocional “autonomia”, desdobrando-se no protagonismo dos estudantes na escolha dos itinerários formativos que irão percorrer. Esse foco na autonomia, pelo SEEM, é um dos elementos centrais para que os estudantes tenham autoconhecimento na construção de seus projetos de vida (IAS, 2012a, p. 24).

Da mesma forma, o IAS indica que a construção de sua concepção de educação integral foi influenciada pelo relatório que Delors (1998) escreveu para UNESCO. Nesse documento,

³⁴⁰Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 30 maio 2019.

³⁴¹Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 30 maio 2019.

são apresentados os novos pilares para a educação do século XXI, que serviram de ponto de partida para a construção de um currículo que agregue as competências que são “utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida e integram o processo de cada um para **aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a trabalhar e aprender a ser**”³⁴². Assim, o IAS argumenta que

As oportunidades de aprendizagem [...] têm uma unidade metodológica e os estudantes são intencionalmente estimulados a desenvolver habilidades para o trabalho (fazer), as relações (conviver), a aprendizagem ao longo da vida (conhecer) e, como dimensão central, para a formação da autonomia. (IAS, 2012a, p. 16)

Os pilares da educação desenvolvidos por Delors nos ajudam a compreender a ideia de educação plena do IAS, em função de indicar que a educação do século XXI não pode apenas ser pautada pelo acúmulo de conhecimentos cognitivos (capital humano), mas como esse conhecimento pode ser mobilizado (competências), a fim de que os estudantes **aprendam a trabalhar**; da mesma forma, não bastaria possuir competências cognitivas, mas seria fundamental, também, a aquisição de comportamentos, atitudes e valores (competências socioemocionais) que ajudariam os estudantes a **aprender a conviver** com os outros, a **aprender a ser** protagonistas do seu futuro, além de **aprender a aprender** ao longo da vida.

Ainda no plano conceitual, o SEEM foi inspirado no Programa SuperAção Jovem, criado em 2003, cujas práticas pedagógicas estão “centradas no **protagonismo juvenil** e na **educação por projetos**” (IAS, 2012b, online, grifo nosso). O SEEM incorpora do SuperAção Jovem a ideia de que um currículo inovador deveria colocar o jovem no centro do processo educativo, dando-lhe possibilidades de escolher os seus itinerários formativos, além de desenvolver uma educação que focasse na construção de um projeto de vida para esse estudante. Da mesma forma, o SEEM também se inspira no Programa Gestão Nota 10, criado em 2005, cuja finalidade é o “criar um novo perfil de gestor, com habilidades e competências importantes para sua atuação” (IAS, 2013, online).

O Programa Gestão Nota 10 influenciou o SEEM nos processos de gestão da informação e gestão de projetos, o que vai ao encontro do que fora previsto no Plano de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que estava passando por mudanças estruturais, cuja origem remontam à reforma gerencial estadual fluminense materializada no Programa de Fortalecimento e Renovação da Gestão Pública – Pró-Gestão (RIO DE JANEIRO, 2010a), conforme abordamos

³⁴²Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>>. Acesso em: 15 ago. 2015, grifo nosso.

nos capítulos I e II. O argumento central do Programa Gestão Nota 10 é de que haveria falta de gestão dos processos avaliativos, o que resultaria em planejamentos e replanejamentos frágeis na busca pela melhoria dos resultados objetivados em avaliações de larga escala nacionais e internacionais. Assim, o SEEM nasce, também, imbuído da ideia de que um dos principais motivos para a falta ou má aprendizagem dos alunos de ensino médio, no âmbito da SEEDUC/RJ, seria a falta de gestão.

O ambiente reformista que atravessou a administração pública estadual fluminense, a partir da chegada do grupo político de Sérgio Cabral Filho ao poder executivo fluminense, pôde ser verificado, inclusive, na parceria da SEEDUC/RJ com a Falconi Engenharia para a implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), conforme discorremos no capítulo II. Da mesma forma que nos posicionamos sobre a GIDE, entendemos que não podemos demonizar modelos de gestão nas escolas e muito menos sua aceitação deve ser vista como reformismo; entretanto, acreditamos, sim, que a escola pública precisa de modelos de gestão, sim, mas construídos democraticamente com a participação dos trabalhadores, sindicatos e comunidade escolar, tendo como horizonte os interesses dos filhos da classe trabalhadora. Com isso, não estamos dizendo que os modelos de gestão implementador por organizações sociais vinculadas a grupos empresariais não tenham nada a oferecer para a comunidade escolar; mas acreditamos que algumas de suas técnicas de gestão da informação e de gestão de processos podem ser apropriadas pela comunidade escolar e pelos sindicatos na construção de um modelo de gestão que atenda aos interesses dos trabalhadores e deus filhos.

Por exemplo: uma situação é a utilização de modelos de gestão da informação e de processos utilizados para fechar escolas, outra situação é a mesma utilização da gestão da informação e dos processos no atendimento das carências identificadas, tanto na parte pedagógica, quanto na parte estrutural. Diante disso, nossa crítica ao modelo gerencial do SEEM não se dá pelo fato de se propor a mapear informações e processos, mas porque não foi construído pela comunidade escolar e, por isso, pode apresentar um resultado em descompasso com a devida historicização da comunidade, atuando como elemento exterior à atividade pedagógica desenvolvida nas escolas. Isso pode ser visto, por exemplo, no fato de as organizações da sociedade civil possuírem Projetos Políticos Pedagógicos próprios, independentemente das escolas em que estejam aplicando seus modelos de gestão.

As influências da falta de gestão programas e soluções educacionais anteriores ao SEEM, como o SuperAção Jovem e o Gestão Nota 10, permitiu ao IAS desenvolver uma solução educacional para o ensino médio que abarcasse aspectos pedagógicos envolvendo a construção de um currículo inovador e aspectos de gestão envolvendo os resultados obtidos

com sua implementação. Cabe destacar que além das influências de programas anteriores do próprio IAS, o SEEM também foi inspirado, no plano conceitual pelos Protótipos Curriculares de Ensino Médio (PCEM), realizado pela UNESCO em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os PCEM da UNESCO (2011) têm como uma de suas finalidades a superação da divisão disciplinar por uma divisão em áreas do conhecimento. Outra novidade que os PCEM trazem consigo é uma abordagem que visa “garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de **conhecimentos, atitudes, valores** e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho” (UNESCO, 2011, p. 6). Esse foco no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores para a realização de uma determinada ação estão em consonância com a proposta de Delors para a educação do século XXI e serviram de inspiração para o SEEM em sua proposta de desenvolver uma solução educacional que fosse além de fornecer conhecimentos cognitivos, mas que estimulasse, também, determinados tipos de comportamentos, atitudes e valores nos estudantes, a fim de os preparar a enfrentar as incertezas e responderem às necessidades do mercado de trabalho (aprender a trabalhar/fazer).

Além disso, os PCEM são apontados pelo SEEM como influência conceitual na definição do princípio educativo. Ao tomar, “o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, os protótipos unem a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho” (UNESCO, 2011, p. 9). Nesse sentido, para as PCEM, “em sua acepção ontológica, o trabalho é princípio educativo fundamental e estará presente em todas as dimensões articuladoras” (UNESCO, 2011, p. 12). Destarte, as PCEM estão em acordo com as demais fontes inspiradoras do SEEM, do ponto de vista legal (DCNEM e o EMI), ao definir a categoria trabalho como princípio educativo em sua perspectiva ontológica.

Por fim, as PCEM também influenciaram o SEEM na compreensão de que o protagonismo dos estudantes deve ser expresso no desenvolvimento de “uma cultura para o trabalho [...] exercendo sua **autonomia** e aprendendo a ser autônomo, ao formular e ensaiar a concretização de **projetos de vida** e de sociedade” (UNESCO, 2011, p. 9, grifo nosso). Na constituição do SEEM, o IAS (IAS, 2012a, p. 16) indica que adota os pilares da educação do século XXI “como dimensão central, para a formação da autonomia”, caminhando na mesma direção dos PCEM, que entendem a formação para a autonomia como um dos elos fundamentais para a construção curricular, podendo ser expressa em projetos de vida. Essa ênfase na autonomia do estudante e na construção de projetos de vida é visto pelo PCEM como uma forma de promoção do “protagonismo dos estudantes” porque se constituiria numa contraposição a

métodos centrados apenas no professor e na transmissão de conhecimentos prontos (UNESCO, 2011, p. 9, grifo nosso).

Destarte, uma das primeiras medidas que o SEEM, sob a inspiração das PCEM da UNESCO, adotou para tornar a escola mais atraente foi a superação do tratamento curricular por disciplina e a adoção do tratamento curricular por áreas de conhecimentos, conforme já estava previsto nas DCNEM vigentes à época (CNE, 2012) e no EMI (MEC, 2009b). Desse modo, o IAS, com a inspiração na proposta do PCEM e do EMI, adotou a flexibilização curricular, desenvolvendo um currículo que integrasse as disciplinas “em Áreas de Conhecimento – Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – e em um Núcleo Articulador que envolve essas áreas, os alunos e professores [...]” (IAS, 2012a, p. 16).

Quando da sua implementação no CECA, o núcleo articulador da matriz curricular do SEEM ocupou “cerca de 30% da jornada escolar, sendo 50% desse tempo para projetos de pesquisa e intervenção, 20% para projetos de vida dos alunos e 30% para autogestão. Os estudantes compõem pequenos times de trabalho, mediados por um ou mais professores” (IAS, 2012a, p. 17). Diante dessa participação mais efetiva dos estudantes em grupos de trabalho e na construção de seus projetos de vida, a Matriz Curricular do SEEM tem os seguintes objetivos gerais:

- O exercício do **protagonismo juvenil**, por meio da participação do estudante na escolha, no planejamento, na execução, na avaliação, na apropriação dos resultados de projetos que partam de seus interesses e também da iniciativa do professor para atender aos interesses do aprendiz nas áreas de conhecimento.
- A experimentação de novas práticas de ensino, em especial no que se refere a **projetos**, e a exploração de temas contemporâneos que **transcendem** o âmbito de uma área de conhecimento ou **disciplina**.
- A colaboração entre professores e alunos em **projetos de vida** e na **autogestão** dos jovens, permitindo a personalização do percurso formativo de cada um deles e a sinergia com suas aspirações pessoais, cidadãs e profissionais.
- A construção de uma comunidade de sentido e aprendizagem em que os diferentes atores da comunidade escolar formalizarão **espaços de colaboração** em torno de causas, conceitos, estratégias e operações comuns.
- O desenvolvimento da **cultura digital** na comunidade escolar, de modo a incorporar as tecnologias na formação dos estudantes e estimular seu uso como forma de expressão e colaboração entre os participantes da comunidade escolar. (IAS, 2012a, p. 17-18, grifo nosso)

Como podemos observar na citação acima, o Núcleo Articulador transita entre as diferentes áreas do conhecimento, tendo como pressuposto o protagonismo juvenil na escolha por parte dos estudantes dos caminhos que pretendem seguir, a partir de uma educação baseada em projetos que valorizem a autonomia, tais como os projetos de vida e autogestão, além de

projetos voltados para a colaboração dos diferentes atores educacionais. Esses mesmos elementos estão presentes na PCEM da UNESCO (2011) e em programas anteriores do IAS, tais como o SuperAção Jovem e o Gestão Nota 10.

A construção de projetos de vida pode se constituir num importante instrumento pedagógico se for tomada como elemento histórico, não apenas como uma metodologia desvinculada das condições estruturais que os estudantes estão inseridos. Por exemplo: quando um estudante é orientado a construir um projeto de vida, a partir da visão de que a escola é o local que pode fornecer as competências necessárias para ser bem-sucedido na vida profissional, sem as devidas mediações históricas, pode servir como um caminho para a consolidação hegemônica da estrutura na qual estão inseridos, sendo-lhes reservado apenas o direito de traçar planos profissionais, sem questionar a forma como a estrutura social está disposta. Em outras palavras: a construção de projetos de vida, sem a mediação histórica e a busca pelos interesses de classe dos filhos dos trabalhadores, pode, sim, funcionar como mecanismo de responsabilização do indivíduo pelo não emprego, ocultando que a falta de emprego é justamente decorrente de uma condição estrutural da formação social que está inserido.

Acreditamos que o “exercício do protagonismo juvenil” por meio da maior participação do estudante nos projetos de seu interesse, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, no planejamento e replanejamento pedagógico, a partir dos resultados obtidos, é um importante instrumento para uma participação mais efetiva do estudante nesse processo; todavia, chamamos a atenção para o fato de que esta estrutura curricular dá ao estudante a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso do seu projeto de vida, caminhando na direção da análise de Giddens (2005) do “Novo Individualismo”, conforme abordamos no capítulo II, quando discutimos a proposta do EMI.

Conforme indica Gentili (1998, p. 78-79), a responsabilização exclusiva do estudante por um futuro sucesso ou fracasso no mercado de trabalho é uma estratégia que ganha força desde a década de 1970, num contexto de crise global do capital, que aponta na direção de que o “sucesso ou fracasso” de uma colocação no mercado de trabalho seria apenas uma questão de escolha, de opção por projeto de vida. Todavia, com diferentes condições estruturais, a responsabilização exclusiva do estudante pelo seu “sucesso ou fracasso” é uma forma de desresponsabilização do Estado por essas diferentes condições; por isso, a flexibilização curricular do SEEM não teria apenas a proposta de formar alguns poucos para os empregos formais ainda existentes, mas para preparar os estudantes para situação de desemprego, empreendedorismo e informalidade.

A Matriz Curricular do SEEM tem como objetivos gerais nas áreas de conhecimento uma integração curricular entre as diferentes áreas do conhecimento, assim como uma integração a um currículo mínimo proposto pela SEEDUC no Plano de Educação do Estado, conforme abordamos no capítulo II. Assim como os objetivos da Matriz no Núcleo Articulador, a integração curricular assume um importante papel no diálogo colaborativo das diferentes áreas do conhecimento e na promoção de atividades voltadas para a colaboração, para a construção de projetos de vida e efetivação de um protagonismo juvenil. Dentre os principais objetivos gerais da Matriz Curricular do SEEM, podemos destacar:

- Avançar na efetiva **integração curricular** prevista nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, fortalecendo a construção de conhecimentos de modo contextualizado e a ação conjugada e cooperativa entre professores.
- **Integrar o currículo mínimo** proposto pela SEEDUC-RJ à proposta de educação plena e de reestruturação curricular desta solução educacional.
[...]
- Promover a **colaboração** autêntica entre alunos e professores na construção dos saberes e estimular atitudes **protagonistas** diante da vida, do conhecimento e da aprendizagem.
- Contribuir com a formação dos estudantes para a **autonomia**, possibilitando a construção da identidade e do **projeto de vida**, de modo que atribuam sentido e significado a suas relações consigo mesmos, com os outros e, sobretudo, com o conhecimento. (IAS, 2012a, p. 18, grifo nosso)

O que nos chama a atenção nesses objetivos é a promoção e colaboração entre alunos e professores na construção dos saberes. Esse tema parece ser mais uma lacuna do SEEM, uma vez que compreende a função do **professor como mediador** do processo de aprendizagem, ou seja, alguém que está posto entre o estudante e um conhecimento que existe por si só. Essa compreensão da atuação do professor como mediador traz à tona a ideia de que o conhecimento existe enquanto verdade pura, cabendo ao professor conduzir o estudante até ela; dessa maneira, esse argumento se baseia numa compreensão de que o conhecimento é neutro e pode ser obtido adotando caminhos apenas técnicos de pesquisa. Diante disso, ao falar sobre a importância do professor mediador nos projetos, o IAS argumenta que

A **mediação do professor** é um aspecto-chave para o bom desenvolvimento dos projetos. [...] O trabalho de mediação em projetos tem especificidades, considerando, por exemplo, a autonomia que se dá às equipes de alunos para que encontrem suas próprias soluções para os problemas identificados, ao mesmo tempo que contribui com informações durante todo o processo.³⁴³

³⁴³Disponível: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/educacao-por-projetos-o-que-e-e-por-que-implementa-la.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018, grifo nosso.

Outra novidade na Matriz Curricular do SEEM é um espaço de inclusão que avance além das diferentes áreas do conhecimento ou mesmo do Núcleo Articulador. Em sua aplicação no CECA, o SEEM destina 50 tempos de carga horária total para a implementação da disciplina “educação financeira” que apresenta unidade com os dispositivos integradores dessa solução e é fruto de uma parceria da SEEDUC/RJ com o IBMEC. Dessa maneira, o IAS argumenta que esse espaço de inclusão é destinado

Para além dos componentes curriculares previstos no núcleo e nas disciplinas organizadas em áreas de conhecimento, esta proposta abre um espaço de dois tempos semanais, em uma carga horária total de 50 tempos, para a customização curricular de cada escola que aderir ao projeto. [...]. Nessa perspectiva consideramos a educação financeira, objeto de parceria da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro com o IBMEC, ainda em desenvolvimento. (IAS, 2012a, p. 19)

Da mesma forma que a Matriz Curricular recorre a componentes integradores, o processo de avaliação presente no SEEM “com função também integradora, envolve todos que aprendem e educam no avaliar e ser avaliado. Em decorrência, também se configura em fonte de informação replanejamentos e adoção de novas práticas pedagógicas” (IAS, 2012a, p. 20). Por essa linha argumentativa, o protagonismo juvenil também poderia ser verificado na maior participação dos estudantes no processo avaliativo, subsidiando o planejamento e o replanejamento das ações pedagógicas. Destarte, para o IAS, mais do que receber subsídios das avaliações, “a escola deverá incluir os jovens na elaboração de um projeto comum de avaliação que defina critérios e indicadores negociados e acordados pelas equipes docente e discente, incluindo a autoavaliação por todos os atores envolvidos” (IAS, 2012a, p. 21).

Essas práticas inovadoras da Matriz Curricular do SEEM foram sendo transmitidas para os professores e gestores da SEEDUC/RJ através de “cursos envolvendo formação inicial e continuada, em serviço. [...] voltados à apropriação progressiva e gradual desta solução educacional” (IAS, 2012a, p. 21). Assim, o IAS deu início a cursos para capacitar professores e gestores na compreensão das ações do SEEM no campo curricular e nas suas metodologias inovadoras, com destaque para os treinamentos da apropriação de uma Matriz de Competências do Século XXI.

Em síntese: as inovações curriculares propostas pelo SEEM estão inscritas na flexibilização curricular, a partir da centralidade no protagonismo juvenil, refletido nas escolhas dos itinerários formativos pelo estudante, e na construção de projetos de vida. O problema do desenvolvimento de uma concepção pedagógica baseada na flexibilização curricular é o mesmo que apontamos na Reforma do Ensino Médio: o estreitamento das disciplinas acadêmicas em

prol do desenvolvimento de competências pode representar um aumento das desigualdades educacionais, à medida que a escola pública é o local em que os estudantes mais pobres têm acesso ao conhecimento mais sistematizado e que é cobrado nas avaliações de acesso ao ensino superior. Como a oferta dos itinerários formativos está condicionada à capacidade de investimento dos estados, as escolas públicas estaduais de ensino médio, em função de sua menor capacidade de investimento, tenderão a oferecer menos disciplinas acadêmicas e percursos formativos mais baratos.

6.2.1 Matriz de Competências para o século XXI

Nesse item, temos o objetivo de analisar a Matriz de Competências para o século XXI e sua relação com a concepção de educação integral da UNESCO. Para tanto, relacionaremos a constituição dessa Matriz de Competências com os pilares para a educação do século XXI presentes no relatório que Delors (1998) escreveu para a UNESCO.

As competências do século XXI que o IAS desenvolveu no SEEM foram profundamente influenciadas pelos quatro pilares da educação da UNESCO: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a conhecer (DELORS, 1998). As competências curiosidade, pensamento crítico e resolução de problemas estariam na dimensão “aprender a conhecer”; já as competências colaboração, comunicação e liderança estariam na dimensão “aprender a conviver”; as competências criatividade, gestão da informação e gestão de processos estariam na dimensão “aprender a fazer” e, por fim, a competência “autonomia” estaria na dimensão “aprender a ser” (IAS, 2012a, p. 23).

Nos próximos parágrafos, iremos detalhar a maneira como o SEEM define cada uma dessas competências e seu foco de atuação, a fim de termos uma melhor compreensão de sua função na Matriz Curricular do Século XXI. Começando pelas competências inseridas na dimensão “aprender a conhecer”, o SEEM dá destaque à importância de o estudante ter curiosidade para descobrir o mundo, a fim de estruturar um pensamento crítico diante dos desafios e mobilizar esses conhecimentos para resolver problemas. Diante disso, as competências da dimensão “aprender a conhecer” são definidas da seguinte forma: i). A competência **curiosidade**, definida como “interesse e persistência para explorar, indagar, experimentar, aprender e reaprender sobre si, o outro e o mundo”, tem como foco “atuar com curiosidade investigativa” (IAS, 2012a, p. 24). ii). A competência **pensamento crítico** é definida como o ato de “analisar, relacionar e sintetizar ideias, fatos e situações, assumindo posicionamentos fundamentados” (IAS, 2012a, p. 24). iii). A competência **resolução de**

problemas é definida como o ato de “mobilizar-se diante de um problema, lançando mão de conhecimentos e estratégias diversos para resolvê-lo” (IAS, 2012a, p. 24).

Na dimensão “aprender a conviver”, o SEEM argumenta que a colaboração é fundamental para a tomada de decisões compartilhadas; por isso, é importante saber comunicar suas ideias, sempre com respeito às opiniões diferentes, a fim de poder liderar e ser liderado pelos demais membros de uma equipe de trabalho. Diante disso, as competências da dimensão “aprender a conviver” são definidas da seguinte forma: i). A competência **colaboração** é definida como “atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns” (IAS, 2012a, p. 24). ii). A competência **comunicação** é definida como o ato de “compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes envolvidos nas interações” (IAS, 2012a, p. 24). (iii). A competência **liderança** é definida como o ato de “mobilizar e orientar as pessoas em direção a objetivos e metas compartilhados, liderando-as e sendo liderado por elas” (IAS, 2012a, p. 24).

Na dimensão “aprender a fazer”, o SEEM argumenta que a criatividade é importante para o estabelecimento de conhecimentos prévios com situações desconhecidas, que devem ser compartilhados em diferentes formas para subsidiar a tomada de decisões e até mesmo replanejar um trabalho. Diante disso, as competências da dimensão “aprender a fazer” são definidas da seguinte forma: i). A competência **criatividade** é definida como o ato de “fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios, trazendo contribuições de valor para si mesmo e para o mundo” (IAS, 2012a, p. 24). ii). A competência **gestão da informação** é definida como o ato de “acessar, selecionar, processar, transmitir e compartilhar informações, em contextos e mídias diversas” (IAS, 2012a, p. 24). iii). A competência **gestão de processos** é definida como o ato de “planejar, executar e avaliar os processos de aprendizagem, trabalho e convivência (IAS, 2012a, p. 24).

Por fim, na dimensão “aprender a ser”, a competência **autonomia** é definida como “saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e em seu projeto de vida, de forma responsável e solidária” (IAS, 2012a, p. 24). Essa competência é um dos principais pilares da concepção de educação do século XXI do SEEM, uma vez que tem por objetivo a preparação dos estudantes para saber escolher seu futuro profissional, a partir do treinamento da construção de projetos de vida e escolha de itinerários formativos.

Em síntese: a Matriz de Competências para o século XXI adotada pelo SEEM é constituída, a partir das reflexões de Delors envolvendo os 4 pilares para a educação da virada do milênio. Nosso argumento central é o de identificar essas competências citadas

anteriormente como importantes para qualquer pessoa em suas atividades e relações diárias; o problema que identificamos no desenvolvimento dessas competências socioemocionais é sua aplicação sem a devida contextualização histórica e mediação dos interesses de classe. Cada uma das competências pode ter uma aplicação diferente, a depender do foco que será dado, podendo funcionar como reprodutoras das relações sociais existentes, mas, se desenvolvidas a serviço dos interesses dos filhos dos trabalhadores, poderiam ser um importante instrumento de preparação dos estudantes na construção de um projeto efetivamente democrático de distribuição da riqueza social.

Mais à frente, quando abordarmos a influência do Big Five na definição de 5 macrocompetências que o SEEM desenvolve, iremos expandir essa argumentação e apresentar exemplos mais detalhados.

6.2.2 Protagonismo Juvenil e construção de projetos de vida: fundamentos da matriz curricular.

Nosso objetivo nesse item é analisar o papel do protagonismo juvenil e da construção de projetos de vida na proposta de flexibilização curricular adotada pelo SEEM. Tanto o protagonismo juvenil quanto a elaboração de projetos de vida passaram a fazer parte, também, da estruturação curricular da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

É importante ressaltarmos que o convênio da SEEDUC/RJ com o IAS para o desenvolvimento de uma solução educacional passaria pela revisão da estrutura curricular tradicional, a partir da adoção de inovações curriculares mediadas por competências capazes de “aproximar a escola dos anseios juvenis, oferecendo uma educação capaz de prepará-los para a continuidade dos estudos, a participação social e o mundo do trabalho, a partir de uma matriz de competências para o século 21” (IAS, 2013, online). Nesse contexto, o protagonismo juvenil só se concretizaria em um modelo curricular que combinasse o desenvolvimento de competências “cognitivas com as socioemocionais, que, comprovadamente, auxiliam o estudante nessa jornada, como perseverança, motivação, otimismo, colaboração, curiosidade e autocontrole, dentre outras” (IAS, 2013, online).

Diante desse pressuposto de que a educação para o século XXI passaria pela combinação de competências cognitivas com competências socioemocionais, o IAS, antes mesmo de criar o SEEM, já tinha uma proposta curricular inovadora no Programa SuperAção Jovem, que foi o primeiro programa do Instituto a desenvolver e monitorar de forma mais sistemática a combinação de competências socioemocionais com desempenho cognitivo. Criado em 2003, o

Programa SuperAção Jovem tem como pressuposto básico a necessidade de se desenvolver uma educação centrada no protagonismo juvenil e na educação por projetos (IAS, 2012b, online). Dessa maneira, o Programa SuperAção Jovem busca melhorar o desempenho cognitivo em matemática e leitura nos estudantes, a partir do desenvolvimento de competências não cognitivas, tais como colaboração, comunicação, motivação, autonomia e determinação. Assim,

O Programa SuperAção Jovem oferece à escola uma pedagogia inovadora e eficaz para formação de jovens na sala de aula ou em outros espaços escolares. O principal objetivo do programa é colaborar com as escolas para desenvolver as competências não cognitivas dos estudantes – colaboração, comunicação, motivação, autonomia, determinação etc – e, por meio delas, melhorar a aprendizagem de matemática e leitura, além de preparar para a vida. Este é o primeiro programa do Instituto Ayrton Senna que está desenvolvendo e monitorando sistematicamente as habilidades não cognitivas dos alunos. (IAS, 2012b, online)

Destarte, o IAS argumenta que a constituição do SEEM no âmbito da SEEDUC/RJ se valeu da “experiência acumulada, no campo da juventude, por meio do Programa SuperAção Jovem, estimulando o **protagonismo juvenil** em escolas brasileiras, contribuindo de forma decisiva à elaboração dos **projetos de vida** de nossos jovens” (IAS, 2013, online). Nessa direção, o IAS avança sua argumentação ao indicar que o surgimento do SEEM está intimamente ligado aos eixos estruturantes do Programa SuperAção Jovem: protagonismo juvenil e projetos de vida. Essa inovação curricular pautada na combinação de competências cognitivas com as competências socioemocionais, mediadas pelo protagonismo juvenil e pela educação por projetos, daria uma “nova” face à escola, tornando-a mais atrativa porque “os alunos são mobilizados em torno de suas visões e interesses, estruturando projetos de vida e de estudos, como corresponsáveis pelo seu aprendizado” (IAS, 2012b, online).

O protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida, defendidos pelo IAS desde a implementação do Programa SuperAção Jovem, materializam-se na escolha dos itinerários formativos a serem percorridos pelo próprio estudante, a partir de seus interesses acadêmicos e profissionais. Dito de outra forma: o estudante não estaria numa situação de passividade frente a um currículo estático e descolado das necessidades do mundo do trabalho; diante disso, seria necessário mudar essa relação estudante x currículo, tendo o primeiro a necessidade de assumir responsabilidades na escolha do tipo de itinerário formativo que deseja percorrer (Formação na área de exatas? Formação nas ciências humanas? Formação profissional?).

Essa maior responsabilização do estudante por suas escolhas vai ao encontro da ideia de Giddens (2005) de um “Novo Individualismo”, em que o indivíduo seja mais ativo nas suas escolhas envolvendo a formação e a profissão, menos dependente do Estado. É com base nessa

ideia de “Novo Individualismo” que o IAS orienta a construção de programas e soluções educacionais voltadas para o protagonismo juvenil e construção de projetos de vida, avançando na definição dos itinerários formativos que irão adotar. Embora a ideia de protagonismo juvenil tenha se iniciado no programa SuperAção Jovem, foi estendido para o SEEM e para os demais programas do instituto e passou a ditar a estruturação do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que “pressupõe o **protagonismo juvenil, princípio educativo** do Programa [...]” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 2, §2, grifo nosso).

Além da influência no Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida passam a ditar a nova organização curricular da SEEDUC/RJ, com a adoção de um “núcleo articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem sócio-emocional dos estudantes, mediante o desenvolvimento do **protagonismo e a realização de projetos**” (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 6, grifo nosso). Diante disso, percebemos que o protagonismo juvenil, associado ao desenvolvimento de uma educação por projetos, com origem no SEEM do IAS, disseminou-se na estrutura do ensino médio da SEEDUC/RJ, perpassando a composição curricular.

Como citado acima, o protagonismo juvenil passou a ser o princípio educativo do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PEI/RJ); contudo, na época da criação do PEI/RJ, as diretrizes curriculares para o ensino médio que estavam vigorando (CNE, 2012, Art. 13, II) tinham “o trabalho como princípio educativo”. Assim, mesmo antes da Reforma do Ensino Médio, da elaboração da BNCC e da Atualização das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, o PEI/RJ já adotava a estrutura teórico-organizacional do SEEM, cujo protagonismo juvenil se constituiria no fio condutor da elaboração das ações educativas e dos currículos.

Cabe destacar que a influência do IAS na reorientação curricular do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014a) e na criação do PEI/RJ, através da aplicação do SEEM no âmbito da SEEDUC/RJ, foi estendida para a esfera federal. A Reforma do Ensino Médio não dá destaque à palavra protagonismo juvenil diretamente, mas dá ênfase aos itinerários formativos e à construção de projetos de vida.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio altera a LDB indicando que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares [...]” (BRASIL, 2017a, Art. 4º, grifo nosso). Diante disso, a Reforma do Ensino Médio dá ao estudante a possibilidade de fazer escolhas, tendo como mediação a BNCC e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; nesse caso, ambas identificam no protagonismo juvenil um

pressuposto de estruturação do ensino médio. Além disso, a Reforma do Ensino Médio indica que os currículos devem favorecer aos alunos adotar um “trabalho voltado para a construção de seu **projeto de vida**” (BRASIL, 2017a, Art. 3, §7, grifo nosso). Como podemos observar, os dois eixos estruturantes da Reforma do Ensino Médio (protagonismo juvenil e construção de projetos de vida) já estavam presentes nos programas do IAS, em especial no SEEM, que vem sendo implementado no âmbito da SEEDUC/RJ desde 2013.

Destacamos que a BNCC incorporou a ideia de protagonismo juvenil e construção de projetos de vida da mesma maneira que a Reforma do Ensino Médio, à medida que prevê a “oferta de variados itinerários formativos [...]. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular [...] estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus **projetos de vida**” (MEC, 2018b, p. 468, grifo nosso). Assim, conforme indica a BNCC a nova estrutura do ensino médio teria como princípio a flexibilidade curricular, a partir dos interesses dos estudantes e isso, também, se materializou na Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em função de indicar que as propostas de ensino devem orientar os estudantes de tal forma que estejam aptos a construir projetos de vida (MEC, 2018a, Art. 8, V) e os itinerários formativos possam favorecer o protagonismo juvenil (MEC, 2018a, Art. 12, V, §2).

Um fato que chama bastante a atenção no destaque dado ao protagonismo juvenil e à construção de projetos de vida é sua centralidade em detrimento da categoria trabalho. Uma das lacunas que apontamos no SEEM está justamente no fato de o IAS (2012a, p. 10) indicar que suas fontes inspiradoras legais para a construção dos referenciais curriculares para a categoria trabalho seriam as DCNEM (CNE, 2012) e o EMI (MEC, 2009b) e o estudo Protótipos Curriculares do Ensino Médio (UNESCO, 2011). Todavia, as fontes legais de inspiração para o SEEM adotavam o trabalho como princípio educativo, enquanto o SEEM relaciona a categoria trabalho com o desenvolvimento de competências. As DCNEM vigentes à época (CNE, 2012, Art. 13, II) previam que o trabalho seria conceituado como “princípio educativo”, numa perspectiva ontológica; na mesma direção, o EMI prevê que “o trabalho é um princípio educativo no currículo do ensino médio” (MEC, 2009b, p. 7). Da mesma forma, os Protótipos Curriculares do Ensino Médio compreendem o trabalho como princípio educativo, em sua “acepção ontológica” (UNESCO, 2011, p. 12). Por sua vez, no SEEM “a dimensão do trabalho será uma dentre as que compõem o currículo e pensada como o desenvolvimento de uma cultura e de competências para o exercício de qualquer profissão” (IAS, 2012a, p. 8).

Observamos que o protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida, que começaram a ser desenvolvidos de forma mais sistemática pelo IAS com a criação do SEEM,

passam a se constituir nos pilares do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016), na Definição das Diretrizes Operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014a), na Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e dos seus braços curriculares, no âmbito federal, representadas pela BNCC (MEC, 2018b) e pela Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2018b). Como argumentamos em momentos anteriores, essa agenda de flexibilização formativa, pautada numa concepção pragmática de currículo, é materializada e incrementada pelo IAS nas escolas públicas brasileiras, mas sua origem está na CERI/OCDE, a partir de pesquisas desenvolvidas para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações do *PISA* e de maior adequação dos currículos às competências esperadas pelos empregadores.

Com essa proposição, não estamos afirmando que o IAS apenas traduz para as escolas públicas brasileiras as diretrizes de políticas públicas para a educação gestadas na OCDE, uma vez que o próprio Instituto é produtor e disseminador de hegemonia, além de adaptar e ressignificar para a realidade brasileira as pesquisas desenvolvidas no âmbito da CERI/OCDE. Nosso argumento vai na direção de identificar o IAS como um importante produtor e difusor da hegemonia empresarial nas escolas públicas, a partir da adoção de um currículo que, na aparência, dá aos estudantes protagonismo nas suas escolhas profissionais, partir da construção de projetos de vida, mas que, num nível mais alto de abstração, funciona como instrumento de preparação de um tipo de trabalhador adaptável às mudanças do século XXI: o flexível.

A compreensão, por parte do SEEM, da escola como local de fornecimento de competências traz consigo uma mudança de perspectiva das finalidades da educação, pois a educação por competências está inscrita na *práxis* produtiva, enquanto a educação enquanto mediação de projetos societários está inscrito na *práxis* humana (RAMOS, 2006, p. 136). Conforme abordamos no capítulo III, Ramos (2006, p. 135) indica que a escolha dos itinerários formativos e da construção de projetos de vida são apresentados como se fossem resultados subjetivos, mas, em uma análise que vai além da aparência, percebemos que seria o direcionamento dos estudantes para se enquadrar em um tipo de formação flexível, com a finalidade de efetivar a compreensão da educação como *práxis* produtiva apenas, e não como *práxis* humana mediadora.

Outra questão interessante envolvendo a construção de projetos de vida e protagonismo juvenil se dá na ideia de que os estudantes poderiam escolher seus itinerários formativos. Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 661) demonstram que a expansão do ensino médio, no Brasil, foi proporcionada pelos estados da federação; contudo, com investimento três vezes menor do que

o investimento do governo federal para a mesma modalidade de ensino. Diante disso, como serão ofertados itinerários formativos diversificados sem maior investimento por parte dos estados? Conforme indicam Pinto, Amaral e Castro (2011) a tendência desse modelo é a perpetuação de um sistema com a presença de escolas “boas” para poucos e escolas de massificação barata para muitos, aumentando as desigualdades de oportunidades de aprendizagem.

A própria Reforma do Ensino Médio deixa uma brecha para a falta de investimento na oferta de diferentes itinerários formativos, quando afirma “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, [...]” (BRASIL, 2017a, Art. 4). Dito de outra forma: a diversidade de itinerários formativos está condicionada ao contexto local e às possibilidades de cada sistema de ensino, ou seja, depende da capacidade de investimento dos estados federados. Assim, acreditamos que o argumento de Pinto, Amaral e Castro (2011) de que termos escolas “boas” para poucos e de massificação barata para muitos nunca fez tanto sentido quanto no modelo educacional pautado na “escolha” por itinerários formativos.

Esse modelo de educação por projetos e protagonismo juvenil, adotado pelo SEEM, foi, em 2016, incorporado no Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PEI/RJ). O protagonismo juvenil no PEI/RJ, conforme abordamos no capítulo II, pode ser verificado na ideia de os estudantes terem a capacidade de “serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” (RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 3, V).

Em síntese: o protagonismo juvenil e a educação por projetos trazem consigo a lógica de que os estudantes teriam opções de escolha para a construção de seu futuro; contudo, essa argumentação é parcial, à medida que desconsidera as condições estruturais de cada sistema de ensino para oferta dos diferentes itinerários formativos e o suposto protagonismo juvenil não estão dissociados da formação de um tipo específico de trabalhador: o flexível. Assim, tanto a ideia de protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida trazem consigo o pressuposto de que o futuro do estudante é fruto exclusivo de suas escolhas.

6.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI.

Nesse item, temos o objetivo de analisar o pressuposto, contida no SEEM, em torno da necessidade de os estudantes desenvolverem as competências socioemocionais que os habilitaria a serem mais empregáveis e saberem tomar decisões que influenciariam no seu futuro.

O SEEM se propõe a formar indivíduos mais produtivos e com maiores possibilidades de empregabilidade. Todavia, essa solução educacional, também, se propõe a melhorar o desempenho cognitivo dos alunos a partir do desenvolvimento intencional de competências socioemocionais. Por essa linha argumentativa, as competências cognitivas e socioemocionais deveriam ser compreendidas em conjunto, em razão de serem complementares. Dessa maneira, o IAS argumenta que

Por isso, é muito importante compreender que as competências socioemocionais **não se desenvolvem de forma separada dos aspectos mais cognitivos**, como o raciocínio e a memória, e sim de maneira altamente articulada. Assim, valorizar e procurar **desenvolver essas habilidades** tem que ser algo **compatível com a relevância dos conteúdos** curriculares tradicionais, que seguem no foco do trabalho escolar. (IAS, [201-?], p. 6, grifo do autor)

O protagonismo juvenil e a construção de projetos de vida são dois eixos estruturantes da proposta do SEEM que encontra sustentação teórica na concepção de educação plena, ou integral, cujo currículo não estaria restrito ao desenvolvimento de competências cognitivas, mas também se proporia a incorporar o desenvolvimento de competências não cognitivas (socioemocionais), ligadas aos atributos comportamentais e valorativos. Essa nova arquitetura curricular deveria ser replicada em todo o ensino médio da SEEDUC/RJ porque daria um tratamento “integrador” ao currículo na oferta de uma educação integral. Nesse contexto, o IAS, ao apontar a melhoria das escolas da SEEDUC/RJ nos *rankings* dos estados brasileiros, argumenta que

É a esse cenário positivo que a SEEDUC-RJ e o Instituto Ayrton Senna se propõem a agregar mais valor e alcance. Primeiro, ao buscar uma solução que dá tratamento integrador ao currículo escolar, baseando-se no conceito de educação plena, ou integral [...]. Segundo, ao desenhar esta solução de modo que possa ser adotada em larga escala, ou seja, ser estendida a todas as unidades de ensino médio da rede pública. (IAS, 2012a, p. 8)

Essa proposta de desenvolver um currículo integrado que conjugue competências cognitivas com competências socioemocionais começou a ser aplicada de forma sistematizada no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) “em 2013 com os recursos necessários a uma reestruturação curricular do ensino médio em jornada ampliada e com foco na formação geral, não-profissionalizante” (IAS, 2012a, p. 8). Mas o que seriam exatamente as competências socioemocionais que o IAS desenvolveria no SEEM? Nesse contexto, o IAS define que

Em linhas gerais, competências socioemocionais se referem à **capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e**

habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. (IAS, 2017a, online, grifo do autor)

A definição de competências socioemocionais que o IAS adota no SEEM guarda relação com a definição de competências adotadas pelos autores que abordamos no capítulo III (PERRENOUD 1999, 2000a, 2000b, 2002a, 2002b, 2013; HANUSHEK; WOESSMANN, 2007; ZARIFIAN 1998, 2005, 2008), à medida que a identificam como a capacidade de mobilização de conhecimentos para a execução de uma determinada atividade. Esse conjunto de autores, principalmente os estudos de Perrenoud, serviram de inspiração para o IAS construir o SEEM enquanto uma solução que trabalha com a noção de competência como um avanço para além da simples aquisição de capital humano. Em outras palavras: os autores citados argumentam que a noção de competências é fundamental para o estudante do século XXI porque o estimula a aprender a mobilizar o conhecimento adquirido em determinada ação, aproximando o conhecimento da atividade prática.

A influência dos estudos de Perrenoud para a consolidação de uma definição de competências pelo IAS pode ser verificada nos estudos desenvolvidos pelas redes de apoio às pesquisas do IAS, tal como o CPE (Rede Nacional de Ciência para a Educação)³⁴⁴. A CPE parte do pressuposto de que uma educação baseada em evidências toma a ideia de competência como uma forma de superar uma abordagem tradicional pautada na fragmentação disciplinas e na avaliação somativa; assim, da mesma forma que os estudos de Perrenoud apontados acima, a ideia de competências seria inovadora porque não estaria restrita à aquisição de conhecimentos. Em síntese: a inovação que a CPE, em parceria com o IAS, defende para a construção curricular está pautada na ideia de competência enquanto capacidade de mobilização de conhecimentos para realizar uma tarefa (aprender a fazer), para se relacionar com outras pessoas (aprender a conviver), para se relacionar com o próprio conhecimento, com a pesquisa (aprender a conhecer) e, principalmente, ter a autonomia para saber quais conhecimentos, atitudes e valores devem ser mobilizados diante de situações difíceis (aprender a ser). Nesse contexto, para o CPE,

Competência é um termo que tem participado da linguagem educacional especialmente entre o final do século 20 e início do século 21. Com a perspectiva de superar uma abordagem tradicional, disciplinar e de avaliação somativa (avaliação realizada com foco no produto final e não no processo), a introdução das competências

³⁴⁴“A Rede CPE é uma iniciativa que conta com o apoio do Instituto Ayrton Senna e reúne mais de 80 grupos de pesquisa das mais diversas áreas, com o objetivo de promover melhores práticas e políticas educacionais baseadas em evidências. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/atuacao.html>></p><!--endfragment-->!. Acesso em: 04 jun. 2019.

na literatura especializada e nas políticas educacionais, assim como nos currículos escolares, foi apresentada como uma forma de viabilizar práticas inovadoras na área da Educação. Vários autores abordam o tema das competências na educação, inclusive estendendo este termo à tecnologia. Patricia Behar e colaboradores (2013) com base em outros autores (PERRENOUD, 1999; 2000; 2001; ZABALA; ARNAU, 2010), abordam as competências a partir da relação entre conhecimento, habilidade e atitude, conhecida pela sigla CHA. (CPE, 2016, p. 9)

As discussões sobre a definição do que seria competências que realizamos no capítulo IV não ficou restrita ao âmbito cognitivo, justamente para termos o subsídio teórico para pensarmos a noção de competências no SEEM. Essa solução do IAS vai além da noção de competências na esfera cognitiva, mas a estende essa noção para a capacidade de mobilização de sentimentos, comportamentos, atitudes e valores para a realização de uma atividade, aprendendo a lidar com o conhecimento e com outras pessoas. Essa leitura de que as competências não estariam restritas a esfera cognitiva encontrou respaldo teórico nos estudos desenvolvidos pelo James Heckman³⁴⁵ e seus colaboradores (KNUDSEN et al, 2006; CUNHA; HECKMAN, 2007; CUNHA, HECKMAN; SCHENNACH, 2010).

Para Heckman, *there are great economic gains to be had by investing in early childhood development*³⁴⁶. É com base nessa relação entre investimento na primeira infância e desenvolvimento econômico que o autor procura identificar as competências socioemocionais (não cognitivas) como tão importantes quanto as competências cognitivas na preparação dos estudantes para obter o sucesso escolar e maiores condições de empregabilidade, a partir da apreensão e desenvolvimento de atributos atitudinais, valorativos e comportamentais. Nesse ponto específico, o IAS indica que os estudos de Heckman e de seus colaboradores são fundamentais para a construção de um currículo inovador porque a dimensão do conhecimento e a apreensão dos conteúdos específicos

[...] são, de fato, altamente impactados pelo desenvolvimento de outros atributos atitudinais e valóricos, também denominados não-cognitivos. Estudos recentes – como os capitaneados pelo Prêmio Nobel de economia James **Heckman** – estão provando que algumas dessas **competências** chamadas de **não-cognitivas** são tão importantes quanto as cognitivas para o **sucesso escolar** e, na vida adulta, decisivas

³⁴⁵“James J. Heckman is the Henry Schultz Distinguished Service Professor of Economics at the University of Chicago, a Nobel Memorial Prize winner in economics and an expert in the economics of human development. Through the university’s Center for the Economics of Human Development, he has conducted groundbreaking work with a consortium of economists, developmental psychologists, sociologists, statisticians and neuroscientists showing that quality early childhood development heavily influences health, economic and social outcomes for individuals and society at large. Heckman has shown that there are great economic gains to be had by investing in early childhood development”. Disponível em: <<https://heckmanequation.org/about-professor-heckman/>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

³⁴⁶ Para Heckman, “há grandes ganhos econômicos ao investir no desenvolvimento da primeira infância”. Disponível em: <<https://heckmanequation.org/about-professor-heckman/>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

para a **empregabilidade**, solidez de relacionamentos e cuidados com a saúde coleção. (IAS, 2012a, p. 14, grifo nosso)

Corroborando com os estudos de Heckman e seus colaboradores, o CPE, em parceria com o IAS, entende que a evidência científica em torno das competências socioemocionais (capacita os indivíduos a resolver problemas, ajuda a gerir as informações e a gerir sua própria trajetória de vida) levará a profundas mudanças nos sistemas educacionais que se verão impelidos a incorporar o desenvolvimento das competências socioemocionais nos currículos oficiais. Diante disso, para o CPE essa evidência não está restrita a um país ou região do mundo, muito menos as diferentes posições que os países ocupam na geopolítica e comércio mundial. Em função disso,

As implicações das mudanças que as novas tecnologias estão trazendo para o mercado de trabalho, destruindo profissões tradicionais e tornando competências socioemocionais como a capacidade de resolução de problemas e de interação social mais cruciais do que a acumulação de informações, ainda devem ser plenamente incorporadas pelos sistemas educacionais em qualquer lugar do mundo (AUTOR et al., 2003; LEVY; MURNANE, 2013; OCDE, 2016). Em um futuro muito próximo, os sistemas educacionais por todo o mundo terão que adaptar seus currículos e estratégias para desenvolver habilidades que vão além do cognitivo e que levem em conta a importância do desenvolvimento socioemocional, do caráter e da autonomia, trabalhando competências cognitivas, interpessoais e intrapessoais.³⁴⁷

Uma das principais críticas à adoção de um currículo que se propõe a desenvolver competências socioemocionais de forma intencional é a de que os problemas estruturais do capital, como o desemprego e os reflexos da “questão social”, seriam resolvidos pelos indivíduos, não colocando em questão as condições estruturais e conjunturais sobre a qual a formação social está assentada. Diante disso, a redução das desigualdades sociais e a falta de oportunidades poderiam ser revertidas pelos indivíduos que fossem persistentes, determinados, resilientes e que possuíssem as características esperadas pelos empregadores do século XXI, conforme argumentação de Freitas abaixo:

Eis a pedra filosofal: ensinar os pobres a serem persistentes e determinados de maneira que subam na vida e com sua persistência, “reduzam” as desigualdades (ou então, a serem pacientemente persistentes ante o desemprego estrutural gerado pela quarta revolução industrial em curso). Os empresários podem continuar gerando desigualdades sociais com seu sistema social e a escola as corrige com ajuda do filantropo-capitalismo – mea-culpa incluída na forma de “responsabilidade social empresarial” que tranquiliza as mentes. É o melhor dos mundos. (FREITAS, 2017, online)

³⁴⁷Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2018/04/documento-tematico-5.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

Essa ideia de formar indivíduos socioemocionalmente prontos para enfrentar os desafios da virada do milênio é associada a uma formação planificadora e voltada para a responsabilização exclusiva dos indivíduos pela sua colocação social, conforme aborda Freitas (2017, online); por sua vez, o IAS argumenta justamente o contrário, uma vez que as “competências socioemocionais, quando desenvolvidas e avaliadas na escola, não são instrumentos para normatizar comportamentos, adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa, ou reforçar a cultura de culpabilização de alunos e professores pelo fracasso escolar” (IAS, [201-?], p. 8). Para o IAS, o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais no SEEM traria benefícios “com a concretização de projetos de vida, tais como a continuidade dos estudos após a educação básica, a **empregabilidade** e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa [...]” (IAS, [201-?], p. 8, grifo nosso).

Não acreditamos que haja uma relação causa-efeito de forma inequívoca, sem mediações, entre planificação das personalidades e desenvolvimento das competências socioemocionais. Mesmo que um programa educacional se proponha a planificar personalidades de forma intencional em um plano abstrato, quando é implementado, passa por mediações de natureza histórica, social e cultural, à medida que descemos os níveis de abstração na direção do que se apresentou na imediaticidade como verdade. Diante disso, nossa argumentação é a de que o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais encontra dois problemas, a saber: (i). A compreensão das competências socioemocionais como neutras, somente técnicas, destituídas de mediações político-econômicas. (ii). A ideia de que as competências poderiam ser desenvolvidas da mesma forma que as competências cognitivas.

A primeira problemática é proposta planificadora das competências socioemocionais, embora isso não se dê de forma inequívoca e automática. Mesmo que o IAS argumente que o SEEM não se propõe a ser um programa educacional planificador de personalidades (a partir da ideia de que as competências socioemocionais seriam instrumentos para ajudar a melhorar o desempenho cognitivo e a lidar com as instabilidades do século XXI), acreditamos que o grande problema está no fato de o Instituto ter como pressuposto fundante a ideia de que essas competências seriam apenas técnicas e voltadas para o preparo dos estudantes. Assim, concordamos com Freitas (2017, online) que a proposta de desenvolver competências socioemocionais de forma intencional é a “de ‘padronizar’ traços de personalidade a serem ensinados pela escola!”, como se fossem neutras, sem ideologias e refletissem uma ciência “pura”; com a ressalva de que não se dão de forma automática e inequívoca, como fora pensada em estágios mais elevados de abstração.

Outra questão importante é que o ensino intencional das competências socioemocionais, por não ter a mesma natureza do ensino cognitivo, encontra problemas para ser desenvolvido nas escolas, uma vez que haveria “necessidade de se alterar a própria forma de organizar as relações internas de nossas escolas para que as crianças possam vivenciar tais ‘habilidades’ e construí-las pela prática da própria vida escolar” (FREITAS, 2017, online). A própria lógica das competências cognitivas encontra problemas em ser aplicada nas escolas, uma vez que a ideia de mobilização de conhecimentos para a execução de uma determinada atividade exigiria da escola uma configuração diferente da atual; assim, acreditamos que mesmo a lógica da competência é contraditória porque parte do suposto que o estudante poderia adquiri-la na sala de aula, com separação da teoria e da prática.

Além dos problemas apontados acima, retomamos as discussões de Kuenzer (2017, p. 341) sobre a utilização da noção de competências como instrumento de adaptação às instabilidades do modelo de acumulação flexível que apresenta uma fragilidade na sua constituição teórica: qual o tipo de conhecimento deve ser mobilizado para a efetivação da competência? Tácito? Explícito? (KUENZER 2004; STROOBANTS, 2003). A questão da definição do tipo de conhecimento que deve ser mobilizado para o desenvolvimento de uma competência é importante porque os filhos dos trabalhadores, muita das vezes, só têm acesso a um tipo de conhecimento cientificamente elaborado na escola e, caso a escola se torne um local de aquisição de competências sociais e emocionais, podem se ver alijados do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Diante disso, o acesso a esses conhecimentos mediados pela ciência são fundamentais para que a escola funcione como local de interpretação da vida, que forneça os elementos para os filhos dos trabalhadores compreenderem sua própria constituição histórica, ao invés de local de adaptação às instabilidades do modelo de acumulação flexível.

Em síntese: como discutimos no capítulo IV, a lógica do modelo de educação baseado na aquisição de competências cognitivas e socioemocionais está assentado em uma concepção de homem abstraído das relações sociais que o medeiam (KUENZER, 2002; RAMOS, 2006), a partir da ideia de que o indivíduo é o responsável por se adaptar às instabilidades do modelo de acumulação flexível, seja desenvolvendo competências cognitivas na resolução de problemas, seja no desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores que o ajudariam a ser mais produtivo individualmente, criando suas condições de empregabilidade, além de aumentar a competitividade coletiva.

6.3.1 Influência do Big Five na definição das competências socioemocionais.

O conjunto de competências a serem desenvolvidas no SEEM tiveram como inspiração a Teoria do *Big Five*. Conforme abordamos no capítulo IV, a Teoria do *Big Five* “é um sistema de classificação de personalidade que distingue cinco dimensões básicas: extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura a experiências” (OCDE, 2015, p. 35). Essa definição da OCDE para o *Big Five* foi incorporada no SEEM através da criação de 5 macrocompetências que reuniriam características da personalidade, tais como determinação, empatia, resiliência e tolerância. No documento “Competências Socioemocionais no cotidiano das escolas”, o IAS argumenta que

Uma das linhas que fundamentam a produção de conhecimento em diferentes projetos do Instituto é das pesquisas que **agrupam as competências socioemocionais em cinco grandes domínios** [...]. Nos trabalhos do Instituto que se guiam por essa referência, **os cinco domínios** são entendidos como **cinco macrocompetências**, que reúnem diversas características mais específicas, como as competências de determinação, iniciativa social, empatia, tolerância ao estresse e imaginação criativa. (IAS, [201-?], p. 8-9, grifo do autor)

Assim como a OCDE (2015), John e Srivastava (1999, online, tradução nossa, grifo nosso) argumentam que há consenso, entre os pesquisadores, em torno da existência de “cinco dimensões abrangentes e replicáveis da personalidade, e elas podem ser resumidas pelos conceitos gerais de **Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Estabilidade Emocional e Abertura para experimentar**”. São esses cinco domínios da personalidade que direcionam os tipos de competências socioemocionais que o IAS pretende desenvolver nos estudantes, através da implementação do SEEM. Um bom exemplo das cinco dimensões abrangentes da personalidade é que o programa Sala de Leitura, que procura desenvolver algumas competências socioemocionais, constatou que os alunos da rede estadual de São Paulo estavam apresentando progressos nas competências abertura ao novo (**abertura para experimentar**), autogestão (**conscienciosidade**), engajamento e resiliência (**estabilidade emocional**), conforme citação abaixo:

ABERTURA AO NOVO, AUTOGESTÃO, ENGAJAMENTO E RESILIÊNCIA.
São algumas das competências mais desenvolvidas pelos jovens participantes do Sala de Leitura. Um estudo realizado pelo eduLab21 com aproximadamente 50.000 jovens, em mais de 500 escolas da rede estadual de São Paulo, revelou que a identificação com essas competências é mais forte entre os que atuam nos times de leitura das escolas parceiras do que entre os que não participam do programa. (IAS, 2015, p. 24)

A ideia de John e Srivastava (1999) de que haveria um consenso entre os pesquisadores em torno do modelo do *Big Five* é criticada por autores como Block (1995), Boyle (1997), Castell e outros (2002) e Smolka e outros (2015), conforme discutimos no capítulo IV. Block (1995) reconhece a importância de esquemas conceituais mais amplos, como se propõe o *Big Five*, mas questiona o método de análise fatorial utilizado por esse método para se chegar a um modelo de mapeamento universal da personalidade. Já Boyle (1997, p. 63, tradução nossa) argumenta que o *Big Five* é um modelo “ateórico e não baseado em nenhum modelo psicofisiológico subjacente”; ou seja, desconsidera a experiência social como elemento capaz de mudar a personalidade. Castell e outros (2002, p. 206) argumentam que os traços de personalidade apresentam estabilidade relativa ao longo do tempo; assim, a fragilidade do *Big Five* está justamente em conceber a personalidade como algo estático, levando a crer que a capacidade preditiva da personalidade também seria estática. Na mesma direção Smolka e outros (2015, p. 231-232) argumentam que as críticas ao *Big Five* se dão porque é considerado normativo, ao invés de descritivo, e por não reconhecer o papel da cultura e dos valores presente na construção de seus instrumentos de medição da personalidade, onde determinados traços de personalidade poderiam ser superestimados em relação a outros, devido aos valores culturais.

Sob a influência do *Big Five*, as características da personalidade que o SEEM se propõe a desenvolver nos estudantes se enquadrariam em 5 macrocompetências: “abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional”³⁴⁸. Essas 5 macrocompetências foram desdobradas em 17 competências socioemocionais, que são: “foco; organização; persistência; responsabilidade; empatia; respeito; confiança tolerância ao estresse; autoconfiança; tolerância à frustração; iniciativa social; assertividade; entusiasmo; curiosidade para aprender; imaginação criativa e interesse artístico”³⁴⁹.

Nos próximos parágrafos iremos apresentar cada uma das 5 macrocompetências e relacioná-las com o seu desdobramento em 17 competências socioemocionais. A primeira macrocompetência é a **abertura ao novo**, pautada nos pilares “aprender a ser” e “aprender a aprender” do relatório de Delors (1998) para UNESCO, que “diz respeito à capacidade de uma pessoa ser **flexível**, apreciativa diante de situações desafiadoras, incertas e complexas. Tem relação com a disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais”³⁵⁰. Para

³⁴⁸Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

³⁴⁹Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

³⁵⁰Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019, grifo nosso.

que o indivíduo consiga desenvolver a autogestão, o IAS, no SEEM, identifica 3 competências socioemocionais que integrariam esse processo: curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico³⁵¹. Segundo o IAS, “o desenvolvimento dessas competências socioemocionais também está relacionado com a realização de metas na futura vida profissional dos estudantes”³⁵².

Diante disso, a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e o interesse artístico são habilidades importantes a serem desenvolvidas por qualquer estudante; entretanto, mesmo essas habilidades positivas devem ser contextualizadas historicamente e colocadas a serviço dos interesses dos trabalhadores. Por exemplo: o interesse artístico pode ser direcionado pelo currículo para um determinado tipo de arte que atua na disseminação dos valores da classe dominante. Da mesma forma, a curiosidade para aprender e a imaginação criativa podem ser direcionadas para a disseminação dos valores da classe dominante, agindo de moda a identificar criatividade e curiosidade com determinados tipos de conhecimentos, que não necessariamente representam os interesses dos filhos dos trabalhadores.

O desenvolvimento dessas habilidades para a formação de um estudante flexível em si não é o problema; todavia, quando a flexibilidade está diretamente relacionada à vida profissional, como apontado acima, podemos transferir para os estudantes a sua falta de colocação no mercado de trabalho, desconsiderando a forma estrutural sobre a qual está assentada a sociedade capitalista. Dito de outra forma: se o estudante não for flexível o bastante para se adaptar às demandas dos empregadores, desenvolvendo atitudes, comportamento e valores que aumentem a sua produtividade individual, estará fora do mercado de trabalho e a responsabilidade por isso será sua e não das condições socioeconômicas.

A abertura ao novo está diretamente ligada à noção de flexibilidade, diante de situações desafiadoras, que passa a ser tomada como elemento que, ao lado da adaptabilidade, é fundamental para a construção de um “novo tipo de realização” no trabalho e na educação (IRIGOIN; VARGAS; p. 14), a partir da constituição de um “Novo Individualismo” (GIDDENS, 2005), em que o indivíduo flexível e adaptável esteja mais preparado para enfrentar os desafios da virada do milênio.

Essa macrocompetência está alinhada com as demandas dos empregadores por trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis às incertezas do mercado de trabalho, que detenham

³⁵¹Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

³⁵²Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

as competências e aprendizados necessários para melhorar a produtividade individual do trabalhador e a competitividade nacional, conforme indica o Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022 (CNI, 2018, online). Como o ensino médio é uma etapa da formação que procura articular o conhecimento geral com o mundo do trabalho, a formação de futuros trabalhadores flexíveis começa a se desenhar na escola, a partir da naturalização das incertezas, da necessidade de constante adaptabilidade, de forma que esse preceito já esteja incorporado pelo estudante quando vier a se tornar trabalhador.

A formação dos estudantes dentro da lógica do “Novo Individualismo”, centrado no desenvolvimento da flexibilidade e da adaptabilidade, contribui, inclusive, para a formação de um homem de novo tipo, que incorpora, em sua personalidade, elementos estranhos ao seu viver, tais como a naturalização das suas mudanças comportamentais, valorativas e atitudinais, a fim de aumentar sua condição de empregabilidade. Não argumentamos que há uma captura da subjetividade do trabalhador (uma vez que, mesmo nesse processo, a forma como a formação desse estudante fora pensada não é materializada sem mediações), mas temos como pressuposto que essa concepção de ensino busca naturalizar comportamentos, atitudes e valores úteis ao mundo do trabalho regulado pelo capital, mas estranho à vida do homem.

Diante disso, nosso argumento é de que a formação de um indivíduo de novo tipo (flexível) não é necessariamente uma “inovação” como pretende o SEEM, mas um “rejuvenescimento do capital humano pela noção de flexibilidade” (FRIGOTTO, 2010), enquanto elemento capaz de gerar empregabilidade e maior capacidade de gerar renda. Em outras palavras: a lógica argumentativa é a mesma da noção de capital humano, em que o indivíduo é o responsável por possuir estoques de atributos que garantam sua entrada e permanência no mercado de trabalho, independentemente das condições estruturais da formação social que está inserido, ou seja, a educação passa a se constituir na solução dos problemas gerados pela composição estrutural do sistema capitalista de produção.

A segunda macrocompetência que o IAS utiliza no SEEM é o **engajamento com os outros**, pautada no pilar “aprender a conviver” do relatório de Delors (1998) para UNESCO, que “diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais”³⁵³. Essa macrocompetência (composta pelas competências socioemocionais “entusiasmo”, “assertividade” e “iniciativa social”) “evita a evasão escolar e, na vida adulta, está relacionado a realizações no mundo do

³⁵³Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

trabalho, à empregabilidade e ao equilíbrio salarial”.³⁵⁴ Da mesma forma que a macrocompetência “autogestão”, o “engajamento com os outros” estaria relacionado com o mundo do trabalho, refletindo-se em maiores condições de empregabilidades e estabilidade de renda, ou seja, o indivíduo possuiria comportamentos, atitudes e valores que o diferenciariam no mercado de trabalho. Essa lógica argumentativa é a mesma utilizada por Giddens (2005) quando indica que o pacto social do século XXI é selado por um Estado menos intrusivo e por um indivíduo que assume responsabilidades, garantindo suas próprias condições de empregabilidade, a partir da aquisição de elementos diferenciadores.

Se na macrocompetência abertura ao novo, o indivíduo é flexível e adaptável às mudanças, na macrocompetência engajamento, o indivíduo cria suas próprias condições de empregabilidade, o que gera para ele uma renda mais estável, uma vez que tem mais possibilidades de estar sempre empregado. Esse argumento em torno da criação das condições de empregabilidade foi utilizado por Schultz (1961) e Mincer (1958) na defesa do pressuposto de que o acúmulo de capital humano na forma de qualificação aumentaria as condições de empregabilidade e proporcionariam maior renda, conforme discutimos no capítulo III. Além de difundir um pressuposto da noção de capital humano, a macrocompetência “engajamento com os outros” encontra na competência socioemocional “iniciativa social”, compreendida no âmbito da abertura para interações sociais, elementos comuns ao conceito de civismo presente na noção de capital social de Putnam (2006). Por essa linha argumentativa, o engajamento com os outros poderia se refletir em ações cívicas, no associativismo e mesmo na interação para a geração de confiança entre os diferentes membros de uma comunidade.

Assim, a maior participação cívica dos indivíduos proporcionaria melhoria nos indicadores de violência, por exemplo. A esse respeito, o IAS vê uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico com o controle de comportamentos de risco, a partir da maior participação cívica dos indivíduos em ações voltadas para a comunidade local. Diante disso,

Além de promover o crescimento econômico sustentável e a redução das desigualdades sociais, a **educação** está relacionada ao aumento da **participação cívica** e ao **decréscimo dos índices de violência**. No campo pessoal, mais educação de qualidade significa maior autonomia, renda, saúde, estabilidade e satisfação pessoal.³⁵⁵

³⁵⁴Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019, grifo nosso.

³⁵⁵Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#educacao-integral>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Da mesma forma que a macrocompetência “autogestão”, a macrocompetência “engajamento com os outros” resgata a noção de capital humano; contudo, rejuvenescendo-a pela noção de “empregabilidade”. Mais uma vez, a escola é colocada como local em que se devem criar as soluções para os problemas estruturais do capital, como a falta de emprego. Nesse contexto, para Gentili (2002) nesse modelo, não bastaria a criação de condições de empregabilidade, mas como essas condições são mobilizadas na busca por uma colocação no mercado de trabalho.

Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas o que torna concreta as oportunidades de emprego e renda não é o quantum de empregabilidade que possuem, e sim a maneira como, numa lógica competitiva, essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo único emprego. (GENTILI, 2002, p. 55)

É importante frisarmos que uma formação voltada para o engajamento dos estudantes em “questões cívicas”, com “comportamentos assertivos” e “entusiasmados” pode se constituir, sim, num instrumento de maior participação na vida política de uma determinada formação social; todavia, esse engajamento deve ser contextualizado historicamente. Por exemplo: a iniciativa em questões cívicas deve ser contextualizada, a fim de que os estudantes compreendam que a participação em ações da sociedade civil não é uma participação isenta, ou seja, a sociedade civil é um local de disputa por projetos societários; assim, dependendo do tipo de participação, o estudante pode estar reforçando estereótipos e naturalizando relações sociais históricas. Da mesma forma, desenvolver a assertividade (agir com firmeza, mas mantendo o controle emocional) se não for contextualizada, pode se constituir num instrumento de disseminação de ódio e naturalização do que é histórico sob a capa do equilíbrio emocional, pautado supostamente pela “neutralidade” científica. Nessa direção, o entusiasmo também pode ser uma característica a ser desenvolvida que poderá estar restrita à capacidade de o indivíduo em ser mais produtivo, dependendo do que contexto que for aplicada.

O que estamos argumentando é que as competências socioemocionais voltadas para o “engajamento com os outros”, num primeiro olhar, são fundamentais para o funcionamento de qualquer sociedade, mas quando aprofundamos nossa reflexão na direção de graus mais elevados de abstração, percebemos que se não foram contextualizadas historicamente, podem ser instrumento de naturalização das desigualdades produzidas historicamente. Em outras palavras: como o desenvolvimento da macrocompetência “engajamento com os outros” está, como dito pelo IAS acima, diretamente relacionada com o aumento da empregabilidade,

inferimos que o foco que tem recebido tem guardado maior relação com as necessidades dos empregadores do que com mudanças estruturais das atuais relações sociais.

A terceira macrocompetência é a amabilidade, que “diz respeito à capacidade de conhecer pessoas e ser afetuoso, solidário e empático, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro [...]”³⁵⁶. Nessa macrocompetência, são desenvolvidas “competências socioemocionais empatia, respeito e **confiança**”, que guardariam relação “com a conclusão do Ensino Médio e a **diminuição de indicadores de violência**”³⁵⁷. Como pode ser observado essa macrocompetência está inserida no pilar da educação para o século XXI “aprender a conviver” (DELORS, 1998), em razão de focar em competências voltadas para a convivência harmônica, como a empatia e a confiança.

A macrocompetência amabilidade, principalmente a competência confiança, também não representa novidade; já no final da década de 1980 e início dos anos 1990, Coleman (1988), Fukuyama (1996) e Putnam (2006) já tratavam da necessidade de os sistemas educacionais se prontificarem a criar currículos voltados para desenvolver comportamentos, atitudes e valores geradores de confiança numa comunidade, gerando capital social para garantir estabilidade política e investimento privado. Conforme abordamos no capítulo II, as frações empresariais argumentam que a falta de investimento em determinadas formações sociais se dá pela falta de confiança dos investidores privados e, por isso, caberia à comunidade local transmitir essa confiança para os investidores privados, que trariam consigo emprego e renda para os membros da comunidade.

Assim como na macrocompetência engajamento cívico, o IAS vê relação direta entre educação, mediada pela noção de capital social, com desenvolvimento econômico e comportamentos de risco no desenvolvimento da macrocompetência amabilidade. Dessa maneira, o SEEM contribuiria para a redução dos indicadores de violência, a partir do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores voltados para a geração de confiança e engajamento cívico, que são elementos constituintes da noção de capital social.

O fato de a macrocompetência amabilidade se centrar na difusão de competências (confiança, respeito, empatia) que vão ao encontro da projeção dos interesses empresariais na educação, numa perspectiva de geração de capital social para atração de investimento privado, por si só não as desqualifica; contudo, nosso argumento vai na direção de identificar que

³⁵⁶Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

³⁵⁷Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

confiança, respeito e empatia são características importantes, mas que devem ser interpretadas à luz dos contextos históricos dos estudantes, de forma a serem desenvolvidas, inclusive, para os seus próprios interesses.

Por exemplo: o treinamento para que o empregado tenha empatia pelo empregador pode levá-lo a não compreender as forças históricas que dão origem a essa relação social. Em outras palavras: o problema não é o desenvolvimento da empatia por si, mas o contexto em que é desenvolvida e como é posta em prática. Da mesma forma, o respeito pelos outros é fundamental para a existência de qualquer sociedade; contudo o desenvolvimento intencional do “respeito” não deve ser confundido com passividade diante da opressão, ou seja, deve ser contextualizado e esclarecido para os estudantes que a forma como o respeito está sendo ensinado é mediado pela história e pela cultura de uma determinada formação social. No mesmo sentido, as relações de “confiança” são importantes para o funcionamento de qualquer formação social; entretanto, devem ser contextualizadas para que o desenvolvimento intencional da confiança não se confunda com a identificação de uma sociedade civil harmônica, sem conflitos por projetos societários entre as diferentes classes.

A quarta macrocompetência do SEEM é a resiliência emocional, que “diz respeito à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo”³⁵⁸. Segundo o IAS, essa macrocompetência abarcaria as competências socioemocionais “tolerância ao estresse”, “autoconfiança” e “tolerância à frustração” que trariam retornos profissionais (equilíbrio salarial, maior capacidade de reinserção no mercado de trabalho, maior produtividade individual), retornos em qualificação (aumento do desempenho acadêmico), além de retornos na saúde física e mental dos indivíduos. Por essa linha argumentativa, a resiliência emocional se identificaria com o pilar “aprender a ser” do relatório de Delors (1998) para UNESCO e se constituiria num diferencial competitivo para os indivíduos à medida que teriam uma maior capacidade de lidar com as pressões do mercado de trabalho e das demais áreas da vida contemporânea. Dessa forma, o IAS indica que

Estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração com o aumento das chances de ingresso no Ensino Superior e o **aumento do desempenho acadêmico**. Além dos resultados educacionais, o desenvolvimento dessas competências socioemocionais está relacionado à **redução de faltas no trabalho, ao equilíbrio salarial, ao aumento das chances de reemprego, ao aumento do desempenho no emprego**, à melhoria

³⁵⁸Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

da saúde de adultos, à diminuição de distúrbios alimentares e à redução da probabilidade de depressão e propensão ao suicídio.³⁵⁹

Diante disso, “aprender a ser” resiliente seria um dos diferenciais do futuro trabalhador, uma vez que estaria mais preparado para dar respostas positivas em situações adversas por ser mais “tolerância ao estresse”, por ter mais “autoconfiança” e ter “tolerância à frustração”; diante disso, segundo a citação acima, traria ganhos de desempenho acadêmico, melhor saúde, maior capacidade de volta ao mercado de trabalho e aumento da produtividade individual. Ser resiliente é importante para qualquer pessoa quando deparada com insucessos em áreas diferentes da vida; todavia, quando tomada como elemento isolado, descontextualizada historicamente, a formação de estudantes resilientes pode ter finalidades dispares e até conflitantes.

Por exemplo: a resiliência pode se constituir em um instrumento de responsabilização exclusiva do indivíduo pelo fracasso em determinada empreitada, em função de sua capacidade de saber tirar proveito dos momentos de adversidade, ou seja, não se questiona os elementos que levaram à adversidade, mas foca-se no indivíduo como o responsável por sair da adversidade. Essa utilização da resiliência pode funcionar como instrumento que legitima, por exemplo, as desigualdades sociais, colocando sobre os indivíduos a responsabilidade de ser bem-sucedido em meio as condições estruturais, sem questioná-las. Por essa lógica argumentativa, o indivíduo deve suportar as injustiças sociais e procurar um caminho para sozinho superar essas adversidades na sua vida, ou seja, o foco é na atuação individual do estudante sem mexer com a estrutura sobre a qual as relações sócias estão assentadas.

Por outro lado, a resiliência pode se constituir em um instrumento que ajude os trabalhadores a se organizar em situações adversas e conseguirem uma resposta positiva. Assim, se a concepção de resiliência é contextualizada historicamente, o sujeito histórico, mesmo em situação de estresse e em desvantagem econômica, pode tirar proveito de situações adversas, dando respostas positivas, tais como a organização sindical. A atuação sindical exige do sujeito histórico que tenha resiliência, mas contextualizada historicamente e a serviço da classe trabalhadora.

A quinta macrocompetência é a autogestão, pautada nos pilares “aprender a fazer” e “aprender a ser”, que é composta pelas competências socioemocionais determinação,

³⁵⁹Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019, grifo nosso.

organização, foco, persistência e responsabilidade³⁶⁰. A autogestão diz respeito à capacidade “de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a vida. Também está relacionada à capacidade de autorregulação”³⁶¹. De acordo com o IAS, essa macrocompetência é proposta no SEEM porque os

[...] estudos relacionam o desenvolvimento das competências socioemocionais determinação, foco, organização, persistência e responsabilidade com: o avanço na escolaridade, o aumento de notas escolares e em avaliações externas, o aumento do nível de conhecimento e **desempenho acadêmico** em leitura, escrita e nos componentes curriculares de Matemática e Química. O desenvolvimento dessas competências socioemocionais também está relacionado à realização de metas na futura **vida profissional** dos estudantes.³⁶²

Assim como indicamos nas demais macrocompetências, argumentamos que o desenvolvimento da autogestão tem que ser contextualizado historicamente e deve estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora. Determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade são importantes para qualquer pessoa que se propõe a realizar uma atividade, em graus e aplicações diferentes; todavia, quando tomados de forma descontextualizada historicamente, podem se constituir em instrumento de consolidação do “Novo Individualismo” (GIDDENS, 2005), em que a falta de colocação do profissional no mercado de trabalho se daria por ele não ser um indivíduo de tipo novo, mais ativo, possuidor de habilidades que os empregadores esperaram. É comum vermos reportagens na mídia de massa em que são apresentadas diversas ocupações, mas que estão vagas pelo fato de os candidatos não possuírem as qualificações ou habilidades exigidas pelos empregadores. É nesse contexto que essas competências socioemocionais podem ser utilizadas como instrumento de culpabilização dos trabalhadores pela sua falta de emprego, sem contextualizar as condições estruturais em que a formação social está assentada.

As macrocompetências e as competências socioemocionais que o IAS propõe que o SEEM desenvolva nas escolas de ensino médio não devem ser desqualificadas apenas pelo fato de se constituírem numa proposta curricular com origem nos organismos intergovernamentais e contarem com o apoio de grupos empresariais; contudo, nossa crítica está centrada no fato de

³⁶⁰Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

³⁶¹Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

³⁶²Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019, grifo nosso.

o currículo “inovador” apresentado pelo SEEM se propõe a desenvolver habilidades, comportamentos e valores concentrados no aumento da produtividade individual do futuro trabalhador e no aumento da competitividade do Brasil no cenário internacional. Para Ramos (2004, p. 12) no atual estágio de acumulação flexível do capital, a escola passa a ser o local de produção de personalidades adaptáveis a esse padrão de produção e ao desemprego.

Em síntese: os comportamentos, atitudes e valores propostos pelo SEEM não colocam como questão principal os interesses dos futuros trabalhadores, à medida que são apresentados descontextualizados, sem mediações históricas, naturalizando as condições estruturais em que se dão as desigualdades sociais; assim, a proposta do SEEM é a de que a responsabilidade de reversão de desvantagens financeiras ou sociais cabe ao indivíduo, principalmente através da aquisição de competências esperadas pelo mercado de trabalho. Enfim, a educação passa a ser vista como *práxis* produtiva e não como *práxis* humana (RAMOS, 2006) e a escola como local de fornecimento de competências (RAMOS, 2004).

6.4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO SEEM: COMPETÊNCIAS, CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL

Nesse item, temos o objetivo de discutir as influências das noções de capital humano e capital social na formulação da proposta curricular do SEEM, voltada para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Nossa argumentação vai na direção de relacionar a noção de capital humano com a aquisição de competências cognitivas e a noção de capital social com a aquisição de competências socioemocionais; todavia, essas noções não seriam opostas, mas, ao contrário, complementares e mediadas pela noção de competências na formação de um tipo específico de trabalhador: o flexível. Recorreremos às reflexões que demos início nos capítulos III e IV para dar respaldo teórico-analítico nas formulações que pretendemos fazer.

O IAS tem a compreensão de que a educação guarda íntima relação com o futuro das pessoas, traduzindo-se em ganhos tal como a “estabilidade financeira”, “satisfação pessoal”, “maior renda” e “melhor saúde”³⁶³. É importante ressaltarmos que esses ganhos pessoais com a educação, indicados pelo IAS, são o cerne do argumento dos defensores da noção de capital humano como promotor de desenvolvimento pessoal (MINCER, 1958; SCHULTZ, 1961), tal como abordamos no capítulo III. Essa ideia de que a educação seria o instrumento responsável

³⁶³Ver relação de benefícios **pessoais** da educação integral adotada pelo SEEM em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#educacao-integral>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

por resolver os problemas estruturais do capitalismo, como o desemprego estrutural, por exemplo, ganha corpo no SEEM, porém, com nova roupagem, pois vai além da simples aquisição dos conhecimentos cognitivos, indicando que a educação do futuro, para se reverter nos ganhos prometidos pela noção de capital humano, tem que estar pautada no desenvolvimento, também, de habilidades socioemocionais.

Da mesma forma que os pensadores do capital humano Mincer (1958, 1984) e Schultz (1961, 1973), o IAS acredita que os benefícios da educação não estariam restritos à esfera pessoal, mas atingiriam toda a sociedade na forma de “crescimento econômico” e “redução das desigualdades sociais”³⁶⁴. Esses benefícios se dariam porque o aumento da produtividade individual do trabalhador refletiria o aumento da produtividade coletiva da sociedade e, em consequência disso, aumentaria a competitividade do país no cenário internacional (o que supostamente resultaria em benefícios para toda a população); assim, o trabalhador mais produtivo e o país mais competitivo atrairia mais investimento privado, o que resultaria na maior oferta de empregos e geração de renda. Esse argumento vai na direção de mostrar que se o trabalhador adquiriu capital humano, terá maior estabilidade financeira e maior renda; diante disso, seria necessário o investimento para aquisição de capital humano entre os mais pobres, a fim de terem maior renda e reduzir as desigualdades econômicas.

Essa construção argumentativa que o IAS utiliza para falar sobre o papel da educação na vida das pessoas e na própria sociedade encontra eco em organizações empresariais, como a CNI (2018), nos organismos intergovernamentais como a OCDE (2015; 2018) e o Banco Mundial (2018a, 2018c) e se materializou no eixo norteador da Reforma do Ensino Médio e da aprovação da BNCC do ensino médio. Ainda no contexto da relação entre a educação e o futuro das sociedades, o IAS identifica que a educação traria “inovação em todas as áreas”³⁶⁵, promovendo o crescimento econômico.

Esse pressuposto de que a educação traria desenvolvimento tecnológico, crescimento econômico e distribuição de renda já estava presente em Schumpeter (1997), mas carece de mediação histórica, à medida que desconsidera que o Brasil ocupa uma posição específica no cenário internacional subordinado aos grandes centros produtores de tecnologia, fornecendo *commodities* e força de trabalho mais simples, cuja principal atratividade para o investidor privado seria a flexibilidade do trabalhador e não, necessariamente, sua capacidade para

³⁶⁴Ver relação de benefícios **coletivos** da educação integral adotada pelo SEEM em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#educacao-integral>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

³⁶⁵Ver relação de benefícios **coletivos** da educação integral adotada pelo SEEM em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#educacao-integral>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

inovação tecnológica. Em outras palavras: relacionar a educação com aumento da competitividade do Brasil, sem as devidas mediações históricas, é falar em um rípo de formação voltada para a massificação da necessidade de a grande maioria dos estudantes serem flexíveis para poder ser mais competitivo e produtivo na luta por um emprego.

É interessante observar que o IAS argumenta que há ganhos pessoais e coletivos advindos da aquisição de capital humano, mas avança na direção de indicar que a educação também traria ganhos para as sociedades em comportamentos, atitudes e valores inscritos na noção de capital social, tais como a “diminuição da violência” e “envolvimento cívico”³⁶⁶. A diminuição da violência é apontada pelo IAS, no SEEM, como fruto do desenvolvimento da macrocompetência amabilidade, que é formada por um conjunto de competências, dentre elas, podemos destacar a “confiança”³⁶⁷.

Conforme abordamos no capítulo III, a “confiança” é um dos pilares da noção de capital social apresentada por Putnam (2006) e Fukuyama (1996), em função de esses autores identificarem que a maior quantidade de confiança entre os membros de uma comunidade atrairia maior investimento privado, maior geração de renda, redução das desigualdades e maior engajamento nas atividades cívicas. Dessa forma, quanto maior a confiança entre os membros de uma comunidade, menos se recorreria ao uso da força para resolução de problemas e quanto mais confiança, mais renda e menos desigualdade, que seria geradora de violência também. Foi com base nesses raciocínios que Putnam (2006) analisou as diferenças socioeconômicas entre o norte e o sul da Itália e Fukuyama (1996) analisou o sucesso de empresas familiares asiáticas.

Essa mesma lógica argumentativa foi incorporada pelo IAS na defesa de que o desenvolvimento de confiança, na macrocompetência amabilidade, traria retornos sociais importantes como a diminuição da violência. Mais uma vez, pontuamos que é importante desenvolver ações de combate à violência; todavia, temos que historicizar a importância da “confiança” como instrumento de combate à violência, a partir da atração do investimento privado para a geração de emprego e renda. Um problema dessa argumentação está na identificação linear entre “confiança” com investimento privado, em função de desconsiderar, por exemplo, as conjunturas econômicas e mesmo o local de cada país no cenário do comércio mundial. Não estamos negando que há relação entre violência e desemprego/falta de renda;

³⁶⁶Ver relação de benefícios **coletivos** da educação integral adotada pelo SEEM em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#educacao-integral>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

³⁶⁷Ver macrocompetência amabilidade. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

apenas argumentamos que essa geração de emprego e renda não necessariamente está atrelada de forma inequívoca ao desenvolvimento de relações de confiança em uma comunidade.

Além do desenvolvimento da competência socioemocional “confiança”, a proposta de educação integral do IAS presente no SEEM indica que a educação socioemocional traria aumento do engajamento cívico dos estudantes, refletindo-se em ganhos para a coletividade³⁶⁸. Conforme abordamos no capítulo III, o engajamento cívico foi outro pilar de sustentação da noção de capital presente em Putnam (2006) e Coleman (1988), uma vez que os autores consideram que as formações sociais em que os cidadãos são mais engajados em projetos da sociedade civil seriam mais prósperas e menos dependentes da atuação estatal. A questão do maior engajamento cívico pode se constituir em instrumento útil aos interesses dos filhos dos trabalhadores, desde que seja mediado pela história; caso contrário, podemos cair no cinismo de não mediar a atuação da sociedade civil pela história e tomá-la como local de cooperação, ao invés de local de disputa por projetos societários.

Diante disso, temos que compreender o engajamento cívico em ações da sociedade civil, também, como a gestão de projetos específicos de sociedade que serão projetados no Estado (GRAMSCI, 1968; POULANTZAS, 1985). Assim, o engajamento cívico dos estudantes pode ser um aliado na compreensão de que a sociedade civil é uma arena de disputas por projetos societários; todavia, a ideia que o IAS dá ao engajamento cívico é a mesma que aparece em Putnam (2006), à medida que o vê como uma forma de manutenção da coesão social, a partir da compreensão da sociedade civil como harmônica e local de colaboração, conforme abordamos na análise da macrocompetência “engajamento cívico”.

Nas discussões sobre a noção de capital social que realizamos no capítulo III, Fine (2005, p. 1) indica que a percepção da sociedade civil como local de parceria e não de disputa de projetos societários é uma forma de tornar desconfortáveis os movimentos voltados para a revolução social. Na mesma direção, Blaxter e Hughes (2010, p. 18) argumentam que o discurso da confiança, da reciprocidade, de uma sociedade civil parceira serve para suavizar e ocultar os conflitos subjacentes, sob o argumento de que com mais confiança as relações entre os diferentes atores da sociedade civil se daria de forma horizontal; entretanto, como alertam os autores, essa proposição é a-histórica porque desconsidera que nem todos tem o mesmo poder nessa suposta relação “horizontal”.

O argumento de que as relações na sociedade civil se dão de forma mais horizontal está presente, também, nas proposições de Giddens (2001, 2005) de que o engajamento cívico traria

³⁶⁸Ver relação de benefícios **coletivos** da educação integral adotada pelo SEEM em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#educacao-integral>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

maior protagonismo para a sociedade civil, onde as relações entre os diferentes atores se dariam de forma horizontal, em contraposição ao protagonismo do Estado, onde as relações com os cidadãos se dariam de forma vertical. O problema desse pressuposto está, justamente, em não reconhecer que dentro da sociedade civil há diferenças de poder e, portanto, a tal horizontalidade no debate público se dá apenas na aparência.

Além de se propor a desenvolver atitudes, comportamentos e valores voltados para a confiança e o engajamento cívico, o IAS relaciona o desenvolvimento de competências socioemocionais com o capital social de Amartya Sen, a partir do desenvolvimento da competência autonomia, enquanto capacidade de fazer escolhas, tais como a construção de seu projeto de vida e a escolha do seu itinerário formativo. Assim, “o objetivo maior é que os alunos alcancem uma vida autônoma e de livre escolha, no sentido elaborado por Amartya Sen” (IAS, 2016c, p. 21). Conforme discutimos anteriormente, uma formação voltada para a autonomia é fundamental para vida dos estudantes, mas a questão que levantamos é a relação causa-efeito que o SEEM procura estabelecer entre autonomia nas decisões e responsabilização exclusiva do estudante pelo seu sucesso ou fracasso profissional como consequência de seus atos, independentemente de mediações históricas, sociais, culturais e econômicas. Argumentando sobre a influência de Amartya Sen na constituição do SEEM, o IAS indica que

O objetivo dos Programas de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais é... permitir que todos possam ser prioritariamente guiados por suas próprias crenças e valores, com atenção e preocupação com os outros, tomem boas decisões, sejam autônomos e assumam **responsabilidade pelas consequências de seus atos**. (IAS, 2016c, p. 18, grifo nosso)

Nesse contexto, o SEEM relaciona os pilares do capital social (confiança, engajamento cívico e formação para a autonomia responsável) com a redução das desigualdades educacionais e com o aumento da produtividade individual do futuro trabalhador. Essa mesma argumentação foi utilizada para justificar a aquisição de capital humano por Mincer (1984) e Schultz (1973); contudo a novidade está no fato da defesa de uma educação que não some capital humano + capital social de forma isolada, mas em uma relação simbiótica em que um atue sobre o outro na busca pelo aumento do aprendizado acadêmico.

Neste caso, cada Real de recurso da educação investido promove uma melhoria no Socioemocional. Essa melhoria tem impacto no Aprendizado Acadêmico que irá, por esse caminho indireto, também promover uma vida autônoma e produtiva. (IAS, 2016c, p. 25)

Em síntese: a proposta de educação do SEEM ao se pautar na noção de capital humano, que se constituiu em uma “teoria do desenvolvimento” e em uma “teoria da educação” (FRIGOTTO, 2010), apresenta a ideia de que o investimento em qualificação cognitiva traria retornos financeiros pessoais, aumento da renda coletiva, redução das desigualdades sociais e aumento da produtividade individual. Contudo, na virada do milênio, surgiram novos desafios para a educação, uma vez que a simples qualificação passou a ser questionada como suficiente para o exercício de uma determinada profissão. Nesse contexto, o SEEM estende sua constituição curricular para o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores, presentes na noção de capital social, que atuam numa relação simbiótica com os conhecimentos cognitivos, a fim de aumentar a produtividade individual e reduzir comportamentos de risco social. Dessa forma, para o SEEM a educação do século XXI deveria congrega capital humano e capital, sem que se constituam apenas em somas de parte, mas que uma noção atue sobre a outra, mediados pela noção de competência, na promoção de um cidadão mais produtivo e flexível.

6.5 IMPLEMENTAÇÃO DO SEEM NA SEEDUC/RJ.

Nesse item, temos o objetivo de analisar a implementação do SEEM, no âmbito da SEEDUC/RJ, a partir da escolha, pela P&G, de investir parte dos recursos não tributados pelo estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2008b, Art. 9) no IAS para difusão e execução da ideia de educação integral do século XXI. Para chegarmos a esse objetivo, analisaremos o Convênio 10/2013, assinado entre SEEDUC/RJ, IAS, P&G e a CODIN, e suas posteriores modificações, a fim de compreendermos o papel de cada um desses atores na definição da política pública de educação integral que fora implementada nas escolas estaduais fluminenses de nível médio.

A implementação do SEEM, enquanto concepção de educação integral, foi fruto do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 assinado entre a Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços representada, por sua vez, pela Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Ayrton Senna e a Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G), cujo objeto é o investimento pela P&G em atividades na área de educação, nos limites do estado fluminense, em troca de benefícios fiscais pelo prazo de 02 anos a contar de 28.02.2013 (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 20).

Esse Convênio foi sendo atualizado devido à expiração do prazo de validade e necessidade de remodelação do Plano de Trabalho do IAS, em função da variação dos investimentos financeiros por parte da P&G. O segundo termo aditivo do convênio IAS com a SEEDUC/RJ, com vistas a garantir a consolidação do SEEM, altera o plano de trabalho e o prazo do convênio, para atender as demandas do CEE/344 – mudanças na estrutura curricular para a consolidação da concepção de educação integral presente no SEEM nas demais escolas da rede (RIO DE JANEIRO 2014a). O Prazo inicial seria de 2 anos a contar de 28.02.2013 (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 20), com término previsto para 28.02.2015. Contudo, o segundo termo aditivo do Convênio SEEDUC nº 10/2013 (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 32) estendeu o prazo do convênio até o dia 27 de fevereiro de 2016 (mais um ano).

Foram feitas outras prorrogações do prazo do SEEDUC/RJ nº 10/2013 até 2020. O 4º Termo Aditivo do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 prorrogou o prazo do Convênio de 27 de fevereiro de 2016 até 27 de fevereiro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2014d, p. 424), o 5º Termo Aditivo do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 prorrogou o prazo do Convênio de 23.02.2017 até 23.02.2018 (RIO DE JANEIRO, 2017b, p. 25), 6º Termo Aditivo do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 prorrogou o prazo do Convênio de 27.02.2018 até 27.02.2019 (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 26) e o 7º Termo Aditivo do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 prorrogou o prazo do Convênio até 29 de fevereiro de 2020 (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 59).

O Convênio 10/2013 para a implementação do SEEM na SEEDUC/RJ (RIO DE JANEIRO, 2013a) foi construído a partir do tratamento tributário diferenciado dispensado à P&G no estado do Rio de Janeiro em troca de patrocínio filantrópico à instituição da sociedade civil que desenvolva atividades voltadas para a educação, desde que fosse realizada nos limites geográficos do estado fluminense (RIO DE JANEIRO, 2008b, Art. 9). Assim, “para utilização do tratamento tributário especial, previsto neste Decreto, os estabelecimentos atacadistas do Grupo P&G Brasil ficam obrigados a realizar transferências mensais, em efetivo, em benefício de organização sem fins lucrativos própria ou de terceiros [...]” (RIO DE JANEIRO, 2008b, Art. 9). Essa transferência mensal da P&G “deverá ser aplicada pela organização sem fins lucrativos exclusivamente no Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2008b, Art. 9, III, §2); contudo, a escolha da organização sem fins lucrativos que poderia receber esses recursos seria feita pela P&G e pela CODIN, tendo como um dos critérios ter a sua atuação na área de educação, conforme citação abaixo:

A organização sem fins lucrativos escolhida, o Grupo P&G e a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços, representada pela Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro - CODIN

deverão celebrar convênio tendo por objeto a consecução de atividades nas áreas de **educação** e/ou cultura e/ou esporte e/ou assistencial e/ou de responsabilidade social e/ou ambiental. (RIO DE JANEIRO, 2008b, Art. 9, III, §4, grifo nosso)

O financiamento da parceria estabelecida pela Convênio 10/2013 prevê que os “recursos necessários para a execução do Plano de Trabalho serão assumidos nesse convênio pela P&G e repassados ao IAS [...] não havendo qualquer tipo de repasse por parte da CODIN ou da SEEDUC” (RIO DE JANEIRO, 2013b, online). Dessa forma, a participação da CODIN, representando a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços, é “validar o relatório resultado da auditoria anual, em conjunto com a SEEDUC/RJ, no que concerne aos percentuais de repasse instituídos no Decreto nº 41.483/2008 e suas alterações” (RIO DE JANEIRO, 2013b, online). É interessante percebermos que a função da SEEDUC/RJ e da CODIN não estão relacionadas com o financiamento específico do SEEM do IAS, embora a SEEDUC/RJ ainda mantenha obrigações com o CECA e com seus funcionários que atuam ali. Em síntese: o financiamento do Convênio ficaria a cargo exclusivo da P&G.

Compete à SEEDUC/RJ, no Convênio 10/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013b, online), “elaborar plano de trabalho em parceria com o IAS [...] promover, com o auxílio do IAS, o alinhamento contínuo entre os princípios conceitos, métodos e operações do trabalho da Secretaria de Educação e dos Programas indicados no Plano de Trabalho [...]”. Nesse ponto, temos um aspecto interessante a ser observado: o Convênio prevê que a SEEDUC/RJ busque alinhar-se às princípios, métodos e conceitos que o IAS estabeleceria em Plano de Trabalho, ou seja, o parceiro privado (IAS) seria o responsável por definir em quais bases se daria a ideia de educação de “qualidade” que seria expandida para a coletividade. Em outras palavras: há um deslocamento das definições das políticas públicas de educação integral do âmbito público-coletivo para o âmbito privado-corporativo. Esse deslocamento é reforçado pela necessidade de a SEEDUC/RJ garantir que suas equipes de profissionais estejam alinhadas com a metas e objetivos traçados pelo IAS; diante disso, é o parceiro privado que define a função da educação e sua concepção de qualidade particular para toda a coletividade. Dessa forma, compete à SEEDUC/RJ, também,

Garantir equipes de profissionais na SEEDUC e unidades escolares, com perfil gerencial e pedagógico e dedicação exclusiva, para as ações indicadas no Plano de Trabalho, e que sejam **comprometidas com resultados e alcance de metas**, para exercerem as funções de supervisão e docência, assegurando os registros dos processos e resultados, bem como garantir a presença das mesmas, nas reuniões de **planejamento e formação que vierem a ser definidas pelo IAS [...]**. (RIO DE JANEIRO, 2013b, online, grifo nosso)

Conforme citação acima, o IAS define quais os métodos e conceitos que serão utilizados na implementação do SEEM, enquanto educação integral do século XXI, previstos no Plano de Trabalho; contudo, o Instituto também tem responsabilidades no que diz respeito à prestação de contas de onde o dinheiro está sendo gasto, afim de ser submetido por avaliação da SEEDUC/RJ e pela CODIN. As atribuições do IAS, no Convênio 10/2013, são estratégicas porque o Instituto define a parte pedagógica e como o investimento será distribuído, ou seja, quais áreas que vão receber mais ou menos investimentos. Assim, compete ao IAS, também,

Executar as atividades que lhe competirem segundo o Plano de Trabalho [...]. Apresentar mensalmente relatórios de prestação de contas, com detalhamento das despesas efetuadas, em até 30 dias após o término de cada mês [...] para análise e atesto da comissão conjunta formada pela SEEDUC e CODIN [...]. (RIO DE JANEIRO, 2013b, online)

Por fim, à P&G compete “efetuar os repasses mensais, até o 8º dia útil de cada mês subsequente ao que se referir, ao IAS, nos termos do artigo 9º do Decreto nº41.483/2008, alterado pelo Decreto 43942/2012” (RIO DE JANEIRO, 2013b, online). Além de garantir o financiamento do projeto de educação integral, coube à P&G escolher a instituição da sociedade civil que seria a responsável pela implementação do modelo de educação integral para o século XXI; nesse caso específico, sob a lógica do “investimento social privado”, a P&G, conforme palavras de seu presidente (Alberto Carvalho), ao assinar o termo de parceria com o IAS, afirma que a empresa “gosta de **investir o dinheiro onde sabe que vai ter resultados** ou onde sabe que as chances são maiores de dar resultado” (IAS, 2014a, p. 40, grifo nosso). Já a CODIN, nas palavras de sua presidente (Maria da Conceição Ribeiro), busca “aproximar empresas que atuam no Rio de Janeiro à Secretaria da Educação, a fim de **desenvolver habilidades** e oferecer conteúdos aos alunos para também qualificar a sua **formação profissional**” (IAS, 2014a, p.14, grifo nosso). O investimento da P&G no SEEM está ancorado na ideia de que a educação deveria ser fruto da união entre o Estado o mercado e o “terceiro setor”, conforme argumenta de Alberto Carvalho ao falar da parceria da P&G com o IAS: “quando você une o primeiro, segundo e terceiro setores em prol de uma causa, que é a educação de qualidade, você pode conseguir resultados excelentes, que foi o que aconteceu aqui” (IAS, 2015, p. 21).

Percebemos que as empresas, que juntamente com a SEEDUC/RJ e os recursos provenientes do PDDE viabilizam financeiramente a implementação do SEEM nas escolas parceiras do EMI, preocupam-se com o desenvolvimento das chamadas habilidades para o mercado de trabalho e em consonância com uma “pedagogia dos resultados” e, portanto, investem “socialmente” em organizações que estão afinadas, ideologicamente, com a

concepção de educação de qualidade do mundo empresarial. Com isso, não estamos construindo um argumento linear de que a educação desenvolvida pelo IAS atenderá necessariamente aos interesses da P&G; contudo, não podemos desconsiderar que a empresa privada teve a opção de escolher uma organização privada da sociedade civil e o fez com base no pressuposto de resultados. Na mesma direção, a CODIN, representando o estado do Rio de Janeiro, concordou com a escolha da P&G devido ao IAS focar seus programas educacionais no desenvolvimento de habilidades voltadas para a *práxis* produtiva.

A parceria resultante do Convênio 10/2013 permitiu ao IAS implementar um modelo de educação integral nas escolas de ensino médio da SEEDUC/RJ, chamado de Solução Educacional para o Ensino Médio, a partir de dois modelos: o completo, implementado no CECA, e o parcial, composto de algumas novidades curriculares, implementado nas escolas integrantes do Ensino Médio Inovador (EMI)³⁶⁹. O CECA funcionou, em 2013, “como o principal piloto para as inovações da Solução Educacional para o Ensino Médio. É o ambiente de validação da proposta pedagógica em sua plenitude”³⁷⁰.

Entre 2013 e 2015, o CECA era a única escola da SEEDUC/RJ que adotava o SEEM na sua **forma plena**, mesmo que em caráter experimental, e a maneira de ingresso dos estudantes nessa escola se deu por meio de provas escritas (RIO DE JANEIRO, 2012, 2013c, 2014c). Já em 2014, o SEEM continuou a ser aplicado de forma plena no CECA e de forma parcial em outras 51 escolas do Programa Ensino Médio Inovador (IAS, 2014a, p. 10). Assim,

Os conhecimentos gerados pela experiência no Ceca serviram de base para a expansão da iniciativa. No início de 2014, entrou em funcionamento a primeira versão da Solução para aplicação em escala na rede de ensino estadual. O modelo é mais simplificado e atualmente está em validação em 51 escolas estaduais do Rio de Janeiro parceiras do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi). São 612 profissionais envolvidos no projeto, entre professores, coordenadores, diretores e outros profissionais de acompanhamento, e mais de 7,7 mil jovens impactados. (IAS, 2014a, p. 12)

Para a SEEDUC/RJ, “os conhecimentos gerados pela experiência no CECA servem de base para a expansão da iniciativa em toda a rede de ensino estadual”³⁷¹ e esse fato, conforme indicamos na apresentação da desse estudo, justifica essa pesquisa porque a experiência de

³⁶⁹Ver: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/radar/Jovens_protagonistas_compartilham_aprendizados_e_constroem_projetos_de_vida.html>. Acesso em: 05 dez. 2018.

³⁷⁰Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>></p><!--EndFragment--><!--EndFragment-->. Acesso em: 16 ago. 2016.

³⁷¹Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>></p><!--EndFragment--><!--EndFragment-->. Acesso em: 16 ago. 2016.

educação integral do IAS, no CECA, tem o objetivo de ser replicada em toda a rede pública estadual fluminense. Esse processo de expansão do modelo de educação integral do IAS (competência cognitivas + competências socioemocionais) pode ser verificado na velocidade como as novidades curriculares experimentadas no CECA estão sendo incorporadas, mesmo que parcialmente, nas demais escolas da SEEDUC/RJ que participam do EMI. Por exemplo: em 2013, essa concepção de educação integral estava sendo aplicada apenas no CECA; contudo, em 2014, como visto acima, além do CECA, a concepção de educação integral presente no SEEM já estava sendo aplicada em 51 escolas da SEEDUC/RJ.

A partir de 2015 o SEEM estava presente em 53 escolas estaduais do Rio de Janeiro parceiras do Programa Ensino Médio Inovador divididas em 1 Escola de Referência – CECA (Modelo de Tempo Integral Pleno) e 52 Escolas Nova Geração (Modelo Tempo Integral Simplificado) distribuídas por 25 municípios do estado³⁷². Além dos Escolas de Referências e Nova Geração, componentes curriculares do SEEM também foram implementados nas escolas inseridas no Modelo Tempo Parcial (Componentes de Educação Integral nas Salas de Leitura), abrangendo 761 escolas de 85 municípios do estado do Rio de Janeiro (IAS, 2015, p. 15). Diante desses números, percebemos que em apenas 3 anos de funcionamento no estado do Rio de Janeiro, o SEEM já estava presente em todas as regiões do estado, carregando consigo uma nova concepção de educação integral, a partir da introdução de um núcleo articulador de competências cognitivas com competências socioemocionais.

A forma de ingresso dos estudantes no CECA em 2016 foi modificada em relação aos anos anteriores, pois a avaliação de provas escritas para ingresso foi substituída por sorteio (RIO DE JANEIRO, 2015b). As últimas informações disponíveis nos canais oficiais de comunicação da SEEDUC/RJ davam conta que em 2016 ainda eram 53 escolas que recebiam o modelo de educação integral do IAS, todavia, já no decorrer de 2018, informações estatísticas e de interesse público começaram a ser retiradas do site oficial e, em 2019, esse processo foi acelerado, o que tem dificultado o acesso a informações mais precisas. De qualquer maneira, nosso objetivo aqui não é tratar de números em si, mas indicar que há, na SEEDUC/RJ, uma proposta de difusão para todas as escolas da rede de um modelo de educação integral gestado no âmbito da CERI/OCDE, em parceria com o IAS, e aplicado de forma experimental no CECA.

³⁷²Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>></p><!--EndFragment--> Acesso em: 11 fev. 2018.

Embora a forma plena do SEEM, implementada inicialmente no CECA, funcionasse em tempo integral, as escolas de tempo parcial também se prepararam para receber o SEEM³⁷³, como fruto de todo o processo de reestruturação nas áreas pedagógica e de gestão que a SEEDUC/RJ estava passando com a instauração do Plano de Educação do Estado, a partir dos preceitos gerenciais definidos no Pró-Gestão, conforme abordamos no capítulo II. Diante disso, o SEEM não é uma ação pedagógica isolada na SEEDUC/RJ, mas está inserido na proposta gerencial de melhorar o desempenho cognitivo dos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais de larga escala, a partir do combate ao abandono escolar, à correção do fluxo escolar e melhoria do desempenho cognitivo com a ajuda do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores socioemocionais.

A mudança estrutural que a educação estadual fluminense passava tinha por pressuposto básico a necessidade de maior participação privada na elaboração e definição de políticas públicas que pudessem melhorar os índices de aprendizagem. Nesse ambiente, a P&G (empresa privada) patrocina o IAS (organização privada sem fins lucrativos) para elaborar e disseminar a concepção de educação integral a ser replicada em todo o estado do Rio de Janeiro; contudo, esse movimento não é único na SEEDUC/RJ, visto que outras organizações privadas passaram a ter um maior protagonismo não apenas na elaboração de políticas públicas de educação, mas, também, na sua execução. Nesse contexto,

A Secretaria Estadual de Educação do Rio (Seeduc) tem convênios ou termos de cooperação técnica em 98 unidades. Entre as empresas que participam desta Parceria Público Privada estão: Instituto Oi Futuro, Instituto Grupo Pão de Açúcar, Lojas Americanas, Lafarge, Senac-RJ, Senai-RJ, Sebrae-RJ, Peugeot Citroen e Fundação de Estudos do Mar (Femar). Outros cinco colégios da rede estadual têm o chamado ensino médio intercultural, com o apoio do Ministério de Educação, Cultura e Esporte da Espanha; da Superintendência do Condado de Prince George dos Estados Unidos; da Universidade Normal de Hebei, na China; do Consulado Geral da França no Rio de Janeiro e do Centro Cultural Brasil-Turquia (CCBT).³⁷⁴

É importante esclarecermos que, enquanto o CECA atuou como local de validação das experiências de mudanças curriculares propostas pelo SEEM, esse colégio recebia a nomenclatura de Ensino Médio Experimental. Após o período de experiências, o CECA passou a ser chamado de Escola de Referência para as mudanças curriculares que o IAS implementava através do SEEM. Nesse contexto, o ano de 2016 é marcante para a expansão do SEEM porque

³⁷³Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>></p><!--EndFragment--><!--EndFragment-->. Acesso em: 11 fev. 2018.

³⁷⁴Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/no-rio-escolas-publicas-buscam-parcerias-para-melhorar-ensino-medio>><!--EndFragment--><!--EndFragment-->. Acesso em: 21 jul. 2019.

o CECA deixou de ser o único local de referência para validação das inovações curriculares; nesse ano, “passam a ofertar o Ensino Médio de Referência o CE Brigadeiro Castrioto (Baixadas Litorâneas) e o CE Almirante Rodrigues Silva (Centro Sul)”³⁷⁵. Além das escolas que adotam o Ensino Médio de Referência, as inovações presentes no SEEM se expandiram, em 2016, para outras escolas do Ensino Médio Nova Geração³⁷⁶, tendo ambas as modalidades a participação de professores em regime de dedicação exclusiva e uma proposta de ensino voltada para o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores necessários para a vida da virada do milênio. Assim,

O professor tem dedicação exclusiva, cumprindo 30h em quatro dias semanais, **sendo 10h de planejamento e 20h em regência de turma**. As unidades compõem um novo modelo de Escola de Ensino Médio em tempo Integral com um ambiente que desenvolve no jovem competências, atitudes e valores para o nosso século.³⁷⁷

A partir de 2017, observamos que a aplicação do SEEM passou por nova mudança, à medida que o CECA passou a integrar o recém-criado Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho (RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 38). Conforme abordamos no capítulo II, o SEEM entre 2013 e 2016 era aplicado no modelo não profissionalizante, mas a partir de 2017, o CECA (principal Escola de Referência do SEEM) passou a oferecer o curso profissionalizante de administração com ênfase em empreendedorismo, focando no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais voltadas para o mundo do trabalho, mais especificamente para o empreendedorismo. Nesse contexto,

A oferta do Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho poderá ser realizada por iniciativa e manutenção exclusiva da SEEDUC, ou através de parcerias institucionais, inclusive público-privadas, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública. (RIO DE JANEIRO, 2017a, Art. 2)

Cabe destacarmos que a partir de 2017, Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho estabeleceu uma parceria com o SABRAE que “fornece o material didático e a formação dos professores para as disciplinas específicas

³⁷⁵Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2592290>>. Acesso em 31 mar. 2019.

³⁷⁶“Os colégios que receberão o Nova Geração são participantes do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, com Matriz Curricular diferenciada”. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2592290>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

³⁷⁷Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2592290>>. Acesso em: 31 mar. 2019, grifo nosso.

[...]. Ao todo, a Seeduc mantém [em 2018] parcerias com o Sebrae para 82 escolas”³⁷⁸. Observamos que a participação do financiamento e execução das políticas públicas educacionais por organizações de direito privado proporcionaram condições estruturais diferenciadas em escolas como o CECA.

O diretor do CECA, Willmann Costa, em entrevista à Agência Brasil argumenta que “não há evasão na escola, apenas poucas desistências de alunos que pedem transferência por não se adaptar ao regime de 10 horas diárias na escola”³⁷⁹. É importante que além da carga horária expandida para 10 horas diárias de estudos, os alunos do CECA encontram condições estruturais diferenciadas, se comparados com as demais escolas da rede, em outro aspecto importante: não há superlotação nas salas de aulas, pois em 2018, segundo os dados do Censo Escolar, haveria “297 alunos matriculados”³⁸⁰ nas três turmas de cada ano do ensino médio da escola, perfazendo uma média de 33 alunos por turma.

A partir de 2017 houve, também, mudanças na forma de ingresso dos estudantes no CECA. Se entre 2013 e 2015 o ingresso era feito mediante prova escrita, em 2016 o ingresso foi feito por sorteio e, a partir de 2017, o ingresso dos estudantes no CECA passou a ser feito pelo “sistema unificado da SEEDUC/RJ”³⁸¹. A mudança do processo seletivo para ingresso no CECA, a partir de 2016 é elemento importante para analisarmos o desempenho cognitivo de seus estudantes em comparação com os demais estudantes da SEEDUC/RJ; contudo, esse não é o único elemento a ser considerado, visto que, mesmo com as mudanças no ingresso, o CECA continuou a ter condições estruturais diferenciadas em relação a maior parte da rede e o IAS continuou a receber investimentos da P&G para fornecer profissionais e materiais didáticos ao CECA na implementação do SEEM.

Conforme abordamos no capítulo II, o SEEM é aplicado nas escolas da SEEDUC/RJ, no Programa Dupla Escola, sob duas modalidades: Ensino Médio de Referência (que a partir de 2016 passou a ser desenvolvido em três escolas da SEEDUC/RJ participantes do EMI, onde as inovações curriculares são implementadas de forma plena) e o Ensino Médio Nova Geração (composto por escolas participantes do EMI, mas que aderem às inovações curriculares do

³⁷⁸Dados referentes à reportagem publicada pela Agência Brasil em 06.09.2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2018-09/no-rio-escolas-publicas-buscam-parcerias-para-melhorar-ensino-medio>>. Acesso em: 15 maio 2019.

³⁷⁹Reportagem publicada pela Agência Brasil em 06.09.2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2018-09/no-rio-escolas-publicas-buscam-parcerias-para-melhorar-ensino-medio>>. Acesso em: 15 maio 2019.

³⁸⁰Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/172193-ce-chico-ansio/sobre>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

³⁸¹Reportagem publicada pela Agência Brasil em 06.09.2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2018-09/no-rio-escolas-publicas-buscam-parcerias-para-melhorar-ensino-medio>>. Acesso em: 15 maio 2019.

SEEM de forma parcial). Destacamos que tanto o Ensino Médio de Referência quanto o Ensino Médio Nova Geração apresentam melhores condições estruturais e de custeio do que as demais escolas da rede, visto que os professores, como citado acima, trabalham em regime de dedicação exclusiva com tempo para planejamento e, conforme abordado no capítulo II, as escolas integrantes do EMI recebem investimento do Programa Dinheiro Direto na Escola. Além disso, as escolas do EMI que adotam o SEEM, de forma plena ou parcial, recebem apoio de materiais didáticos e profissionais do IAS, proporcionados pelo patrocínio filantrópico da P&G.

Um importante fator de diferenciação do CECA, enquanto Ensino Médio de Referência, é a participação, no projeto, do IBMEC que “dá aulas de introdução à economia, contabilidade, educação financeira, entre outras, que os adolescentes brasileiros normalmente só veem na faculdade”³⁸². Assim, a participação do IBMEC contribui para que, indiretamente, os estudantes tenham mais tempo de aula de matemática do que outras escolas da rede, inclusive, as que funcionam em tempo integral. Outra importante questão envolvendo a aplicação do SEEM no Ensino Médio de Referência e no Ensino Médio Nova Geração é que “o projeto pedagógico para o ensino médio foi desenhado pelo Instituto Ayrton Senna e aplicado em parceria com o governo do Rio”³⁸³.

Como o projeto pedagógico do SEEM é feito pelo IAS sem a participação das escolas que o receberão, deparamo-nos diante de algumas questões importantes. A primeira questão está relacionada com a ideia de que existiria um projeto pedagógico universal, aplicável a qualquer escola da SEEDUC/RJ, independentemente de suas especificidades históricas, culturais, socioeconômicas e de infraestrutura. Nesse ponto específico, retomamos as discussões do capítulo I, quando abordamos que as políticas públicas de educação formuladas pelo Estado são a materialização da projeção dos interesses dos diferentes aparelhos privados produtores de hegemonia na sociedade civil e, portanto, não são neutros, mas refletem os diferentes projetos de sociedade (GRAMSCI, 1968). Nesse contexto, o próprio IAS é uma organização da sociedade civil que organiza os interesses difusos de diferentes parceiros sociais para a área da educação, tal como a P&G, organiza e os sistematiza na forma de um projeto pedagógico específico afinado com os projetos societários de seus parceiros filantrópicos.

O problema é que esse projeto pedagógico afinado com uma determinada concepção de mundo é apresentado como universal e aplicável em toda e qualquer escola, independentes de

³⁸²Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-04-11/a-escola-onde-os-alunos-fazem-as-regras.html>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

³⁸³Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-04-11/a-escola-onde-os-alunos-fazem-as-regras.html>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

mediações dos campos simbólicos, histórico, cultural, estrutural e socioeconômico. Diante disso, quando a SEEDUC/RJ aplica esse projeto pedagógico está adotando como política pública universal uma concepção específica de educação, gestada por organizações privadas, mas que é apresentada para a coletividade como se fosse a única possível. Dessa maneira, acreditamos que a disseminação do projeto pedagógico do IAS (organização privada) nas escolas da SEEDUC/RJ (órgão estatal) está ancorada na ideia de que a educação seria um “serviço” apenas técnico e neutro, ancorada numa concepção de Estado enquanto organização política-corporativa também neutra e catalisadora do interesse coletivo.

A segunda questão a ser observada com a adoção de forma irrestrita do projeto pedagógico do IAS nas escolas da SEEDUC/RJ é o movimento de apropriação privada da concepção do que seria educação pública. Conforme observamos no capítulo I, a reforma gerencial instaurada a partir da segunda metade da década de 1990 (BRASIL, 1995) teve como uma de seus pressupostos a ideia de que o Estado poderia repassar para as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos a gestão e execução de serviços públicos, na modalidade de parcerias e convênios (publicização). Por essa lógica argumentativa, essa transferência de atividades para as organizações privadas não se constituiria na privatização, uma vez que essas organizações atenderiam ao interesse público por não terem a finalidade lucrativa como as organizações do mercado (BRESSER PEREIRA, 1998).

Conforme argumenta Rikowski (2003, 2017), a privatização da educação não precisa, necessariamente, se dar na forma de transferência do patrimônio público para a iniciativa privada, como ocorre nas parcerias público-privadas na área de infraestrutura. Para o autor, a privatização ocorre de formas diferentes, dentre elas com a apropriação do controle do que seria a concepção da finalidade da educação; assim, quando o IAS estabelece qual o projeto pedagógico deveria ser adotado nas escolas da SEEDUC/RJ, a definição da concepção de educação e de suas ações é deslocada da esfera pública/coletiva para a esfera privada/corporativa.

Ainda no capítulo III, abordamos que essa apropriação privada da concepção de educação é tema recorrente dos organismos intergovernamentais. Nesse ponto específico, abordamos as diretrizes para a educação de países de capitalismo central e periférico presentes em documentos da OCDE (competências cognitivas + competências socioemocionais), da UNESCO (pilares do século XXI: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender) e do Banco Mundial (capital humano + capital social). Recorremos aos documentos desses três organismos intergovernamentais porque entendemos que seus pressupostos são os principais elementos constituintes do SEEM, a saber: formulação de uma

concepção de educação integral voltada para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Em síntese: a implementação do SEEM na SEEDUC/RJ se deu em duas frentes principais: nas Escolas de Referência (forma plena do SEEM) e nas Escolas Nova Geração (participantes do EMI que adotaram parcialmente as inovações curriculares). Como principal Escola de Referência, o CECA contou com condições estruturais diferenciadas para o seu funcionamento e a forma de ingresso dos alunos se dava por meio diferenciado também (concursos de provas). Nesse contexto, a proposta do IAS era a de expandir para toda a rede da SEEDUC/RJ, independentemente das condições estruturais de cada escola, o modelo de educação desenvolvido no CECA. Mais à frente, detalharemos as diferenças de condições estruturais entre o CECA e as demais escolas da rede, inclusive, a que participam do EMI.

6.5.1 Influência do SEEM nas mudanças curriculares do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.

Nesse item, temos o objetivo de analisar a influência do SEEM nas mudanças curriculares do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro. Utilizaremos como fonte principal a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ) nº 344/2014 que define as Diretrizes Operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014a).

A Deliberação CEE nº 344/2014 traz consigo a proposta de harmonizar a organização curricular do ensino médio na rede pública de educação do estado do Rio de Janeiro com o Parecer CNE/CP nº 11/2009 que “indica novos caminhos para o Ensino Médio, e entre suas recomendações destaca a flexibilização curricular, com espaços e tempos próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos diversificados [...]” (RIO DE JANEIRO, 2014a, p. 19). A ideia central da Deliberação CEE nº 344/2014 é a necessidade de os currículos se pautarem pela flexibilidade dos arranjos curriculares, dando aos estudantes maior protagonismo na escolha dos itinerários formativos que atendam de forma mais efetiva seus interesses. Essa lógica de reorganização do currículo do ensino médio já estava presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CNE, 2012) e tinha os seguintes pressupostos básicos:

Fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e

necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes. (BRASIL, CNE, Art. 17, III)

Além da flexibilização dos arranjos curriculares cognitivos, a Deliberação CEE nº 344/2014 entende que “os currículos dos cursos de Ensino Médio devem objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de saberes sócio-emocionais [...]” (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 2). A reestruturação curricular passaria por uma concepção de educação que deveria avançar para além da aquisição de saberes cognitivos e passar a incorporar saberes socioemocionais que, atuando simbioticamente com os saberes cognitivos, iriam preparar os estudantes para os desafios da vida moderna. Nesse contexto, o CEE/RJ definiu “saberes sócio-emocionais, como a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos” (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 3).

As grandes novidades que o rearranjo curricular da SEEDUC/RJ trouxe consigo foi a flexibilização curricular, principalmente em aspectos ligados à escolha do itinerário formativo e na adoção de componentes voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Conforme abordamos no capítulo II, quando discutimos as transformações na estrutura pedagógica e de gestão na SEEDUC/RJ com a adoção do Plano de Educação do Estado, a ideia de flexibilizar os itinerários formativos e a introdução de novos componentes curriculares estavam presentes no Programa Ensino Médio Inovador (EMI) do governo federal (CNE, 2009) e, posteriormente, nas DCNEM (CNE, 2012).

Esse novo direcionamento para o currículo do ensino médio foi sistematizado pelo IAS, sob o título de Solução Educacional para o Ensino Médio, em escolas integrantes do EMI. Diante disso, o IAS passou a ser o responsável por desenvolver um novo arranjo curricular que possa “integrar de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de saberes sócio-emocionais, predominantemente referentes a **valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos**” (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 4, grifo nosso). Esse novo arranjo curricular foi posto em prática pelo IAS com a implementação do SEEM, cujo diferencial está justamente nessa integração de competências cognitivas com competências socioemocionais. Em outras palavras: a reestruturação curricular da SEEDUC/RJ foi inspirada no SEEM, do IAS, tendo como principal característica integral de competências socioemocionais com as competências cognitivas, ou seja, não é uma mera soma de competências, mas a atuação de um determinado tipo de competências sobre as outras e vice-versa.

Conforme discutimos anteriormente, a reestruturação curricular inspirada no SEEM tem como pressuposto o desenvolvimento intencional de valores, atitudes, emoções e comportamentos (presentes na noção de capital social) que poderiam ser utilizados para melhorar o desempenho cognitivo e ajudar na aquisição de estoques de capital humano dos estudantes. O problema dessa linha argumentativa é a compreensão de que esses comportamentos, atitudes e valores seriam instrumentos técnicos para a melhoria dos resultados cognitivos, como se não recebessem mediações de naturezas distintas.

Avançando na nossa argumentação de que o SEEM foi a fonte de inspiração para a reestruturação curricular da SEEDUC/RJ, destacamos que a organização curricular proposta pela Deliberação CEE nº 344 previa, assim como o SEEM, a instituição de dois microcomponentes: áreas de conhecimento e núcleo articulador. As Áreas de Conhecimento têm a finalidade de “desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum” (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 6, I); por sua vez, o Núcleo Articulador “desenvolve, predominantemente, a aprendizagem sócio-emocional dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos” (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 6, II).

Dessa maneira, conforme abordamos no início do capítulo VI, o SEEM foi implementado no CECA a partir de uma organização curricular baseada nos macrocomponentes “Áreas de Conhecimento” e em um “Núcleo Articulador” voltado para facilitar o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos e na construção de projetos de vida. Tanto para o IAS quanto para o novo arranjo curricular proposto pelo CEE, as áreas de conhecimento e o núcleo articulador atuam um sobre o outro, em interação, de forma que as competências cognitivas e as competências socioemocionais ajam simbioticamente, ou seja, a ideia não é que os macrocomponentes seriam instâncias estanques que se somariam para dar origem à concepção de educação integral do século XXI; mas, ao contrário, um macrocomponente atuaria e sofreria a atuação simultânea do outro.

Percebemos que até mesmo a divisão dos modelos curriculares introduzidas pela Deliberação CEE nº 344/2014 atende ao que fora estabelecido pelo SEEM: Modelo em Tempo Integral Pleno e Modelo em Tempo Integral. O Modelo em Tempo Integral Pleno segue a mesma lógica organizativa do SEEM: possui uma estrutura física diferenciada para a adoção de forma plena das inovações curriculares, principalmente a construção de projetos de vidas e opções diferenciadas de itinerários formativos, a fim de funcionar como uma matriz geradora de inovações curriculares para as demais escolas da SEEDUC/RJ, inspirada nas Escolas de Referências do SEEM, como o CECA, por exemplo. Assim,

Modelo em Tempo Integral Pleno, para escolas com as condições para um itinerário formativo com inovações radicais em toda a estrutura curricular, organizada nas Áreas de Conhecimento e um Núcleo Articulador de pesquisa, de intervenção e de projetos de vida, constituindo-se em matriz geradora de inovação para os demais. (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 9º, a)

Seguindo a mesma lógica organizativa do SEEM, o Modelo de Tempo Integral é diferente do Modelo de Tempo Integral Pleno (Escolas de Referência) porque não funciona como matriz geradora de novidades curriculares que deveriam ser replicadas nas demais escolas da rede. No Modelo de Tempo Integral, as novidades curriculares geradas nas Escolas de Referência são implementadas de forma gradual, a fim de, aos poucos, proporcionar uma mudança nos arranjos curriculares, a partir da construção de projetos de vida e fortalecimento dos aspectos socioemocionais. Assim,

Modelo em Tempo Integral, com estruturas curriculares ampliadas para incorporar parte das inovações derivadas do modelo pleno, alterando de forma incremental, mas significativa, a matriz curricular, que passa a incluir componentes curriculares que fortalecem a dimensão não cognitiva da aprendizagem [...] além de oferecer espaços curriculares para o desenvolvimento de projetos de vida. (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 9º, b)

Nos parágrafos anteriores nos preocupamos em mostrar como a concepção de educação integral presente no rearranjo curricular adotada pela SEEDUC/RJ (RIO DE JANEIRO, 2014a) incorporou as propostas pedagógicas presentes no SEEM do IAS. Nesse aspecto, destacamos que esse estudo se justifica, também, devido sua capacidade de “generalização naturalística” no nível regional para as demais escolas da SEEDUC/RJ e, no nível nacional para as demais escolas públicas do país, visto que, como argumentamos no capítulo V, esse mesmo modelo também serviu de inspiração para a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e para a Reforma Curricular proposta pela BNCC (MEC, 2018b).

Esse rearranjo curricular prevê que “a Secretaria de Estado de Educação, progressivamente, deve estender às escolas de sua rede a organização curricular do Modelo em Tempo Integral Pleno, constituído em matriz geradora de inovação para os demais” (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 9, §1). Dito de outra forma: o Modelo de Educação de Tempo Integral a ser adotado pela SEEDUC/RJ deveria ser o que já estava sendo implementado pelas escolas de Educação de Tempo Integral Pleno (Escolas de Referência), cuja inspiração se deu no SEEM. Dessa forma, a replicação desse Modelo Integral Pleno (que começou a ser desenvolvido pelo IAS no CECA) deveria atingir, pelo 50% das matrículas da SEEDUC/RJ em 2024. Assim a Deliberação CEE nº 344/2014 prevê que

No prazo máximo de **10 (dez) anos** a Secretaria de Estado de Educação deverá ter implantado o Modelo em **Tempo Integral Pleno** nas unidades da sua rede em cada município do estado, de forma a atender no mínimo **50% (cinquenta por cento) do efetivo de alunos matriculados** na rede pública estadual. (RIO DE JANEIRO, 2014a, Art. 9, § 2, grifo nosso)

O SEEM foi a fonte inspiradora do rearranjo curricular da SEEDUC/RJ, a partir da Deliberação CEE nº 344/2014, e serviu também como fonte de inspiração para a criação do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é “a formação integral do aluno, por meio do desenvolvimento de competências indispensáveis para a juventude enfrentar os desafios do século XXI”³⁸⁴. No evento organizado pelo governo do estado do Rio de Janeiro, estavam presentes os representantes de instituições que possibilitaram, através da assinatura do Convênio 10/2013, a implementação do SEEM na SEEDUC/RJ, a saber:

[...] a presidente da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro – **CODIN**, Maria da Conceição Ribeiro; o gerente jurídico e de relações de governo América Latina da **P&G**, Francisco Filho; a presidente do **Instituto Ayrton Senna**, Viviane Senna; o Vice-Presidente do grupo britânico de petróleo e gás BG, Paulo Macedo; o diretor das Lojas Americanas, Carlos Padilha, e o presidente da Fecomércio RJ, Orlando Diniz.³⁸⁵

Em síntese: o Convênio 10/2013, mais do que garantir o investimento privado para o desenvolvimento de uma experiência curricular “inovadora” no CECA, foi o ponto de partida para a reorganização curricular de toda a estrutura da SEEDUC/RJ, a partir das experiências curriculares implementadas pelo IAS, sob inspiração da UNESCO e OCDE. Esse modelo específico de arranjo curricular gestado em organizações privadas é incorporado pelo Estado como modelo universal, tendo a aparência de neutralidade científica, mas refletindo a projeção da hegemonia de grupos privados no tipo de formação específica que os futuros trabalhadores deveriam ter.

6.6 FINANCIAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SEEM NA SEEDUC/RJ.

³⁸⁴ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=2572693>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

³⁸⁵ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=2572693>>. Acesso em: 31 jan. 2019, grifo nosso.

Nesse item, temos o objetivo de analisar os recursos investidos pela P&G em atividade de educação pública estadual fluminense, mediante patrocínio de organização da sociedade civil que atua na área educacional, em troca de um regime tributário diferenciado previsto no Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013. Assim, pretendemos discutir a atuação filantrópico-empresarial da P&G no patrocínio ao IAS para a implementação do SEEM, enquanto um movimento de privatização específica: a da própria concepção de educação de qualidade. Para tanto, dialogaremos com a ideia de Estado e as reformas gerenciais que o perpassam, conforme abordamos no capítulo I, com destaque para a maior participação privada na definição da política pública de educação integral, a partir da implementação do SEEM no CECA.

O convênio firmado entre o IAS, a P&G, a SEEDUC/RJ e a CODIN tem duração de 2 anos, tendo como finalidade conceder “benefício fiscal à empresa P&G”, para que ela pudesse investir filantropicamente no “programa, batizado de Solução Educacional”, que se constitui em “um novo modelo de educação em tempo integral na rede pública de ensino médio do Rio de Janeiro”³⁸⁶. Esse modelo de parceria está pautado na atração do investimento privado para a implementação desse novo modelo para as demais escolas da rede. Nesse contexto, foi assinado o Convênio SEEDUC nº 10/2013, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 08.03.2013, tendo o seguinte objeto:

OBJETO: Estabelecimento de parceria entre o IAS, a P&G, a SEEDUC e a CODIN, para a aplicação integral, durante a vigência do presente Convênio, dos recursos previstos no art. 9º do Decreto nº 41.483/2008, alterado pelo Decreto nº 43.942/2012, na consecução de atividades na área de educação. **PRAZO:** 02 (dois) anos a contar da data da publicação no DOERJ. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 20, grifo do autor)

Essa modalidade de parceria com a iniciativa privada foi comemorada pelo então Secretário Estadual de Educação, Antonio Neto, que passou a ver nessas parcerias uma forma de acelerar a implementação do modelo de educação integral, visto que o investimento privado seria fundamental para a garantia das condições estruturais de funcionamento dessas escolas, já que os momentos de implantação desse modelo requerem um investimento maior do que o realizado pela SEEDUC/RJ. A ideia central para Antonio Neto era a de que o modelo de convênio IAS, a P&G, a SEEDUC/RJ e a CODIN, para a implementação do SEEM no CECA, fosse estendido para as demais escolas da rede. Nesse contexto,

³⁸⁶Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/secretario-estadual-de-educacao-quer-atrair-empresas-para-investir-no-ensino-integral-publico-16478624>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

O secretário estadual de Educação, Antonio Neto, quer atrair empresas para investir na implantação de um novo modelo de educação em tempo integral na rede pública de ensino médio do Rio [...]. Mas esse planejamento pode ser acelerado se houver um aporte de recursos da iniciativa privada, a exemplo do que aconteceu com o Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), no Andaraí. [...] A ajuda da iniciativa privada é bem-vinda. Nesse momento de implantação, é fundamental ter mais recursos, porque tem novas especificidades, como o material didático — disse o secretário, durante uma audiência pública realizada ontem na escola-modelo, no Andaraí.³⁸⁷

Nesse contexto, conforme consta no convênio 10/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013b), a P&G escolheu o IAS como organização sem fins lucrativos que iria receber o patrocínio filantrópico em troca de benefícios fiscais, pelo período de 2 anos a contar de 2013. Conforme vimos anteriormente, a organização sem fins lucrativos (IAS) deveria destinar o investimento recebido para o desenvolvimento de atividades educativas apenas no estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, com o investimento da P&G, o IAS implantou o SEEM, enquanto política pública de educação integral do século XXI; mas, quais foram os valores destinados pela P&G ao IAS para que essa parceria fosse efetivada? O patrocínio filantrópico a ser repassado pela P&G ao IAS deveria obedecer aos seguintes valores:

I - equivalentes a 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento), calculados sobre o valor das saídas interestaduais tributadas realizadas em cada período de apuração, até fevereiro de 2015; II - soma de R\$ 4.000.000 (quatro milhões de reais) de março de 2015 a fevereiro de 2016; III - a partir de março de 2016, um mínimo de 785.145 UFIRRJ (setecentos e oitenta e cinco mil cento e quarenta e cinco UFIR-RJ) por ano, descontados, para 2016, os valores mensais transferidos até fevereiro. (RIO DE JANEIRO, 2008b, Art. 9, I-III)

Nos dois primeiros anos de contrato (2013 até fevereiro de 2015), o valor destinado pela P&G para o IAS seria equivalente a 0,25% das saídas interestaduais tributadas nesse período, constituindo-se, dessa maneira, em um valor variável. Os canais oficiais da SEEDUC/RJ e do IAS não discriminam exatamente como foi investido pela P&G nesse período, uma vez que os números apresentados sempre fazem referência aos montantes arrecadados e investidos, sem individualização do parceiro que está fazendo o investimento. Todavia, o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro – TCE, processo nº 113.423-3/14 do (RIO DE JANEIRO, 2014d, p. 401), discrimina os valores que o IAS recebeu da P&G: “R\$ 6.277.118, 37 milhões”, de março de 2013 até dezembro de 2013; “R\$ 7.905.437, 38 milhões” em 2014; “R\$ 4.843.345, 76 milhões” em 2015 e “R\$ 1.982.183,73 milhões entre janeiro e agosto de 2016”, totalizando “R\$ 21.008.085, 24 entre março/2013 e agosto/2016”.

³⁸⁷Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/secretario-estadual-de-educacao-quer-atrair-empresas-para-investir-no-ensino-integral-publico-16478624>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

O Convênio 10/2013 prevê investimento de, “pelo menos, 785.145 UFIRRJ (setecentos e oitenta e cinco mil cento e quarenta e cinco UFIR-RJ) por ano, descontados, para 2016, os valores mensais transferidos até fevereiro” (RIO DE JANEIRO, 2008b, Art. 9, I-III). Assim, a P&G deveria fazer os seguintes repasses para o IAS a partir de 2016: a) em 2016, com a UFIR-RJ avaliada em R\$ 3,0023, a P&G deveria repassar R\$ 2.357.240,83 ao IAS; b) em 2017, com a UFIR-RJ avaliada em R\$ 3,1999, a P&G deveria repassar R\$ 2.511.678,85 ao IAS; c) em 2018, com a UFIR-RJ avaliada em R\$ 3,2939, a P&G deveria repassar R\$ 2.586.189,11 ao IAS. Diante desses números, os repasses previstos para a P&G fazer ao IAS, a fim de atender ao Convênio 10/2013 seriam de R\$ 19.025.901,51 milhões (2013-2015) + R\$ 7.455.108,79 milhões (2016-2018), totalizando R\$ 26.481.010,3 entre março de 2013 e dezembro de 2018.

É interessante percebermos que o CECA recebe valores de diferentes fontes: da P&G, via patrocínio filantrópico do IAS; do PDDE, por estar inscrito no EMI, e da própria SEEDUC/RJ. Essas diferentes formas de investimento no CECA possibilitam que esse colégio tenha condições estruturais e pedagógicas diferenciadas em relação ao restante da rede, até mesmo se comprado com as demais escolas do EMI. Para materializarmos nossa argumentação, iremos detalhar os recursos investidos pela P&G na implementação do SEEM, diferenciando os recursos destinados ao CECA (Modelo Tempo Integral Pleno) dos destinado às escolas inseridas no EMI.

Embora o CECA não seja o único destinatário desses investimentos da P&G, é o principal destino desses recursos. O Plano de Trabalho do IAS para cumprir o Convênio SEEDUC/RJ 10/2013 estabeleceu previsões de como os recursos advindos da P&G seriam gastos. Cabe ressaltarmos que no ano de 2013, o SEEM funcionava como Ensino Médio Experimental apenas no CECA; além disso, nesse ano as escolas participantes do EMI não recebiam investimentos para a implementação do SEEM, mas para o desenvolvimento de algumas novidades curriculares do Programa SuperAção Jovem, tais como o protagonismo juvenil e a educação por projetos. Nesse contexto, o 1º Termo Aditivo do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 previa que o programa Solução Educacional para o Ensino Médio no CECA (Modelo Tempo Integral Pleno) receberia no período de março de 2013 até agosto de 2013 a quantia de R\$ 873.000,00 e no período de setembro de 2013 até fevereiro de 2014 a quantia de R\$ 880.000,00. Por sua vez, as escolas integrantes do EMI, no mesmo período, receberam a quantia de R\$ 384.000,00 e R\$ 343.200,00, respectivamente, para desenvolver o Programa SuperAção Jovem, do IAS, que serviu de inspiração para o SEEM (RIO DE JANEIRO, 2014d, p. 414).

Como pode ser visto acima, entre março de 2013 e fevereiro de 2014, os investimentos da P&G que foram direcionados pelo IAS para o CECA era bastante superior aos valores destinados para que algumas novidades curriculares fossem implementadas nas escolas do EMI. Esse dado é um indicativo da maior destinação de recursos para o CECA se comparado com as demais escolas do EMI; todavia, tem a uma importante limitação: o investimento CECA foi para a implementação do SEEM enquanto os investimentos nas escolas participantes do EMI foram para a implementação do SuperAção Jovem, que serviu de inspiração para o SEEM, conforme abordamos no capítulo V.

A partir de março de 2014, o SEEM também passou a ser implementado, de forma parcial, nas escolas integrantes do EMI. A partir desse período, teremos melhores condições para comparar o investimento feito pela P&G e direcionado pelo IAS. Nesse contexto, 1º Termo Aditivo do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 previa que o programa Solução Educacional para o Ensino Médio no CECA (Modelo Tempo Integral Pleno) receberia no período de março de 2014 até agosto de 2014 a quantia de R\$ 2.805.355 e no período de setembro de 2014 até fevereiro de 2015 a quantia de R\$ 3.017.166,00. Por sua vez, as escolas integrantes do EMI, no mesmo período, receberam a quantia de R\$ 1.485.161,00 e R\$ 1.579.501,00, respectivamente (RIO DE JANEIRO, 2014d, p. 414). Como podemos observar, os investimentos para a implementação do SEEM foram aproximadamente duas vezes maiores para o CECA (uma única escola), que aplicava o Modelo Tempo integral Pleno, do que para as demais 53 escolas que adotavam o EMI e aplicavam parcialmente as inovações proporcionadas pelo CECA.

Na mesma direção, 2º Termo Aditivo do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 previa que o programa Solução Educacional para o Ensino Médio no CECA (Modelo Tempo Integral Pleno) receberia no período de março de 2014 até fevereiro de 2015 a quantia de R\$ 4.441.888,00 e entre março de 2015 e fevereiro de 2016 a quantia de R\$ 3.800.000,00. Por sua vez, as escolas do EMI que adotaram o Solução Educacional para o Ensino Médio, no mesmo período, receberam a quantia de R\$ 2.829.543,00 e R\$ 2.400.000,00, respectivamente (RIO DE JANEIRO, 2014d, p. 420). Diante desses números, destacamos que o investimento no CECA (1 única escola) continuou bem maior do que nas 53 escolas integrantes do EMI em 2015; contudo, há um movimento de variação proporcional para diminuição da diferença de investimento no CECA para as demais escolas do EMI.

Por fim, o 4º Termo Aditivo do Convênio SEEDUC/RJ nº 10/2013 previa que o programa Solução Educacional para o Ensino Médio no CECA (Modelo Tempo Integral Pleno) receberia no período de março de 2016 até fevereiro de 2017 a quantia de R\$1.470,00, enquanto as escolas do EMI que adotaram o Solução Educacional para o Ensino Médio, no mesmo

período, receberam a quantia de R\$ 1.750.000,00 (RIO DE JANEIRO, 2014d, p. 428). A partir de 2016, as 53 escolas do EMI que adotam parcialmente as inovações do SEEM passaram a receber maior investimento do que as três escolas que adotavam o Modelo Tempo Integral Pleno³⁸⁸; todavia o investimento por escola continuou bem maior para o CECA e as outras duas escolas de referência quando comparadas com as demais escolas EMI em termos percentuais. Esse movimento pode ser atribuído à expansão prevista para as escolas do EMI com a criação do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2016); mas, de qualquer maneira, os investimentos no CECA e nas demais escolas de referência continuaram superiores aos destinados à implementação do modelo de educação integral nas demais escolas EMI do estado do Rio de Janeiro.

Essa discussão nos ajuda a compreender que os diferentes resultados das escolas não podem deixar de levar em considerações as condições de infraestrutura física e pedagógica, conforme veremos adiante. Já existe uma diferença de financiamento entre as escolas do EMI e as regulares da SEEDUC/RJ e, dentre as que fazem parte do EMI há as que são do Modelo Ensino Médio Referência (Modelo Tempo Integral Pleno) que recebem maior quantidade de recursos e profissionais do que as demais participantes do EMI. Essa discussão de onde deveriam ser investidos os valores destinados ao CECA e às demais escolas da SEEDUC/RJ é importante para compreendermos a primazia do IAS na definição privada da destinação dos recursos públicos (impostos não tributados da P&G), pois foi o Instituto quem definiu quais escolas seriam contempladas e com quais quantidades de valores, uma vez que elaborou o Plano de Trabalho e o Plano de Aplicação dos Recursos (RIO DE JANEIRO, 2014c).

Conforme discutimos no capítulo I, a reforma gerencial, iniciada na segunda metade dos anos 1990 no Brasil, teve como um de seus desdobramentos a ideia de que as organizações da sociedade civil poderiam assumir a gestão e execução de determinados serviços públicos, dentre eles, a educação. É nesse contexto que o IAS surge como organização da sociedade civil que assina convênios e parcerias com o ente governamental para a prestação do serviço público; contudo, o modelo gerencial compreende que o financiamento da educação pública, por exemplo, não deve ser uma exclusividade do Estado, mas deveria abarcar diferentes atores: “terceiro setor”, organizações empresariais e o ente público (BRESSER PEREIRA, 1998; IAS, 2014a). Dessa forma, para o IAS,

³⁸⁸A partir de 2016, além do CECA, o programa será expandido para outras duas escolas de referência da SEEDUC/RJ: Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto, em Niterói, e Colégio Estadual Almirante Rodrigues Silva, em Valença. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/escolas-de-referencia/>>. Acesso em: 09. Ago. 2017.

[...] todos os atores sociais precisam trabalhar em rede, num espírito **corresponsabilidade**, para cumprir os compromissos democraticamente estabelecidos e fazer **avançar a agenda da educação**. Assumindo essa responsabilidade, o Instituto trabalha em **parceria** com governantes, professores, gestores, pesquisadores, empresários e demais atores da sociedade para promover políticas e práticas para a construção de uma educação de qualidade para todos.³⁸⁹

A primeira questão que queremos discutir envolvendo esse investimento da P&G na proposta de educação integral para o século XXI do IAS é a ideia de que o financiamento da educação é de responsabilidade de todos e que deveria ser provida por diferentes atores sociais para se chegar à qualidade. No decorrer do capítulo I, discutimos, a partir de Gramsci (1968), a ideia de que a sociedade civil é local de disputa por hegemonia e, por isso, as diferentes concepções de educação que são gestadas na sociedade civil refletem diferentes projetos societários. Destarte, por acreditarmos que a educação é mais do que *práxis* produtiva, mas uma prática humana mediadora, entendemos que a proposta de união de esforços dos diferentes atores sociais em prol da educação de “qualidade” refletiria uma determinada concepção de qualidade, mais afinada com os projetos societários daqueles que, em função do poderio econômico, conseguem projetar sua concepção particular de “qualidade” na educação junto à representação política (POULANTZAS, 1985).

Essa lógica argumentativa de que haveria uma sociedade civil harmônica e colaborativa, pautada nas relações horizontais entre os diferentes atores, ao invés da relação vertical administrador-administrado (GIDDENS, 2001), já nasce morta em si mesma porque parte de um pressuposto equivocado: “relações horizontais” na sociedade civil. Mesmo dentro da sociedade civil há desequilíbrio de forças entre os diferentes aparelhos produtores de hegemonia; entretanto, esse pressuposto frágil é utilizado como elemento estruturante do argumento em torno da união de esforços para a promoção de uma educação de “qualidade”, enquanto um serviço apenas técnico e pautado pela neutralidade ideológica. Essa construção argumentativa, também, é utilizada pelos defensores da necessidade de se desenvolver intencionalmente, nas escolas, princípios do capital social, a partir do desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores que poderiam reforçar os laços de confiança, civismo e colaboração entre os diferentes atores da sociedade civil.

Com isso, argumentamos que não há neutralidade ideológica da P&G (organização empresarial que patrocina a aplicação do SEEM), do IAS (aparelho privado de hegemonia) nem do estado do Rio de Janeiro (ente público que, via representação política, recebe as projeções

³⁸⁹Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#responsabilidade-de-todos>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

dos interesses dos diferentes aparelhos privados de hegemonia). Diante disso, a partir do pressuposto de ausência de neutralidade, argumentamos que não existe uma educação de “qualidade”, em um sentido universal, mas uma concepção de educação que reflete uma determinada concepção de “qualidade”.

Uma outra questão envolvendo o patrocínio filantrópico da P&G ao IAS é a origem dos recursos. Cabe ressaltarmos que o Convênio 10/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013a, Art. 9) indica que o investimento da P&G no IAS se daria em função de a empresa estar enquadrada no regime tributário especial, ou seja, o patrocínio filantrópico foi a condição estabelecida pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, representado pela CODIN, para que a P&G gozasse de isenções fiscais. Em outras palavras: o investimento da P&G no IAS é dinheiro público não tributado e, portanto, a sua origem é pública e não privada; por isso, a decisão de onde esse dinheiro deveria ser investido também deveria ser público-coletiva. Em parte, o poder público deu o direcionamento de onde de que forma o dinheiro não tributado deveria ser investido, quando indicou que a P&G deveria financiar “organização da sociedade civil”, voltada para a realização de atividades educativas no âmbito do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2008b, Art. 9, III, §4). Todavia, ressaltamos que a escolha da organização da sociedade civil coube à P&G e, por conseguinte, o tipo de trabalho que seria desenvolvido e onde seria aplicado.

A P&G ao escolher investir o dinheiro não tributado no IAS para aplicar o SEEM no CECA direciona o espaço geográfico, o tipo de programa educacional a ser aplicado e a concepção de qualidade que traz consigo. Dito de outra forma: se a P&G tivesse escolhido outra organização da sociedade civil, o tipo de programa educacional a ser desenvolvido seria outro e, até mesmo a escola escolhida para que o programa fosse aplicado, poderia ser outra. Dessa forma, o dinheiro que tem origem pública, devido aos benefícios fiscais, é investido na realização de uma atividade pública, mas com as definições de onde e em quais programas educacionais pela empresa privada beneficiária. Esse direcionamento privado de onde o dinheiro público deveria ser investido causa distorções na concentração de financiamento da educação em determinadas localizações geográficas e atrelados a uma determinada concepção de educação que o privado escolhe e não o público.

Com finalidade darmos maior materialidade ao nosso argumento, o Plano de Trabalho para cumprir o Convênio 10/2013 (o IAS elaborou junto com a SEEDUC/RJ, a P&G e a CODIN), que está presente no Relatório do TCE/RJ (RIO DE JANEIRO, 2014d), indica os valores que foram gastos pelo IAS entre os anos de 2013 e 2015, além de mostrar a liberdade de escolha que o IAS teve para destinar as verbas recebidas em diferentes áreas. Por exemplo, no Plano de Aplicação, presente no Plano de Trabalho, o IAS indica na “Ação 1” que a maior

parte dos gastos se daria na Escola de Referência (CECA), através da aquisição de materiais didáticos e paradidáticos, gastos com gestão do IAS (técnicos administrativos), logística e prestação de serviços (RIO DE JANEIRO, 2014d, p. 408). Esse pequeno exemplo nos ajuda a entender que o IAS teve a autonomia para definir como seriam gastos os investimentos feitos, a partir dos benefícios fiscais concedidos à P&G. Assim, num primeiro momento, a P&G define um perfil de organização da sociedade civil, cuja concepção de qualidade na educação lhe seja afeita; após, essa organização (IAS) define como o dinheiro investido deve ser gasto. Diante disso, questionamos: a prestação do “serviço” público educacional continuou pública?

Em síntese: entendemos que a questão levantada acima nos ajuda a argumentar contra uma confusão que se estabelece entre o caráter público e o caráter gratuito da educação. Conforme abordamos no capítulo I, Peroni (2008) e Montañó (2008) argumentam que o simples fato de o ensino ser gratuito, não quer dizer que é público, uma vez que o sentido público não está apenas na gratuidade, mas no controle das diretrizes pedagógicas e de onde o dinheiro público deverá ser investido. Nesse cenário, o Convênio 10/2013 prevê que o ensino na SEEDUC/RJ continue gratuito, mas o caráter público da educação é esvaziado quando a P&G e o IAS definem, no âmbito privado, a concepção de educação pública de qualidade que deveria ser ofertada aos estudantes, além de ter a autonomia para definir como o dinheiro público, fruto de isenção fiscal, deveria ser aplicado. Com essa argumentação, indicamos que as possibilidades de participação popular na definição de políticas públicas para a educação são esvaziadas diante de parcerias, como o Convênio 10/2013, que dão às organizações de direito privado a primazia na definição das políticas públicas de educação.

6.7 RESULTADOS DO SEEM

Nesse item, temos o objetivo de discutir a melhoria do desempenho cognitivo dos estudantes, a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais com a implementação do SEEM no CECA, recorrendo às mediações históricas e socioeconômicas. Dessa forma, pretendemos trazer para o debate alguns elementos importantes para a medição do desempenho cognitivo dos estudantes, tais como processos seletivos prévios para admissão de alunos ingressantes no CECA, bonificações para professores ampliarem a carga horária na mesma escola, carga horária diferenciada dos estudantes do CECA em comparação com as demais escolas da SEEDUC/RJ.

O *PISA* tem atuado como um definidor do que seria importante para os estudantes aprenderem, direcionando a construção de currículos e políticas públicas de educação. A

influência do *PISA* nesses direcionamentos, a nosso ver, colocaria a OCDE como “Ministro da Educação do Mundo”; assim, ao ser tomado como padrão de aferição da qualidade da educação mundial, muitos países adotam estruturas curriculares mais afinadas com as proposições do *PISA*, a fim de que seus estudantes tenham melhor resultado nessa avaliação de larga escala e, portanto, aos olhos do mundo possam ser considerados como locais que desenvolvem uma educação de qualidade. Nesse contexto, a partir de 2015, o *PISA* começou a acenar para a inclusão de aspectos socioemocionais importantes para a resolução de problemas envolvendo as provas de línguas, ciências e matemática. Assim,

Evidentemente, educação de qualidade pressupõe a aprendizagem plena em leitura, matemática e ciências. Mas é só disso que vamos precisar para viver no século 21? Certamente não, e a própria OCDE reconhece e necessidade de se expandir essa fronteira, incluindo o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais (como persistência, abertura e colaboração). Por isso, na edição de 2015, o **PISA** abarcou a avaliação de resolução colaborativa de problemas, acenando para a **inclusão de aspectos socioemocionais**. Essa inclusão não foi gratuita, mas baseada em evidências. Por meio do seu Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), a OCDE vem investigando a importância das competências socioemocionais e buscando maneiras de avaliá-las. No Brasil, uma parceria entre o CERI e o Instituto possibilitou a elaboração de um instrumento de avaliação de competências socioemocionais no contexto escolar, validado por uma aplicação com cerca de 25.000 alunos da Rede Estadual do Rio de Janeiro.³⁹⁰

Como abordamos no capítulo IV, o papel das competências socioemocionais no desempenho cognitivos dos alunos é tema de estudos produzidos pela equipe de pesquisa de James Heckman. Esse autor é a principal referencial teórico das pesquisas que o CERI/OCDE e o IAS desenvolvem, a fim de correlacionarem competências socioemocionais com a aprendizagem cognitiva entre os estudantes da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. A partir desses estudos da CERI, o IAS foi construindo um instrumento de medição do impacto das competências socioemocionais no aprendizado escolar e no progresso social chamado “*SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment)*”, tendo como parceiros a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)” (IAS, 2013, online). Nesse contexto, “na opinião do então secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, o instrumento de avaliação socioemocional foi ao encontro de uma necessidade da rede” (IAS, 2014a, p. 24).

³⁹⁰Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/O_PISA_e_as_competencias_socioemocionais_caminhos_para_o_salto_de_qualidade.html>. Acesso em: 23 fev. 2019, grifo nosso.

Assim, munido das teorias que estabelecem correlações entre aprendizagem cognitiva e competências socioemocionais disponibilizadas pelo projeto *SEENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment)*, o SEEM se propõe a elevar o desempenho cognitivo dos estudantes a partir do desenvolvimento intencional de competências socioemocionais. Diante disso, o SEEM não está propondo uma soma de competências de naturezas diferentes, mas uma ação simbiótica em que as competências socioemocionais (refletidas em comportamentos, valores e atitudes presentes na noção de capital social) atuem e sofram influências das competências cognitivas na geração de capital humano. Nesse contexto, o SEEM indica que não basta ao aluno ter a qualificação legal (capital humano) se não souber mobilizar esses conhecimentos para a execução de uma tarefa (competências), mesmo que seja necessário recorrer a comportamentos, atitudes e valores voltados para o desenvolvimento das relações de confiança, engajamento cívico e colaboração (capital social) que atuariam na melhoria dos níveis de aprendizagem.

Assim, esse modelo de educação traz consigo a ideia de que a melhoria do desempenho cognitivo só seria possível com todos os elementos anteriores agindo uns sobre os outros de maneira integrada e intencional, de forma a atender aos desafios da virada do milênio. Diante disso, o IAS argumenta que essa proposta inovadora (que integraria elementos de capital humano, capital social, competências cognitivas e competências socioemocionais, atuando uns sobre outros e não apenas se somando de forma isolada) foi capaz de apresentar resultados expressivos no CECA quando comparado com o aluno médio brasileiro. Nesse contexto,

Iniciada em 2013 com uma escola piloto, a proposta está presente atualmente em mais de 35 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. No Colégio Estadual Chico Anísio, primeira escola a pilotar a proposta, o salto de aprendizagem dos alunos foi 10 vezes superior àquele dado pelo aluno médio brasileiro em uma década. **Se todas as escolas do Brasil tivessem o mesmo resultado, saltaríamos mais de 30 posições no PISA (Avaliação Internacional de Estudantes).**³⁹¹

Além de ter apresentado resultados de aprendizagem muito superiores ao aluno médio brasileiro, o CECA apresentou “um desempenho médio 50% melhor em disciplinas como português e matemática, comparado às escolas avaliadas pelo Saerjinho, mostrando que o desenvolvimento de habilidades não cognitivas melhora a performance cognitiva” (IAS, 2013, online). Destarte, a proposta do SEEM, desenvolvida no CECA, em caráter experimental passou a se constituir em referência de melhoria da aprendizagem para as demais escolas da

³⁹¹Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/Atuacao/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html>></div><!--EndFragment--><!--EndFragment-->. Acesso em: 24 jun. 2018, grifo nosso.

SEEDUC/RJ, tendo como pressuposto básico a ideia de que a educação integral deveria conjugar simultaneamente o desenvolvimento de competências cognitivas com competências socioemocionais.

Além dos resultados expressivos do primeiro ano de seu funcionamento em 2013, o CECA, em 2014, continuou a apresentar melhoria no desempenho cognitivo dos estudantes quando comparados com os demais estudantes da SEEDUC/RJ, na realização do SAERJINHO. Com base nesses dados, o programa SEEM foi se consolidando cada vez mais como o referencial de educação de qualidade para as demais escolas da SEEDUC/RJ, partindo da ideia da necessidade de uma reestruturação curricular. Seguem, abaixo, os números que comprovam o ganho cognitivo dos alunos que desenvolvem as competências socioemocionais propostas pelo SEEM no CECA:

Resultados do Colégio Estadual Chico Anysio em comparação com a média da rede estadual*

* Resultados do Saerjinho no 3º bimestre de 2014, o sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

1ª série do Ensino Médio:

+ 68% de acertos em português e

+ 71% de acertos a mais em matemática.

2ª série do Ensino Médio

+ 54% de acertos em português

+ 75% a mais de acertos em matemática. (IAS, 2014a, p. 13)

Entre os anos de 2013 e 2014 SEEM foi implementado no CECA de forma plena e em caráter experimental para servir de piloto para o desenvolvimento da educação integral do século XXI que viriam a ser replicadas, futuramente, nas demais escolas da rede. Nesse contexto, as escolas da SEEDUC/RJ participantes do EMI passaram a adotar, de forma parcial, as inovações curriculares propostas pelo SEEM que foram sendo validadas pelo CECA, pois esta escola apresentou resultados cognitivos superiores às demais escolas da SEEDUC/RJ. Segue, abaixo, a comparação entre o desempenho das escolas do EMI, em território fluminense, com as demais escolas regulares da SEEDUC/RJ:

Resultados do Programa Ensino Médio Inovador em comparação com a média da rede estadual**

1ª série do ensino médio – 3º bimestre/2014

Porcentagem de acerto em língua portuguesa: + 29 %

Porcentagem de acerto em matemática: + 26%

** As escolas do Proemi com melhoria de condições são aquelas que preenchem alguns requisitos adicionais de funcionamento, como a contratação de professores com regime de 30 horas de trabalho. Resultados do Saerjinho no 3º bimestre de 2014. (IAS, 2014a, p. 13)

Na mesma direção, o relatório de resultados do IAS, referente ao ano de 2015, revela que as escolas que adotam as inovações parciais do SEEM (escolas Nova Geração), principalmente as inseridas no EMI, apresentam resultados inferiores aos alunos do CECA (forma plena do SEEM), mas superiores aos demais alunos de ensino médio da SEEDUC/RJ. Assim, “os alunos das escolas Nova Geração que estavam no 1º ano do Ensino Médio, em 2015, alcançaram uma pontuação até 23% em Língua Portuguesa e até 30% em Matemática acima da média dos demais alunos da rede de ensino” (IAS, 2015, p. 18). Dessa forma, os anos de 2014 e 2015 revelariam que as escolas do EMI ao adotarem as inovações curriculares, mesmo que de forma parcial, que estavam sendo validadas no CECA, aumentariam a aprendizagem dos estudantes em português e matemática, disciplinas cobradas nas avaliações de larga escala como o SAERJINHO e o PISA.

Nos seus relatórios de resultados, o IAS atribui esse maior desempenho do CECA em relação às escolas que adotam o EMI e às demais escolas da SEEDUC/RJ ao desenvolvimento de forma plena de um currículo, já que atribui às competências socioemocionais tanta importância quanto as competências cognitivas. Conforme citação anterior, podemos observar que o desempenho superior das escolas do EMI em relação ao restante das escolas da SEEDUC/RJ vem acompanhado de melhorias nas condições de funcionamento como a contratação de professores de 30 horas, com tempo específico pra planejamento e lotação em uma única escola; some-se a isso o maior investimento em infraestrutura de recursos advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas que aderiram ao modelo de flexibilização curricular do EMI³⁹².

No decorrer do capítulo II, inserimos o EMI como uma das ações que fizeram parte da reestruturação SEEDUC/RJ, a partir da flexibilização curricular. Nesse contexto, com a proposta de uma educação inovadora na composição curricular, as escolas que aderiram ao EMI no âmbito da SEEDUC/RJ passaram a contar com maiores investimentos e a receber parcialmente as inovações que estavam sendo validadas de forma plena no CECA, através da implementação do SEEM. Diante disso, é importante percebermos que tomar a melhoria dos resultados das escolas que adotaram o EMI de forma isolada, sem as devidas mediações no campo estrutural, pode nos conduzir a uma análise linear de causa-efeito entre a adoção de um currículo flexível e melhoria do desempenho cognitivo dos estudantes.

Quando aprofundamos nossa reflexão, deparamo-nos com alguns questionamentos: Qual o impacto da maior capacidade de investimento estrutural nos resultados obtidos pelas

³⁹²Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/perguntas-e-respostas-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

escolas do EMI? A melhoria dos resultados de aprendizagem das escolas do EMI reflete, necessariamente, uma concepção de educação que vá além de sua identificação como *práxis* produtiva?

Essas questões são importantes para percebermos que há elementos de mediação entre o resultado final das avaliações de larga escala e as condições estruturais das escolas; da mesma forma, a própria concepção de qualidade na educação é um elemento de mediação carregado de historicidade e, portanto, não pode ser tomado como uma categoria universal de análise. Diante disso, a análise do desempenho dos estudantes do EMI, que adota parcialmente as inovações curriculares do SEEM, só fará sentido quando historicizado e articulada com as mediações de diferentes naturezas, tendo em conta que a própria configuração das avaliações de larga escala representam valores ligados a uma determinada concepção de mundo; sem, contudo, espelhar uma concepção universal do que seria uma educação de qualidade para os diferentes grupos da sociedade civil que projetam seus interesses de classe no Estado.

No seu relatório de resultados referente ao ano de 2015, o IAS apresenta números ainda mais expressivos relativos à aprendizagem dos alunos do CECA em relação às demais escolas da SEEDUC/RJ. Segundo o IAS, o “CECA possui 4 vezes mais alunos com aprendizado adequado em português e 10 vezes mais alunos com aprendizado adequado em matemática em comparação com a média da rede de ensino” (IAS, 2015, p. 16). Nesse mesmo ano de 2015, a título de exemplificação, “a média de notas dos alunos do CECA no 3º bimestre foi 51% mais alta que a da rede estadual em Língua Portuguesa e 57% em Matemática, considerando os três anos do Ensino Médio” (IAS, 2015, p. 17).

Em seus relatórios de resultados dos anos de 2013 até 2015, o IAS apresenta dados que referendam o melhor desempenho dos estudantes do CECA (Referência no desenvolvimento pleno do SEEM) e do EMI (que adota parcialmente as inovações do SEEM) quando comparados com os demais estudantes de ensino médio da SEEDUC/RJ. Cabe destacar que a primeira turma do CECA, ingressante em 2013, realizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2015 e obteve o “5º Lugar no Brasil entre escolas públicas e privadas de mesmo nível socioeconômico que ele” (IAS, 2015, p. 18). Ainda nesse contexto, chama a atenção o fato de “quase metade dos 49 estudantes que concluíram o terceiro ano no CECA em 2015 foi aprovada em universidades públicas e já está cursando o ensino superior”³⁹³.

³⁹³Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/radar/No_Enem_Coleacutegio_Chico_Anysio_se_destaca_entre_as_melhores_escolas_pblicas.html>. Acesso em: 05 dez. 2018

É interessante observarmos que o IAS disponibiliza os relatórios anuais de resultados na educação em seu site oficial, abarcando os anos de 2012 até 2017. Os resultados da aplicação do CECA, quando comparados com as demais escolas da SEEDUC/RJ, ganham destaque nos relatórios de 2013 até 2015; entretanto, os relatórios de 2016 e 2017 não estabelecem mais comparações entre os resultados obtidos pelo CECA com o restante da rede. Um fato que chama bastante a atenção para essa ausência de comparação pode estar relacionada com mudanças na aplicação do SEEM no CECA, a partir de um evento “externo” que atingiu algumas escolas da SEEDUC/RJ: o movimento de ocupação das escolas públicas no ano de 2016 que se refletiu em mudanças estruturais da SEEDUC/RJ.

Após fechar 2015 com uma “dívida reconhecida de R\$ 166 milhões”³⁹⁴ a SEEDUC/RJ “anuncia cortes de R\$ 102 milhões em despesas para 2016”³⁹⁵. As já precárias condições estruturais das escolas foram apontadas, inclusive, pelo Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Antonio Neto, em entrevista ao Portal de Notícias G1, no dia 15.04.2016, que “reconhece, porém, problemas de infraestrutura nos colégios, que levaram os funcionários da educação a entrarem em greve no início de março. Segundo ele, em sua gestão, o número de escolas em ‘péssimo estado’ estrutural caiu de 200 para 50”³⁹⁶.

Diante disso, além das más condições estruturais das escolas e dos cortes na educação previstos para o ano de 2016, os estudantes da rede pública estadual traziam consigo pautas afinadas com a greve dos profissionais da educação que fora deflagrada em março daquele ano, tais como o fim do currículo mínimo, eleição direta para diretores de escolas e fim da superlotação das salas de aula, conforme indicações do Movimento “Ocupa SEEDUC”. Em meio a essas reivindicações, deflagrou-se um movimento de ocupação das escolas da SEEDUC/RJ, experiência que acontecia concorrentemente em outros estados do Brasil, cujas pautas, de forma geral, eram as seguintes:

Nós, estudantes que ocupamos a Secretaria de Educação, informamos nossas pautas gerais:

- * ELEIÇÕES PARA DIREÇÕES (COM VOTO DOS ESTUDANTES)
- * PASSE LIVRE (FIM DA COLEIRA ELETRÔNICA)
- * REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO (NÃO ACEITAMOS QUE NOSSO ENSINO SEJA LIMITADO)
- * FIM DA SUPERLOTAÇÃO NAS SALAS DE AULA CONTRATANDO NOVOS PROFESSORES / UTILIZANDO SALAS QUE FICAM VAZIAS)
- * PELA CONQUISTA DAS PAUTAS DOS PROFESSORES GREVISTAS

³⁹⁴Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/escolas-estaduais-terao-corte-de-102-milhoes-este-ano-18461249#ixzz5sFOyfxtPstest>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

³⁹⁵Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/escolas-estaduais-terao-corte-de-102-milhoes-este-ano-18461249#ixzz5sFOyfxtPstest>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

³⁹⁶Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/ocupacao-de-escolas-e-legitima-diz-secretario-de-educacao-do-rj.html>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

- * GARANTIA QUE NÃO AJA PERSEGUIÇÃO POLÍTICA AOS OCUPANTES DE ESCOLAS
- * PELA DISTRIBUIÇÃO GRATUITA DE UNIFORMES ESCOLARES
- * PELA PUBLICAÇÃO EM DIÁRIO OFICIAL DAS CONQUISTAS NAS NEGOCIAÇÕES COM O ANTIGO SECRETÁRIO ANTONIO NETO
- * PELA ABERTURA DA CPI NA EDUCAÇÃO (O ESTADO PRECISA DAR UMA RESPOSTA SOBRE CADA MATERIAL ENCONTRADO QUE OS ESTUDANTES NÃO TINHAM ACESSO).³⁹⁷

No estado do Rio de Janeiro, havia na pauta dos estudantes componentes específicos, tais como a climatização das escolas, que no verão atingiam mais de 40 graus célsius, e maior segurança nas escolas. Um bom exemplo foi a Escola a Visconde de Cairu, em que “estudantes pedem reformas nos espaços pedagógicos da escola, novos aparelhos de ar-condicionado nas salas e que nenhuma turma tenha mais de 35 alunos. Hoje, segundo os estudantes, algumas classes têm mais de 60 alunos. Outra reivindicação é a segurança”³⁹⁸. Assim, os problemas relatados acima foram agravados, ainda, pelos cortes mencionados anteriormente para o ano de 2016, tendo como uma das consequências redução das refeições que os estudantes realizam nas escolas; contudo, a SEEDUC/RJ informou que “as mudanças não valerão para as 188 escolas de tempo integral (de um total de 1.285 da rede). Nelas, o almoço continuará no cardápio”³⁹⁹.

Escolas como o CECA, que já funcionavam em tempo integral, e escolas de tempo integral que adotavam as inovações do SEEM de forma parcial no Ensino Médio Inovador (EMI) foram menos atingidas pelos cortes das SEEEUC/RJ por dois motivos: o primeiro, se dá na manutenção das condições mínimas para o seu funcionamento em tempo integral, tal como a manutenção do almoço; já o segundo motivo é que tanto as escolas do EMI recebiam investimento do PDDE, diretamente do governo federal, e o CECA, enquanto modelo de referência do SEEM, recebia apoio técnico do IAS, que, por sua vez, recebia investimento privado da P&G para implementar essa solução educacional. Dessa maneira, é importante pontuarmos que toda a SEEDUC/RJ sofreu problemas com cortes de verbas, mas a forma como esses cortes se traduziram nas condições estruturais de cada escola foram diferentes.

Segundo o Portal de Notícias G1, em 09.04.2016, o Secretário Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Antonio Neto, confirmou que o CECA foi “o 14º colégio ocupado na Região Metropolitana do Rio [...]. O espaço foi tomado por alunos nesta sexta-feira (8) e houve confusão na

³⁹⁷Ver Pautas do Movimento “Ocupa SEEDUC”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupaseeduc/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

³⁹⁸Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/rj-tem-14-escolas-ocupadas-diz-secretaria-de-educacao.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

³⁹⁹Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/escolas-estaduais-terao-corte-de-102-milhoes-este-ano-18461249#ixzz5sFOyftPstest>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

porta durante protesto”⁴⁰⁰. Em razão da ocupação do CECA nos deparamos com uma contradição aparente: quais os motivos que levariam os estudantes de uma escola de “excelência”, com bons resultados nas avaliações de larga escala, educados de forma a desenvolverem comportamentos, atitudes e valores de “confiança”, solidariedade cívica e resiliência a ocupar uma escola? Em outras palavras: se o pressuposto de que a educação do CECA é voltada para a formação de um estudante mais dócil, resiliente e solidário, o que levou os estudantes a apresentar comportamentos, atitudes e valores voltados para o questionamento das políticas públicas de educação, rompendo com as relações de “confiança” e “civismo”?

Em todo esse trabalho, propusemo-nos a pensar a realidade como algo dinâmico, atravessado por mediações e analisada em diferentes graus de abstração. Dessa forma, não cabe, aqui, realizar uma identificação causa efeito entre a educação socioemocional proposta pelo SEEM, no CECA, e uma formação “apassivadora” de forma inequívoca. Num plano mais alto de abstração, concordamos que o SEEM tem a finalidade de educar um tipo específico de futuro trabalhador, tendo como principais características a resiliência, uma postura passiva diante das expressões da “questão social”, travestida de “confiança” e a flexibilidade; contudo, quando descemos os níveis de abstração e operamos no nível concreto-real, percebemos que há mediações de naturezas diversas que fazem com que a proposta inicial, ao ser materializada, sofra modificações a partir das mediações históricas e econômicas, tais como a concepção de educação da equipe pedagógica da escola naquele momento histórico, os valores que os estudantes já trazem consigo, movimentos político-econômicos de sindicatos, de organização estudantil.

Um bom exemplo da influência mediadora da história político-econômica nos encaminhamentos dados para a construção de uma política pública de educação foi uma segunda onda de ocupações das escolas em outubro de 2016, cuja finalidade seria protestar contra a Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (PEC 241/2016), contra a Reforma do ensino Médio e contra o Projeto Escola Sem Partido. Nesses elementos, podemos destacar que os dois primeiros adotam a justificativa de reconfiguração da atuação do Estado e da finalidade do ensino médio como medida para aumentar a competitividade nacional, aumentar o investimento privado e gerar empregos, conforme abordamos no capítulo V; por sua vez, o Projeto Escola Sem Partido, embora não guarde, imediatamente, relação com o mundo empresarial na busca pelo aumento da produtividade individual dos trabalhadores, guarda relação com a atuação empresarial quando desconsidera que também é local para discussão dos

⁴⁰⁰Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/rj-tem-14-escolas-ocupadas-diz-secretaria-de-educacao.html>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

problemas da vida (que não caem nas provas), fundamentais para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. Assim, no dia 26 de outubro de 2016, segundo Portal de Notícias G1,

Até o fim da manhã desta quarta-feira (26), três unidades do Colégio Pedro II e cinco campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) estavam ocupados. Além do protesto contra a PEC 241, a mobilização dos estudantes também é contra as medidas impostas pela Medida Provisória (MP) nº 746 (reforma do Ensino Médio) e pelo Projeto de Lei (PLS) nº 193 (escola sem partido).⁴⁰¹

Diante disso, não podemos fazer uma análise linear que identifica o SEEM como reprodutor de mentes “apassivadas”, mesmo que sua proposta original guarde relação com as demandas do mundo empresarial de desenvolver trabalhadores menos combativos e mais produtivos. Nesse cenário, é interessante percebemos que os estudantes do CECA (escola de referência para educação integral da SEEDUC/RJ), mesmo não passando por problemas que atingem uma boa parte da rede estadual de educação, tais como a falta de infraestrutura básica e superlotação das salas de aula, ocuparam o colégio como uma forma de demonstrar que os estudantes não se satisfazem com “ilhas de excelência” rodeadas por escolas precarizadas no âmbito da SEEDUC/RJ. Nesse ponto, cabe destacar que o SEEM, desenvolvido no CECA, prevê o desenvolvimento da competência amabilidade, enquanto forma de reforçar os laços cívicos e de confiança entre os membros de uma comunidade e as instituições; entretanto, o que se observou com a ocupação foi que, contraditoriamente, os estudantes do CECA partiram para o enfrentamento contra a institucionalização precária das escolas e romperam a ideia de que as relações de confiança se dariam numa sociedade civil neutra e destituída de interesses de classes. Ao contrário, ao encampar as pautas do movimento de ocupação das escolas, os estudantes do CECA apontaram na direção de sua afinidade ideológica com um projeto societário diferente do que lhes estava sendo apresentado.

Uma das últimas medidas voltadas para acabar com o movimento de ocupação das escolas, que foi adotada por Antonio Neto, em 02.05.2016, foi o estabelecimento do conceito para a implementação da educação integral no âmbito da SEEDUC/RJ, tendo como pressuposto “atender às demandas da contemporaneidade e melhorar a qualidade do ensino da rede estadual, elevando a educação fluminense a novos patamares, tornando a escola mais significativa no desenvolvimento do estudante” (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 41). Outra medida que Antonio Neto anunciou, em 10.05.2016, foi o fim do SAERJ em 2017, pois os

⁴⁰¹Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/estudantes-ocupam-instituicoes-no-rj-em-protesto-contra-pec-241.html>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

estudantes argumentavam que esse sistema de avaliação em larga escala aumentava o abismo educacional e estrutural entre as escolas, à medida que as gratificações por desempenho são pagas para as escolas que, de forma geral, já possuíam melhores condições para se desenvolver. Além das questões pedagógicas, outra crítica ao SAERJ era o seu alto custo, uma vez que mesmo com o recuo no custo de “R\$ 12 milhões para R\$ 9,5 milhões”⁴⁰², em 2016, esses valores poderiam ser revertidos para a melhoria das condições infraestruturais das escolas da SEEDUC/RJ. Diante disso,

A Secretaria estadual de Educação (Seeduc) anunciou, na noite desta terça-feira, que a próxima edição do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), no fim deste ano, será a última. [...] O fim do Saerj é criticado por especialistas na área. Os alunos, porém, argumentam que só escolas com melhor desempenho ganham gratificações, e defendem que as piores recebessem para se desenvolverem. — Elas (maneiras de acompanhamento do desempenho) são fundamentais para desenhar políticas de intervenção — disse ao EXTRA, em abril, a diretora-executiva do Todos Pela Educação, Priscila Cruz, acrescentando que premiações por bom desempenho e reforço técnico e de investimento às escolas com dificuldades são duas políticas que podem ser aplicadas juntas.⁴⁰³

Apresentamos, nos parágrafos anteriores, alguns abalos que a nova estrutura da SEEDUC/RJ, que fora implementada com a instituição da Reforma Gerencial do Estado do Rio de Janeiro, com destaque para movimentos que passaram a questionar de forma mais efetiva os cortes de investimento na educação e a concepção pedagógica implementada pela SEEDUC/RJ com o Plano de Educação do Estado, conforme abordamos no capítulo II. Nesse cenário, é que pretendemos discutir o argumento do Diretor do CECA, Willmann Costa, que, segundo reportagem publicada pela Agência Brasil de Notícias em 06.09.2018, teria afirmado que as diferenças entre o CECA e as demais escolas de horário integral da SEEDUC/RJ com parceria privada não são estruturais, em função de os parceiros privados, supostamente não contribuir com nada de material. Assim, para o Diretor, a principal diferença entre as escolas estaria em seus profissionais e a vontade de fazer diferente, conforme citação abaixo:

A Chico Anysio é assim porque tem toda uma estrutura que é feita dentro da escola; a Secretaria Estadual de Educação (Seeduc) não nos dá uma condição melhor. As parcerias não dão nada de material; oferecem a mesma formação que é dada para outras escolas. Mas uma coisa é você se apropriar do que recebe e acreditar no que está fazendo: outra é você ir para a formação e depois não executar, destaca.⁴⁰⁴

⁴⁰²Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/escolas-estaduais-terao-corte-de-102-milhoes-este-ano-18461249#ixzz5sFOyftPstest>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

⁴⁰³Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/apos-pressao-de-estudantes-secretaria-de-educacao-anuncia-fim-do-saerj-19275813.html>>. Acesso em 29.06.2019.

⁴⁰⁴ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/no-rio-escolas-publicas-buscam-parcerias-para-melhorar-ensino-medio>><!--EndFragment--><!--EndFragment-->. Acesso em: 04 jul. 2019.

O argumento do Diretor Willmann Costa é frágil por três motivos, a saber: a). O primeiro, é que mesmo entre as escolas de ensino médio de tempo integral, participantes do EMI, há diferenças preexistentes entre a infraestrutura básica, ainda que recebam a mesma quantidade de dinheiro da SEEDUC/RJ. b). O segundo problema é que esse argumento desconsidera as diferentes quantidades de profissionais da educação vinculados às empresas privadas parceiras, o que constituiria investimento indireto. c). O terceiro, se dá na forma de admissão dos alunos nas diferentes unidades, inclusive, nas participantes do EMI. Nos próximos parágrafos iremos discutir a argumentação do Diretor do CECA ante o movimento de ocupação das escolas e a análise das diferenças de desempenho entre as diversas escolas da SEEDUC/RJ.

O argumento do Diretor Willmann Costa, do CECA, de que os diferentes desempenhos entre as escolas se dão por uma questão de comprometimento de uma equipe pedagógica e parcialmente falso. Como indicamos acima, mesmo entre as escolas que estão inseridas no EMI, partindo do pressuposto que recebam investimento da SEEDUC/RJ e do PDDE, para o investimento em infraestrutura e desenvolvimento de currículos inovadores, não podemos desconsiderar que o estado de conservação de cada escola pode variar de acordo com a quantidade de alunos, com as condições geográficas e mesmo o tempo das construções. As escolas inseridas no EMI recebem mais investimentos do que as demais escolas da rede porque, além dos investimentos da SEEDUC/RJ, estão inseridas no PDDE, conforme abordamos no capítulo II; assim, devido às diferentes condições de infraestrutura das próprias escolas do EMI (o CECA é uma delas), a comparação entre os resultados do CECA com as demais escolas da rede pode nos conduzir a uma análise metafórica (pesos iguais para coisas diferentes), pois as condições estruturais e pedagógicas se dão em dimensões diferentes.

Para corroborar nossa argumentação, vamos utilizar uma reportagem do Portal de Notícias Último Segundo, em 11.04.2013, que informava o diferencial infraestrutural do CECA diante das demais escolas da rede, com destaque para a importância dada à mediação pela tecnologia, aquisição de computadores, além do fato de a própria escola ter sido inaugurada na segunda metade do ano de 2012. Argumentar que o diferencial entre as escolas está na força de vontade da equipe pedagógica é cair numa falácia (generalização apressada), que atua no nível concreto-real de interpretação da realidade, associando a verdade com o que se apresenta na aparência; assim, ratificamos nosso argumento em torno da fragilidade dessa proposição, tendo em vista que o próprio IAS reconhece a importância do investimento em tecnologia e infraestrutura para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma,

Para a representante do Ayrton Senna, não dá para pensar no jovem sem pensar em tecnologia, mas na escola ela deve ser usada como facilitadora do processo todo. “Não tem sentido ter uma sala de computadores, é importante que os alunos possam usá-los quando precisarem, até no pátio”, diz.⁴⁰⁵

Outra questão que não podemos desconsiderar são os efeitos colaterais da superlotação das salas de aula nos resultados da aprendizagem. Uma das pautas do movimento de ocupação das escolas foi justamente o fim da superlotação das salas de aulas, a fim de garantir que todas as escolas da SEEDUC/RJ tivessem, pelo menos, as mesmas condições no que diz respeito à quantidade de alunos. Em uma simples comparação, a Escola Visconde de Cairu, no Méier, que, em 09.04.2016, segundo os estudantes, teria classes com mais de 60 alunos⁴⁰⁶; por sua vez, no CECA, que fica no Andaraí, o então Diretor Fábio Milioniem, em 2013, dirigia “apenas três turmas de 1º ano do ensino médio, com 80 alunos no total”⁴⁰⁷, ou seja, com uma relação de aproximadamente 27 alunos por turma. A relação de alunos por turmas é desproporcional e esse dado não pode ser desconsiderado como menor na construção da aprendizagem.

O segundo grande problema do argumento do Diretor Willmann Costa é o de que o CECA receberia o mesmo investimento que as demais escolas de horário integral da SEEDUC/RJ. Mais uma vez, o argumento é frágil porque desconsidera os investimentos indiretos que o CECA recebe das empresas privadas que fazem doações diretamente à escola, o que contribui para a melhoria infraestrutural de uma escola, que já contava com melhores condições por seu pouco tempo de funcionamento enquanto prédio público. Segundo reportagem publicada pelo Portal Últimas Notícias no dia 11.04.2013, no CECA,

Os docentes aproveitam a tecnologia disponível por doações de empresas. A maioria das aulas é com datashow, e é enviada em seguida para os alunos, por e-mail. Há uma lousa digital doada por uma multinacional de tecnologia, assim como 40 computadores.⁴⁰⁸

Além do investimento privado em doações de equipamentos, o CECA, juntamente com as demais escolas inseridas no EMI, além dos investimentos da SEEDUC/RJ, recebe dinheiro do PDDE e também recebe investimento do IAS de forma indireta, a saber: quando o instituto

⁴⁰⁵Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-04-11/a-escola-onde-os-alunos-fazem-as-regras.html>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

⁴⁰⁶Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/rj-tem-14-escolas-ocupadas-diz-secretaria-de-educacao.html>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

⁴⁰⁷Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-04-11/a-escola-onde-os-alunos-fazem-as-regras.html>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

⁴⁰⁸Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-04-11/a-escola-onde-os-alunos-fazem-as-regras.html>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

disponibiliza uma equipe pedagógica para atuar juntamente com os servidores da SEEUDC/RJ no CECA, há salário pago a esses profissionais pelo IAS, via recebimento de patrocínio filantrópico da P&G (RIO DE JANEIRO, 2013a). Em outras palavras: a atuação de profissionais do IAS no CECA é uma forma de investimento indireto na educação, uma vez que profissionais de orientação e supervisão educacional não estão ao alcance de todas as escolas da SEEDUC/RJ. Assim, o investimento que o CECA recebe vem de diferentes fontes: governo do estado (SEEDUC/RJ), governo federal (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), IAS (fornecimento de força de trabalho especializada) e empresas privadas (doação de equipamentos).

O terceiro problema do argumento do Diretor Willmann Costa, do CECA, é desconsiderar que a própria forma de ingresso dos estudantes em algumas escolas de tempo integral, dentre eles o CECA, se deu entre 2013 e 2015 por meio de concurso público (RIO DE JANEIRO, 2012, 2013c, 2014c). Destarte, o concurso público para ingresso no ensino médio integral já faz uma seleção prévia dos estudantes que, em princípio, já teriam melhor desempenho cognitivo. Dessa forma, acreditamos que esse elemento (concurso público para admissão de estudantes) não pode ser desconsiderado quando realizamos uma comparação entre escolas em que os estudantes têm o mesmo nível socioeconômico, pois essa variável apresenta grande potencial de influência no resultado das avaliações de larga escala, uma vez que os estudantes já chegam com um nível de aprendizado, em tese, maior do que o dos concorrentes que não foram aprovados e tiveram que recorrer às escolas regulares da rede.

Além dos três grandes problemas que identificamos na argumentação do Diretor Willmann Costa, do Costa, podemos apresentar outros dados que dificultam uma comparação de resultados entre escolas recorrendo apenas aos dados socioeconômicos dos estudantes. Um dado relevante é que os professores que desenvolvem o SEEM, no CECA, além de passarem por capacitações constantes, atuam em regime de 30 horas semanais na escola, cumprindo toda sua carga horária numa única escola; mesmo os professores de 16 horas semanais atuam em regime de 30 horas, recebendo complementos salariais para estender a carga horária no CECA para 30 horas⁴⁰⁹. De forma simplificada: os professores do CECA têm sua carga horária cumprida apenas nessa escola, o que contribui para que o profissional da educação possa

⁴⁰⁹Disponível

em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo;jsessionid=F4D016E269F51CDD499C99851C618272.lport al2?p_p_id=exibeconteudo_INSTANCE_2wXQ&p_p_lifecycle=0&p_p_state=pop_up&p_p_mode=view&_exibeconteudo_INSTANCE_2wXQ_struts_action=%2Fext%2Fexibeconteudo%2Fview&_exibeconteudo_INSTANCE_2wXQ_groupId=103138&_exibeconteudo_INSTANCE_2wXQ_articleId=2467281&_exibeconteudo_INSTANCE_2wXQ_viewMode=print>. Acesso em: 15 jun. 2017.

desenvolver seu trabalho de forma mais efetiva a partir de um maior contato com a realidade da escola e dos estudantes.

Todavia, essa não é a realidade de uma parcela das escolas da SEEDUC/RJ. O SEPE/RJ interpões uma Ação Civil Pública, Processo n: 0025717-79.2018.8.19.0001, perante o Juízo da 14ª. Vara de Fazenda Pública contra o Estado do Rio de Janeiro, devido ao fechamento de turmas e escolas inteiras da SEEDUC/RJ, tendo como efeitos colaterais o excesso de alunos em outras turmas e escolas, além da falta de lotação dos professores das escolas que foram fechadas. Muitos professores tiveram que cumprir uma carga horária de 16 horas semanais em duas ou três escolas, dificultando sua inserção efetiva nos problemas daquela comunidade escolar. Diante dessa Ação Civil Pública, a juíza Neusa Regina Larsen de Alvarenga Leite, da 14ª Vara de Fazenda Pública, concedeu uma liminar ao SEPE, visando garantir matrícula a todos os alunos que tiveram escolas e turmas fechadas e garantir que os professores tivessem direito à lotação em uma nova escola, atendendo a critérios de antiguidade na rede. Segue abaixo, parte do despacho da juíza Neusa Regina Larsen de Alvarenga Leite, da 14ª Vara de Fazenda Pública:

Em face do exposto, DEFIRO PARCIALMENTE A TUTELA PROVISÓRIA para determinar ao réu que: i) **apresente a relação de turmas e escolas fechadas** da Rede Pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro e o número de matrículas realizadas para o ano letivo 2018 e o número de matrículas não renovadas para o ano letivo 2018, no prazo de 30 (trinta) dias a contar de sua intimação; [...] iii) com relação ao art. 10, inciso III, da Resolução SEEDUC nº 5531, de 20/07/2017, seja observado, como **critério de alocação de matrícula dos professores**, o tempo de efetivo exercício no cargo para o qual o professor foi nomeado após aprovação em concurso público - suspendendo, desse modo, a eficácia desse artigo da resolução quanto ao critério de "tempo de efetivo exercício na função de regência dentro da unidade escolar".⁴¹⁰

Problemas como os relatados na Ação Civil Pública, Processo n: 0025717-79.2018.8.19.0001, não atingem o CECA, tais como o excesso de alunos por sala, fechamento de escolas e salas de aula, além da perda de lotação definitiva de vários professores. Face esses problemas, questionamos: como desconsiderar esses elementos na avaliação da aprendizagem? Mesmo em escolas que os estudantes tenham mesmo índice socioeconômicos, a comparação entre escolas com condições estruturais diferentes é injusta e metafórica: dá pesos iguais para situações diferentes.

Diante disso, não basta comparar o desempenho dos estudantes do CECA com escolas em que os alunos tenham o mesmo nível socioeconômico, mas é necessário fazer analisar as

⁴¹⁰A decisão em caráter liminar pelo ser consultada no site do SEPE. Disponível: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim2694.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2019.

condições estruturais, investimento, superlotação, forma de admissão dos estudantes, carga horária ampliada de alunos e professores na escola, além da disponibilidade de atividades pedagógicas voltadas para a supervisão e orientação educacional. Com isso, não estamos dizendo que uma equipe pedagógica empenhada não seja determinante, nem que algumas inovações na educação podem se constituir em instrumentos facilitadores da aprendizagem; mas, afirmamos que não é um único determinante que deve ser levado em consideração para se estabelecer comparações entre diferentes escolas, com diferentes realidades.

A comparação dos resultados do CECA, ao implementar o SEEM, com as demais escolas da rede funciona muito mais como consolidação de uma política pública de educação voltada para a oferta de uma escola boa para poucos e de massificação barata para muitos (PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J.A, 2011). A fim de sedimentar nossa argumentação, temos um dado interessante, como apontado anteriormente: o IAS não divulgou os resultados do CECA, em comparação com as demais escolas da rede, a partir dos relatórios de resultados de 2016 e 2017. Justamente nesse período, o CECA e outras escolas da rede passaram por algumas mudanças, muitas delas provenientes das pautas do movimento de ocupação das escolas, tais como: fim do processo do concurso de provas para admissão no CECA, sendo instaurado um processo seletivo por meio de sorteio para admissão em 2016 (RIO DE JANEIRO, 2015b), matrícula pelo mesmo sistema das demais escolas da rede para admissão em 2017 e fim do SAERJ.

É importante observamos que com o fim de alguns diferenciais estruturais do CECA, na aplicação do SEEM, o IAS parou de divulgar em seus relatórios de resultados as comparações com as demais escolas da rede e com as outras escolas inseridas no EMI. Mais uma vez, nosso argumento vai na direção de analisar o processo de aprendizagem como atividade humana que sofre mediações de naturezas diferentes e os diferentes elementos constituintes desse processo influenciam no resultado final. Em outras palavras: não basta tomarmos apenas o índice socioeconômico como determinante do resultado da aprendizagem de diferentes alunos de diferentes escolas, sem as devidas mediações.

Mesmo diante de condições diferenciadas, se comparadas com as demais escolas da rede, os resultados de aprendizagem referentes às avaliações de larga escala não podem ser desconsiderados. Os resultados existem e precisam ser historicizados; contudo, nosso argumento, agora, é o de, embora expressivos, não representam a nossa concepção do que seria a função de uma educação de qualidade. Se tomamos a educação apenas como treinamento para a realização de provas objetivas e como preparação para a práxis produtiva, o CECA, com a implementação do SEEM, está cumprindo seu objetivo. A questão que estamos levantando é

que a educação é uma prática humana mediadora de projetos societários e vai além da aquisição abstrata de conhecimentos cognitivos que são importantes (ler, escrever, fazer contas), mas que não refletem a complexidade da vida humana. Assim, argumentamos que os estudantes devem, sim, ter ao seu dispor os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, sem que estejam reduzidos ao treinamento para a realização de provas instrumentais e abstratizados das relações sociais em que esses conhecimentos são produzidos.

Diante disso, quando os estudantes se preparam para a realização do *PISA* ou de avaliações nacionais de larga escala, buscam a aquisição de conhecimentos cognitivos exigidos por essas avaliações. Acreditamos que os filhos dos trabalhadores também têm que ter acesso a esses conhecimentos cognitivos; todavia, tendo em mente que sua própria construção é mediada pela história e estão inseridos em correlações de forças específicas.

Em síntese: os resultados apresentados pelo CECA, com a implementação do SEEM, entre os anos de 2013 e 2015, são destacáveis, mas devem ser interpretados por mais mediações do que as que foram apresentadas: nível socioeconômico e desenvolvimento de competências socioemocionais. Esses dados quando tomados de forma isolada e quando não levam conta outros elementos tão importantes para a aprendizagem dos estudantes (condições estruturais, investimento, superlotação, forma de admissão dos estudantes, carga horária ampliada de alunos e professores na escola, equipe pedagógica de supervisão e orientação educacional) podem conduzir a uma interpretação a-histórica e somente técnica dos resultados obtidos pelo CECA, em face da implementação do SEEM.

6.8 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.

Com a finalidade de propor uma solução para os problemas envolvendo o ensino médio no Brasil, o IAS desenvolveu o SEEM com a finalidade aproximar os currículos oficiais aos desafios que a vida no século XXI impõem aos estudantes. Diante desse desafio, o IAS, em parceria com o CERI/OCDE, desenvolveu o SEEM a partir do pressuposto de que a educação integral seria aquela que contemplasse as competências cognitivas com as competências socioemocionais, a partir da criação de uma Matriz de Competências para o século XXI que desse ao jovem o protagonismo nas suas escolhas e na construção de seus projetos de vida.

Essa Matriz de Competências abarcaria dois eixos: áreas de conhecimento (ciências humanas, exatas, da natureza) e “núcleo articulador” (responsável por articular as competências socioemocionais junto ao conhecimento cognitivo das áreas de conhecimentos). Essa nova forma de organização curricular passava pelo maior engajamento dos jovens, assumindo

maiores responsabilidades por suas escolhas; por isso, seria fundamental aprender a desenvolver atitudes, comportamentos e valores que o ajudariam a escolher seus percursos formativos e a construir seus projetos de vida. Nesse aspecto, o SEEM teria dentre as suas finalidades a formação de um (novo) tipo de indivíduo mais responsável pelo seu futuro e menos dependente de ações estatais, como já propusera Giddens (2005) na sua avaliação das necessidades de instauração de um “Novo Individualismo”, pautado na ação empreendedora do cidadão.

A conclusão parcial que chegamos é a de que a Matriz de Competências do século XXI elaborada pelo SEEM, sob a influência teórica do Big Five, tem como pressuposto básico a ideia de que a educação seria um instrumento utilizado para o aumento da produtividade individual dos trabalhadores, a partir da aquisição de estoques de capital humano (conhecimentos cognitivos) mobilizados na forma de competências cognitivas e socioemocionais que agiriam e sofreriam a ação de uma sobre as outras.

O diferencial da proposta do SEEM para políticas públicas voltadas para aquisição de capital humano, capital social e competências está justamente no fato de acreditar que a educação é um elemento gerador de aumento de produtividade individual não apenas pela soma isolada desses elementos, mas pela ação de cada elemento sobre o outro. Em outras palavras: não seria a soma de partes desconexas (capital humano + capital social + competências), mas a ação de cada uma dessas partes sobre as outras como forma de melhoria dos resultados individuais relativos ao desempenho acadêmico (cognição), a partir da capacidade de mobilização dos conhecimentos na resolução de problemas práticos (competências) e da defesa de novas formas de financiamento da educação (visão da sociedade civil como local de colaboração).

CONCLUSÃO

Adotamos o pressuposto de que o Estado (Ampliado) é compreendido como elemento endógeno ao processo de acumulação capitalista, uma vez que atua na criação das condições ideológicas e materiais para a expansão da atuação privada na direção de novas áreas geradoras de mais-valia. Com isso, não estamos afirmando que o Estado é local sem disputas e que vai necessariamente reproduzir os processos hegemônicos gestados na sociedade civil de forma inequívoca; mas, ao contrário, argumentamos na direção de que o Estado, materializado no seu aparato político e burocrático, tem por função precípua a reprodução das relações sociais e disseminação da hegemonia dominante, mas isso não ocorre como fora pensado em níveis de abstração mais altos porque sofre mediações de naturezas diferentes.

É nesse contexto que situamos as Reformas Gerenciais do Estado como um arranjo político-econômico que possibilita maior atuação privada em questões públicas, utilizando-se de recursos públicos. Como exemplo, podemos citar os arranjos normativos que possibilitaram as Organizações da Sociedade Civil a assinar parcerias e convênios com o ente governamental, a fim de prestar serviços públicos. Embora de natureza privada, as organizações da sociedade civil poderiam assinar convênios e parcerias porque não buscariam o lucro e não teria interesses políticos; contudo, como abordamos, essas organizações da sociedade civil recebem a projeção dos interesses de organizações empresariais do mercado e, portanto, não seriam neutras, despolitizadas na prestação de determinado serviço público, em razão de levar para o aparelho de Estado a hegemonia que lhes foi projetada.

Nesse contexto, a Reforma Gerencial do estado do Rio de Janeiro teve como um dos seus reflexos a adoção de um Programa de Educação do Estado pautado na ideia de que o estado do Rio de Janeiro deveria estar entre os cinco primeiros melhores no *ranking* da avaliação nacional de larga escala nacionais até 2014. Diante disso, O IAS assina o Convênio 10/2013 com a SEEDUC/RJ, tendo por finalidade introduzir uma nova concepção de educação integral (competências socioemocionais + competências cognitivas) capaz de elevar os níveis de aprendizagem, conter a evasão escolar e, por fim, melhorar os índices das avaliações de larga escala.

A assinatura do Convênio entre o IAS e a SEEDUC/RJ teve por pressuposto a ideia de que a educação pública seria de responsabilidade de todos os diferentes atores sociais, tanto no que diz respeito ao financiamento, quanto na elaboração de propostas e prestação do “serviço” educacional. Esse pressuposto (educação é um serviço de responsabilidade de todos os atores sociais) está presente na concepção de educação do IAS e no Pró-Gestão (documento orientador

da Reforma Gerencial do Estado do Rio de Janeiro). Dessa forma, a proposta de educação integral que o IAS trouxe consigo na assinatura do convênio está baseada no pressuposto de que a educação seria um “serviço” a ser elaborado e executado por técnicos das áreas, mas financiado pelo Estado, pelo mundo empresarial e pelas organizações do “Terceiro Setor”.

Essa conceituação da educação como um “serviço neutro e técnico”, pautada por um pacto supraclassista, apresenta uma fragilidade: acredita que os diferentes atores sociais (Estado, mercado e “terceiro setor”) teriam a mesma força e representatividade. Outro erro epistemológico está em acreditar que a sociedade civil poderia assumir a prestação dos serviços públicos porque não teria interesse político-econômico e as relações entre suas diferentes frações se daria de forma horizontal e não de forma vertical como é a relação cidadão x Estado. Diante disso, a ideia de que a sociedade civil seria local de harmonia e cooperação, ao invés de local de disputa por projetos societários, conduz a uma interpretação frágil de que a educação seria um “serviço” neutro, sem vinculações ideológicas e que deveria ser prestado por técnicos revestidos de cientificidade. Esse é outro problema dessa interpretação: a ideia de que a educação seria um serviço técnico, uma vez que atribui à educação uma função eminentemente de formação e qualificação da força de trabalho, a partir de uma visão universalista que desconsidera o fato de a educação, além de ter a finalidade de proporcionar o domínio das técnicas e tecnologias desenvolvidas pelos homens na história, ser uma atividade humana de mediação de projetos societários.

A educação é uma demanda da classe dominante para formação de trabalhadores aptos a serem produtivos e aumentar a competitividade do país, bem como para conformar aos padrões de acumulação. Mas, também, é uma demanda da classe trabalhadora, o que gera muitos conflitos e resistências, possibilitando que aquilo que fora pensado como política pública para ser implementado de forma inequívoca ganhe novos contornos e adaptações quando se depara com as condições concretas-materiais de implementação. Por ser sua demanda, o empresariado projeta seus interesses em diferentes esferas para disseminar sua hegemonia pelo uso intensivo da ideologia, a fim de que cada vez mais seus valores específicos sejam incorporados como se fossem universais. Essa projeção dos interesses empresariais na educação se dá, inclusive, nas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos (aparelhos privados de hegemonia) que desenvolvem ações na área de educação e nos organismos intergovernamentais que ditam as diretrizes para a educação dos diferentes países do mundo.

Um bom exemplo da projeção dos interesses empresariais em organizações da sociedade civil que prestam “serviços” educacionais está estabelecido no Convênio 10/2013 em que está determinado que o grupo empresarial P&G poderia escolher uma organização da

sociedade civil para destinar parte dos recursos não tributados pelo estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de implementar um projeto de educação integral. A P&G escolheu o IAS (como organização da sociedade civil responsável por desenvolver programas na área educacional do estado do Rio de Janeiro), por representar sua concepção de qualidade na educação, para receber os investimentos oriundos das isenções fiscais concedidas pelo governo do estado do Rio de Janeiro. Assim, a P&G (organização privada do mercado) projetou seus interesses no IAS (organização privada da sociedade civil), a fim de disseminar junto à SEEDUC/RJ (órgão estatal) a concepção de educação de qualidade presente na empresa filantrópica. Em outras palavras: indiretamente, a P&G e outras empresas filantrópicas conseguem projetar sua concepção de educação junto ao ente governamental, recorrendo à mediação das organizações da sociedade civil (suas porta-vozes junto ao Estado), sob a aparência de neutralidade e pura cientificidade.

O IAS é um dos principais organizadores e disseminadores da hegemonia empresarial nas escolas públicas brasileiras, a partir de uma concepção de educação direcionada para a formação de um tipo específico de indivíduo-trabalhador, apto a lidar com os problemas da contemporaneidade, dentre eles o desemprego estrutural, a retração dos direitos sociais e a individualização do aumento das condições de empregabilidade por parte do cidadão.

Nesse contexto, a ideia de educação proposta pelo IAS está ancorada nas noções de capital humano e capital social, mediadas pela noção de competências. A noção de capital humano fornece o arcabouço teórico que responsabiliza o indivíduo pela sua falta de colação no mercado de trabalho, sem levar em conta, inclusive, a crise estrutural do emprego; nesse caso, a culpa do indivíduo se daria porque não foi capaz de acumular estoques de capital humano sob a forma da diplomação. Por sua vez, a noção de capital social forneceu a essa concepção de educação do século XXI a estrutura teórica (ideológica) que responsabiliza os indivíduos pela baixa condição de empregabilidade em função de não possuírem atitudes, comportamentos e valores voltados para o aumento do engajamento cívico e aumento das relações de confiança. Assim, para o IAS, a educação, além de possibilitar a aquisição de conhecimentos cognitivos e a diplomação, deveria fornecer aos indivíduos treinamento para desenvolverem atitudes, comportamentos e valores que os possibilitariam ter características sociais e emocionais esperadas pelos empregadores.

É interessante observarmos que a proposta de educação que o IAS traz consigo utiliza-se do ferramental teórico das noções de capital humano e capital social, mas destaca que essas noções devem ser mediadas pela noção de competências, compreendida enquanto a capacidade de mobilização de conhecimentos, atitudes e valores para execução de determinada atividade.

Por essa lógica argumentativa, no século XXI, não bastaria ao estudante ser diplomado e ter algumas atitudes, comportamentos e valores que os empregadores desejam, mas o diferencial estaria em saber mobilizar os conhecimentos cognitivos, sociais e emocionais, de forma a estar apto a dar respostas positivas mesmo em situações adversas.

Algumas questões importantes foram levantadas envolvendo a definição de competências (mobilização de conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores para a execução de uma atividade prática), dentre elas, destacamos duas: i) a ausência de um indicativo se os conhecimentos a serem mobilizados seriam os cognitivos ou os tácitos; ii) a utilização da noção de competências está relacionada como o processo individual de promoção do aumento das condições de empregabilidade.

Quando a escola é relacionada como local de aquisição de competências e não há um indicativo claro se as competências mobilizariam conhecimentos tácitos ou explícitos, pode-se retirar dos filhos dos trabalhadores a oportunidade de ter acesso aos conhecimentos sistematizados socialmente (explícito), caso a escola pública, sem as condições estruturais necessárias para o seu funcionamento, passem a focar no desenvolvimento de competências tácitas, já que os filhos da classe dominante têm acesso a conhecimentos elaborados, mesmo sem a mediação da escola. Por sua vez, muitas das vezes, a única oportunidade que os filhos dos trabalhadores têm de ter acesso aos conhecimentos sistematizados é na escola pública; assim, essa definição de que tipo de conhecimentos seriam mobilizados é fundamental para que possam disputar os espaços de direção e formulação de hegemonia.

Outra problemática envolvendo a noção de competências é a centralidade dada à culpabilização dos indivíduos pela sua colocação no mercado de trabalho. A noção de competências representa a transição de um modelo baseado na qualificação, em que os conhecimentos necessários ao exercício de determinada profissão seriam socialmente determinados, para um modelo em que as competências necessárias ao exercício de determinada profissão seriam definidos em duas frentes: a diplomação (definida socialmente) e as competências (definidas pelo empregador). Essa maior participação do empregador na definição das competências que o trabalhador deveria ter está inserida em um momento de transição para o modelo de acumulação flexível e traz consigo, também, a individualização das formas de negociação entre capital x trabalho, saindo da esfera coletiva (sindicatos) para a esfera individual (patrão x empregado).

Um modelo educacional baseado nas noções de capital humano e capital social, com mediação da noção de competências, está relacionado com uma compreensão da educação enquanto *práxis* essencialmente produtiva; por isso, a educação deveria acompanhar as

necessidades do mercado de trabalho, na virada do milênio, e preparar os trabalhadores a serem mais flexíveis, a terem conhecimentos cognitivos, mas também a terem atitudes, comportamentos e valores capazes de aumentar sua produtividade individual e a competitividade nacional. Nesse contexto, a escola seria local de fornecimento de competências cognitivas (capital humano) e comportamentais, atitudinais e valorativas, a fim de aumentar os níveis de confiança e engajamento social dos indivíduos (capital social). A mediação da noção de competências está justamente no fato de não bastar ter os conhecimentos cognitivos e não bastar ter determinados comportamentos úteis ao mercado de trabalho, mas o estudante deveria aprender, na escola, a mobilizar esses conhecimentos e comportamentos.

Nessa linha argumentativa, o IAS indica que o diferencial de sua política educacional está no desenvolvimento intencional das competências socioemocionais nas escolas públicas, como forma de potencializar a aquisição de competências cognitivas. Esse desenvolvimento de competências socioemocionais estaria baseado no modelo *Big Five* (Cinco Grandes Campos da Personalidade Humana), tendo o pressuposto de que se constituiria em um modelo em consenso na comunidade científica. A principal crítica ao modelo do *Big Five* está no fato de considerar que os instrumentos de mediação paramétrica forneceriam dados que refletiriam a realidade da personalidade humana, por ser revestido de neutralidade teórica e objetividade científica. Essa linha argumentativa é frágil porque desconsidera que os próprios instrumentos de mediação da personalidade humana sofrem mediações de concepções de mundo diferentes e, além disso, funcionam para buscar os traços de personalidade de forma estática, desconsiderando que a personalidade humana está em constante transformação no contato com os outros indivíduos e com o meio ambiente. Assim, o *Big Five*, devido a essas fragilidades teóricas, atuaria mais no sentido de captar determinados traços estáticos da personalidade humana.

O desenvolvimento de competências socioemocionais (comportamentos, atitudes e valores) nos currículos oficiais dos sistemas de educação não são neutros e, portanto, são mediados por diferentes concepções de mundo. Nesse contexto, a atuação do Estado, nos termos gramscianos, é educadora e pedagógica no direcionamento de uma política educacional voltada para a conformação ética (valores) e moral (comportamentos) dos trabalhadores na lógica organizativa da hegemonia dominante; destarte, o próprio Estado é um elemento endógeno do processo de acumulação. Com essa conclusão intermediária, não estamos afirmando que a reprodução dos comportamentos e valores, sob o manto da cientificidade, se dá de forma inequívoca, sem mediações; mas, ao contrário, mesmo esse direcionamento da formação de um tipo ideal de indivíduo (o flexível) encontra diferentes mediações, contradições e resistência no processo que vai do concreto ao abstrato e vice-versa.

Em função de acreditar que a educação é *práxis* produtiva e destituída de interesses político-econômicos, o IAS defende o pressuposto de que a educação é um serviço que deveria ser de responsabilidade de todos os diferentes atores sociais: Estado, mercado e sociedade civil. Esse pressuposto apresenta duas fragilidades básicas: a primeira é que o IAS considera que a totalidade social é separada em setores que não se comunicariam, nem projetariam os seus interesses nos outros setores; já a segunda está na ideia de que as organizações do “terceiro setor” poderiam prestar o serviço público de forma mais efetiva porque sua relação com os demais atores de uma sociedade civil harmônica se daria de forma mais horizontal, visto que a relação do Estado com os cidadãos se dá de forma vertical. O problema desse pressuposto está em desconsiderar que há diferentes correlações de forças na sociedade civil (local de disputa por projetos societários) e que a educação não é apenas *práxis* produtiva, mas, também, atividade humana mediadora de projetos societários.

O IAS tem se constituído em um dos principais organizadores/disseminadores da hegemonia empresarial e mediador das diretrizes dos organismos intergovernamentais nas escolas públicas brasileiras, recorrendo aos pressupostos de que seus programas e soluções educacionais seriam serviços técnicos e neutros, destituído de projetos específicos de sociedade. A fragilidade desse pressuposto está em desconsiderar que os parceiros privados do mercado projetam seus interesses específicos quanto ao tipo de formação que esperam ser recebida pelos futuros trabalhadores em organizações da sociedade civil, tal como o IAS, que atuam na educação pública. Ao receber a projeção dos interesses privados de seus parceiros, o IAS os leva para a esfera pública quando assina parcerias e convênios com o Estado para desenvolver programas e soluções educacionais. Assim, o Instituto atua como mediador da concepção específica de educação de determinados grupos privados e sua assimilação como política pública universal na esfera pública.

O protagonismo do IAS nas grandes discussões envolvendo as políticas públicas de educação podem ser verificados em sua atuação nas reformas educacionais (Reforma do Ensino Médio e BNCC), onde foi um dos principais responsáveis por elaborar propostas curriculares que aproximassem mais os estudantes dos desafios do século XXI. Embora a Reforma do Ensino Médio tenha sido efetivada entre os anos de 2016-2017 e a BNCC do Ensino Médio tenha sido promulgada em 2018, as discussões envolvendo as reformas da educação já se davam, na virada da década de 2000, no parlamento (esfera governamental), na área econômica (empresariado organizado), nas organizações da sociedade civil (IAS e TPE, dentre os principais) e nos organismos intergovernamentais, mais especificamente na OCDE e no Banco Mundial. Assim, por se tratar de uma demanda tanto dos trabalhadores, quanto do mundo

empresarial, a educação, na perspectiva do capital humano, é vista como uma teoria do desenvolvimento, capaz de aumentar a produtividade individual e a competitividade coletiva.

Nesse contexto, o IAS assina uma parceria com o CERI da OCDE com a finalidade de desenvolver pesquisas voltadas para o impacto das competências socioemocionais no desempenho cognitivos dos estudantes e na preparação para lidar com as incertezas e instabilidades da vida contemporânea. Assim, as pesquisas no âmbito do CERI/OCDE somaram-se às experiências do IAS em outros programas educacionais, principalmente o SuperAção Jovem, para dar origem ao SEEM, cujo principal objetivo seria criar uma solução educacional que enfrentasse os principais problemas envolvendo o ensino médio, dentre eles um divórcio entre a estrutura curricular e a vida do estudante, além do baixo rendimento das escolas públicas nas avaliações de larga escala das esferas nacional e internacional.

O SEEM é criado, pelo IAS, especificamente para ser implementado como política pública de educação integral no estado do Rio de Janeiro através do Convênio 10/2013, assinado entre o IAS, a P&G, a CODIN e a SEEDUC/RJ. Diante disso, a proposta do SEEM foi sendo implementada nas escolas da SEEDUC/RJ que participavam do EMI (tendo o CECA como escola experimental e depois como escola de referência) com uma proposta de flexibilização curricular e a adoção de uma Matriz de Competências para o século XXI. A novidade dessa composição curricular está na adoção de competências socioemocionais juntamente com competências cognitivas que deveriam estar ligadas por um “Núcleo Articulador”, responsável por promover a ação de uma sobre a outra e vice-versa. Assim, o Núcleo Articulador atuaria de forma a possibilitar o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores que poderiam melhorar o desempenho cognitivo e fomentar o protagonismo do estudante na escolha dos seus itinerários formativos e na construção de projetos de vida.

Dessa forma, a proposta do SEEM, pautada na noção de competências, traz consigo a lógica argumentativa em torno da necessidade de se desenvolver um “Novo Individualismo”, em que os cidadãos são os responsáveis exclusivos pelo seu futuro; por isso, deveriam ter conhecimentos cognitivos, mas também deveriam ser treinados a terem comportamentos, valores e atitudes que os ajudaria a fazer escolhas para aumentar o seu estoque de empregabilidade, a superar o desemprego com atitudes flexíveis ou mesmo caminhando para o empreendedorismo. Destarte, o SEEM se propõe a desenvolver essas características comportamentais e valorativas a partir do referencial teórico do *Big Five* que, como vimos, apenas capta traços de personalidade devido ao seu caráter estático; por isso, a construção de uma política pública de educação com base nos dados coletados a partir da teoria do *Big Five* é frágil por ser estática e por não ser neutra (os instrumentos paramétricos, construídos a partir

dessa teoria, também sinalizam uma determinada concepção de mundo no direcionamento da formação de personalidades).

Essa concepção de educação integral do SEEM passou a ser implementada inicialmente no CECA e depois disseminada nas demais escolas estaduais do Rio de Janeiro, a partir de três pilares: capital humano, capital social e competências. A noção de capital humano serve de referencial teórico para identificar a educação como fator de produtividade individual e coletiva; já a noção de capital social dá o substrato teórico ao IAS na concepção da sociedade civil como local harmônico e de cooperação de diferentes atores, a partir do reforço dos laços de confiança, na promoção de uma educação apolítica voltada para o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e valores que, supostamente, não teriam afinidades ideológicas. Por fim, a noção de competências funcionaria como a liga que mobilizaria tanto o capital humano, quanto o capital social para atender às demandas específicas da formação de um trabalhador em um contexto de modo de acumulação flexível.

A noção de capital humano, quando tomada de forma isolada, compreende a educação, enquanto sinônimo de qualificação socialmente determinada (diplomação) como fator de produtividade. Entrementes, com as transformações proporcionadas pelo modo de acumulação flexível, a qualificação por si só já não garantiria as condições de empregabilidade. Os organismos intergovernamentais, em especial a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO passaram a orientar políticas de educação cujo foco esteve não apenas na qualificação, mas, também, na capacidade de os indivíduos mobilizarem os conhecimentos cognitivos para a resolução de problemas (noção de competência). Dessa forma, o indivíduo diplomado e competente para mobilizar os conhecimentos cognitivos teria mais chances de garantir suas condições de empregabilidade se comparado com os demais; todavia, isso não se refletiu na garantia do emprego durante os anos 1980 nos países de capitalismo central e nos anos 1990/2000 nos países de capitalismo dependente.

Ante aos problemas de falta de empregos formais, a pauta de educação dos organismos intergovernamentais na virada do milênio, especialmente o Banco Mundial, passou a focar na necessidade de os países desenvolverem um sistema de comportamentos, atitudes e valores que aumentassem a confiança e o engajamento cívico entre os diferentes membros de uma comunidade, como forma de criar as condições necessárias para a atração do investimento privado e melhorar a forma de organização da sociedade civil para prestar serviços públicos e exercer a fiscalização sobre as atividades do Estado. Assim, enquanto o capital humano focava na atuação dos indivíduos, o capital social mediado pela noção de competências focava tanto nos indivíduos (propondo comportamentos, atitudes e valores individuais) quanto na

coletividade (ideia de uma sociedade civil harmônica, atravessadas pelos laços de confiança e engajamento cívico).

Mesmo de posse da certificação dos conhecimentos cognitivos (capital humano) e de comportamentos, atitudes e valores esperados pelo investidor privado, os indivíduos encontram dificuldades para garantir a empregabilidade, partindo para o empreendedorismo e informalidade. Já na passagem na segunda metade da década de 2000, organismos intergovernamentais, em especial a OCDE, identificaram que não bastaria ao indivíduo possuir capital humano + capital social, mas seria necessário que soubessem mobilizar os conhecimentos cognitivos, os comportamentos, as atitudes e os valores que o permitiria ser mais empregável e saber lidar com as incertezas do mundo contemporâneo.

Argumentamos que o SEEM é construído a partir de uma concepção de educação que é compreendida como elemento endógeno à teoria do desenvolvimento, a partir da conjugação das noções de capital humano (cognição reconhecida na diplomação) e capital social (comportamentos, atitudes e valores), com mediação da noção de competências (a capacidade de mobilizar; todavia essa conjugação não seria um somatório de partes desconexas (capital humano + capital + competências), mas a ação de cada uma dessas noções sobre as outras. Dito de outra forma: as competências socioemocionais agiriam e sofreriam ação das competências cognitivas, numa relação simbiótica, pois se faltasse uma das partes, o processo educativo não seria completo.

Concluimos que a proposta do SEEM é uma solução educacional, criada pelo IAS, mas que dialoga com as demandas do empresariado nacional (industrial, bancário, agronegócio) e com os organismos intergovernamentais (OCDE, Banco Mundial e UNESCO) na proposta de formação de um (novo) tipo de trabalhador (“o flexível”) que atenda a duas necessidades específicas: i) ter maior produtividade individual, possibilitando maior competitividade coletiva para o país no cenário internacional do modo de acumulação flexível; ii) ser flexível o suficiente para lidar com os momentos de desemprego, estando apto a recorrer à informalidade e ao empreendedorismo. Diante disso, poucas escolas teriam a função de formar trabalhadores qualificados e competentes para os cada vez mais raros empregos formais e muitas outras

escolas teriam a função de (com)formar a grande massa de futuros trabalhadores a trabalhos formais cada vez mais precarizados⁴¹¹, à informalidade e ao empreendedorismo⁴¹².

No entanto, essa conformação específica não se dá na modalidade causa-efeito, uma vez que sofre mediações de diferentes naturezas no caminho do concreto ao abstrato e vice-versa. Da mesma forma, mesmo a ideia de que a escola teria uma dupla função deve ser mediada pelas condições estruturais, históricas e sociais, visto que apenas algumas poucas escolas com infraestrutura diferenciada teriam condições de exercer essa dupla função para poucos estudantes, já que a grande maioria, devido às suas condições materiais, teria a função precípua de massificação barata para muitos.

⁴¹¹Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/13/economia/1550088419_496910.html?utm_source=Colabora&utm_campaign=a6402c2c08-EMAIL_CAMPAIGN_2019_02_15_09_58&utm_medium=email&utm_term=0_7b4d6ea50c-a6402c2c08-413831941>. Acesso em: 16 fev. 2019.

⁴¹²Disponível: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/02/13/mais-de-60-dos-trabalhadores-estao-no-mercado-informal-diz-oit.ghtml>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

REFERÊNCIAS

ABREU, H. **Para além dos direitos: cidadania e hegemonia no mundo moderno**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

ALMLUND, M. et al. Personality psychology and economics. In: HANUSHEK, E.; MACHIN, S; WOESSMAN, L. (Ed.). **Handbook of the Economics of Education**, Amsterdam: Elsevier, 2011, v. 4, p. 1-181.

ALVES, G. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório** - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. [2011]. Disponível em: <http://www.gioannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

ALVES, G. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. **Blog da Boitempo**, [São Paulo], 08 jun. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da--crise-do-capitalismo-neoliberal/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ALVES, G. A longa depressão do século 21 e a era da barbárie social. **Blog da Boitempo**, [São Paulo], 26 jan. 2017. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/01/26/a-longa-depressao-do-seculo-21-e-a-era-da-barbarie-social-i/>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

ANDRADE, M. C. P.; GAWRYSZEWSKI, B. Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho. **EccoS**, São Paulo, n. 47, p. 105-125. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10716>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **The initiative on defining, monitoring and measuring social capital**. Washington (DC), 1998.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre Desenvolvimento Mundial 2000/2001**. Luta contra a pobreza. Washington (DC), 2000.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. Washington (DC): Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual 2017**. Erradicar a pobreza extrema. Promover a prosperidade compartilhada. Washington (DC), 2017.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude**. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Learning to realize education's promise**. Washington (DC), 2018b.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento**: a agenda da produtividade. Brasília, 2018c. Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670-EmpregoeCrescimentoAAgendadaProdutividade.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BARATA-MOURA, J. **Materialismo e Subjetividade** – Estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1997.

BARBOSA, J. M.; MACIEL, C. L. A. Educação Integral na sena de Gramsci: o hegemônico e o subalterno em experiências de jornada ampliada. In: I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1, 2016, Fortaleza,CE. **Anais...** Fortaleza,CE: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2016, p. 1-16.

BASSI, M. et al. **Desconectados**: habilidades, educação e emprego na América Latina. Washington (D.C): BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), 2012.

BECKER, G. **Human Capital**: A theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, 2. ed. New York, EUA: National Bureau of Economic Research, 1975.

BLAU, D.; CURRIE, J. Preschool, Daycare, and Afterschool Care: Who's Minding the Kids? In: E, HANUSHEK; F, WELCH. **Handbook of the Economics of Education**. Amsterdam: North-Holland, 2006, v.2, p. 1163– 1278. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w10670>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BLAXTER, L.; HUGHELS, C. Social capital: A critique, In: THOMPSON, J. (Ed.) **Stretching the Academy: The Politics and Practice of Widening Participation in Higher Education**. Leicester: NIACE, 2000.

BLOCK, J. Going beyond the five factors given: Rejoinder to Costa and McCrae (1995) and Goldberg and Saucier (1995). **Psychological Bulletin**, Illinois, EUA, v. 117, n. 2, p. 226-229, 1995.

BLOCK, J. A. The Five Factor Framing of personality and beyond: some ruminations. **Psychological Inquiry**, Oxfordshire (U.K), v. 21, p. 2-25, 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10478401003596626?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 23 out. 2018.

BOYLE, G. J. Crisis in traditional personality assessment: Implications for military testing. In.: PROCEEDINGS OF THE 39TH ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL MILITARY TESTING ASSOCIATION, 1997, Sydney. **Anais eletrônicos...** Sidney: IMTA, 1997, p. 61-64. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.8989&rep=rep1&type=pdf#page=90>>. Acesso em: 23 out. 2018.

BOYLE, G. J. Critique of the five-factor model of personality. **Humanities & Social Sciences papers**, Califórnia, EUA, p. 297, 2008. Disponível em:

<https://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1308&context=hss_pubs>. Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. Lei número 5692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 jun. 1993.

BRASIL. Plano **Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília (DF): Imprensa Nacional, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 maio 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L9637.htm>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 mar. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 31 dez. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, de 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jun. 2014a - Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei 241/2016**. Transformando em Emenda Constitucional 95/2016. Institui Novo Regime Fiscal. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=776AB0D6BEC8A893AA4D8949B01DE2DC.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CD). Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016 - Exposição de Motivos. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 out. 2016b, seção 1, p. 23-25. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em 18 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 05 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.190, de 1º de novembro de 2017. Regulamenta o disposto no art. 20 da Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 03 nov. 2017b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9190-1-novembro-2017-785688-norma-pe.html>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**. A reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial. **RAE**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 112-116, jan./mar. 2010.

CARDOSO, M. L. **Para uma leitura do método em Karl Marx anotações sobre a “introdução” de 1857**. Caderno do ICHF, Niterói, RJ, n. 30, set. 1990.

CARNEIRO, P., CRAWFORD, C.; GOODEMAN, A. The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes. **CEE Discussion Papers 0092**, London (UK), p. 1-63, oct. 2007. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/19375/1/The_Impact_of_Early_Cognitive_and_Non-Cognitive_Skills_on_Later_Outcomes.pdf>. Acesso em 26 out. 2018.

CASTTELL, R. B.; BOYLE, G. J.; CHANT, D. Enriched behavioral prediction equation and its impact on structured learning and the dynamic calculus. **Psychological Review**, New Jersey, EUA, v. 109, n. 27, p. 202-209, 2002. Disponível em: <https://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=hss_pubs>. Acesso em 23.10.2018.

CAVALCANTE, P. **Gestão pública contemporânea**: do movimento gerencialista ao Pós-NPM. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

CENTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (CPE). **Competências Socioemocionais, Metacognição e Tecnologia Educacional**. Documento Temático 3. São Paulo: Rede Nacional de Ciência para Educação (REDE CpE), 2016.

CHAVES, D. **Instituto Ayrton Senna**: função social da escola pública através do Programa Acelera Brasil. Curitiba: Prismas, 2016.

CHAVES, D. Escola Sem Partido: confusão entre neutralidade e objetividade. In: SARMIENTO, E; ZAMPA, V.; PALMA, C. **Movimentos, Trânsitos & Memórias**. Niterói, RJ: ASOEC, 2019. p. 717-730. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/06f987_8e6e97249d4a47a49e3231227de2982c.pdf>. Acesso em: 25 jul.2019.

CIAVATTA, M. Trabalho como Princípio Educativo. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CODATO, A; N. PERISSINOTTO, R. M. O estado como instituição. Uma leitura das obras históricas de Marx. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, n. 13, p. 09-29, maio 2001.

COLEMAN, J.S. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, Chicago, EUA, v. 94, p. 95-121, 1998.

COMISSÃO PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS (CPEQPT). **Construindo uma educação de qualidade**: um pacto com o futuro da América Latina. 1. ed. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Educação é agente transformador e fator de competitividade**. São Paulo: CNI, 2018. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/mapa-estrategico-da-industria/reportagem-especial/mapa-da-industria-2018-2022-educacao-e-agente-transformador-e-fator-de-competitividade/>>. Acesso em: 01 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jun. 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CP nº11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em 19 abr.2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1042.3**: Revisão das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=71891-produto-estudo-sobre-o-cenario-internacional-das-areas-educacional-e-empresarial-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3**: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99821-produto-revisao-dcn-s-do-ensino-medio-e-seus-impactos&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jan. 2019.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. The Tecnology of skill formation. **American Economic Review**, Pensilvânia, vol. 97, n. 2, p 31-47, 2007.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. Capital Humano. In.: Araújo, A. (Org.). **Aprendizagem Infantil**: Uma abordagem da neurociência, neurologia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 11-32.

CUNHA, F; HECKMAN, J; SCHENNACH, S. M. Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. **Econometrica**, Connecticut, vol. 78, n. 3, p. 883–931, maio 2010. Disponível em: <http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha_Heckman_etal_2010_Econometrica_v78_n3.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

DAVIES, N. Ensino médio estatal: menos verba para mais alunos? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462004000100010>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

DELORS, J. **Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2001. Disponível em:

<http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO EUA. **Character education ...** Our shared responsibility. Departamento de Educação dos EUA. Washington, EUA: ED, 2005. Disponível em: <www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>. Acesso em: 01 nov. 2018.

DINIZ, E.; BOSCHI, R. **A difícil rota do desenvolvimento: empresários e a agenda pós-neoliberal**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

DOS SANTOS, F. F. **Diferenças entre organizações sociais (OS) e organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP)**. Mar. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/47711/diferencas-entre-organizacoes-sociais-os-e-organizacoes-da-sociedade-civil-de-interesse-publico-oscip>>. Acesso em: 15 out. 2018.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300004>.

DURLAK, J. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, vol. 82, n° 1, p. 405-432, 2011. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

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**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FINE, B. Social policy and development: Social capital as point of departure. In: MKANDAWIRE, T. (Ed.). **Social policy in a development context**. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2005. p. 80-96.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FONTES, V. O golpe e a farsa. **Blog Junho**, [S.l.], 03 set. 2016. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/o-golpe-e-a-farsa/>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FREITAS, L. C. Portaria 1145: Programa de Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral. Avaliação Educacional. **Blog do Freitas**, [S.l.], out. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/>>. Acesso em 18 jan. 2018.

FREITAS, L. C. Habilidades socioemocionais e organização escolar. Avaliação Educacional. **Blog do Freitas**, [S.l.], jan. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/01/18/habilidades-socioemocionais-e-organizacao-escolar/>>. Acesso em: 17 maio 2019.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo da educação. In: GENTILI, P. (Org.). **A pedagogia da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 77-107.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2010.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, J.; Lauriana G. (Org.). **As políticas públicas no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2011. p. 18-35.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília (DF): MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Cut, 2005. p. 19-62.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Berlin: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

FUKUYAMA, F. **Confiança: valores sociais & criação de prosperidade**. Lisboa: Gradiva, 1996.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital N° 044/2014** - Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_44_2014_CompetenciasSocioemocionais.pdf>. Acesso em 05.01.2019.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.4024>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final-de-século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 76-99.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Editores Associados, 2002. p. 45-59.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. 2 v.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. 4 v.

GRAU, E. R. Inexigibilidade de Licitação: Aquisição de Bens e Serviços que só podem ser fornecidos ou prestados por determinado agente econômico. In: **Revista de Direito Público**, [Londrina, PR], n. 100, p. 32, 1991.

GUIMARÃES, M. **Sob nova direção: o gerenciamento empresarial na rede pública de ensino do Rio de Janeiro (2011-2014)**, 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

HANUSHEK, E. A.; WOESSMANN, L. The role of school improvement in economic development?'. **NBER Working Paper Series**, Stanford, EUA, p. 1-80, 9 jan. 2007. Disponível em: <https://sites.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG07-01_Hanushek_Woessmann.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

HECKMAN, J.; LARENAS, M. I.; URZUA, S. Accounting for the Effect of Schooling and Abilities in the Analysis of Racial and Ethnic Disparities in Achievement Test Scores. **Journal of Labor Economics**, Chicago, EUA, v. 24, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.academicroom.com/article/effects-cognitive-and-noncognitive-abilities-labor-market-outcomes-and-social-behavior>>. Acesso em: 22 out. 2018.

HEIDEMANN, F.; KISSLER, L. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade? **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 479-499, maio/jun. 2006.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et all. (Org). **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 124-138.

IASI, M. A PEC 241 e o Estado. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 17 out. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/17/a-pec-241-e-o-estado/>>. Acesso em: 16 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências Socioemocionais no cotidiano das escolas**. São Paulo, [201-?]. Disponível em: <<http://lp.rlkpro.com/l/U9hJ16ABF1112>>. Acesso em: 10 out. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Solução Educacional para o Ensino Médio**: Documento eletrônico e impresso. São Paulo, 2012a. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/solu%C3%A7%C3%A3o-educacional-1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório de Resultados 2012**. São Paulo: IAS, 2012b. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Relatorio-Institucional-2012.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório de Resultados 2013**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Relatorio-Institucional-2013.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório Anual de resultados 2014**. Documento eletrônico e impresso. São Paulo, 2014a. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro, 2014b.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Relatório Anual de Resultados 2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2015-1.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Ata da Assembleia Geral Ordinária realizada em 03 de novembro de 2016**. São Paulo, 2016a. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static_files/pdf/Es-tatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Detalhamento do Demonstrativo Financeiro**. São Paulo, 2016b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2016/Relatorio_Financeiro.pdf>. Acesso em 29 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Tomando nota!** Sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola. São Paulo, 2016c. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro_TomandoNota_Final.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Números de Impacto**. São Paulo, 2016d. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2016/Impacto_2017.11.30.pdf>. Acesso em 29 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Instituto Ayrton Senna na imprensa**. São Paulo, 2016e. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2016/Imprensa_2017.11.30.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências para a vida**. São Paulo, 2017a. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/compet%C3%Aancias-para-a-vida.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Detalhamento do demonstrativo financeiro**. São Paulo, 2017b. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2017/instituto_ayrton_senna_relatorio_financeiro.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Números de impacto**. São Paulo, 2017c. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2017/instituto_ayrton_senna_relatorio_2017_grandes_numeros.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Instituto Ayrton Senna na Imprensa**. São Paulo, 2017d. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2017/instituto_ayrton_senna_relatorio_imprensa.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) et al. **Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar dos jovens**. Brasília (DF): GESTA, 2017. Disponível em: <<http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Publicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). **World Employment Social Outlook**. Trends 2019. Genebra: ILO, 2019. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_670542.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

IRIGOIN, M.; VARGAS, F. **Competencia laboral**: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor, 2002.

ISAMBERT-JAMATI. O Apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle. In: TANGUY, L.; ROPÉ, F. (Org.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997, p. 167-200.

JOHN, O. P.; SRIVASTAVA, S. The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In: PERVIN, L.; JOHN, P. (Org.). **Handbook of personality**: Theory and research. 2. ed. New York, EUA: Guilford, 1999. Disponível em: <http://moityca.com.br/pdfs/bigfive_john.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

JUNIOR, G; D'AGOSTINI, A. O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) no contexto das Políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? **Movimento- revista de educação**, Niterói, ano 4, n.6, p.329-361, jan./jun. 2017.

KLIKSBERG, B.; SEN, A. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. Tradução de Bernardo Ajzenberg, Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KNUDSEN, E. I. et al. Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce. Washington – DC, EUA: **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 103, n. 27, p. 10155–62, 2006. Disponível em: <<http://www.pnas.org/content/pnas/103/27/10155.full.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

KOFLER, L. **História e dialética**: estudos sobre a metodologia dialética marxista. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **A Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

KUENZER, A. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_copmet_trab_esc.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

KUENZER, A. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set./dez, 2004. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed.

Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf
>. Acesso em: 30 out. 2018.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2018.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva. In: MAGALHÃES, P. de A. et al. (Org.). **Os anos Lula**. Contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010a. p. 369-412.

LEHER, R. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. (Org.). **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010b. p. 29-72.

LEHER, R. [**Não é só uma lógica econômica, é um horizonte para a formação humana no Brasil**]. Entrevista concedida à C. Guimarães da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Osvaldo Cruz em julho de 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/nao-e-so-uma-logica-economica-e-um-horizonte-para-a-formacao-humana-no-brasil>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social v. I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAGALHÃES, L. G. **Estudo do Programa Autonomia em três escolas de Nova Iguaçu/RJ**: possibilidades de diminuir a distorção idade-série. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2018.

MARQUES, M. G. O fim do ciclo PT: do colaboracionismo de classe à ortodoxia neoliberal. **SER Social**, Brasília, Universidade de Brasília, v.18, n.38, p.48-67, jan./jun. 2016.

MARX, K. **O Capital**. Livro 1. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, K. **As lutas de classes na França**. Tradução de Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 10. ed. São Paulo: Global, 2006.

MINCER, J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. **Journal of Political Economy**: Chicago, EUA, v. 66, n. 4, p. 281-302, ago. 1958. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/258055>>. Acesso em: 16 set. 2018.

MINCER, J. Human capital and economic growth. **Economics of Education Review**, Colorado, EUA, v 3, n. 3, p. 195-205, 1984. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0272775784900323>>. Acesso em: 17 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Ensino Médio Inovador no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 out. 2009a. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 21 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em 10 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Novo Ensino Médio**: dúvidas. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAÑO, C. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “Terceiro Setor”. In: PERONI, V.; ADRIÃO, T. (Org.). **Público e privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTTA, V. C. da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. 2007. 315 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

MOTTA, V. C. da. Educação e capital social: orientações dos organismos internacionais para as políticas públicas de educação como mecanismos de alívio à pobreza. In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. (Org.). **As políticas públicas no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora (MG): UFJF, 2011. p. 36-55.

MOTTA, V. C. da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO (MBC). Pacto pela Reforma do Estado. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.mbc.org.br/portal/wp-content/uploads/2018/02/Agenda_Pacto-pela-Reforma-do-Estado_v13.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

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. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, R.M.C.; PICCININI, C.L. 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. **Revista Germinal**, Salvador, v.10, n.1, p. 184-206, maio 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 41-49, 2001.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista / O Ornitórrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília (DF), 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Responsabilização na educação**: cumprir nossos compromissos. Paris, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Promovendo Competências Socioemocionais para o Progresso Social no Rio de Janeiro**. Centre for Education Research and Innovation (CERI). Paris [201-?]. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/RioSynopses_Port_v3-2.pdf. Acesso em: 25 abril. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **The well-being of nations: the role of human and social capital**, Paris, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Public Administration after “New Public Management”**. Paris, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o Progresso Social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance 2018**. Paris, 2018. Disponível em: < <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1556214512&id=id&accname=ocid54025470&checksum=D69FAA3A1F09A12166BFE166107C4E53>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **A cidadania negada**: política de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 49-64.

PAOLI, M. C. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 371-418.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004.

PATTO, M.H.S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicol, USP**, v. 8, n. 1, São Paulo, p. 47-62, 1997. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107577/105996>>. Acesso em: 24 out.2018.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: PERONI, V; ADRIÃO, T. (Org.). **Público e privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127.

PERRENOUD. P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, P. [**Construindo competências**]. Entrevista concedida à Paola Gentile e Roberta Bencini. Genebra, set. 2000b. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

PERRENOUD, P. O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências? In: **Pátio. Revista pedagógica**. Porto Alegre, n. 23, p. 8-1, set./out. 2002b. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_28.html>. Acesso em 21 mar. 2018.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, E; BALANCO, P. Estado, bloco no poder e acumulação capitalista: uma abordagem teórica. **Revista de Economia Política**, vol. 34, n. 134, p. 39-60, jan./mar. 2014.

PINTO, F.; BRANCO, J.; AZEM, P. A Reforma Gerencial no Estado do Rio de Janeiro. In: II CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA – Paine151: Macropolítica de gestão nos Estados, 2, 2009, Brasília, **Anais...** Brasília, DF: CONSAD, 2009, p. 1-26.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J.A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p. 639-665, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a03v32n116.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. **Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência**. [S.l.], 2014. Disponível em:<<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-200013/>>. Acesso em: 05 maio 2017.

PUTNAM, R. **Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RAMOS, F. **Projeto Autonomia**: o privado e o público nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2016.

RAMOS, M. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

RAMOS, M. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, M. Trabalho, Cultura e Competências na Contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 27 out. 2018.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

REY, M. T. Estado em debate: transições e contradições. Dossiê: Teorias do Estado na América Latina hoje. **Margem Esquerda**, São Paulo, n. 15, p. 44-55, nov. 2010.

RIKOWSKI, G. The Business Takeover of Schools. **Mediactive**: Ideas, Knowledge, Culture, [London], n. 1, p. 91-108, abr. 2003.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>>. Acesso em 01 fev. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 5282, de 30 de junho de 2008. Autoriza o Poder Executivo a Contratar Operação de Crédito, na Forma que Menciona, junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 01 jul. 2008a. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/e038041ccc08068283257479006ba2b9?OpenDocument>>. Acesso em: 08 set. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 41483 de 18.09.2008. Dispõe sobre a concessão de Tratamento Tributário Diferenciado para os contribuintes que menciona e dá outras providências **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 19 set. 2008b. Disponível em: <<http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/faces/oracle/webcenter/sitestructure/render.jsp?datasource=UCMServer%23dDocName%3A588059>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC/RJ 4295 de 04 de junho de 2009. Estabelece normas para o funcionamento do Projeto Autonomia

visando à correção do fluxo escolar em distorção idade-série. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 05 jun. 2009a. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=3654c9bf-b2c8-4247-8279-df9175fe8d27&groupId=91317>. Acesso em: 08 ago. 2018).

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 5597 de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE/RJ, e dá outras providências. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 18 dez. 2009b. Disponível em: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/lei_5_597_-_18122009.htm>. Acesso em: 07 jul. 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Programa de Fortalecimento e Renovação da Gestão Pública**. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<http://www.progestao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 4.437, de 29 de março de 2010. Institui o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ e dá outras providências. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 31 mar. 2010b. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=d35acb1e-d1a5-44a5-acae-2b347fcda59&groupId=91317>. Acesso em: 15 maio 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 07 jan. 2011a. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23506.pdf/decreto427932011pg1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Contrato SEEDUC nº 03/2011. Prestação de serviço de consultoria para estruturação do sistema de gestão da SEEDUC, na forma da Proposta INDG nº 023/11. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 08 fev. 2011b.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Edital de Processo Seletivo destinado ao preenchimento de vagas referente ao ano letivo de 2013, exclusivamente, na 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Regular**. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2012. Disponível em: <https://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2013/seeduc2013_medio/edital_medio.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Convênio SEEDUC nº10/2013. Estabelecimento de parceria entre o IAS, a P&G, a SEEDUC e a CODIN, para a aplicação integral, durante a vigência do presente Convênio, dos recursos previstos no art. 9º do Decreto nº 41.483/2008, alterado pelo Decreto nº 43.942/2012, na consecução de atividades na área de educação. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 08 mar. 2013a. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2013/03/08>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Convênio 10/2013**. Termo de Convênio que entre si celebram o Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços, representada, por sua vez, pela Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Ayrton Senna e a Procter & Gamble, Industrial e Comercial Ltda. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2013b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=3469499>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Edital de Processo Seletivo destinado ao preenchimento de vagas referente ao ano letivo de 2014, exclusivamente, na 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Regular**. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2013c. Disponível em: <https://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/Seeduc_Acesso_2012/Seeduc_acesso.asp>. Acesso em: 20 abr. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação CEE nº 344 de 22 de julho de 2014. Define Diretrizes Operacionais para a organização curricular do ensino médio na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 15 ago. 2014a. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/75002658/doerj-poder-executivo-15-08-2014-pg-19>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Segundo Termo Aditivo SEEDUC nº 47/2014 ao Convênio SEEDUC nº 10/2013. Prorroga o prazo de vigência do Convênio nº 10/2013, e alterar o Plano de Trabalho para dar cumprimento aos termos da Deliberação nº 344/2014 do Conselho Estadual de Educação, passando a integrar o Convênio em substituição ao anterior, visando à consolidação da Solução Educacional para o Ensino Médio, e a preparação de toda a infraestrutura necessária para a sua replicação em escala, considerando as especificidades da Rede Pública de Ensino no Rio de Janeiro, mediante as atividades devidamente descritas e caracterizadas em referido novo Plano de Trabalho. Mantidas as demais Cláusulas. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 29 out. 2014b.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Edital do Processo Seletivo destinado ao preenchimento de vagas e à formação de Cadastro de Reserva, referente ao ano letivo de 2015, exclusivamente na 1ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e 1ª série Ensino Médio Regular**. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2014c. Disponível em: <https://www.concurso.ceperj.rj.gov.br/concursos/2014/seeducacesso/docs/edital_acesso14.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal De Contas Do Estado. **Processo TCE nº 113.423-3/2014**. Relatório de Auditoria Governamental – Acompanhamento – Ordinária. Rio de Janeiro, 2014d. Disponível em: <<http://www.tce.rj.gov.br/consulta-processo/Processo/List>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Terceiro Termo Aditivo SEEDUC nº 58/201 ao Convênio nº 10/2013. Adequação do Plano de Trabalho para o período de julho de 2015 a fevereiro de 2016, parte integrante e indissociável do Convênio SEEDUC

nº 10/2013, em virtude da alteração do repasse dos recursos efetuado pela P&G para a execução das ações abrangidas no Convênio, na forma do Decreto Estadual nº 41.483, de 18 de setembro de 2008, e posterior alterações, em especial o disposto no Decreto Estadual nº 45.048, de 19 de novembro de 2014. Mantidas as demais Cláusulas. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 31 jul. 2015a.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Edital para a realização de Sorteio Público destinado ao preenchimento de vagas e à formação de Cadastro de Reserva, referente ao ano letivo de 2016, exclusivamente na 1ª série do Ensino Médio de Referência, em horário integral, para as seguintes unidades escolares: Colégio Estadual Almirante Rodrigues Silva, Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto e Colégio Estadual Chico Anysio**. Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em:

<http://escolasdereferenciaseeduc.uerj.br/editais/2016/EDITAL_SEEDUC_REFERENCIA_2016.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5424 de 02 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 03 maio 2016. Disponível em:

<http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=a35e9bbb-3829-4eaf-8dd2-c4c56de6ef5b&groupId=91317>. Acesso em: 30 jul. 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5508 de 01 de fevereiro de 2017a. Implanta, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 02 fev. 2017a. Disponível em:

<http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=768730e9-20fd-4dd7-95fa-5244bad181a7&groupId=91317>. Acesso em: 05 ago. 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. 5º Termo Aditivo SEEDUC nº 02/2017 ao Convênio SEEDUC nº 10/2013. Constitui objeto do presente instrumento a prorrogação do prazo de vigência do Convênio nº 10/2013, a adequação dos seus termos às determinações da Lei nº 13.019/2014 e seu Decreto Regulamentador, e a alteração do Plano de Trabalho, passando a integrar o Convênio em substituição ao anterior, visando à consolidação da Solução Educacional para o Ensino Médio, e à preparação necessária para a sua replicação em escala, considerando as especificidades da Rede Pública de Ensino no Rio de Janeiro, mediante as atividades devidamente descritas e caracterizadas no referido novo Plano de Trabalho. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 14 mar. 2017b. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2017/03/14>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. 6º Termo Aditivo SEEDUC nº 11/2018 ao Convênio SEEDUC nº 10/2013. Constitui objeto do presente instrumento a prorrogação do prazo de vigência do Convênio nº 10/2013 e a alteração do Plano de Trabalho, que, rubricado pelas partes, passa a integrar este TERMO ADITIVO como ANEXO 01 e o Convênio SEEDUC nº 10/2013, em substituição ao anterior, visando apoiar a replicação em escala da Solução Educacional para o Ensino Médio, considerando as especificidades da Rede Pública de Ensino no Estado do Rio de Janeiro, mediante as atividades devidamente descritas e caracterizadas no referido novo Plano de Trabalho. **Diário oficial [do] Estado do Rio de**

Janeiro. Rio de Janeiro, 07 mar. 2018. Disponível em:
<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2018/03/07>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. 7º Termo Aditivo SEEDUC nº 02/2019 ao Convênio SEEDUC nº 10/2013. Prorroga o prazo de vigência do Convênio nº 10/2013 e altera o Plano de Trabalho, visando apoiar a replicação em escala da Solução Educacional para o Ensino Médio, considerando as especificidades da Rede Pública de Ensino no Rio de Janeiro, mediante as atividades devidamente descritas e caracterizadas no referido Plano de Trabalho. **Diário oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 28 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.escavador.com/diarios/811076/DOERJ/poder-executivo/2019-02-28/pdf/visualizar?page=59>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

RIZVI, F. Privatization in Education: Trends and Consequences. **Education Research and Foresight: Working Papers**, [Paris], n. 18, p. 1-12, 18 out. 2016. Disponível em: <https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2016_unesco_privatization_in_education_trends_and_consequences.pdf>. Acesso em 15 jan. 2018.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, J. E. R. dos. **Política de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais.** 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Instituição de Ensino) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHUMPETER, J. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juros e o ciclo econômico.** São Paulo: Nova Cultura, 1997.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, Pensilvânia, EUA, v. 51, n. 1, p. 1-17, mar. 1961. Disponível em: <<http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SCHULTZ, T. W. **O Valor Econômico da Educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHAFF, A. **A concepção marxista de indivíduo.** In: KOSIK, K. et al. **Moral e Sociedade.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966. p. 38-52.

SILVA, J. A. de A. da.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **A contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF, jun. 2017. p. 1-32. Disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SMOLKA, A. L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

STRAUSS, V. **Global education market reaches \$4.4 trillion — and is growing**. The Washington Post, [Washington DC], 9 fev. 2013. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/02/09/global-education-market-reaches-4-4-trillion-and-is-growing/?noredirect=on&utm_term=.35a740c843c9>. Acesso em: 03 set. 2018.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: TANGUY, L.; ROPÉ, F. (Org.) **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 4 ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 135-166.

TANGUY, L. & ROPÉ, F. (Org.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já!** Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. 3. ed. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí(RS): Unijui, 2005.

VIOLIN, T. C. A Inconstitucionalidade Parcial das Organizações Sociais – OSs. In: BLANCHET, L. A.; HACHEM, D. W.; SANTANO, A. C. (Org.). **Estado, Direito & Políticas Públicas, homenagem ao Professor Romeu Felipe Bacellar Filho**. Curitiba: Ithala, 2014, p. 165-197.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127.

WOOD, E. **Democracia contra o capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZARIFIAN, P. L'émergence du modèle de la compétence. In: STANKICWICZ, F. (Dir.) **Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines**. Paris: Économica, 1988. p. 77-82.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**, Paris: Editions Liaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. **Compétences et stratégies d'entreprise** , Liaisons, 2005. Disponible em: <<http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page54.htm>>. Acesso em: 26 out. 2018.

ZARIFIAN. P. [**Les soubassements philosophiques de la compétence**]. Intervention de Philippe Zarifian au sein du Club Stratégies, le mardi 22 janvier 2008. Disponible em: <<http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page185.htm>>. Acesso em 01 nov. 2018.