



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO (ECO)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (PPGCOM)

DÉRIKA CORREIA VIRGULINO DE MEDEIROS

Fundação Roberto Marinho: quando a “solidariedade” se transforma
em construção de consensos e negócios sociais

RIO DE JANEIRO

2018

Dérika Correia Virgulino de Medeiros

Fundação Roberto Marinho: quando a “solidariedade” se transforma em
construção de consensos e negócios sociais

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Comunicação e Cultura.

Orientadora: prof. Dr^a Raquel Paiva de Araújo Soares

Rio de Janeiro

2018

M488

Medeiros, Dérika Correia Virgulino de
Fundação Roberto Marinho: quando a “solidariedade” se
transforma em construção de consensos e negócios sociais / Dérika
Correia Virgulino de Medeiros. – 2018.
239 f.: .

Orientadora: Prof. Dr. Raquel Paiva de Araújo Soares

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Escola de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Comunicação, 2018.

1. Comunicação. 2. Educação. 4. Neoliberalismo. I.
Soares, Raquel Paiva de Araújo. II. Universidade Federal do Rio de
Janeiro. Escola de Comunicação.

CDD: 302.23

Ficha catalográfica elaborada por Érica dos Santos Resende CRB-7 5105



**ATA DA 467ª SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE DE
DOUTORADO DEFENDIDA POR DÉRIKA CORREIA VIRGULINO DE
MEDEIROS NA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO DA UFRJ**

Aos treze dias do mês de setembro de dois mil e dezoito, às doze horas, na sala 143 da Escola de Comunicação da UFRJ, foi realizada a defesa de tese de doutorado de **Dérika Correia Virgulino de Medeiros**, intitulada: "**Fundação Roberto Marinho: quando a 'solidariedade' se transforma em construção de consensos e negócios sociais**" perante a banca examinadora composta por: **Raquel Paiva de Araujo Soares** [orientador(a) e presidente], **Marialva Carlos Barbosa**, **Suzy dos Santos**, **Márcia Vidal Nunes** e **Patrícia Gonçalves Saldanha**. Tendo o(a) candidato(a) respondido a contento todas as perguntas, foi sua tese:

aprovada reprovada aprovada mediante alterações

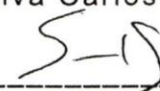
E, para constar, eu, Rodrigo de Souza Lessa, lavrei a presente, que segue datada e assinada pelos membros da banca examinadora e pelo(a) candidato(a) ao título de Doutor(a) em Comunicação e Cultura.

Rio de Janeiro, 13 de setembro de 2018.

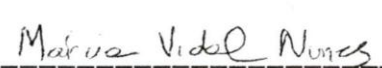


Raquel Paiva de Araujo Soares [orientador(a) e presidente]

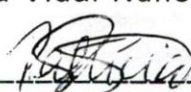
Marialva Carlos Barbosa [examinador(a)]



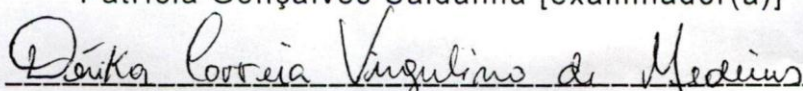
Suzy dos Santos [examinador(a)]



Márcia Vidal Nunes [examinador(a)]



Patrícia Gonçalves Saldanha [examinador(a)]



Dérika Correia Virgulino de Medeiros

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais que permitiram, de todas as formas possíveis, que eu chegasse até aqui.

Ao meu companheiro, Thiago, por todo amor, compreensão e apoio ao longo de todo esse (difícil) processo de realização desta Tese. Obrigada por ter estado sempre ao meu lado, ouvindo minhas angústias, inseguranças e, principalmente, por respeitar o “meu tempo”.

À minha avó, Mocinha, a quem dedico esta Tese e todo o meu amor.

À minha irmã Daphne, meu “primeiro amor”, pela escuta, paciência e apoio incondicional.

Ao meu irmão, Draimler, minha maior inspiração.

Ao meu tio William, meu “segundo pai”, pelo cuidado, preocupação, amor e imenso incentivo.

À minha orientadora, Raquel Paiva que, desde o Mestrado, tem me acompanhado sempre com muita dedicação, respeito e, principalmente, muita compreensão. Obrigada!

Ao professor Micael por ter me dado a maior oportunidade da vida: a de conseguir, mesmo que com atraso, concluir minha Tese. Obrigada!

Aos demais professores e alunos da ECO com o quais tive a honra de conviver e aprender nesses seis anos em que estive na Escola.

A todos os servidores técnico-administrativos da Escola de Comunicação.

A todos os entrevistados desta Tese. Muito obrigada pela disponibilidade e atenção.

Aos grandes amigos que fiz ao longo dessa jornada: Janaíne Aires, Patrícia da Veiga, Alexandre Leitão, Pedro Barreto, Guilherme Curi, Gláucia Mendes, Tatiane Salviano, João Paulo Malerba, Adriana Saraiva e Carla Serqueira. Obrigada pela amizade, diálogo, ensinamentos e por todo carinho que vocês têm me dedicado. Isso tem sido fundamental pra mim. .

Ao programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ por ter me acolhido tão bem, e por ter me dado essa grande oportunidade.

Ao CNPQ por ter permitido, por meio de financiamento, que eu conseguisse concluir de forma satisfatória esse percurso.

À Mocinha, minha amada avó

RESUMO

MEDEIROS, Dérika Correia Virgulino de. *Fundação Roberto Marinho: quando a “solidariedade” se transforma em construção de consensos e negócios sociais*. 2018. 239 f Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho tem como proposta analisar de que maneira alguns dos principais projetos sociais/educacionais (Metodologia Telessala – Telecurso, Projeto Qualifica Educação Profissional, Aprendiz Legal e Canal Futura) da Fundação Roberto Marinho (FRM), braço social do Grupo Globo de Comunicação, tem contribuído para a construção de um modelo de sociabilidade alinhado à perspectiva neoliberal. Para realizar esta pesquisa, foi feito levantamento bibliográfico, de dados, além de entrevistas semi-estruturas com as pessoas diretamente envolvidas naqueles projetos. Com isso, pretendemos compreender quais estratégias políticas, comunicacionais e pedagógicas a Fundação têm utilizado para se consolidar como um dos mais importantes aparelhos privados de hegemonia na atualidade do país, e em que medida essa lógica tem afetado, sobremaneira, os espaços formativos e de vivência *comum* da população periférica.

Palavras-chave: Fundação Roberto Marinho. Telecurso. Rede Globo de Comunicação. Educação. Neoliberalismo.

ABSTRACT

MEDEIROS, Dérika Correia Virgulino de. *Fundação Roberto Marinho: quando a “solidariedade” se transforma em construção de consensos e negócios sociais*. 2018. 239 f Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This research aims to analyze how some of the main social / educational projects (Telessala Methodology – Telecurso, Project Qualifies Vocacional Educacion, Legal Appendice and Future Channel) of the Roberto Marinho Foundation (FRM), the social arm of the Globo Communication Group, have contributed to the construction of a sociability model aligned with the neoliberal perspective. In order to carry out this research, a bibliographical, data survey was carried out, as well as semi-structured interviews with the people directly involved in those projects. With this in mind, we intend to understand the political, communicational and pedagogical strategies the Foundation has used to consolidate itself as one of the most important private devices of hegemony in the country today, and to what extent this logic has affected, especially, the spaces of formation and of experience of the peripheral population.

Keywords: Roberto Marinho Foundation. Telecurso. Rede Globo Communication. Education Neoliberalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. PÚBLICO MAS NEM TANTO: RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	33
1.1 A “Brasilidade” do Neoliberalismo: um projeto de modernização conservadora.....	33
1.2. O Pós que não ultrapassa: uma modernidade prá lá de tardia.....	44
1.3. Público e Privado: parceria ou “parasitaria”?	49
2. “EMPRESAS CIDADÃS” E A CONSTRUÇÃO DE UM CAPITALISMO DE ROSTO HUMANIZADO.....	84
2.1 “Terceira Via: Marchar!”: quando outras vias são obscurecidas	84
2.2. A cara do nosso tempo: movimentos sociais e a aproximação neoliberal	95
2.3. Responsabilidade Social Empresarial: a nova cara do “Terceiro Setor”	99
3. FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO E OS TENTÁCULOS SOBRE O SOCIAL: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O PAÍS.....	145
3.1. Metodologia Telessala.....	163
3.2. Projeto Qualifica Profissional e Aprendiz Legal.....	203
3.3. Canal Futura.....	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
REFERÊNCIAS.....	231

INTRODUÇÃO

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo / Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado. / [...] E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdam o Novo, sejam novos como nós. - Bertolt Brecht¹

O poema ‘Parada do Velho Novo’, de Brecht (2003), nos apresenta a curiosa cena de um cortejo moribundo, mas que se anuncia, aos gritos, como o Novo que acaba de chegar e a quem devemos seguir. Apesar de escrito no início do século passado, ainda é possível remeter essa imagem à atualidade do nosso tempo, em se tratando, sobretudo, da realidade brasileira, quando, à frente do cortejo, se posicionam as velhas oligarquias político-econômicas no comando dos processos de ‘modernização’ da economia, denominada de neoliberal.

Na prática, o neoliberalismo se estabeleceu como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação capitalista, e da reestruturação das classes dominantes, pós-crise econômica mundial dos anos 70². Para o geógrafo marxista, David Harvey (2005), a política neoliberal teria tido um baixo desempenho neste primeiro objetivo, enquanto que no quesito restauração das elites, conquistou um grande sucesso, suscitando, inclusive, na criação de uma poderosa oligarquia econômica em países como Rússia e China.

Não escapando a esta regra, foram também as elites tradicionais no Brasil as mais beneficiadas nesse processo. Para garantir a governabilidade necessária diante das medidas antipopulares exigidas pela economia neoliberal, o governo FHC³, firmou coalizões com as categorias mais conservadoras da política, reabilitando procedimentos de tipo patrimonialista, clientelista e o fisiologismo. Portanto, apesar de a promessa ter sido, com a implantação do neoliberalismo, a modernização da administração pública e a eliminação do entrave da

¹ Trecho do livro Bertolt Brecht *in* Poemas: 1913 - 1956 (BRECHT, 2003).

² Como todas as crises já ocorridas no capitalismo, a dos anos 1970 também teve como base a crise de superprodução de mercadorias. Para alcançar maiores taxas de produtividade, as empresas investiram em tecnologias gerando, como consequência, ganhos de produtividade e a possibilidade e redução dos custos de produção, levando a demissão de mão-de-obra. Assim, com a oferta de produtos no mercado, mas com a diminuição de consumidores, levou a queda na lucratividade e acumulação. (WELLEN, 2009)

³ Foi já no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), que deu início ao movimento de implantação do neoliberalismo, a chama (contra-)Reforma do Estado, seguindo os postulados do Consenso de Washington, uma reunião de membros do FMI, Banco Mundial, do Bird, grandes empresários e economistas, com o objetivo de definir o destino dos países periféricos, a partir da constituição de regras para o crescimento econômico que previam, em linhas gerais, a desresponsabilização do Estado, a flexibilização dos mercados, do trabalho e da produção. (MONTAÑO, 2003)

burocracia estatal, tornando assim o sistema político mais eficiente, o que coibiria, inclusive, práticas patrimoniais e clientelares, o resultado culminou no seu exato oposto⁴. Assim, com as entranhas cheias de passado, o Novo veste a roupa da modernidade e da mudança, travestindo novos sentidos, especialmente, para as relações entre o público e o privado. Essa promiscuidade entre governo e parte da elite conservadora, põe em marcha processos que podem ser classificados como a ‘privatização do público’ e a ‘publicização do privado’. (PAOLI, 2002)

Para sustentar toda uma carcaça velha com ares de futuro, se fazia necessário, no entanto, um complexo jogo de discursos e ações ancorados numa espécie de demonização do Estado, e na legitimação, por outro lado, do modelo de gerenciamento empresarial como antídoto para modernizar e dinamizar a coisa pública. Tal lógica privatista, de acordo com Harvey (2007), ganhou força a partir da percepção de que enquanto modelo de acumulação de capital, o neoliberalismo não havia dado bons frutos, fazendo do capital um poderoso parasita dos Estados capitalistas. Portanto, um dos traços mais marcantes do projeto neoliberal foi transformar os serviços e as políticas públicas em negócios lucrativos, retirando, para tanto, a responsabilidade do Estado sobre a questão social.

Com o desmonte das políticas de bem-estar e a redução dos direitos universais conquistados, havia justificativa suficiente para inferir a ineficiência do Estado, e abrir as portas para a “eficácia” do modelo privado de gestão dos serviços públicos. A década de 1990 no Brasil teria representado, assim, a guinada no processo de esfacelamento dos direitos sociais estabelecidos na Constituição de 88, construída sobre sólida base de participação popular, e apontando em direção do ainda não alcançado “Estado de bem-estar social”.

Mas uma pergunta surge inevitável diante desse contexto: sem o Estado à frente do compromisso com as questões sociais mais fundamentais, e com um mercado preocupado com sua própria ampliação, quem se responsabilizaria com as demandas populares? O projeto neoliberal tinha uma resposta convincente: a sociedade civil. Porém, uma sociedade civil profundamente mistificada e ideologizada. O Ex-Ministro da Fazenda à frente da reforma do Estado no primeiro mandato de FHC, Luiz Carlos Bresser Pereira, defendeu o que ele chamou de publicização como a possibilidade de transformar os serviços públicos em propriedade pública não-estatal, ou seja, que aqueles saíssem das mãos do Estado, e fossem assumidos pelas organizações sociais (BRESSER, 1998). Por outros termos, isso significava a privatização das áreas de ações sociais, ao transferir a responsabilidade do Estado para o

⁴ Esse percurso histórico será debatido em maior profundidade mais a frente neste trabalho.

“terceiro setor”. As aspas sobre esta expressão são utilizadas pelo pesquisador Carlos Montaña (2003), um dos maiores críticos do país aos processos de privatização do Estado, para designar a carga ideológica que camufla o que ela de fato representa: o repasse de recursos públicos para o âmbito privado. E é pela mesma convicção que, daqui em diante neste texto, nós também utilizaremos as aspas sobre aquele termo.

Na definição de Montaña (2003), “terceiro setor” representa um conjunto de “entidades públicas não estatais, mas regido pelo direito privado” (p.45 - 46). Esse conceito revela a amplitude do campo, capaz de acolher entidades aparentemente destinadas à realização de um mesmo fim, mas que possuem interesses não só diversos, como até mesmo antagônicos. Criase então um complexo espaço de disputas que envolvem captação de recursos públicos, territórios de atuação, construção de discursos, especialmente por ter se tornado, cada vez mais, um universo de realizações de negócios. Hoje já se fala em ‘Setor 2.5’⁵ que seria uma mescla entre as lógicas de mercado do segundo com o “terceiro setor”, formando, assim, uma das áreas mais promissoras do mercado atual, a dos *negócios sociais*⁶.

Também não há acordo entre pesquisadores e representantes da área a cerca de quais organizações comporiam o quadro do “terceiro setor”. Alguns incluem apenas entidades formais, outros englobam até mesmo movimentos sociais (mais especificamente os considerados contemporâneos, como os chamados ‘insurgentes’), sindicatos, outros, mais restritivos, não acomodam nem mesmo as Fundações (MONTAÑO, 2003). Essa tamanha diversidade acabou gerando reivindicações pela aprovação de um marco regulatório para o setor, aprovada em 2014, a Lei nº 13.019, que dispõe sobre as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, atualizando, desse modo, a chamada lei das parcerias (Lei nº 9.097) instituída em 1999. Um ano antes desta lei, já havia sido aprovada a ordem jurídica que regulamentou o serviço do voluntariado (Lei nº 9.608/98).

Tal diversidade de entidades neste campo revela ainda, e primordialmente, o substrato ideológico sob o qual este campo está totalmente submerso, ao apoiar-se na perspectiva da colaboração “interclasses”, isto é, como um ambiente capaz de comportar todos os indivíduos e categorias – sejam elas empresas ou organizações sociais - numa proposta de unificação de forças para um “bem comum” “docilizado”. O que está se desenhando, na verdade, é o apagamento das marcas de classes sociais, ao passo que se caracteriza a sociedade civil não mais como um espaço de conflitos sociais, como definia Gramsci, mas sim como um “reino do bem”, de onde partirão pessoas “honestas” e aptas a construir juntas um “mundo melhor”.

⁵ Sobre ‘Setor 2.5’, ver <http://inei.org.br/acceleradora25/o-que-e-o-setor-2.5>. Acessado em junho de 2016.

⁶ Abordaremos este tema em profundidade mais adiante neste texto.

É operando com a desvirtuação da definição de sociedade civil⁷ que a ideologia neoliberal vai tecendo a manutenção do *status quo*, e se enraizando no todo social, de modo que se tornou hegemônico nas formas de pensar, agir, a ponto de até mesmo as categorias progressistas adotarem alguns dos seus discursos, a respeito - e principalmente - da ideia de classe social que teria se tornou um aspecto sem sentido e “*démodé*” para se compreender as questões sociais na contemporaneidade.

A pesquisadora Lúcia Maria Wanderley Neves (2005) afirma que o que está em curso na atualidade é o que ela chama de “nova pedagogia da hegemonia”, que significa o redimensionamento do Estado, e a supervalorização da sociedade civil, porém, mistificada enquanto sociedade harmônica, desprovida das tensões e conflitos sociais inerentes a ela, servindo claramente às forças de reestruturação do capitalismo internacionalizado.

Na perspectiva da professora Virgínia Fontes (2010) o que vem sendo adotado é uma “novilingue” no sentido de apagar as referências de classe dos conceitos mais caros aos processos de emancipação humana, com o objetivo de esvaziá-los de seu sentido histórico. Questões como comunidade, solidariedade, democracia, cidadania, participação assumem outra lógica, menos contra-hegemônica e mais sacralizada. O que significa dizer que elas perdem sua dimensão de processo e se descolam da realidade. Essa é a crítica feita pelo pesquisador João Quartim de Moraes (2001) ao que ele chama de canonização da democracia. Para ele, a ideologia hegemônica imprime um valor universal⁸ àquele conceito, desarmando a crítica à democracia realmente existente. Ele afirma ainda que beatificá-la só contribui para superestimar os elementos de permanência, em detrimento dos de ruptura. Assim, despoltizando a noção de democracia, seu uso tem sido instrumentalizado e banalizado, de modo que todos os países capitalistas têm assumido o discurso da democracia como valor e em nome dele justificado verdadeiras atrocidades. Talvez por isso o pesquisador afirme que

⁷ Para Gramsci, a sociedade civil não está desvinculada do Estado. Ambos formam um par conceitual que marca uma unidade. Isso significa que, ao contrário do que prega a perspectiva do “terceiro setor” que divide o social em três setores aparentemente independentes – Primeiro setor (Estado), Segundo setor (Mercado), Terceiro setor (Sociedade Civil) o modelo de seria bipartite, e não tripartite, com o Estado integrando sociedade civil (e política). Assim, sociedade civil em Gramsci, faz parte desse Estado que por sua vez é permeado por interesses e conflitos de classe. Aquela dividida em “terceiro setor” derivaria antes das noções positivistas de sociedade. (MONTAÑO, 2003).

⁸ Crítica que o autor faz a Carlos Nelson Coutinho em seu texto ‘A democracia como valor universal’ (1978). Para o autor, a universalidade da democracia defendida por Coutinho, na verdade, não é capaz de acrescentar nenhum “novo predicado” a qualquer conceito, e destaca: “a democracia *não* é universal, como tampouco o são a justiça, a beleza, a paz, quando consideradas não como platônicos paradigmas, mas como formas entranhadas na rudeza material do devir. No céu das idéias, a justiça é sempre justa, a beleza sempre bela, a paz sempre pacífica e a democracia sempre democrática. Na concretude terráquea, A é belo, mas também pode ser feio; B é justo, mas também pode ser injusto; C é pacífico, mas pode tornar-se belicoso, D é democrático, mas também pode ser oligárquico, plutocrático, burocrático, colonialista etc. A maior parte dos democratas, de resto, é apenas liberal”. (MORAES, 2001, p.12)

“enquanto houver imperialismo [...], a universalidade da democracia permanecerá uma frase oca na Carta da ONU” (p. 39).

Ainda usando o exemplo da democracia enquanto valor e não como “democratização”, isto é, como um processo político que se desenvolve por meio de embates entre interesses sociais divergentes, é possível afirmar que corrobora também, de acordo com Montaña (2003), para a ideia de que as organizações da sociedade civil por si só já representariam as condições para a ampliação da democracia. Para autor, pensar dessa forma além de evidenciar uma perspectiva de naturalização do processo democrático, seria antes, incorrer num erro histórico, visto que ao longo da história da humanidade nenhuma conquista democrática teria sido alcançada sem grandes lutas e embates entre interesses antagônicos.

Este sentido de pacificação inferido à sociedade civil vem sendo alimentado pela substituição de termos que historicizam os movimentos da realidade social, por outros mais “acomodadores” do *status quo*. Assim, transformação social virou mudança social; luta social passou a ser identificado com participação; trabalho⁹ vem sendo substituído por emprego; desigualdade passa a designar cada vez mais pobreza, porém este último aparece sob o sentido emocional e essencializado, principalmente por vir acompanhado da ideia de exclusão social¹⁰ (FONTES, 2010). É importante destacar ainda que esses temas, mais usuais atualmente, circulam mais facilmente nos interstícios da linguagem mercantil, podendo assim ser capitalizados pelo mercado (como os negócios sociais, por exemplo) e pelo “terceiro setor”.

São oferecidas, portanto, novos padrões de resposta às questões sociais que não alteram (porque não se propõem a isto) as reais condições materiais de existência, isto é, as estruturas capitalistas de exploração e opressão. Com a saída de cena das responsabilidades do Estado com as políticas públicas de cunho universal, entram o apelo moral às “pessoas de bem” para cumprirem seu papel de cidadãos e colaborarem - com doações ou com trabalho precarizado - com as questões sociais, porém, de forma fragmentada, atendendo às demandas específicas, sem atingir a totalidade social. Surgem a partir daí novos atores que se unem com o intuito de administrar a questão social, “em nome dos pobres, mas a favor das elites”. (PONTE, 2015,

⁹ A perda do sentido de classe para o âmbito do trabalho trouxe sérias implicações para o trabalhador que se precariza por ter seus direitos conquistados reduzidos (especialmente em se tratando das mais atuais investidas do Estado nas propostas de flexibilização dos direitos trabalhistas), assumindo espaços como o do voluntariado, empreendedorismo e o da militância mercantilizada nas organizações sociais. (MONTAÑA, 2003). Este tema será discutido em profundidade mais à frente no texto.

¹⁰ A ideia de exclusão social remete a impossibilidade de determinadas categorias sociais de usufruírem das atuais condições de vida que a sociedade capitalista oferece. Para sair desta situação de exclusão, bastaria o aumento das oportunidades. Enquanto que na definição de desigualdade estão implicadas as condições materiais que condicionam disparidades sócio-econômicas e que geram as injustiças sociais. Para a transformação dessa realidade se faria necessário um ampliado processo de lutas que alterariam as estruturas de exploração.

p.95). Essa perspectiva cria a situação de que os pobres (receptores das ações) necessitam de cuidados, colocando em cheque a autonomia dos indivíduos sobre suas próprias lutas por emancipação. Não só isso, a intervenção dos ricos na área social a partir de ações do “terceiro setor” evidencia, sobretudo, mais uma forma de controle social, sob o nome de “projetos sociais”.

No entanto, em se tratando especificamente das favelas do Rio de Janeiro¹¹, o “terceiro setor”, como já dito anteriormente, tem assumido novos modos de relacionamento a partir do momento que as favelas ganham status de “território de negócios”, especialmente aquelas consideradas pacificadas, isto é, que receberam a ocupação policial em seus territórios com as chamadas Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), desde 2008. Isso significa dizer que os regimes normativos territoriais das favelas estão cada vez mais imbricados ao projeto de “revitalização” da cidade, ou ainda, de inserção desta cidade a um modelo de *city marketing*¹². A presença do “terceiro setor” como mais um regime normativo nas favelas se dá, em grande medida, através das Parcerias Público-Privadas (PPPs). Essas parcerias articulam outros atores como o Estado e o mercado, combinando assim diversos dispositivos de atuação que passa pelo administrativo, controle social coercitivo, cognitivo, morais, etc. (LEITE, 2015, p. 7). A porta de entrada das favelas foi aberta para esses atores a partir da UPP Social¹³, surgida dois anos após a implantação das UPPs e compondo uma segunda etapa da “gestão do social” nas favelas. Com a articulação desses atores, os moradores são capturados pela lógica do empreendedorismo local, respondendo, assim, pela “inclusão produtiva”, que está em perfeita sintonia com “o novo espírito do capitalismo” (idem, p. 9)

Esse novo padrão de governança empresarial fundado, sobretudo, sob os alicerces das parcerias público-privadas, criou-se as condições para que as cidades também entrassem nos circuitos do capital globalizado, não apenas como mediadoras dos fluxos financeiros, mas elas próprias, como produtoras de capital mercadológico, isto é, como *commodities*. As grandes cidades passaram a assumir cada vez mais o comportamento empresarial, e a constituírem-se como padrão de competição entre as grandes cidades no mercado global.

¹¹ Cidade onde se passará parte desta pesquisa.

¹² O chamado *city marketing* provém do mecanismo institucional de promoção e venda da cidade como o lugar onde se concretiza o espírito de inovação e de onde as novidades são irradiadas. (Ribeiro e Garcia, 1996 *apud* Duarte e Júnior, 2007).

¹³ Em 2014 a UPP Social tornou-se ‘Rio + Social’. O argumento para a mudança foi de que a antiga designação poderia trazer restrições à entrada das ações da prefeitura nas comunidades pacificadas (LEITE, 2015). O que significa dizer que a entrada da UPP nas favelas não agradou a grande parcela da população, visto que as ações das Unidades não foram tão pacíficas como quiseram fazer acreditar.

Parece consenso entre os países de capitalismo avançado de que os benefícios positivos a cerca do desenvolvimento econômico está sendo conquistado a partir da construção de cidades que assumem um comportamento empresarial. David Harvey (2008), ao estudar o papel da urbanização na transformação social especialmente a partir dos processos de acumulação capitalista, percebeu que desde os anos 70, com a grave recessão econômica, que os governos locais (municipais) passaram a assumir o desafio político-urbano de retomada de desenvolvimento abrindo suas portas para a entrada de investimentos privados¹⁴.

A característica central da política de empresariamento urbano é a formulação das parcerias público-privadas, isto é, a integração dos poderes públicos locais com empresas privadas, normalmente empresas do ramo imobiliário. Num entanto, o que marca essas parcerias é a execução de uma concepção especulativa de cidade, sujeita aos riscos inerentes a este modelo de negócio, o que explica que os objetivos políticos e econômicos sejam de caráter imediatos, e não pautados na perspectiva de desenvolvimento urbano voltado para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da cidade. Essa realidade também justifica o fato de que os investimentos são feitos em locais específicos de acordo como os interesses econômicos em determinadas localizações.

A concepção dessas parcerias corresponde a subsídios feitos pelos governos locais para que grandes corporações passem a controlar economicamente porções estratégicas da cidade, a custo do consumo coletivo local pelas classes trabalhadoras e pelos pobres. Para tanto, o empresariamento urbano lida com a busca de construções de identidades locais, a fim de criar espaços atrativos economicamente e, como tal, abre uma gama de possibilidade de artifícios de controle social. Por esses termos é possível inferir que, permitir a inserção do mercado nas favelas cariocas¹⁵, por exemplo, significou, primeiramente, uma das soluções do Estado em tentar resolver o “problema da favela”¹⁶, para em seguida possibilitar, por meio do empresariamento, o uso mercadológico dela.

Entretanto, entender os processos de urbanização sem considerar a gama de atores e repertórios envolvidos, muitos deles com interesses divergentes, é incorrer em um grave erro

¹⁴Essa ênfase nas ações locais para o combate da crise teria ocorrido ainda, de acordo com Harvey (2008), em consequência do declínio dos poderes do Estado-Nação no controle dos fluxos monetários multinacionais, de maneira que os investimentos passaram a forma de negociações entre o capital financeiro e os governos locais. Assim, o empresariamento urbano pode ser compreendido pela passagem do regime de acumulação capitalista no modelo “fordista-keynesiano”, para o de “acumulação flexível”.

¹⁵Essas favelas correspondem basicamente aquelas que se localizavam em áreas de interesses comerciais para investimentos imobiliários, ou de execução de grandes eventos esportivos, e que por isso, receberam a atuação das UPPs.

¹⁶As favelas são constituídas como espaços de violência e de uma sociabilidade avessa aos valores dominantes da sociedade. Por isso elas são vistas antes como “problemas a serem resolvidos”, e é daí também que se justificam intervenções em sua realidade vindas de diversas instâncias.

de compreensão. Tem que ser considerado que em uma sociedade capitalista de classes tais práticas adquirem conteúdos de classe bastante definidos, com amplas práticas relacionadas à circulação do capital, à reprodução da força de trabalho, e a necessidade do controle desta, porém, não significa dizer que todas as práticas devam ser interpretadas apenas sob este signo. Há também ações no espaço que adquirem contornos burocráticos, clientelares, de gênero, raça, entre outros, que são componentes importantes nesses processos.

A vida urbana se localiza (...) numa coalizão de forças mais ampla na qual o governo e a administração urbana desempenham apenas um papel de agilizar e coordenar. O poder de organizar o espaço advém de todo um complexo de forças mobilizadas por diversos agentes sociais. É um processo tão mais conflituoso quanto mais variado a densidade social num determinado espaço ecológico (HARVEY, 2008, p. 52).

E trazendo essas questões para a realidade brasileira é possível constatar que, da mesma forma, a política urbana é disputada por diversos agentes. No nível da política hegemônica, mas também no âmbito das possibilidades contra-hegemônicas. No primeiro nível surgem múltiplas gramáticas que esquartejam os centros de decisão de poder de forma que funcionem segundo os interesses que comandam cada uma dessas lógicas. Os pesquisadores Luiz Ribeiro e Orlando Santos Junior (2013), estudando a governança empreendedorista em contexto de megaeventos esportivos, notaram que, considerando os modos de desenvolvimento capitalista e a implantação do modelo neoliberal no país – como já dito anteriormente neste texto – são os tipos de governança clientelísticas, patrimoniais e o empresariamento urbano que entram nessa disputa.

Segundo os pesquisadores, o clientelismo, por exemplo, teria influenciado as modernas cidades brasileiras com os padrões rurais de privatização do poder local, calcada na troca de favores, e com representações na Câmara Municipal. Essas relações têm servido para proteger uma série de ilegalidades urbanas, a exemplo das economias consideradas subterrâneas, como aquelas promovidas pelos milicianos nas favelas do Rio de Janeiro.

A respeito das relações patrimonialistas, em termos urbanos, se daria através do que os pesquisadores chamam de coalizão mercantil de acumulação urbana representada pelas empreiteiras, concessionárias de serviços públicos e mercados imobiliários. O que significa dizer que estas coalizões se estabelecem a partir do controle privado da coisa pública. No entanto, na realidade do Rio de Janeiro, outro grupo corporativo vem participando desse modo patrimonial de gerir a máquina pública tanto em termos de produção de espaços urbanos, sobretudo espaços culturais, como na atuação em outros setores do serviço público a respeito da educação pública, a saber, as Organizações Globo de Comunicação e a Fundação Roberto

Marinho, ambas da família Marinho, e que serão alvos de pesquisa detalhada mais adiante neste trabalho.

E por fim, o empresariamento urbano que, como já foi definido anteriormente, representa a transformação das cidades em projetos especulativos de negócios, baseados, sobretudo, nas parcerias público-privadas. Este modo de governabilidade está inteiramente entrelaçado aos outros dois descritos a cima, indicando que os processos de urbanização das cidades brasileiras, especialmente as grandes (e ricas) cidades, se constroem a partir de procedimentos ligados a uma espécie de modernização-conservadora. (RIBEIRO E SANTOS JUNIOR, 2013). Com efeito, esse modo de governança das cidades ao mesmo tempo em que promovem práticas que as posicionam em um patamar de competição econômica frente ao mercado global, mantém antigas práticas patrimoniais de acumulação capitalista e construção do espaço público. A coalizão entre o considerado moderno e tradicional se dá a partir de alianças entre grandes empresas do capital imobiliário e financeiro, com parte da elite partidária e oligárquica do país, e que estão fortemente vinculadas às formas de intervenção urbana. Como afirmam os pesquisadores, as elites do Brasil buscam, frente ao contexto atual, a representação política através do uso do marketing urbano traduzido em obras.

O resultado de todas essas medidas é a elitização do espaço e, o mais grave, a transferência do patrimônio público, muitas vezes de posse das classes mais populares, para o capital imobiliário e outros setores representantes da elite do país. As remoções de populações de baixa renda de suas casas e lugares de convívio fazem parte desse processo, e vem sendo chamado apropriadamente por David Harvey (2007) de “acumulação por expropriação”. Essa forma de acumulação do capital inclui, portanto, a privatização da terra, a comoditização, e a expulsão forçada de populações. Ele amplia ainda mais o conceito:

A reversão dos direitos de propriedade sobre bens comuns, conquistados ao longo de anos de dura luta de classes (o direito à aposentadoria, ao bem-estar social, a um sistema de saúde pública) para o domínio privado constituiu uma das mais importantes políticas de expropriação adotadas em nome da ortodoxia neoliberal. Todos esses processos conduziram à transferência desses bens do domínio público e popular para aquele privado e das classes privilegiadas. (Idem, p. 19).

E na realidade do Brasil, é a cidade do Rio de Janeiro que encarna bem essa perspectiva. Palco de grandes eventos esportivos, como a Copa do Mundo, em 2014 e as Olimpíadas realizadas este ano, a cidade foi sendo transformada em “evento” para servir ao capital internacionalizado. Neste cenário, a cidade passou – e continua passando – por várias mudanças que caminham em duas principais direções que convergem em um mesmo objetivo:

a construção de um ambiente designado para os negócios e os interesses de grandes corporações, o que leva à segunda direção, a da reorganização dos pobres no espaço urbano, preferencialmente para bem longe dos centros de interesse econômico.

Um dos principais espaços da cidade que vem passando por essas intervenções é a região Portuária do Rio de Janeiro, que abrange pelo menos seis bairros do entorno¹⁷. E apesar de não ficar localizada próximo aos locais de realização dos eventos esportivos, a “revitalização”¹⁸ do Porto serviu como cartão postal para o recebimento de visitantes na cidade nos períodos dos jogos. De acordo com Nelson Diniz (2014), que realizou pesquisa sobre a construção do “Porto Maravilha”, como passou a ser designada a reforma do Porto - numa clara demonstração de espetacularização do projeto -, em meio às inúmeras reformas urbanas, especialmente no período de reestruturação do capital, sobressaiu as regiões portuárias. E a cidade do Rio de Janeiro seguiu esta mesma linha.

A realidade das grandes obras do Rio de Janeiro tem evidenciado, portanto, a perspectiva debatida até aqui neste texto, a de que são as empresas que compõem as PPPs que definem as regras dos investimentos. O consórcio do Porto Maravilha, “Porto Novo”, é formado pelas três grandes empresas que têm se revezado na construção de diversos empreendimentos na cidade, a Odebrecht, OAS e Carioca Engenharia. As duas primeiras, inclusive, estão envolvidas em casos de corrupção e passam por investigação da justiça. Porém, isso não tem impedido esse consórcio de lucrar bilhões e participar de obras já previstas.

Com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas pela Lei Complementar que rege as operações consorciadas, que prevê a recuperação e valorização do patrimônio histórico, artístico e cultural, além da melhoria da qualidade de vida dos moradores da região onde ocorrerá a intervenção, a Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (CDURP), responsável pelo Porto Maravilha e em parceria com a Concessionária ‘Porto Novo’, criou o “Porto Maravilha Cidadão” e o “Porto Maravilha Cultural”. A principal linha de atuação do primeiro programa contempla maior diálogo com a população diretamente afetada pelas operações do consórcio, e o estímulo ao empreendedorismo, com apoio ao micro e pequeno empresário, geração de empregos e o que vem sendo chamado de educação para a cidadania. O Porto Maravilha Cidadão também ficaria responsável pelo apoio aos programas

¹⁷ Saúde, Gamboa e Santo Cristo, além de áreas que correspondem a Bairros como Centro, São Cristóvão e Cidade Nova. E entre eles o Morro da Providência, a primeira formação de favela do Rio de Janeiro.

¹⁸ Revitalizar significa a “ação de restaurar um ânimo, tornar a vida” regiões que estariam abandonadas em uma cidade. Entretanto, este não é o caso da área portuária do Rio de Janeiro, onde há a presença de pessoas vivendo e criando laços de convivência e amizade. Por isso a problemática do uso do termo.

de habitação de interesse social, que consiste no aproveitamento de espaços vazios na área de intervenção, destinada às pessoas que vivem em situação de habitabilidade precária ou com renda baixa.

O programa Porto Maravilha Cultural, por sua vez, atua juntamente com o Porto Maravilha Cidadão, e tem como objetivo resgatar o patrimônio histórico e cultural da Zona Portuária. Neste projeto uma das principais parceiras é a Fundação Roberto Marinho responsável pelos dois museus da região, o Museu de Arte do Rio de Janeiro, e o Museu do Amanhã, ambos representando o carro chefe do marketing cultural da zona do Porto.

Desde que o projeto Porto Maravilha começou a ser implementado, em 2011, que as ações sociais vêm sendo executadas na zona portuária destinadas aos moradores da região, por meio de diversos “projetos sociais” patrocinados e apoiados pelas parceiras público-privadas, e abrangendo diversas atividades em torno dos temas como cultura, educação e gestão empreendedora. Não à toa a escolha dessas áreas de atuação. Apesar da sua real abrangência, nos espaços de projetos sociais, esses temas podem adquirir esvaziamento de sentido, quando até mesmo a sua inversão. Isso significa dizer que o tratamento costumeiramente dado a essas áreas de ação convergem para a perspectiva de gestão do conflito: a cultura torna-se expressão artística; educação volta-se, sobretudo, para a especialização e profissionalização; e a gestão empreendedora corresponde, como já dito anteriormente, o mais novo modo de tratar as formas de produção e reprodução do social.

A perspectiva da gestão do conflito social se constrói, portanto, a partir do momento que essas áreas, antes de responsabilidade do Estado, são colonizadas pelas esferas privadas, trazendo os modos empresariais para o âmbito do social. É possível observarmos que nos ambientes de projetos sociais ou até mesmo nos diversos espaços de debates realizados pelos promotores da responsabilidade social, a ótica predominante das ações passa pelas noções “desenvolvimento”, “avanço social”, um caráter evolucionista e mercadológico inferido às questões complexas como é o caso da cultura e educação. Todas essas questões ficam ainda mais complicadas quando nos damos conta que são as elites quem tomam a dianteira nesses projetos, isto é, o social e a pobreza pensada e planejada sobre a ótica dos ricos, da burguesia.

A pesquisadora Patrícia Kunrath Silva (2014), que estuda a articulação das elites na constituição do campo da filantropia empresarial, analisou eventos voltados para as ações de responsabilidade social, e destacou as seguintes frases proferidas por representantes do setor, que encarnam bem a problemática que representa esta forma de colonização do social: “precisamos de uma sociedade organizada” (p. 13). Nos relatórios anuais das instituições da área, a pesquisadora também observou o fortalecimento dessas ideias: o público das ações

seriam pessoas “sem regras, horários e rotinas de trabalho. Ou seja, como descrito na literatura especializada, há um pequeno percentual da população que não adere ao modo de produção socialmente aceito e constrói formas alternativas de sobrevivência” (p.13). Essas afirmações reiteram o que já foi dito anteriormente, ou seja, que os receptores das ações são tomados não como sujeitos de si mesmos, mas sim como pessoas que necessitam de cuidados, pois caso contrário, eles tenderiam a agir de forma bárbara, revelando, assim, um forte teor de classe presente neste ramo. Isso explica também o fato de que as comunidades e regiões periféricas são as principais áreas de atuação da responsabilidade social.

As áreas de atuação das organizações do “terceiro setor” são diversas, tendo em vista, principalmente, a variedade de instituições que ela comporta. Apesar disso, é possível afirmar que há temas preferenciais sobre os quais atuam, sobretudo àqueles que dizem respeito ao que vêm sendo chamado de “novas questões sociais”, como gênero, raça, questões ambientais, exclusão social, entre tantos outros. No entanto, como afirma Montaña (2003), não se trata de novas questões sociais, mas sim de um novo trato a essas questões. Para o autor, esses temas foram inseridos e refuncionalizados pelo sistema capitalista, e para isso foram desconectadas dos aspectos de classe social, e descontextualizadas quanto aos processos históricos que os engendraram.

Para o autor ainda, o novo trato à questão social foi sendo emoldurado a partir das mudanças na cultura, dita hoje “pós-moderna”¹⁹, no perfil inferido aos cidadãos, ligado mais ao consumo do que ao trabalho e até mesmo pelas mudanças nas legislações trabalhistas que vêm se tornando cada vez mais flexíveis. Por isso também que o “terceiro setor” tende a ser funcional ao sistema neoliberal, por consolidar-se “na retirada das contradições de classe (que estão presentes no conceito de sociedade civil de Gramsci), e na sua desarticulação com as esferas estatal e infra-estrutural”. (Idem, 2003, p. 129).

Mas se formos afunilando nossa análise mais para dentro deste setor, e olharmos mais de perto algumas de suas organizações, é possível notar o uso mais instrumental de temas específicos. É o caso das instituições e fundações destinadas às atividades de responsabilidade social das empresas, normalmente, grandes corporações. Segundo pesquisa realizada pela professora Lúcia Helena Alves Müller (2006), o foco dos públicos e temas das ações sociais empresariais está voltado mais para a juventude, educação, cultura e preservação ambiental, e em seguida aparecem temas relacionados a desenvolvimento comunitário e direitos humanos.

¹⁹ Este tema será debatido em profundidade mais adiante neste texto.

Mas e o que dizer das grandes empresas de comunicação do país que atuam em grande medida com a educação, sobretudo das classes mais populares? Seriam suas motivações apenas econômicas (visto o montante de recursos destinados a elas a partir da constituição das parcerias público-privadas)? Ou para manter uma boa imagem frente ao seu público consumidor? A hipótese que estamos testando aqui é a de que as motivações para a forte atuação nesta área passam por essas descritas acima, mas estariam também relacionadas com a construção de um projeto de sociedade em concordância com a visão das elites, considerando a relação histórica de compadrio entre as grandes corporações de mídia com as elites e representações político-partidárias.

A Fundação Roberto Marinho (FRM), braço social da maior Corporação de mídia da América Latina, a Rede Globo, representa um caso emblemático para a educação pública no Brasil. Mais recentemente, esta Fundação passou a atuar também fortemente nos espaços de cultura, sobretudo, na cidade do Rio de Janeiro, como abordaremos mais adiante no texto. Há quase 40 anos que a FRM exerce influência central sobre o poder público, e a educação foi a primeira área social a passar pelo manejo da Fundação. O primeiro projeto de educação foi o Telecurso 2º grau, que existe em parceria com a Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), e atualmente já está presente como política de educação em dez estados do país²⁰, a grande maioria nas regiões Norte e Nordeste, e também com grande inserção no Rio de Janeiro.

A FRM mantém também um canal de TV voltado para a educação, o ‘Canal Futura’, em TV fechada, além de outros projetos voltados para a educação profissional de jovens e adultos, como o ‘Qualifica’, o ‘Aprendiz Legal’ e um projeto que compõe o Telecurso que visa formar e capacitar professores para o método da teleaula²¹. Parte desses projetos é realizada com o apoio de organismos como o SESI e SENAI²², voltados para a educação profissional da classe trabalhadora. A participação desses órgãos (Fiesp, SESI, SENAI) representa um dos aspectos mais importantes para compreendermos o modelo de educação que está sendo pensado para a população, em especial, as classes mais populares. É de se supor, como afirma André Silva Martins (2005), que os princípios norteadores dos processos educativos elaborados por esses organismos estão apoiados na perspectiva da colaboração interclasses e não no confronto. .

²⁰ Ver <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/projetos-pelo-brasil.html>.

²¹ Método de ensino por meio da utilização de tecnologias de comunicação como a TV, computador, capazes de transmitir vídeos com conteúdos didáticos.

²² SESI – Serviço Social da Indústria e SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

Entender os lugares e as funções que ocupam as grandes corporações nos processos de construção de modelos educacionais para o país se revela de extrema importância, considerando, especialmente as atuais mudanças que vem sendo pensadas para este setor, a respeito, por exemplo, da aprovação da MP do Ensino Médio²³ (MP 746/2016) que estipulou mudanças para a última etapa do ciclo básico da educação. Apesar de este ser um assunto que deva envolver toda a sociedade, sobretudo os agentes diretamente envolvidos com a questão da educação, como educandos, educadores e especialistas no tema, os espaços decisórios sobre o assunto têm sido colonizados por representantes das grandes empresas.

Um mês antes de ser assinada a MP e enviada para a votação na Câmara dos Deputados, havia sido nomeada para ocupar a Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC, Teresa Pontual, ex-bolsista da Fundação Lemann, criada pelo empresário mais rico do Brasil, João Paulo Lemann, e que atua na educação. Outro dado curioso é que a secretária executiva do MEC à frente da proposta de Reforma do Ensino Médio é Maria Helena Guimarães de Castro, uma das sócias-fundadoras do ‘Todos Pela Educação’²⁴, movimento que se define como sendo da sociedade civil pela educação básica, e que tem como presidente do Conselho de Governança, Jorge Gerdau, dono da empresa Gerdau e que já figurou também na lista dos mais ricos do Brasil. Outros grandes empresários também compõem o quadro de conselheiros desse movimento, entre eles está José Roberto Marinho, presidente da Fundação Roberto Marinho.²⁵

Para participar dos debates nas audiências públicas a respeito da Medida Provisória, foram convidados representantes dos Institutos e Fundações de empresas que se dedicam ao trabalho social destinado à educação. Representantes do Instituto Lemann, Unibanco e Roberto Marinho, estão na lista. Apenas após protestos dos movimentos sociais, é que profissionais na educação ganharam espaço nas audiências.

²³ A Medida Provisória altera regras curriculares e de funcionamento do ensino médio. Algumas das medidas mais polêmicas estão: a que torna facultativo o ensino de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia e a flexibilização do currículo, isto é, que os alunos poderão escolher estudar matérias que estariam mais adequadas à sua futura carreira profissional. A mudança por MP tem gerado inúmeras manifestações contrárias, inclusive, mais de 1000 escolas públicas ocupadas no país por estudantes em protesto. Ver <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acessado em Outubro de 2016.

²⁴ O Movimento Todos Pela Educação (TPE) tem sido o mais representativo desse crescimento do setor privado na educação pública. Fundado desde 2006 por fundações e institutos de grandes empresas do país, o TPE vem demonstrando um grande poder de influenciar na formulação e condução de políticas públicas, promovendo mudanças significativas nos planos da política do país. O Movimento teria tido, por exemplo, indícios de participação em algumas mudanças recentes como na criação da comissão sobre a reformulação do ensino médio, e até mesmo na retirada de recursos da educação a partir da Desvinculação de Receitas da União. (GUIMARÃES, 2013).

²⁵ Dados do site ‘The Intercept Brasil’. Ver <https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acessado em Novembro de 2016.

A inserção do modelo privatista do ensino público veio também nos anos 1990, mas se aprofundou nos anos seguintes. O discurso se baseia na ideia de que a qualidade do serviço prestado ao ensino dependeria da eficácia e eficiência próprias de métodos gerenciais de empresas privadas. A ideia de que há falta de produtividade dentro do ambiente escolar, também representa mais uma justificativa para a inserção do setor privado nas escolas.

É importante entendermos que a privatização da educação pode se dar de diversos modos, como afirma a pesquisadora Maria Raquel Caetano (2013) citando Lima (2013), podendo estar presente na erosão das responsabilidades estatais, construção de redes de ensino baseadas na gestão chama de híbridas a partir de PPPs, como escolas públicas com status de fundação, interferência nos currículos e práticas pedagógicas por instituições privadas, empresas, fundações e demais organizações do “terceiro setor”.

Como aponta a pesquisadora, essas tendências de privatização se dão de forma direta, no que ela chama de “exoprivatização”, quanto indireta, a “endoprivatização”. O primeiro caso seria da transformação da escola pública em instituição privada. Já o segundo trata-se da instalação de ferramentas da gestão privada no funcionamento da coisa pública. Este último estaria relacionado, por exemplo, a formação de professores, a consultorias educacionais, entre outros. Sobre as consultorias, muitas instituições do “terceiro setor” têm se especializado neste serviço, prestando consultorias para prefeituras e outras instâncias públicas. Essa realidade soma-se ainda a criação de projetos elaborados pelas Fundações que se tornam políticas públicas por meio de termos de cooperação. Podemos citar o próprio Telecurso, da Fundação Roberto Marinho, e o exemplo que a pesquisadora Maria Raquel Caetano (2013) traz do Instituto Unibanco, que criou o programa ‘Jovem de Futuro’ e que se tornou política pública em mais de cinco estados.

É possível ir mais longe quanto às motivações que levam as empresas, organizações do “terceiro setor” e até mesmo organismos internacionais de grande destaque na geopolítica mundial como a ONU, FMI e o Banco Mundial²⁶, por exemplo, a atuarem intensamente na conformação dos modos de ser do social, inserindo-se na totalidade da vida dos indivíduos, não apenas nos espaços de trabalho, mas também no de lazer, de convivência e de formação. Há, portanto, a tentativa de *gerenciar o comum* sob os moldes do capital. As formas de inserção pela via cognitiva são tão mais eficientes que se faz crer que o que está em jogo é a construção de um capitalismo mais humanizado, ou que não existe possibilidade existencial

²⁶ Já na década de 1990, o Banco Mundial propôs a maior participação do setor privado e da sociedade civil para uma melhor eficiência no gerenciamento escolar. A ideia era estabelecer parcerias em longo prazo entre o setor público com o privado, com o objetivo de atingir melhores resultados no processo de aprendizagem dos jovens, sobretudo, da América Latina.

fora dele, até mesmo entre os progressistas e na própria academia esta perspectiva tem ganhado forte entrada.

E as inúmeras – e cada vez mais crescentes – organizações do “terceiro setor” têm assumido esse discurso de “outro capitalismo possível”. E muito embora haja boa intenção por traz das diversas ações e até traga mudanças importantes para vida das pessoas envolvidas, a perspectiva da aliança supraclassista que é a base do modelo das organizações do “terceiro setor”, tem antes contribuído para o fortalecimento e engrandecimento do sistema neoliberal.

No caso das Fundações e Instituições representantes sociais das grandes corporações, especificamente àquelas ligadas aos grupos de comunicação, além de conquistar montantes de dinheiro, sobretudo a partir da formação de parcerias com prefeituras, vêm construindo uma forma social sob a ótica e comando da burguesia aliada e constituinte desses veículos. O grau de inserção dos meios de comunicação na formação cultural de toda uma geração por meio de fluxos de imagens e informações, mais recentemente vem se ampliando e “extrapolando a si mesma”, ultrapassando um âmbito “virtual” e alcançando a vida “real” das pessoas, nos espaços de formação escolar, cultural e no trabalho, além de penetrar os ambientes de construção de vínculos comunitários. O que não significa dizer que os veículos de comunicação já não adentrassem nesses espaços, constituindo-os, mesmo sem as atividades pautadas na ideia de responsabilidade social das empresas. A mídia, fortemente articulada com as instituições de poder tradicionais e ancorada sobre o substrato da ideologia do mercado financeiro cria o que o pesquisador Muniz Sodré (2010) denomina de processos de *mediatização*, que dizem respeito à criação de um novo bios, o *bios midiático*, capaz de conceber novas formas de ser, pensar e agir atravessados pelas tecnologias da comunicação.

No entanto o que dizer quando as corporações de mídia ultrapassam as fronteiras das relações mediadas pelas tecnologias e penetram diretamente as relações pessoais e coletivas? Quando passam a intervir e conceber os espaços que deveriam ser direcionados à formação crítica, até mesmo sobre os seus discursos e procedimentos, como é o caso das escolas? E quando estão intimamente articulados com a construção de espaços coletivos de vivência e produção de cultura, amortecendo seus potenciais emancipatórios? Ou ainda quando buscam ultrapassar sua “função” de dispositivo organizador do social, localizando os indivíduos por meio de discursos e construção de identidades, participando diretamente na construção de espaços urbanos em sintonia com um modelo de cidade elitista, segregador e mercadológico?

As questões acima norteiam esta pesquisa e com base nelas tentaremos sustentar a hipótese de que este excesso de “presença midiática” no corpo social tem provocado o que

podemos chamar de *inaptidão comunicativa*. Quando nos referimos à comunicação estamos tratando não apenas de processos midiáticos, mas sim de comunicação enquanto partilha de linguagens, sentidos e vivências, isto é, como possibilidade de construção de vínculos em espaços de convívio e formação, mesmo quando esses são atravessados pela ambiência tecnológica. Entretanto, a partir do momento que a presença midiática se corporifica nesses espaços, construindo modos de ser e de se relacionar, buscando, sobretudo, a formação de consensos, fragiliza justamente a possibilidade comunicativa, pois esta se estabelece antes na abertura para o *outro* enquanto relação de alteridade radical, e não enquanto relação com um semelhante. Daí a ideia de inaptidão.

Os processos midiáticos e a comunicação enquanto partilha apesar de serem fenômenos correlatos, em mútua dependência, não estão em pé de igualdade nesta relação, ou seja, à medida que um se amplia, o outro tende a diminuir. E é isso que vem ocorrendo com o agigantamento das corporações de mídia e sua forte inserção em todas as instâncias da vida dos indivíduos, como nos espaços sociais de convívio, produção de conhecimento e trabalho. Para que esta inserção midiática se efetue de forma eficiente, a primeira estratégia se dá na tentativa de tolher os conflitos e contradições próprios de qualquer corpo social, e que possibilitaria a construção do *comum*. Afinal, comum é o resultado do desentendimento, muito mais do que da formação de consensos (RANCIÈRE, 2010), como se tem feito acreditar. E é a comunicação, que se realiza no direcionar-se inteiramente aberto ao outro, que permite a construção desse comum. Comunicação é, portanto, conviver especialmente a partir de negociações com o contraditório, com o divergente, e dessa relação abrir para a possibilidade de construir algo novo.

Essa perspectiva leva à nossa segunda hipótese, qual seja a de que por os indivíduos em comum, isto é, em uma relação comunicacional que pressuponha a abertura para um outro diverso, gera o que podemos denominar de *potência comunitária*, pois é daí onde surge a explosão criativa para o que não existia anteriormente, como dito acima. No entanto, para o sistema neoliberal, que tem por fundamento mecanismos de controle social para perpetuar seu projeto de inserção na *bios* humana, a criação de um novo, que altere o dado, o estabelecido, representa um dos maiores perigos para sua plena realização. Daí seu projeto de construir consensos em torno de um modo de vida passível de ser manipulado, para que o novo não o surpreenda. Para tornar turvo o comunitário. O aspecto da aliança de classes (ou até mesmo da ideia de que o conceito de classe está ultrapassado), e de que a vida comunitária necessita ser manejada para se tornar semelhante à ‘moderna vida burguesa’ – vendida como o melhor

modo de vida – representam os principais alicerces de docificação e amortecimento do comum que, como afirma Negri (2015), é a instância de emancipação e ruptura.

E finalmente a nossa terceira hipótese, a de que está em curso a construção de um projeto de sociedade que tem no comando duas forças aparentemente antagônicas: o que há de mais novo nos modos de gestão do social, a aliança entre o público e o privado, e as velhas oligarquias do país que se perpetuaram ao longo dos anos nas instâncias de poder e decisão. Juntas, pela manutenção do *status quo* que beneficia a ambas, elas definiram como principal alvo os espaços de vida comunitária e a juventude dessas comunidades nos ambientes de convivência, educativos e culturais. Para tanto, se faz necessário reduzir os pobres e comunidades a objetos que devem ser ajustados a um horizonte desejável ditado pela ordem vigente, isto é, a construção de um ideário social a partir da ótica das elites.

Portanto, o que está em jogo são os modos (privados) de gestão do social que tem as fundações e institutos sociais das grandes corporações de mídia como grandes parceiras. Para gerir a sociedade com o intuito de torná-la mais funcional a este modelo social vigente, elas atuam basicamente em três frentes principais: na vida comunitária, na cultura e educação. As ações nessas áreas se estabelecem de forma conjunta de modo que, estrategicamente, sirvam ao mesmo tempo como instâncias de controle e de negócios. Para tanto, a organização social que ganhará destaque nesta pesquisa é aquela que consideramos mais influentes na construção desse projeto de sociedade, até mesmo por representar o braço das ações de responsabilidade social da maior corporação de mídia do país: a Fundação Roberto Marinho (Organizações Globo).

A história de atuação da Fundação Roberto Marinho está intimamente atrelada à cidade do Rio de Janeiro, muito embora algumas de suas ações, especialmente àquelas ligadas ao trabalho com a educação, tenham se espalhado para outros Estados do país. É naquela cidade onde a FRM tem estabelecido importantes parceiras com a Prefeitura Municipal exercendo a partir daí uma espécie de monopólio no planejamento e gerência de espaços de cultura e da educação pública. A Fundação tem se posicionado de forma estratégica no processo em curso de transformação do Rio de Janeiro em uma ‘cidade evento’, ficando à frente do planejamento e administração dos museus recém-construídos e quem têm se tornado exemplos de grande impacto cultural para a cidade e, especialmente para o entorno onde se localizam, a Zona Portuária.

Como já dito anteriormente, a região do Porto do Rio de Janeiro, representa atualmente, a partir dos processos de “revitalização” que tem sofrido, o carro chefe do marketing urbano. As transformações pelas quais esta área da cidade tem passado posicionam a região do Porto

em uma espécie de “lugar-cobaia” para os mais inovadores modos de gestão da coisa pública, da vida cultural e comunitária. Representando as maiores expressões culturais daquela região, os Museus de Arte do Rio de Janeiro e o do Amanhã, que foram planejados pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Prefeitura, contrariam as finalidades daquela que, de acordo com seu próprio Estatuto, não deveria ser responsável pela realização de obras, mas sim apenas pela promoção da cultura e educação.

O método da inclusão pela via mercadológica representa a linha condutora de grande parte das ações da Fundação Roberto Marinho voltado para a educação, cultura e projetos comunitários. É o caso do Programa Qualifica Educação Profissional destinado a inclusão de jovens e adultos no universo do trabalho, valorizando, sobretudo o empreendedorismo. O Programa, inclusive, teve início a partir da parceria com a Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (CDURP) e a Concessionária Porto Novo, e dentro do Programa Porto Maravilha Cidadão, com o intuito de atuar nas comunidades do entorno do Projeto do Porto. Com o objetivo de ampliar-se para outras comunidades da cidade, o Programa já chegou à comunidade Santa Marta, no bairro do Cosme Velho, Zona Sul do Rio de Janeiro.

O Programa Qualifica atua também no trabalho com jovens em situação de privação de liberdade, é o chamado ‘Qualifica Socioeducativo’, que promove ações na cidade de Fortaleza, Ceará, desde 2014, a partir de uma parceria com o governo do Estado. São oferecidas oficinas para estimular habilidades que serão úteis para os jovens quando saírem dos regimes de reclusão. Entre as atividades estão novamente o incentivo ao empreendedorismo, e a iniciativa de geração de renda complementar.

Atuando ainda na educação profissional, a Fundação Roberto Marinho criou o programa ‘Aprendiz Legal’, que funciona como uma espécie de mediador entre o jovem e a empresa, ao oferecer a primeira oportunidade de emprego àquele. O programa funciona como forma de auxiliar o cumprimento da Lei nº 10.097/00 que determina o preenchimento de uma cota mínima ao chamado jovem aprendiz dentro das empresas.

O maior e mais ousado Programa concebido pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta (FPA), foi o Telecurso. Um projeto de educação acelerada que leva a tecnologia telessala para as escolas públicas e outros espaços de formação como presídios, associação de moradores, entre outros, a partir de convênios firmados com a FRM. Muito embora tenha havido várias experiências anteriores aliando comunicação e educação no país, nenhum deles alcançou o grau de inserção e investimento do Telecurso, que foi o primeiro, inclusive, a ser concebido e desenvolvido por um empresário

do setor comercial da comunicação, o concessionário Roberto Marinho. Todas as experiências anteriores de teleducação haviam sido criadas por agentes públicos, basicamente, por governos militares.

Portanto, o Telecurso já surge grandioso e com marcas de distinção dos programas anteriores que lhe rendeu a magnitude alcançada. Mas, para concretizar o seu empreendimento de ensino, sobretudo em âmbito nacional, Roberto Marinho valeu-se de uma série de relações com agentes de diversos setores da política, como foi o caso da sua boa relação com os governos militares, que tinham, por sua vez, grandes interesses em construir um modelo de educação que visava a integração do país e a constituição de mão de obra qualificada.

Tais marcas de distinção do Telecurso compreendem uma programação pensada por profissionais ligados à produção de conteúdo comercial televisivo, pois este também representava o desejo de Roberto Marinho, de ter um projeto comunicacional voltado para a educação com a cara de sua emissora, isto é, com o chamado “padrão Globo de qualidade”. Os projetos de teleducação anteriores ao Telecurso pareciam reportar a sala de aula para dentro de um *Set* de Gravação, o que tornava a programação pouco adaptável a linguagem televisiva. Nesses programas, eram os próprios professores quem pensavam o conteúdo que ia ao ar, além de serem os próprios apresentadores, ao contrário dos programas da FRM em que atores e apresentares já conhecidos do público geral, eram (e continua sendo) quem atuavam ao mesmo tempo em que ensinavam (OLIVEIRA, 2011). Esse novo modo de inserção nas escolas públicas, trazendo para dentro de sala de aula conteúdos sendo dramatizados por figuras da rede Globo já bastante conhecidas pelo alunado, também pode representar uma forma de construir uma fidelização de público aos produtos da Rede Globo.

Foi essa trajetória que permitiu o avanço do Telecurso por grande parte do país²⁷, a partir, especialmente, de uma rede de parcerias constituídas com governos estaduais e municipais. No Rio de Janeiro, o Telecurso passou a ser chamado ‘Autonomia’, para as escolas estaduais que adotaram o método de ensino da FRM, e ‘Autonomia Carioca’, nas escolas municipais. Também foi implantando nesta cidade o projeto “Unidade Escolar” que seria a escola da Fundação. Destinada aos moradores de determinadas comunidades, a Unidade utiliza a Metodologia Telessala para atender jovens e adultos.

²⁷ O Telecurso é utilizado em dez Estados brasileiros, Acre, Amazonas, Rondônia, Pará, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Bahia, Rio de Janeiro, e nos municípios de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Paraty (RJ).

O Programa Telecurso foi pensado para alunos repetentes ou com defasagem idade-ano. No entanto, para implementação do método, estes alunos devem ser desligados das suas turmas, e entrarem em uma rotina de ensino destoante do funcionamento normal da escola. Os alunos passam a estudar exclusivamente com o material elaborado pela Fundação Roberto Marinho²⁸, e com professores devidamente treinados por aquela Fundação para ministrar todas as disciplinas pelo método teleaula, independente da área de formação deste profissional.

A confecção e venda de materiais didáticos pelas fundações, especialmente àquelas ligadas ao setor da comunicação para as escolas públicas, vem criando um poderoso nicho de mercado e que atrai até mesmo o capital internacional. As editoras para o qual esse material está sendo distribuído para venda, organizam cartilhas, softwares, programas de TV, entre outros variados produtos, evidenciando, especialmente, que os interesses sobre mecanismo de controle do social e mercadológicos andam de mãos dadas gerando “bons” resultados. (GUIMARÃES, 2013).

Outro projeto de grande peso da Fundação Roberto Marinho é o ‘Canal Futura’, exibido em TV fechada. Criado em 1997, o Canal não só vem sendo sustentado por empresas privadas e instituições do “terceiro setor”, como seus conteúdos programáticos e as ações sociais são pensados e desenvolvidos em conjunto com esses parceiros, por meio da participação no Conselho Estratégico do Futura. Todos os projetos desenvolvidos pelo Canal são norteados pela temática da educação, inclusive dentro das demais áreas de forte atuação da FRM que seria o Meio ambiente e Patrimônio histórico e cultural.

A iniciativa vem sendo divulgada como sendo uma inovadora relação com o mercado, tanto pela troca considera uma “via de mão-dupla” na confecção de projetos conjuntos, e pela presença que cada um dos parceiros tem no desenvolvimento das atividades um do outro. Assim como também pelo fato de os parceiros serem os principais representantes das organizações ligadas à Indústria e ao Comércio do país, como: o Sistema Fiesp (Federação das Indústrias de São Paulo), Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria); o Sistema Firjan (representante de todas as Indústrias do Rio de Janeiro); o Sistema CNI (Confederação Nacional da Indústria) e o Sistema Fercomércio (Sistema Federal do Comércio do Rio de Janeiro). Também são parceiros a Rede Globo de

²⁸ Este material não é distribuído gratuitamente pela FRM, assim como também não é possível realizar download pelo site institucional. Como não é permitida a uma Fundação a obtenção de lucros, são distribuídos a determinadas editores para que estas revendam as Secretarias de Educação, tanto do estado quanto do município. Também é importante destacar que o material é reconhecido pelo MEC que adota ainda o método de teleaula da FRM como Política Pública em parceria com as Secretarias dos Estados e Municípios do país.

Comunicação, as Fundações Itaú Social e Bradesco e o Banco Votorantim. É importante destacar que cada um dos parceiros atua no desenvolvimento de conteúdos e ações, a partir dos seus principais temas de interesse.

Dentro da perspectiva da presença cada vez maior do setor privado, por meio de suas fundações e institutos, na educação pública do país, o que pode ser percebido é que em muitos momentos são estabelecidos parcerias entre esses organismos como forma de ampliar ainda mais as possibilidades de inserção, alcance de suas ações e expandir, inclusive, as possibilidades de negócios. É o que vem acontecendo com a Fundações Roberto Marinho quando o assunto é pensar os formatos para a educação brasileira.

Após a delimitação dos objetos descritos acima a partir de um levantamento inicial de dados a respeito da constituição da Fundação e das relações que a engendra, o próximo passo será conhecer *in loco* as instalações, e realizar entrevistas semi-estruturadas com as pessoas que estão diretamente envolvidas com as produções e postos de comando. Essas informações, além de servir como complemento dos dados já verificados também será fundamental para confrontá-los, gerando análises mais apuradas. No entanto, para que as hipóteses levantadas nesta introdução sejam testadas, será necessária o levantamento de dados em documentos e materiais disponível sobre os projetos sociais da fundação, além da realização de entrevistas com os envolvidos diretamente nessas ações.

Para que os problemas, objetivos e hipóteses até aqui levantados sejam mais bem visualizados e aclarados, segue a tabela (1) abaixo:

Tabela 1: Problemas, Objetivos e Hipóteses da Pesquisa

Problemas	Objetivos	Hipóteses
A que interesses respondem as iniciativas de responsabilidade social das grandes corporações de mídia?	Entender quais articulações políticas e econômicas estão diretamente envolvidas nas ações sociais promovidas pelas empresas de mídia	As ações sociais empresariais estariam associadas à manutenção do <i>status quo</i> , isto é, na preservação das estruturas de poder e econômicas das quais elas estão não só envolvidas, mas também, se beneficiam tanto econômico quanto politicamente.
O que diferencia as ações sociais realizadas pelas empresas de comunicação das demais que também atuam com a perspectiva da responsabilidade social?	Compreender se as ações no social realizadas pelas empresas de mídia possuem maior influência na conformação dos modos de ser da sociedade.	As estreitas relações historicamente construídas entre as grandes empresas de mídia e as velhas estruturas de poder do país, têm formatado a agenda do social, pois alinham os interesses político-econômicos, com o principal produto que é “vendido” por estas empresas: a <i>formação de consensos</i> em torno de determinados interesses. E a partir do momento que as atuações dessas empresas

		chegam a ultrapassar as mediações tecnológicas, ocorre um processo inverso da comunicação que estamos denominando de <i>inaptidão comunicativa</i> , ou seja, a conformação de iguais, e não de dissensos que produz a criação.
Por que as ações sociais dessas instituições representantes dos braços sociais das empresas atuam em determinados temas como educação, cultura e comunidade?	Buscar entender em que sentido as ações nos espaços da educação, cultura e comunidade se ligam diretamente a um modo determinado de construção de sociedade.	Os espaços de formação, cultura e comunitários são potencialmente transformadores, pois são onde se realizam as perspectivas críticas e criativas capazes de alterar o estabelecido. Por isso, representam perigo aos que se beneficiam com a manutenção das velhas estruturas. E para barrar esse potencial emancipatório, a estratégia utilizada é de apropriação desses espaços, esvaziando-os de sentidos, para então, a partir deles, controlar os indivíduos e barrar as possibilidades de transformação.
Quais efeitos essas ações são capazes de produzir no corpo social?	Compreender qual principal aspecto do social precisa ser controlado e manuseado, para que o projeto de sociedade das elites político-econômica-miditáticas seja instaurado.	A construção de um projeto de sociedade que não provoque rupturas nas estruturas dadas está diretamente relacionada ao amortecimento da <i>vida comunitária</i> , pois são nesses espaços de construção do <i>comum</i> , onde se faz surgir a <i>potência comunitária</i> . Esta, por sua vez, seria a relação vinculativa entre seres singulares e plurais compartilhando de um território contraditório podendo daí criar o novo.

Portanto, para testar as hipóteses descritas na tabela acima, esta pesquisa metodologicamente se divide em dois momentos: a coleta de dados que complementem e até mesmo possam confrontar os já inicialmente levantados, como documentos e materiais produzidos pela Fundação, e sobre esta. A outra fase da pesquisa diz respeito à parte empírica propriamente dita, isto é, ao trabalho de campo que se iniciará com a visita aos locais onde as atividades de responsabilidades sociais da empresa acontecem. Nesses locais serão feitas observações detalhadas do funcionamento das atividades, das estruturas do local, e de como se dá a prática pedagógica dos espaços de formação dos projetos educacionais. A partir daí serão feitas entrevistas semi-estruturadas, como já tido anteriormente, além de conversas espontâneas com o intuito de revelar o que pode estar encoberto e trazer a realidade mais para perto da pesquisa. Foram visitadas duas telessalas durante o mês de setembro de 2017. Ao todo, foram entrevistadas entre professores, coordenadores dos projetos da Fundação e alunos, dezessete pessoas. A escolha dos entrevistados ocorreu seguindo a tentativa de compreender

os projetos partindo da sua concepção, o que justificou entrevista com as coordenadoras, até como eles se realizam na prática, dentro de sala aula, partindo do entendimento dos alunos e professores a respeito.

A proposta parte da ideia de produção de uma “etnorreportagem”, que seria um trabalho próximo ao etnográfico, isto é, com observações detalhadas acerca do objeto estudado, porém, interpretado a partir do olhar da comunicação. Por isso a etnorreportagem pode ser considerada um método próprio do campo comunicacional. Para a realização desta metodologia deve-se levar em conta, além de uma observação detalhada do que se está pesquisando, a forma como esses espaços de vivências são atravessadas pela perspectiva midiática. E, considerando que esta pesquisa trata exatamente dos imbricamentos entre os processos midiáticos com os espaços de construção de comum, percebeu-se que este representa a maneira mais adequada para a realização desta pesquisa.

As informações obtidas a partir desses levantamentos serão embasadas teoricamente e contextualizadas. Após a delimitação do objeto e da sua descrição detalhada, a análise daquele deverá ser realizada com o intuito de identificar o que é observável do objeto na teoria utilizada, pondo-os em diálogo contínuo. É importante a contextualização também como forma de não perder de vista as condições objetivas que dão forma e sentido à realidade pesquisada. De acordo com Jiani Bonin (2008), “a contextualização é importante ainda porque evita que a pesquisa se reduza a um exercício abstrato, sem vínculo com a realidade e com o mundo” (p.125). Além de permitir que o pesquisador tenha uma visão abrangente, sem que o particular seja esquecido.

Para expor os resultados da pesquisa, portanto, o texto foi dividido em três capítulos. O primeiro consiste num percurso teórico sobre as relações existentes entre o poder público e as instâncias privadas, constituídas a partir de um movimento de instauração do sistema neoliberal no Brasil, em um processo que ficou conhecido como modernização conservadora, e como esse contexto de fortalecimento da privatização do âmbito público tem afetado, sobremaneira, área da educação. Foram utilizados, para tanto, autores como Montañó (2003), Harvey (1996), Eagleton (1996) e Leher e Evangelista (2016).

Este caminho nos guiará para o segundo capítulo que discorre sobre como o aprofundamento da privatização do público tem criado um fenômeno denominado pela pesquisadora Lúcia Maria Wanderlei Neves (2010) de “nova pedagogia da hegemonia”, que tem como intuito o amortecimento de possíveis revoltas contra o sistema. A esta pedagogia dar-se o nome de “Terceira Via”, defendido como possibilidade política na contemporaneidade pelo sociólogo Anthony Giddens (2001). Também abordamos a

intensificação, neste contexto, do crescimento das ações de responsabilidade social por parte das empresas na condução do projeto da Terceira Via. Para que esta perspectiva ganhe entrada, especialmente nas camadas mais populares, se faz necessário a forte presença midiática na construção de um aparato discursivo que enalteça uma sociedade civil mitificada, e que arquitete a ideia de que não há saídas para além do sistema capitalista.

Por fim, no último capítulo, abordamos mais especificamente a relação do maior veículo de comunicação do país, a Rede Globo de Comunicação, com as atividades de responsabilidade social. O veículo de comunicação aqui considerado instituiu seu próprio organismo, a Fundação Roberto Marinho, para atuar de forma independente como braços sociais da empresa, e formular projetos destinados, sobretudo, à formação das classes trabalhadoras. Para tanto, analisamos alguns dos principais projetos de educação elaborados por aquela Fundação como: a Metodologia Telecurso, os projetos voltados para a educação profissionalizante como o Qualifica Educação Profissional e o Aprendiz Legal, e o programa de TV educativa, o Canal Futura. A partir daí identificamos que a proposta tem sido adequar os trabalhadores ao novo mundo do trabalho, e moldar um cidadão pacificado, por meio do gerenciamento privado sobre os espaços de vivências comunitárias.

Desse modo, percebemos que os projetos sociais realizados Fundações e instituições de empresas, incluindo a Fundação Roberto Marinho do Grupo Globo têm representado formas de controle do social, com o objetivo de os “espaços vazios” nas comunidades. O que significa dizer atuar por todos os lados sobre estas comunidades, sem deixar “brecha” para ações autônomas e potencialmente transformadoras. Para esta reflexão utilizamos conceitos de pensadores como Jean-Luc Nancy (2000), Antonio Negri (2015), Jacques Rancière (2009).

1. PÚBLICO MAS NEM TANTO: RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

1.1 A “Brasilidade” do Neoliberalismo: um projeto de modernização conservadora²⁹

O surgimento da etapa neoliberal do capitalismo no Brasil se deu de modo tardio, sendo o último país da América Latina a implantar aquele sistema (FIGUEIRAS, 2006). Este atraso remonta à própria história da constituição do capitalismo no país que não se efetivou, como em muitos países, pela via da revolução democrático-burguesa, mas, ao contrário, partiu de dentro do setor agrário, mantendo-se, assim, atrelado ao latifúndio tradicional.

Portanto, muito embora características da estrutura econômica tivessem se modificado, pouco se alterou da superestrutura, conservando um capitalismo encoberto de elementos ideológicos, culturais, de relações sociais e produtivas, baseado no sistema latifundiário-escravocrata (MONTAÑO, 2003). Ainda de acordo com este autor, o parco Estado de bem-estar social no Brasil, diante desse contexto, foi também sendo erguido sobre os moldes de um Estado autoritário e concentrado.

Foi apenas durante a promulgação da Constituição de 88, sobretudo a partir das lutas consolidadas no pós-ditadura, que um pacto social foi se estabelecendo e apontando para um Estado de bem-estar social mais real. No entanto, neste período, o mundo já vivenciava a grande crise econômica³⁰ e a ameaça ao *Welfare State*, ao mesmo tempo em que o projeto neoliberal nas principais potências capitalistas já apresentava traços de solidez - como foi o caso do governo Thatcher na Inglaterra, Regan, nos Estados e Schimdt na Alemanha - com um ambicioso plano de atuação nos países da América Latina, o que afastou para longe, na década seguinte, um possível robustecimento do pacto social no Brasil (MONTAÑO, 2003). Este plano foi elaborado mais precisamente em 1989 durante reunião entre economistas

²⁹ O conceito de modernização conservadora foi cunhado pelo sociólogo Barrington Moore Junior para se referir ao caso da Alemanha e Japão, que teriam realizado revoluções burguesas vindas de cima, isto é, um processo de modernização condicionado por um pacto político entre a burguesia e proprietários de terra. No Brasil, alguns pesquisadores passaram a utilizar o conceito com o intuito de retratar o período entre 1965 e 1985 quando houve mudanças nas atividades agropecuárias, sem que, no entanto, acontecessem transformações na estrutura fundiária. Já outros estudiosos no país trouxeram uma maior aproximação do termo com a esfera política a fim de indicar o estabelecimento de compromissos entre a nova e a velha elite para se perpetuarem no poder (PIRES, M. e RAMOS, P., 2009). E é exatamente esta última definição que estamos utilizando neste texto, como será descrito a seguir.

³⁰ As raízes da crise, segundo Friedrich Hayek – o principal teórico do neoliberalismo – estariam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos, do movimento operário, que corroíam as bases de acumulação capitalista com suas reivindicações por salários mais altos e pressão para que o Estado aumentasse os custos com as questões sociais. Esses argumentos teriam ajudado na fundamentação do projeto neoliberal logo assimilado pelos países desenvolvidos (Anderson, 1995).

liberais em Washington, Estados Unidos, com o intuito de formular os novos rumos para a economia mundial, especialmente para os países periféricos. Essas medidas a serem adotadas por estes países ficaram conhecidas como ‘Consenso de Washington’³¹, através do qual o Estado deixaria de ser promotor dos serviços públicos, e passaria a ser uma espécie de negociador econômico.

É importante apontar também que nos países onde o Estado de Bem-Estar Social foi incompleto ou inexistente, o impacto das medidas neoliberais (como falaremos mais a diante), foi significativamente maior, tendo em vista que nesses países, considerados dependentes e periféricos, a situação de miserabilidade e empobrecimento já se apresentava de forma generalizada.

A intensa atividade política da classe trabalhadora no Brasil, construída após o regime autoritário, especialmente na década de 80, e com capacidade de resistência superior ao de outros países do continente latino-americano, também representou um dos motivos para que o Brasil tenha encontrado dificuldades em implementar o neoliberalismo, especialmente por ser um projeto de forte caráter anti-popular, daí sua característica matizada, como classifica Emir Sader (1995). Além disso, como afirma ainda este pesquisador, a distância em relação ao golpe, a expansão econômica dos anos 60 e 70 e o fortalecimento dos movimentos políticos das classes populares, teriam gerado uma correlação de forças menos propícia a imposição do neoliberalismo no país (p.36). Para tanto, seguindo recomendações de instituições como o Banco Mundial e o FMI, o país necessitava de um governo forte havendo assim a necessidade de soldar as diversas frações de interesses representadas no Congresso Nacional ainda bastante tradicionalista.

Para isso, o então presidente FHC (1995 - 2003) estabeleceu o que ficou conhecido como pacto conservador, que juntou o seu partido, o PSDB, com partidos e caciques da política de perfil clientelista, como foi o caso do PFL, herdeiro do antigo Arena, e o PTB, de ideias nacionalistas (LENARDÃO, 2008), com o objetivo de ganhar base de sustentação para o projeto neoliberal que implicava, por sua vez, a fragilização de direitos e a redução de investimentos na área social. O pacto consistia, portanto, na velha prática de cooptação de parlamentares para ocupar cargos não eletivos no executivo, como é o caso dos Ministérios que costumeiramente demandam grandes quantidades de recursos.

³¹ Quase todos os países considerados do ‘Terceiro Mundo’ adotaram as recomendações do Consenso de Washington. Para que seguissem o receituário da política neoliberal, aqueles recebiam créditos na casa dos bilhões de dólares, mas que, posteriormente, se converteram nas exorbitantes dívidas externas.

Outro forte aliado para o sucesso da proposta neoliberal no país foi a classe média alta que, de acordo com Figueiras (2006), rejeitava o Estado de bem-estar social, pois, o manteria com impostos, mas não utilizaria dos seus serviços. De modo geral, e em todos os países neoliberais, o principal beneficiado pela implantação do projeto foi a elite. O geógrafo marxista, David Harvey (2005) vai ainda mais longe e afirma que o neoliberalismo serviu para restabelecer o poder das classes altas. Como explica o pesquisador, com a ruína do Estado de bem-estar social, ou como prefere chamar de liberalismo embutido, já na década de 60, o acordo que se desenrolava desde o pós-guerra que restringia o poder econômico das elites, mantendo-os estável, para que o trabalhador tivesse ampliada sua parcela do bolo, entra em colapso com a crise econômica fazendo com que as classes altas se sentissem ameaçadas.

O capitalismo, portanto, não mais conseguia sustentar o ônus necessário à manutenção do Estado de Bem-Estar social, além de que desejava aumentar o quadro de mais-valia. É então que se elabora um plano político de restabelecimento do capital e, por conseguinte, de restauração do poder das elites. Portanto, como afirma Harvey (2005), desde o começo o neoliberalismo é um projeto voltado para recompor o poder das classes hegemônicas. O sucesso desse empreendimento produziu também, com efeito, grandes concentrações de riqueza, com destaque para o poder corporativo.

No entanto, enquanto projeto de restauração da acumulação do capital, o neoliberalismo apresentou um baixo desempenho. Foi necessário adaptar novas fontes de lucro ao sistema, e logo os bens e ativos públicos foram sendo desapropriados e privatizados num processo que Harvey (2007) classifica por “acumulação por expropriação”. Por outras palavras, nesse modo de acumulação os serviços públicos básicos como saúde, educação, transporte, entre outros, em algum nível estão sendo privatizados, da mesma forma que as instituições públicas, como universidades, centros de pesquisas e empresas estatais. O que significa uma acumulação que se dá pela via do apossamento do aparelho estatal.

Para Fernandes (1995), a maré privatizante, que se fez sentir com força no Brasil, promoveu também a quebra de monopólios estatais antes considerados intocáveis, como foi o caso do petróleo e das telecomunicações, além de promover mudanças no senso comum sobre esta questão. Segundo o autor, na época da criação da Petrobrás, década de 1950, havia grande consenso no Congresso Nacional a respeito da valorização de um monopólio estatal e das empresas públicas como instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico soberano, sendo este consenso nacional quase que totalmente substituído no neoliberalismo.

As privatizações expulsam ainda as pessoas de suas terras, das comunidades e dos centros urbanos que se transformam a cada dia em espaços destinados a realização de

negócios. A comoditização, isto é, a conversão da coisa pública em *commodity*, como define Harvey (2007), se estende ainda para as formas culturais, históricas e bens intelectuais, de modo que se torna possível afirmar que há uma transferência direta de renda e de produção criativa da população em geral para as elites e de forma totalmente indiscriminada.

O processo de acumulação por expropriação ou espoliação, definido por Harvey (2007), remete ao que Marx chama de capitalismo primitivo, isto é, práticas de acumulação que remetem à fase inicial do sistema. Para Harvey (2007), contudo, na atualidade essa atividade se divide em três momentos: a) *privatização* de ativos públicos, que abre o capital para novos campos de atuação considerados distantes da alçada da lucratividade; b) *manipulação de crises*, que significa a transferência de riqueza dos países pobres para os ricos, além da criação de desemprego com o intuito de criar excedente; e a c) *privatização Via ONG*, que tem como objetivo ocupar o espaço deixado pelo Estado ao sair de sua responsabilidade pela questão social. Este último será alvo de maior atenção neste trabalho.

Na prática, portanto, o Estado não parece tão mínimo assim como teoricamente deveria ser no neoliberalismo. A responsabilidade do Estado passa a ser a de criar as condições institucionais para manter o clima favorável aos negócios. Mas, para tanto, fundamentalmente a função do Estado se recria com base na ideia de que para barrar os entraves próprios da burocracia estatal e aumentar a eficiência na gerência da coisa pública, as privatizações associadas à desregulamentação e a competição de mercado deveriam receber prioridade.

Para justificar a saída do Estado de sua responsabilização como interventor social para assumir o papel de promotor dos negócios privados na fase de acumulação por espoliação do capitalismo neoliberal, disseminou-se uma visão demonizadora daquele, ou seja, de que seria burocrático e patrimonialista. Foi sendo concebido um discurso cada vez mais auto-incriminatório que igualava tudo o que era estatal com ineficiência, corrupção e desperdício (BORÓN, 1995), e que por isso precisava se modernizar. Isto implicava, por sua vez, na adoção do modelo de eficiência privada na gestão dos bens públicos, ou por outras palavras, na privatização das políticas sociais. No Brasil, encabeçado pelo então ministro da Administração Federal, Luiz Carlos Bresser Pereira, durante o primeiro governo de FHC (1995 - 1998), divulgou-se também a tese de uma grande crise pelo qual passava o Estado, sendo necessária, desse modo, a redução de gastos sociais, e a implantação de uma (contra-

)reforma³², que reestruturasse o funcionamento do Estado, e afastasse os traços de fisiologismo que ainda pairavam sobre a política governamental no país.

Essa perspectiva dominou a retórica política dos anos 1990 com o objetivo de fundamentar o processo de (contra-)reforma. Tal contexto significou, no entanto, a continuidade das velhas práticas típicas do atraso, que encontraram sobrevida nas demandas impostas pelo neoliberalismo. Por isso que, no Brasil, este projeto encontrou formas bastante heterodoxas de se impor. A coalizão estabelecida entre o então presidente FHC com o Congresso ainda profundamente conservador e oligárquico, garantia as bases políticas para medidas neoliberais que se materializou na abertura comercial, na redução da participação do Estado nas questões sociais, na fragilização de direitos, desqualificação de instâncias representativas dos trabalhadores, no estímulo à terceirização, assim como outras “reformas” trabalhistas³³, além das privatizações como já dito anteriormente (LENARDÃO, 2008). Destruir a capacidade de luta e de organização das classes trabalhadoras, como os sindicatos muito fortes naquele período, representou (e representa) o programa de maior poder do projeto neoliberal. Um exemplo que se tornou elucidativo desse processo no país foi quando o presidente da General Motors do Brasil, em uma entrevista nos anos 1990, afirmou que a localização da nova fábrica da empresa não seria em São Paulo nem em cidades como São Bernardo ou São José dos Campos, mas sim em uma cidade do interior de Minas, porque lá não havia sindicato (OLIVEIRA, 1995).

Havia, de modo geral, uma espécie de esvaziamento das conquistas da Constituição de 88. O então ministro de FHC, Luiz Carlos Pereira Bresser, alimentava o discurso de crise e da falência do Estado afirmando, inclusive, que a Constituição significava a volta do país ao passado (MONTAÑO, 2003).

Muito embora as práticas patrimonialistas denotassem para o neoliberalismo uma prática inadequada, tendo em vista que seria capaz de comprometer os recursos públicos com gastos imprevistos, além de promoverem certa instabilidade ao sistema, parte das oligarquias no Brasil já buscavam se modernizar formando empresas e dando maior atenção aos meios de comunicação no que ficou sendo chamada de oligarquia eletrônica (LENARDÃO, 2008). Houve ainda nos anos 1990 e 2000 uma acentuada transnacionalização dos grandes grupos econômicos do país e seu conseqüente fortalecimento dentro do bloco dominante. Também

³² Ver Montaña (2003).

³³ As reformas trabalhistas no neoliberalismo assumem caráter prioritário no neoliberalismo, “suprimindo da legislação do trabalho direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores nos diferentes países. O vínculo e a estabilidade no trabalho são substituídos por “flexibilização” e “desregulamentação”, deixando à mercê da “livre negociação” entre patrões e empregados as questões relativas a contrato de trabalho, salário e demissões (TAVARES, 2003, p. 26).

vale destacar que do mesmo modo que as práticas conservadoras demonstravam um brusco deslocamento com os princípios neoliberais, as bases políticas da democracia constituídas por sistemas político-partidários também não eram de interesse do capitalismo contemporâneo.

Na realidade, como afirma Harvey (2005), os teóricos do neoliberalismo teriam profundas desconfianças pela prática da política democrática, considerando que um regime da maioria pode ser considerado uma ameaça não só às liberdades individuais, mas também às medidas impostas pelo sistema. Como costumava explicar Hayek, a liberdade e a democracia poderiam facilmente tornar-se incompatíveis caso a maioria democrática interferisse “com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse” (ANDERSON, 1995, p.20). Talvez por isso que os defensores do projeto neoliberal tendem a privilegiar a governança pelas elites e por instâncias sem qualquer comprometimento com a prestação de contas à sociedade como é o caso do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

As grandes corporações têm assumido o controle sobre as decisões que envolvem a formulação de políticas públicas e a prestação de serviços básicos para a população. Por meio das chamadas Parcerias Público-Privadas (PPPs), a dinâmica do Estado passou a servir como garantia de acumulação para o capital. A Lei da PPP, no Brasil, protege o investimento privado das instabilidades da concorrência, crises e de qualquer imprevisto, ou seja, sob as oscilações da economia ou possibilidades de perda para o investidor privado, quem arca com as consequências é sempre o Estado. Mas sobre esse tema abordaremos no tópico a seguir.

O setor privado tem adentrado na esfera pública de tal modo que hoje já ocupa posições de grande influência na formulação de leis, e em espaços de extrema importância para a propagação ideológica como é o caso do campo da educação e dos meios de comunicação. Não por outro motivo que, como afirma Laval (2004), o neoliberalismo não diz respeito unicamente à economia, mas significa, antes, um modo de governo dos homens, ocupando assim o conjunto das instituições de uma sociedade. O ajuste neoliberal, portanto, seria uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais.

E é dessa forma que o neoliberalismo vem se tornando hegemônico, disseminando seu discurso nos modos de pensar e interpretar o mundo, e nas práticas cotidianas até se tornar senso comum, naturalizado e inquestionável. Política e ideologicamente o neoliberalismo alcançou um grau que nem mesmo seus próprios fundadores jamais sonhariam. Para tanto, nenhum pensamento se torna tão universal sem que se construa um forte aparato discursivo e ideológico capaz de mobilizar de forma tão intensa sentimentos, desejos e percepções, a ponto

de não ser possível, até mesmo entre as esquerdas, vislumbrar um sistema alternativo, sendo assim considerada apenas a perspectiva de adaptação às condições dadas.

A retórica neoliberal tem apelado, sobretudo, para a defesa dos direitos e liberdades individuais, de escolha e de empreender, a partir do momento em que transforma os direitos coletivos e universais em ameaça a estabilidade, e transfere a responsabilidade aos indivíduos por sua própria existência, ou em outros termos, transfere para as vítimas a culpa por sua exclusão. Como afirma a pesquisadora Laura Tavares Soares (2003) o Brasil retrocedeu quanto à noção de bem-estar social que teria passado para o âmbito do privado, ou seja, as pessoas, as famílias e as comunidades devem agora ser os responsáveis tanto pela causa, quanto pela solução dos seus problemas.

Com o desmonte do Estado abriu-se, portanto, o caminho para a retórica do “faça sua parte” como estratégia de gestão de governo. Como um dos principais executores do projeto neoliberal no Brasil, o Ex-Ministro de FHC, Luiz Carlos Pereira Bresser, defendeu a tese de que os serviços públicos passassem para a responsabilidade de organizações da sociedade-civil, no que ficou conhecido como processo de publicização, como já foi dito na introdução deste trabalho.

É interessante notar que no mesmo período em que neoliberalismo se tornou hegemônico no Brasil, ganha também centralidade as noções de sociedade civil, que surge para preencher o espaço vazio deixado pelo Estado. Portanto, é este o principal subsidiador do processo de transferência das ações sociais para o chamado “terceiro setor”. Porém, a relação Estado e “terceiro setor”, sobretudo com as ONGs, nem sempre foi assim. No Brasil dos anos 70/80, como afirma Maria da Glória Gohn (2000), essas organizações estiveram próximas tanto ideologicamente quanto politicamente dos movimentos sociais populares urbanos e se contrapuseram ao Estado autoritário, contribuindo de forma decisiva para a transição democrática no país. As ‘ONGs militantes’, como denomina a pesquisadora, tinham forte discurso de participação popular, porém com modos de atuação e organização mais próximos da rebeldia e subversão, do que de possíveis interlocuções com órgãos institucionalizados.

Após a constituinte e com as mudanças políticas dos anos 90, fruto de um novo modelo de desenvolvimento econômico como já dito anteriormente, o Brasil passou a presenciar o surgimento das novas ONGs, ou ‘ONGs do terceiro setor’, também denominação de Gohn (2000), com perfil bem diferente daquelas das décadas anteriores. A maioria delas sem ou com pouca relação com movimentos sociais e associações comunitárias, nasciam a partir de iniciativas de empresários, ou como braços de organizações internacionais, como o Greenpeace, a ONU, ou até mesmo provenientes de grandes campanhas nacionais, e com

forte discurso de defesa das parcerias estatais e privadas. Para a pesquisadora ainda, esse modo de associativismo “sem raízes”, não demandaria dos indivíduos obrigações enquanto organização, pois teria como objetivo causas pontuais, além de não ser fruto de uma construção coletiva.

Neste período ampliou-se também a rede de organizações que se autodenominavam “terceiro setor”, fazendo deste um espaço heterogêneo e até mesmo contraditório, justamente por ser capaz de abarcar tanto entidades progressistas como conservadoras, ou seja, organizações com objetivos, atuações, projetos e paradigmas bem distintos. Esta nova configuração do “terceiro setor” se mostra menos autônoma e mais estratégica, com ações que seguem a lógica e o ritmo do mercado³⁴. No entanto, como destaca Gohn (2000), o que todas essas organizações têm em comum é a promoção de ações em nome da cidadania, ou de uma ideia de cidadania.

Do início dos anos 2000, período ao qual se refere Maria da Glória Gohn, até os dias atuais o cenário que caracteriza o “terceiro setor” tem se alterado significativamente, especialmente quanto às organizações que dela fazem parte e sobre aquelas que possuem maior atuação no quadro da política do país. Há quase vinte anos a pesquisadora afirmava que as ONGs seriam a face mais visível daquele setor, porém, hoje, podemos afirmar que são as Fundações Privadas que têm ganhado representatividade dentro do setor, e que têm atuado intensamente nos mais diversos espaços sejam eles junto às comunidades, ou até mesmo nos espaços de decisões.

Pesquisa realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG)³⁵, sobre o perfil das Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil, revelou um crescimento de 8,8% dessas entidades entre 2006 e 2010. Embora esse crescimento tenha sido mais tímido do que o observado entre 2002 e 2005, que chegou a um aumento de mais de 20%, a pesquisa mostra que essas organizações crescem a cada ano no país, e não apenas em termos numéricos, mas, sobretudo, em atuação, alterando a paisagem da política, economia e, de modo geral, da governança do país.

³⁴ Muitos desses projetos possuem duração planejada, segundo esquemas de racionalidade econômica, e passa pelo crivo de uma avaliação de resultados onde a competitividade e a eficiência são os indicadores, isto é, seguem uma lógica instrumental mercadológica.

³⁵ Ver ftp://ftp.ibge.gov.br/Fundacoes_Privadas_e_Associacoes/2010/fasfil.pdf. Acessado em Novembro de 2017.

A pesquisa revelou ainda que, proporcionalmente, foram as entidades que atuam com educação as que mais cresceram no período considerado, mais especificamente àquelas ligadas à educação infantil e profissional, com crescimento de 43,4% e 17,7%, respectivamente. Esse dado pode ser revelador quanto à função dessas entidades na conformação de uma sociabilidade e de uma cultura cívica que responda a construção de um “capital social humano”, encoberto de princípios como pró-atividade, participação voluntária, solidariedade, e que resulta na formação de indivíduos sempre ativos e dispostos a cooperar, ou seja, “cidadãos” eficientes ao sistema neoliberal.

É interessante perceber o quadro descrito acima a partir do interesse que essas entidades possuem na educação infantil e profissional. No primeiro caso, crianças e adolescentes representariam o elemento humano que, educado desde o início sob determinadas perspectivas, ou seja, de acordo com as exigências do mercado global, significaria um grande diferencial competitivo. A educação profissional, por sua vez, segue a mesma lógica, e se baseia em três habilidades fundamentais e adequadas às exigências do mercado atual: na educação básica, flexível e gerencial que, de modo geral, significa uma educação profissional que não contribui para a elevação no nível de escolaridade dos indivíduos; que se molde às rápidas mudanças do mercado global e que crie um novo perfil de trabalhador capaz de gerenciar seu próprio trabalho, isto é, que se coloque de forma ativa e dinâmica frente ao posto em que ocupa e que, por isso, seja o único responsável por ele gerenciando por conta própria sua carreira.

O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), associação que reúne investidores sociais de todo o Brasil há quase 30 anos, revelou no último censo (2014) sobre o campo de ação dos seus associados, que 85% destes atuam na área de educação. A pesquisa também aponta que quase a metade desses associados possui programas com foco na educação regular, isto é, escolar, sobretudo através das parcerias com as redes e escolas públicas e com as conhecidas Organizações Sociais (OSs)³⁶.

A presença das Fundações nos espaços escolares não se restringe apenas à ajuda financeira e material. Elas atuam em maior grau na gestão, influenciando, inclusive, nas propostas curriculares. Como afirma a pesquisadora Nora Krawczyk (2014), ao influir nos currículos e nos demais espaços da escola, essas entidades privadas se colocam na condição de utilizar este ambiente como plataforma para atender a interesses privados, e como “projeto

³⁶ As OSs são figuras jurídicas criadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), dentro do projeto de (contra-) Reforma do Estado. Na prática, são entidades de direito privado que assumem a gestão de bens públicos como escolas, hospitais, entre outros. Atualmente essas organizações vêm sendo alvo de inúmeras críticas por parte de movimentos sociais pela má gestão da coisa pública.

piloto” de gestão privada da educação, passível de se tornar política pública, visto que o setor privado tem tido uma atitude proativa nos diferentes espaços decisórios.

Um dos maiores projetos de educação formulado por meio de parceria entre o poder público e uma Fundação, é o Telecurso da Fundação Roberto Marinho (FRM), braço social da Rede Globo de Comunicação³⁷. Conhecido como “método telecurso”, ele vem sendo implementado desde época do nascimento da própria Fundação, nos anos 70, como um projeto que se dedica a formar jovens e adultos com defasagem idade-série. No entanto, o método se estende para as demais ações da Fundação estabelecidas em parceria, incluindo àquelas que se referem à educação profissional.

Diante desse cenário fica fácil perceber que tem havido um deslocamento de interesse dos grupos empresariais no ensino técnico, como foi em anos atrás, para a educação regular de crianças e jovens, a fim de consolidar uma proposta educacional orgânica à nova fase de desenvolvimento do capital. Cria-se uma cultura da trabalhabilidade e do empreendedorismo, permitindo a esses jovens atuar no novo mundo do trabalho com ênfase na capacidade de autogestão. Articulam-se ainda a esta demanda conceitos de uma qualidade educacional própria da cultura empresarial, isto é, ancorada na competitividade, eficiência e individualismo (KRAWCZYK, 2014). Percebe-se, portanto, que, seguindo este esquema, o perfil do trabalhador que se quer formar é aquele que não se compromete como elemento de classe social, mas apenas consigo mesmo e com a empresa em que atua.

Desse modo, os espaços educativos se tornaram alvos primordiais na consecução da ideologia neoliberal. A grande mídia também ocupou os espaços educativos com a disseminação de um complexo de publicações, com destaque para a Editora Abril que, entre as décadas de 80 e 90, criou revistas como a Nova Escola e Veja Sala de Aula, que seriam fortes repetidores dos padrões estabelecidos pelo capital. A Revista Nova Escola, por exemplo, se tornou referência em educação no país, sendo intensamente divulgada em escolas públicas por meio de contratos junto ao Estado para viabilizar sua distribuição. De acordo com a pesquisadora Virgínia Fontes (2010), inclusive, a primeira dama do governo FHC, Ruth Cardoso, integrou na década de 90, o Conselho Curador da Fundação Victor Civita (FVC), braço social da Editora Abril, e responsável pela confecção da Revista Nova Escola, além de outros projetos voltados para a educação.

A retórica discursiva defendida por esses veículos midiáticos e pelos demais representantes da categoria empresarial que atuam no campo da educação (e que são as vozes

³⁷ Este tema será abordado em profundidade mais adiante neste texto.

autorizadas naqueles veículos), passa primeiramente pela ideia de que a crise enfrentada pelo Estado afeta diretamente a qualidade da educação pública e que, por isso mesmo, não se deve confiar exclusivamente na capacidade do governo para resolver essa questão, pois semelhante tarefa dependeria muito mais do esforço individual, da família e de pessoas bem intencionadas, como é o caso dos empresários.

Na lógica neoliberal, os sistemas educacionais dos países latino-americanos estariam enfrentando muito mais uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, do que de universalização e extensão dos serviços na área (GENTILI, 2001, p. 17). O monopólio estatal sobre a educação estaria promovendo uma inevitável ineficiência da escola, sobretudo em termos competitivos. Portanto, a perspectiva neoliberal parece simples e transparente: despublicizar a educação e transferi-la para a esfera da competição privada. Afinal, como ironiza Gentili (2001), se os empresários conseguiram triunfar na vida, seriam eles os maiores entendedores para ajudar a educação a sair desse quadro de improdutividade e ineficiência.

Desse modo, não há como negar que o que se pretende é reforçar os laços existentes entre educação e o mundo do trabalho a partir da lógica neoliberal, o que pressupõe a necessidade de adequar o trabalhador às mudanças trazidas, especialmente, pela chamada sociedade da informação, que implica, por sua vez, numa nova organização do capital marcada pela flexibilização da produção, reestruturação das ocupações, multifuncionalidade do trabalhador, e pela exigência de novos saberes menos atrelados às especialidades da produção, e mais a conhecimentos, digamos, subjetivos-comportamentais, mas que, como veremos, não alterou substancialmente as relações de produção, a não ser se considerarmos o aprofundamento do que já era a essência desde sempre do sistema capitalista: a busca sem freios pela extração da mais-valia.

Muito embora a relação entre esses dois campos, educação e trabalho, venha sendo considerado em outros contextos, e sob diferentes perspectivas, o que se coloca neste momento é a atualidade desse vínculo, e a importância em se trazer o debate das formas e relações de produção, quando este vem sendo secundarizado diante de um quadro da política contemporânea marcado pela disputa de narrativas no âmbito do específico e predominantemente simbólico.

E é a partir desse aspecto descrito acima que tentaremos entender a provável intersecção existente entre os temas da educação, trabalho e comunicação, dentro do contexto neoliberal, e que norteará o desenvolvimento teórico desta tese, que se dedica a compreender, como já revelado na introdução deste texto, as ações sociais promovidas pela Fundação Roberto Marinho (FRM), que atua fundamentalmente no campo da educação e cultura.

1.2. O Pós que não ultrapassa: uma modernidade prá lá de tardia

As áreas da educação e comunicação pareciam ideais como canais ideológicos para legitimação do sistema neoliberal, na medida em que a partir delas seria possível construir um amplo consenso que permitisse ao sistema se revelar como inquestionável. Como afirma Gramsci, citado por Harvey (2005), o senso comum, que formata o consentimento, é erguido por meio de práticas de socialização da cultura que sustentam valores e tradições capazes de mascarar realidades. Não por outro motivo que o filósofo conclui que, questões políticas disfarçadas de culturais, tornam-se insolúveis, isto é, os significados da política permanecem obscurecidos pelo revestimento cultural.

E o sistema neoliberal para se firmar, necessitava política e economicamente, da formação de uma cultura popular neoliberal fundamentada no mercado e que promovesse o consumismo e a idealização da liberdade individual, aspectos básicos para a sustentação do sistema. Por esse motivo que, como afirma Harvey (2005), o impulso cultural pós-moderno estaria em completa consonância com o neoliberalismo.

Como indica o próprio termo, a era pós-moderna se caracteriza por marcar a ruptura com o paradigma formador do ocidente e questionar valores que dele derivam como é o caso das metanarrativas e da compreensão da realidade enquanto totalidade. Ela dar início, portanto, a uma época em que se aponta para a necessidade de compreender o efêmero e a pluralidade da realidade contemporânea, que não mais pode ser abarcada por noções totalizadoras e homogeneizantes que, na concepção pós-moderna, teriam sido responsáveis pelos grandes desastres totalitários do século XX.

Para o teórico, Terry Eagleton (1996), o descrédito sobre a perspectiva da totalidade estaria ancorado na derrota política da esquerda que, não conseguindo combater o sistema como um todo, teria proposto a necessidade de se adaptar a ele, e partir para projetos mais modestos, a fim de tornar a vida suportável. Portanto, Eagleton afirma que rejeitar a totalidade seria uma espécie de código para não considerar o próprio sistema capitalista como totalizante. “É como se pudéssemos questionar quase todas as outras formas de sistema opressor [...], menos aquela que com tanta frequência define a agenda a longo prazo” (1996, p.22).

Sem desafiar o sistema, ele passa a ser onipresente e se agiganta. O capitalismo se torna cada vez mais naturalizado e familiar até mesmo para grandes quadros da esquerda que têm abandonado qualquer pretensão de agir sobre as estruturas materiais da sociedade. A consequência tem sido a aceitação passiva de uma realidade caótica e fragmentada tomada

como a única referência de percepção de mundo, como se isso fosse tudo que existisse, porém, de onde pouca coisa é passível de ser apreendida.

Como afirma Harvey (2007), a preocupação com o instantâneo tem promovido uma realidade descontínua, como se a história fosse um amontoado de fatos sem conexão entre si. Daí porque parece fazer tanto sentido a máxima do filósofo Francis Fukuyama de que a História teria chegado ao fim, afinal, ela dependeria do “tempo das causas”, o que prevê necessariamente uma continuidade, uma conexão entre os acontecimentos. A pós-modernidade responde pela era da globalização que se organiza em torno da lógica do transitório, do midiático e do mercado, não fazendo mais sentido conceitos universais que invoquem qualquer tipo de essencialismo ou que implique em alguma hierarquia, isto é, em pensar prioridades em termos sociais, para explicar o atual contexto.

O anti-essencialismo do pensamento pós-moderno, foi o responsável por garantir o que para Eagleton (1996) teria sido sua maior contribuição: a desconstrução de formas redutoras e colonizadoras que oprimem por séculos grupos humanos, sendo descrita assim como uma ideologia que tem permitido aos marginalizados e humilhados da história recuperar a dignidade humana. A pós-modernidade contaminou certezas opressoras e protegidas com desvelo, com o dissenso da diversidade e das contradições do cotidiano.

No entanto, toda essa desconfiança no essencialismo e em conceitos tomados como universais acabaram, por outro lado, “por desarmar os que precisavam saber quem eram diante daqueles que queriam demais dizer a eles quem elas eram” (EAGLETON, 1996, p.25), como é o caso da população pobre com seus problemas agarrados à história. E não apenas isso, pois, se não há mais totalidade, também não há transformação histórica possível e, portanto, o projeto de emancipação humana vai sendo abandonado.

Debilitados pelo massacre neoliberal, e pelo avanço da lógica pós-moderna, os movimentos trabalhistas que dominavam as lutas contra-hegemônicas antes de 1980, foram sendo substituídos gradativamente pelos movimentos sociais supraclassistas, com interesses mais plurais e uma dinâmica política mais descentralizada. Porém, como afirma Harvey (2007), o que esses novos movimentos ganharam em relevância por extrair sua força da concretude das realidades e das demandas específicas, perdeu em foco, principalmente pela dificuldade em se distanciar do local e entender as questões macros da política neoliberal, e que tanto perpassam as diversas realidades.

A lógica pós-moderna, desse modo, foi bem sucedida em convencer até os mais progressistas que as categorias totalizantes, sobretudo marxistas, ou seja, as noções de classes sociais, ruptura sistêmica, revolução, já não faziam mais sentido, provocando forte repúdio às

velhas definições de esquerda e direita, e a conseqüente desvinculação da mobilização política das estruturas materiais. As explicações sobre os fatos sociais deixaram, ainda de acordo com Harvey (2007), de orbitar o âmbito dos fundamentos materiais, políticos e econômicos, e passaram a ser pensados a partir da ideia de culturais autônomas, onde a perspectiva estética e subjetiva, tem se sobreposto ao horizonte ético da política.

O elemento que pode ser considerado comum entre os movimentos sociais atuais é a presença da prática cultural, ou seja, do uso da cultura enquanto argumento reivindicativo e, como já dito anteriormente, da disputa pelas narrativas no bojo de uma sociedade fortemente atravessada pelos meios comunicacionais. Não por outro motivo que, para Harvey (2007), nossa época marcada por inconstâncias surgiu, em parte, pela instantaneidade que caracteriza a mídia, principal elemento organizador da sociabilidade contemporânea. Há um forte domínio da realidade pelas imagens o que implica numa espécie de autonomização, como afirma Jameson (1996), da esfera da cultura sobre a realidade concreta. A mediação social pelas imagens e o consumo de produtos culturais passam a exercer centralidade na sociedade e nas formas de mobilização dos movimentos sociais.

Quando o referencial concreto deixa de existir, ou pelo menos se secundariza no contexto social é o simbólico que assume o lugar de realidade em si mesma, isto é, não mais como representação, mas como um fato autonomizado. O âmbito da cultura parece andar separado da realidade material, como se ambas pertencessem a categorias existenciais totalmente distintas. Como afirma o professor Mohammed ElHajji (2016), o conceito de cultura tornou-se onipresente e incontornável, sendo assim apresentado como argumento ideológico que “antes de explicar o real, o constrói discursiva e simbolicamente” (p.2).

O professor também defende a hipótese de que a centralidade do conceito de cultura, ou o que ele chama de “guinada culturalista”, no contexto atual se deve, em grande medida, à falência de noções politicamente engajadas como é caso de classes sociais e lutas de classes, que estariam sendo substituídas por slogans que anunciam o “Fim da História”, como já dito anteriormente neste texto.

É importante destacar que ElHajji (2016) faz uma crítica ao que ele considera essencialização e naturalização da cultura que remetem a perspectiva atemporal do conceito, isto é, imune às mudanças históricas. Tal concepção resulta no surgimento de estratégias políticas de opressão do outro, e serve também como meio de ocultar sua dimensão política e ativando, desse modo, o potencial mitológico que encobre o conceito. A partir daí o autor alerta sobre a tendência generalista de explicar a totalidade da realidade social e das atividades humanas apoiado em premissas culturalistas. Numa época em que a História teria

chegado ao fim, a cultura se impõe como uma forma de integrar tudo aquilo que agora se encontra disperso, tornando-se um conceito meio e fim em si mesmo, tanto para os movimentos sociais, como para o próprio Social e o Político.

Muito embora, como afirma Mohammed ElHajji, citando o professor americano George Yúdice (2004), esse processo de culturalização das questões sociais tenha promovido, sobretudo nos grupos marginalizados, novas formas autorreflexivas de organização fundamentais contra os regimes de controle do Estado, além de suscitar o direito à diferença como possibilidade de conquista da dignidade humana; transversalmente, porém, o sistema neoliberal, debaixo do guarda-chuva do mercado globalizado, realiza constantes apropriações da cultura e de suas diversas variações como manobra mercadológica criativa e inovadora, além de criar relações entre setores historicamente desconexos. Este último se refere a uma rede de parcerias entre sociedade civil, Estados, empresas, organizações nacionais e internacionais, que mobilizam comunidades pelo viés cultural, a partir dos chamados projetos sócio-culturais que estimulam, especialmente, a “economia criativa”, o “espírito empreendedor” e “de inovação”, entre os jovens.

Portanto, é possível afirmar que organizações empresariais, a partir dos seus braços sociais, além da cooperação internacional, estão ocupando a função de agências culturais, financiando projetos no âmbito da cultura e educação, se tornando, no contexto acima descrito, atores tão importantes quanto o mercado. Grupos significativos como o Afro Reggae, por exemplo, foi financiado por Fundações estrangeiras, como é o caso da americana Fundação Ford que patrocinou grande parte das atividades do grupo.

O intuito é fornecer aporte financeiro, de modo que a cultura seja utilizada como instrumento para a resolução de problemas sociais. Entretanto, o que se percebe é a colonização dos espaços de formação humana, como é a cultura e educação, por instâncias com interesses discutíveis. O discurso é de promoção da cidadania, e constituição de uma rede de parcerias para a realização do engajamento político, porém, o que se percebe é o protagonismo dessas instituições em termos das decisões sobre metas a cumprir, e resultados a alcançar por parte dos grupos populares. Seria o que podemos chamar de cidadania regulada.

Como afirma a pesquisadora Maria da Glória Gohn (1997), a esfera da cultura tornou-se o grande aglutinador dos jovens a partir dos anos 1990, pois representavam o grupo ausente das mobilizações partidárias tradicionais, dos sindicatos e dos movimentos de trabalhadores. Foi exatamente naquela década ainda, que o país passou a vivenciar a novidade da política de parcerias, e uma inversão quanto à participação das ONGs nos movimentos sociais, que

passaram de colaboradas destes, para a dianteira do processo de atuação nas questões sociais. Essas duas tendências de mudanças respondem às novas ênfases da política social contemporânea, particularmente destinada aos países do considerado do Terceiro Mundo.

Esse contexto diz respeito às orientações do Estado neoliberal, impletamentado no país na década de 90, como dito anteriormente. A ideia consiste em transferir a responsabilidade para as comunidades sobre sua própria realidade, mas mantendo-as sob a gerência das organizações do “terceiro setor”, mais especificamente e, sobretudo mais recentemente, nas mãos das Fundações de grandes empresas e bancos. Cria-se, portanto, novos canais de interlocução entre o poder público e os movimentos populares, que passaram, por sua vez, a defender demandas mais específicas, isto é, de resoluções mais pontuais e urgentes, além de aturem como co-participes das ações promovidas pelo Estado. Como afirma Maria da Glória Gohn (1997):

[...] as elites políticas estimularam o surgimento de movimentos sociais a seu favor, não voltados contra o Estado, mas a expressão de seus interesses e das políticas que buscam implementar. São coletivos que norteiam suas concepções a partir da lógica de resultados, na qual sua obtenção depende fundamentalmente do grau de integração da máquina estatal, integração esta que se faz de forma subordinada (p. 311).

Desse modo, continua Gohn (1997), a partir dos anos 90 a relação entre sociedade civil organizada e o Estado sai da zona do confronto e entra na arena de negociações mais institucionalizadas. As demandas específicas passam a fazer parte da agenda do poder público, porém, segundo interesses e regras estabelecidas por quem está na posição de poder. A autora destaca, contudo, que a forma movimentos sociais não desapareceu, até “porque o grande conceito que os articula é a luta social. E as lutas são partes constitutivas das sociedades humanas” (p.320). Ela lembra que movimentos que se desenvolveram em torno de problemáticas que incidem sobre o sistema capitalista, como é o caso dos movimentos rurais, de professores, ou o movimento pela moradia, ainda mantêm posturas e táticas de ação de décadas atrás, isto é, com caráter mais opositor ao Estado.

Também é importante apontar que a figura da comunidade se sobressai nesse contexto. Isso porque, primeiramente, como já dito acima, as demandas específicas das localidades ganham maior destaque nas pautas de reivindicações dos grupos populares e movimentos sociais, e isso se dá, especialmente, a partir da ideia de que não é mais possível incidir sobre a sociedade como um todo, devendo assim ser maior as possibilidades de transformação se transferidas para uma escala menor de atuação. Em segundo, diz respeito à própria noção de comunidade que acompanha certo distanciamento do mundo do trabalho, pois sua ênfase

estaria no local de moradia, o que, em certa medida, responde ao caráter dos movimentos sociais atuais distintos dos movimentos de trabalhadores da década de 80³⁸.

1.3. Público e Privado: parceria ou “parasitaria”?

A base das parcerias entre o público e o privado está na ideia de uma suposta crise do Estado. Suposta porque a crise é estrutural do capitalismo, e o Estado estaria se redefinindo como estratégia de superação dessa crise, por meio da instauração do sistema neoliberal. Portanto, para este sistema o Estado teria entrado em colapso devido aos gastos excessivos com as demandas da população e com as políticas sociais, com o intuito de se legitimar, porém, isso teria resultado numa crise fiscal.

Desse modo, o papel do Estado se altera, sobretudo, no que tange a racionalização dos recursos, ao esvaziamento das instituições e, de forma mais marcante, na transferência da responsabilidade pela execução das políticas sociais para a sociedade por meio das privatizações ou pela Terceira Via, isto é, por meio do público não-estatal. Ao Estado caberia, portanto, a função de principal provedor de fundos para as atividades sociais.

No Brasil, a identificação do Estado como responsável pela crise estava expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), proposto pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, durante do o governo FHC nos anos 90. De acordo com o Plano, a superação da crise se daria pela via da reforma do Estado, o que implicaria em pressupostos como a privatização, a descentralização e a publicização, este último, como já dissemos anteriormente, seria a transferência da gestão dos serviços do Estado pra o setor público não-estatal. Isso significaria, na concepção de Bresser Pereira (1998), a substituição de uma administração burocrática para uma mais gerencial, ou seja, que obedeceria a critérios de eficiência e não ao clientelismo e patrimonialismo que marcam historicamente a governança no país.

Pereira Bresser referencia-se, principalmente, nas proposições teóricas de Antony Giddens (1998), um dos grandes pensadores da Terceira Via, e que desenvolve a ideia do público não-estatal para a execução de políticas públicas. É este autor também que introduz a noção de publicização, que significa, de modo geral, a execução dos serviços pelo setor não-estatal, isto é, sem que envolva o exercício do poder público, muito embora seja subsidiado por ele. Para as pesquisadoras Theresa Adrião e Vera Peroni (2011), esse processo segue a

³⁸ Este tema merece maior aprofundamento, porém, não representa o objetivo deste trabalho.

lógica do que elas classificam como “quase-mercado”, pois evidencia o caráter híbrido da nova regulação do Estado, que redefine suas funções subordinada à lógica da eficácia e eficiência, próprias do mercado. Tudo isso a partir do diagnóstico de que o público é ineficiente e que o privado deve aprimorar a qualidade do serviço público.

Com base no Plano, portanto, foram criados pressupostos legais que balizariam tais ideias, a saber, a Lei das Organizações Sociais (OS), Lei n. 9.637/98 e, no ano seguinte, a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei n. 9.790/99. Apesar de semelhantes, elas se distinguem quanto ao vínculo jurídico junto ao Poder Público, ou seja, enquanto a primeira já nasce na forma do contrato de gestão com o poder público, o que significa dizer que elas foram idealizadas para substituir entidades da administração pública; a segunda se refere às organizações privadas que passam a se relacionar com o Estado pela via do Termo de Parcerias. Antes da Lei das OSCIPs, as relações entre as organizações privadas e o Estado, eram pautas ora pela lógica do Estado, ora pela lógica do mercado.

No entanto, a existência de ambas as legislações representa o indicativo de que está em curso o fenômeno da publicização do Direito privado, em relação às OSCIPs, isto é, levando conceitos do Direito público para o âmbito da jurisdição privada. Enquanto que, a respeito do funcionamento das OSs tem havido a privatização do Direito Público, pois são entidades privadas criadas por iniciativa do Poder Público para a gerência de determinado serviço.

De modo geral, OSCIP é uma qualificação jurídica dada a entidades de direito privado, sem fins lucrativos, para desempenhar serviços sociais previstas no Art. 3º desta Lei e não exclusivos do Estado, com incentivo financeiro e fiscalização por parte do Poder Público, mediante vínculo jurídico estabelecido pelo Termo de Parceria. Dizer que é uma qualificação, significa que várias instituições que seja de interesse público podem solicitar o título de OSCIP, possibilitando a esta firmar parceria com o Poder Público.

Foi liderada pela antropóloga e então primeira dama do país, Ruth Cardoso, a frente do Conselho da Comunidade Solidária³⁹, que se iniciou a discussão sobre o marco legal das OSCIPs. O objetivo seria tornar mais flexível a atuação do “terceiro setor” junto ao poder público. Portanto, a Lei n. 9.790/99 trata de dois grandes temas: a criação do título de OSCIP para aquelas organizações, e do Termo de Parceria. Este último representa um novo modo de relacionamento entre o poder público e a entidade da sociedade civil e que, de acordo com o

³⁹ Foi um Programa do Governo Federal durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, criado em 1995, e presidido pela então primeira Dama, Ruth Cardoso. Tinha como objetivo o combate à pobreza, fome e exclusão social.

Kuser (2009), seria uma adequação instrumental que permitiria um relacionamento mais razoável se comparado ao convênio, modelo que vinha sendo adotado para estabelecer a relação público-privada.

O convênio, que foi formulado para a formalização do pacto entre entidades de direito público, foi aplicado sob os mesmos moldes ao setor privado, ou seja, exigindo deste setor a mesma natureza de prestação de contas destinada ao setor público. Isso estaria promovendo um processo de burocratização na relação público-privada, com excesso de documentações, morosidade e sem avaliação de resultados. Pelo Termo de Parcerias, este último passou a ser privilegiado, além de que, ao contrário do convênio, abriu-se para a possibilidade de concursos de projetos com a escolha da entidade mais adequada a determinada prestação de serviço.

No entanto, não há impedimento legal para que uma organização do “terceiro setor”, e até mesmo àquelas qualificadas como OSCIPs, firme outras modalidades de relacionamento com entidades públicas. Porém, no caso das OSCIPs, o Termo de Parceria, como afirma Heitor Kuser (2009), seria o instrumento de relacionamento com o Estado mais ideal, pois é o que está prevista na legislação, sem contar que se encaixaria melhor no espírito do que prega essas organizações.

O não impedimento para outras formas de relacionamento entre o público e o privado, partiu de anos de debate entre Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil que resultou no Novo Marco Regulatório do Terceiro Setor, regulamentada pela Lei nº 13.019/2014 que atualiza alguns pontos das Leis anteriores. Uma das principais novidades que esta legislação trouxe foi a criação de uma nova modalidade de parceria com o setor público, podendo agora ser celebrada diretamente com as organizações com base em dois termos: o de colaboração e o de fomento. O primeiro se dá quando a proposta de parceria parte da administração pública. Este sugere todo o plano de execução de determinado projeto e seleciona, por meio de chamamento público, as OSCs que irão colaborar com esta tarefa. Já o termo de fomento, ocorre quando são as organizações que propõem a parceria, e envolve necessariamente a transferência de recurso público. Neste caso, são as organizações – assim como também podem ser os movimentos sociais ou os próprios cidadãos – que irão apresentar os projetos cabendo ao poder público selecioná-los de acordo com o interesse social e de modo que já não estejam definidos nos programas de governo.

O chamamento público, citado acima, também representa mais uma novidade trazida pelo novo marco, e significa o procedimento de seleção da Organização da Sociedade Civil para firmar parceria com a entidade pública, por meio dos termos de colaboração e fomento.

E, muito embora ela carregue características muito semelhantes à Lei nº 8.666/93, Lei das licitações, como a existência de procedimentos como dispensa de licitação, por exemplo, o chamamento não está atrelado aquela, mas pode sim ser considerado um tipo específico de licitação que se estabelece apenas entre OSCs e o Poder Público. Assim, com a entrada em vigor da nova Lei, as parcerias devem passar a ser firmadas pelo procedimento do chamamento público. Entretanto, aquelas parcerias já estabelecidas com base na Lei das Licitações, podem assim permanecer até a finalização da sua vigência.

É o que acontece com grande número de Fundações de empresas privadas, por exemplo, que já vêm mantendo parceria com a Administração Pública pela via da Lei das licitações. Os contratos inclusive, em sua maioria, têm se dado na modalidade da dispensa de licitação, ou por inexigibilidade. A primeira diz respeito a inúmeras situações excepcionais previstas no Artigo 24 desta Lei, que faculta a dispensa licitatória, enquanto a segunda trata-se da situação em que não haveria como realizar competição entre entidades, por existir apenas um objeto ou pessoa que atenda às necessidades da Administração. Ambas as modalidades representam o caso da Fundação Roberto Marinho (FRM) - objeto de investigação desta tese – por meio das quais realiza parcerias com Estados e municípios em todo o país.

Tomando como exemplo, podemos citar os contratos estabelecidos entre a FRM e a Prefeitura do Rio de Janeiro, relacionados à implantação de projetos de educação, que tiveram como base legal a Lei das licitações, mais precisamente o artigo 25, inciso II, que trata da modalidade de inexigibilidade de licitação, ou seja, quando existe uma empresa ou profissional de “notória especialização” para a prestação de determinado serviço. Notória especialização significa quando a aquisição de um serviço ou determinado produto só pode ser fornecido por uma empresa, produtor, ou determinado estabelecimento, cujo conceito de sua especialização decorre de desempenho anterior, estudo, publicações entre outros requisitos relacionados com suas atividades, de modo que se possa inferir que seu trabalho é indiscutivelmente mais adequado que o de outros.

O termo supracitado conjuga dois fatores: especialização e notoriedade. O primeiro consiste na titularidade de requisitos que atribui à determinada entidade ou profissional maior capacidade entre outros. E o segundo, corresponde ao reconhecimento da qualificação daqueles perante a sociedade, muito embora alguns juristas⁴⁰ considerem dispensável a necessidade de que o notório especialista seja famoso perante a opinião pública. Entretanto, essa definição implica no fato de que a seleção do contratado envolve critérios que tendem a

⁴⁰ Ver <http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,a-notoria-especializacao-na-inexigibilidade-de-licitacao,45505.html>. Acessado em Novembro de 2017.

ser *subjetivos*, pois não tem como comportar uma avaliação objetiva, uma vez que a contratação não se dá pela via da escolha de uma proposta, mas sim, de uma entidade ou profissional.

Como há ausência de critérios objetivos na seleção do contratado, sendo personalística a natureza deste, isto é, encoberto por elementos intelectuais ou criativos que são levados em consideração no momento da escolha, já justificariam por si só a impossibilidade de se realizar competição via processo licitatório como prevê a legislação. No entanto, a questão que fica é sobre a intensa margem de discricionariedade⁴¹ uma vez que o Administrador Público, mesmo no cumprimento do dever que a Lei exige, realizará o prognóstico baseado na confiança e em outros critérios que passam por uma decisão que, mesmo sendo o mais objetiva possível, se encontra dentro de um universo de fatores subjetivos que caracterizam o objeto da análise. Não por outro motivo que esse artigo da Lei (Art. 25) tem provocado grandes controvérsias e discussões entre juristas do direito administrativo, pois, apesar de o dispositivo de “notória especialização” ter sido criado justamente para evitar uma escolha sem critérios por parte do administrador, aquele está baseado em fatores subjetivos, deixando brechas para interpretações que cabem apenas a quem está à frente do Poder Público. E são essas brechas que podem ser utilizadas de forma imprópria, afrontando o princípio de isonomia do Estado. Ainda mais se considerarmos a história da política do país de fortes raízes patrimoniais e clientelistas.

Os contratos por inexigibilidade de licitação entre a FRM e a Prefeitura do Rio de Janeiro foram estabelecidos para a implantação do projeto Telecurso que, como já anteriormente, se tornou política pública através de uma rede de parcerias constituídas com governos estaduais e municipais. No Rio de Janeiro, o Telecurso passou a ser chamado de “Autonomia” nas escolas estaduais e “Autonomia Carioca” nas escolas do município. Este último destinado ao segundo segmento do ensino fundamental.

Nas escolas municipais, o “Autonomia carioca” utiliza uma rotina diferenciada das turmas do ensino considerado regular. Isto porque os alunos com defasagem idade série são redirecionados para a telessala, onde passarão por uma prática de ensino menos convencional, isto é, com a presença de elementos extras, como é o caso das vídeos-aula, e até mesmo com a atuação de um único professor para todas as disciplinas. O projeto que se dedica a aceleração do ensino se divide em: “Aceleração 2”, destinado aos alunos do 6º ano do ensino fundamental com duração de dois anos; e em “Aceleração 3”, direcionado para aqueles que

⁴¹ Discricionariedade significa a liberdade de ação administrativa dentro dos limites da lei, pois esta deixa margem para a livre decisão frente os casos concretos.

curram a 7º e 8º séries e que devem concluir esta aceleração em apenas um ano para então ingressarem no ensino médio (ÁVILA e GONZALEZ, 2015).

Desde 2009 que a Prefeitura, a partir da Secretaria de Educação vem repassando verba pública para a Fundação, embora o projeto só tenha sido efetivamente criado em 2010 com duração até 2015. Durante seis anos de repasse, a FRM recebeu a quantia de R\$ 23.155.456,00⁴² para a prestação do serviço que consiste na instalação da metodologia telessala do Telecurso⁴³ nas escolas públicas, tanto para o programa de aceleração da educação entre jovens e adultos do ensino médio, assim como também para a formação continuada de professores de modo que estes fossem treinados para o uso da metodologia em sala de aula.

A Fundação Roberto Marinho ainda firmou parceria diretamente com o Ministério da Educação (MEC) para a realização do projeto “Tecendo o Saber”, que também utilizava a metodologia telessala. A ideia era atender o primeiro segmento do ensino fundamental que não vinha sendo contemplado pelos programas do Telecurso. Lançado em 2003, o projeto ficou em vigência até 2007, e teve R\$ 1.994.068,00⁴⁴ dos seus recursos repassados pelo Ministério. O projeto contou ainda com a parceria da Fundação Vale que, da mesma forma que a FRM, prioriza a educação em seus projetos sociais. O “Tecendo o Saber” foi oficializado no Dia Internacional da Alfabetização pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (SUKMAN e FINGUERUT, 2008).

A questão aqui colocada a respeito das parcerias acima citadas parece, no entanto, ir além do debate acerca da base legal que a sustenta, mesmo sendo muito significativa, pois vários aspectos norteiam o tema sobre o qual se debruça o projeto executado pela Fundação, que é o da educação acelerada. Historicamente, jovens e adultos pobres vêm sendo excluídos da possibilidade de acesso à escolarização por fatores diretamente associados a baixas condições sócio-econômicas, e que acabam gerando vários efeitos como é o caso do abandono escolar. E este é um desafio importante que governos devem enfrentar devido ao grande contingente populacional que compõe este quadro. Entretanto, ainda são pequenas as ações educacionais voltadas a este público, muito embora já venha sendo realizados vários debates

⁴² Dado coletado do site institucional da Prefeitura do Rio de Janeiro: <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/> Acessado em Junho de 2016.

⁴³ Abordaremos em profundamente sobre o tema dos projetos de educação da Fundação Roberto Marinho mais à frente no texto.

⁴⁴ Dado coletado do site da Transparência do Governo Federal: <http://www3.transparencia.gov.br/jsp/contratos/contratoExtrato.jsf?consulta=3&CodigoOrgao=26000&consulta2=0&idContrato=164329>. Acessado em Março de 2017.

especialmente entre categorias e movimentos ligados ao campo da educação sobre esta temática.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda ocupa lugar secundário nas políticas educacionais. Dispondo de escasso financiamento, os programas do EJA não possuem material suficiente, nem professores qualificados para atender especificamente a esta demanda, além de se configurar muito mais como programa de governo, e não como política de Estado (BRASÍLIA, 2007). Política esta que deveria ser construída a várias mãos, num processo democrático que contasse com a participação, especialmente, dos movimentos sociais pela educação, e daqueles diretamente envolvidos com o processo educacional.

O EJA, que ganhou a pecha de educação acelerada, ainda é alvo de muitas discussões e críticas, porém, é inegável que a reivindicação por esse modelo educacional é grande no país e que isso não pode ser ignorado. No entanto, considerando a pouca atenção que o Estado tem dado a esta categoria de estudantes, e dentro de um contexto de desmonte da coisa pública promovido pelo neoliberalismo, os espaços deixados pela ausência do Estado vêm sendo ocupados por outras instâncias, como é o caso do “terceiro setor” e de organismos privados que se especializam na prestação desse serviço no mercado da educação.

A trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil foi marcada por ações descontínuas com avanços e recuos muito próprios das contradições da sociedade capitalista. Esta modalidade de ensino, sempre foi associada à perspectiva econômica de desenvolvimento do país, a partir da ideia de aperfeiçoamento da massa trabalhadora. E a primeira iniciativa visando o atendimento a este segmento foi na década de 40, período de intensificação do capitalismo industrial no país. Por isso, o Estado brasileiro viu-se na obrigação de implantar esse modelo educacional em âmbito nacional para atender jovens e adultos trabalhadores com o intuito de preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão.

Portanto, o investimento em educação desse segmento foi concebido, neste período, como solução dos problemas sócio-econômicos, isto é, atendia a ideia de prover qualificações mínimas para a força de trabalho, com o objetivo de conquistar bom desempenho nos projetos de desenvolvimento nacional. E a educação de jovens e adultos se tornou condição necessária a este fim. Muito embora o índice de analfabetismo tenha sido reduzido no período compreendido entre 1940 e 1960, a percepção sobre o adulto não-escolarizado ainda era tomado de forma preconceituosa e superficial, de modo que isso se fazia representar na perspectiva atribuída à educação dessa categoria de estudante. Visto como ignorante e

imaturo, a educação destinada aos adultos deveria seguir os mesmos conteúdos da escola primária.

Além disso, acreditava-se que ensinar a jovens e adultos era mais fácil e simples, de modo que qualquer pessoa poderia desempenhar essa função, isto é, não haveria a necessidade de uma qualificação profissional específica voltada para o atendimento a este segmento. Isso implicava, por sua vez, no descaso quanto às questões de remuneração a esses profissionais, e até mesmo no incentivo a prática de recrutamento de professores voluntários (ALMEIDA e CORSO, 2015).

Diante desse quadro, vários movimentos voltados para a educação se mobilizaram e realizaram o primeiro Congresso de Educação de Adultos, em 1952, para discutir políticas educacionais para jovens e adultos. Ainda de acordo com Almeida e Corso (2015), os congressistas denunciavam as condições precárias de funcionamento das aulas, e nisso estavam incluídas a má remuneração e profissionalização dos professores, a baixa frequência do alunado, a inadequação do programa de ensino, entre outras reivindicações. Participou desses movimentos, inclusive, o professor pernambucano, Paulo Freire.

Este momento, marcado por muitos debates sobre o desenvolvimento dos programas de educação no país, incluindo àqueles voltados para o público de jovens e adultos, foi considerado por Hadadd e Di Pierro (2000), como o período das luzes para a educação desse segmento social. Diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar mais espaço e importância, sendo até mesmo elevada ao posto de educação política, a partir da qual se refletia sobre as práticas educacionais como um todo e as questões sociais.

Porém, com o golpe militar em 1964, grupos ligados aos movimentos pela educação foram reprimidos provocando uma ruptura política nos debates sobre o tema. No entanto, como afirma Hadadd e Di Pierro (2000), seria difícil para o regime militar manter o discurso de desenvolvimento de uma grande nação, com níveis muito baixos de escolaridade. Foi então que surgiu o famoso MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, com uma dupla função: dar uma resposta aos marginalizados do sistema educacional, à medida que satisfazia aos interesses do Estado, isto é, oferecer ao mercado um contingente maior de força de trabalho minimamente alfabetizada. No que tange a educação de jovens e adultos, a primeira atitude do MOBREAL foi promover o paralelismo entre aos programas de educação, o que significa dizer, separar as atividades de educação deste segmento das demais políticas educacionais.

Outra característica desse movimento foi a aproximação com entidades privadas a partir de convênios. Isso ocorreu, por exemplo, com organismos do chamado sistema “S”,

como o SENAC e SENAI, além de organizações de caráter confessional, empresas, com o Centro de TV Educativa, a Fundação Padre Anchieta, entre outros (HADADD; DI PIERRO, 2000).

Ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), foi também durante o regime militar que o antigo Ensino Supletivo voltado para jovens e adultos foi regulamentado por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1971. Essa legislação reforçava a ideia de se manter o Supletivo como uma subdivisão dentro do campo da educação, isto é, independente do ensino regular. E, ao contrário das reivindicações populares o ensino supletivo se afastava ainda da perspectiva de enfrentamento político da exclusão, e se propunha a oferecer uma escolarização neutra.

No entanto, o reconhecimento da educação de jovens e adultos como um direito fundamental só foi conquistado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a responsabilizar o Estado por sua oferta gratuita e universal. Com o processo de redemocratização do país, e a consequente reorganização dos movimentos sociais, alargou-se o campo de debate acerca da educação de jovens e adultos e a possibilidade de inovação de sua prática.

Já na década seguinte, as conquistas da área voltaram a perder força devido ao processo de enxugamento da máquina pública, como recomendação do sistema neoliberal que se instalava no país. As medidas tomadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso reforçavam a desresponsabilização do Estado com a educação de jovens e adultos, empurrando-a ainda mais para o segmento privado.

Muito embora tenha sido neste período, mais precisamente em 1996, que a nova LDB foi aprovada, ela já surge com a ausência de acordos pré-estabelecidos após anos de debates, o que resultou, inclusive, no encurtamento da seção dedicada à educação de jovens e adultos, apesar de trazer algumas modificações significativas a respeito, por exemplo, da redução das idades mínimas para a submissão dos exames supletivos, para 15 no ensino fundamental e 18 para o médio, e a integração desta modalidade de educação ao ensino básico comum. Trouxe também uma medida que tem gerado até hoje muito debate, que é a possibilidade de que a aceleração dos estudos deixe de ser atributo exclusivo de jovens e adultos, sendo estendida para o ensino básico como um todo.

A restrição de gasto público que marcou a década de 90 atingiu, primordialmente, a educação voltada para a categoria de jovens e adultos, mantendo-a na mesma marginalidade que ela já ocupava no âmbito das políticas educacionais. Com a aprovação da nova LDB, houve uma redistribuição de encargos educacionais entre as três esferas de governo, porém,

sem uma ampliação nos recursos destinados ao setor. Isso significou, na realidade, que os recursos transferidos para cada esfera seriam proporcionais ao número de matriculados no ensino regular. Esse mecanismo permitiu, desse modo, além do fortalecimento da municipalização da educação fundamental - ao passo que o Estado ficaria responsável pelo ensino médio e a União com a educação superior -, que o ensino supletivo passasse a concorrer espaço e recurso público com a educação infantil, no âmbito municipal, e com o ensino médio, na esfera estadual, afinal, não contava mais com recursos próprios.

As dificuldades que o campo da educação enfrentava a empurrava cada vez mais para a iniciativa privada e para as ações do “terceiro setor”. Na década de 90, foi com o Programa Alfabetização Solidária que a transferência da responsabilização do Estado pela educação para aquele setor tomou corpo no país. Este programa surge como um subprograma do projeto Comunidade Solidária dentro de uma linha de atuação voltada para os chamados *programas inovadores*. A ideia de inovação passava por características relacionadas a parcerias com empresas; a duração de seis meses dos módulos de ensino; a mudança constante do educador (ao final de cada módulo), além da utilização de educadores leigos ou sem formação específica para atuarem com jovens e adultos.

E apesar de o programa receber 50% dos recursos provenientes do Estado, um dos seus lemas era uma suposta independência daquele. A própria Ruth Cardoso, presidente do programa Comunidade Solidária e, mesmo enquanto primeira dama do país chegou a afirmar, em um encontro sobre Alfabetização, que o programa Alfabetização Solidária não era governo. Essa declaração foi duramente criticada, inclusive, pelo próprio Ministro da Educação, à época, Paulo Renato Souza. O que se pretendia com essa declaração de independência era mostrar a importância da publicização via “terceiro setor” dos serviços sociais e que, portanto, seria possível alfabetizar sem a intervenção do governo. No entanto, o peso governamental do programa associada, sobretudo, a figura da primeira dama, foi a principal motivação para que os municípios adotassem o programa (BARREYRO, 2010).

Ainda de acordo com a professora Gladys Beatriz Barreyro (2010), o programa Alfabetização Solidária chegou a lançar uma campanha intitulada “Adote um Analfabeto”, intensamente divulgada pelos organismos privados e pela mídia na época, com o objetivo de incentivar que empresários adotassem um adulto analfabeto, investindo uma determinada quantia para a formação deste. Para Barreyro, porém, essa campanha significou uma visão preconceituosa da elite sobre a população analfabeta, representando uma perspectiva de superioridade do adotante. A ideia de se adotar uma pessoa adulta seria não considerá-lo como um sujeito de direito, mas sim, como um indivíduo que necessitava de tutela.

Desse modo, o programa Alfabetização Solidária marcou a conversão progressiva de um direito constitucional em prática filantrópica, fazendo com que o exercício da educação fosse permeado pelo discurso da assistência, da ajuda mútua como condição primordial para o seu desenvolvimento. A perspectiva do programa ancorada na ideia de *alfabetização* e não na *educação* de jovens e adultos, na concepção da autora, revela também a necessidade de se pensar o ensino para este segmento de forma mais comprometida com o entendimento de que esta também se enquadra na educação formal e que, por isso, precisa ser conduzida por um tempo maior; por profissionais capacitados; dentro de uma lógica em se considera as realidades do alunado em seus mais diversos contextos, entre outras questões que elevam o EJA a condição de uma educação essencial para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Mas dentro do universo da reforma do Estado, até os dias atuais, os esforços governamentais têm se concentrado na redução no analfabetismo como estratégia político-econômica, instalada no âmbito do assistencialismo do terceiro setor, e não como propósito educacional.

De caráter universal e previsto pela Constituição, a educação passa a ser compreendida como uma política compensatória, cujo alcance fica a cada dia condiciona às oscilações dos recursos provenientes da sociedade civil organizada, sem que aja, de fato, uma política pública capaz de elevar o nível de escolaridade para o conjunto da população, independente da idade.

Assim, o ensino de jovens e adultos tem se caracterizado ao longo dos anos como uma modalidade de ensino acelerada e supletiva, pois, normalmente, não passa dos dois anos de duração todo o curso, tempo considerado adequado quando se pensa no exercício da alfabetização. Porém, caso fosse pensada como uma prática educacional como qualquer outra, não poderia ter menos de quatro anos de duração, como explica a professora Barreyro (2010).

É importante destacar que com a reforma do Estado e, conseqüentemente, do sistema educacional, havia o interesse por parte do governo de afastar os defasados em termos de idade série do ensino regular, com o objetivo de diminuir a pressão por resultados na melhoria da educação, e por demanda a esta modalidade de ensino. Isso permitiria, ao mesmo tempo, como afirma Almeida e Corso (2015), a adoção de pacotes de instruções educacionais conveniados a partir de parcerias entre as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e o “terceiro setor, como foi o caso da Fundação Roberto Marinho, por exemplo. Esta que já vem desde a segunda metade dos anos 70 atuando com educação no Brasil, dedicando-se especialmente a educação voltada para jovens e adultos, chega aos dias atuais com um método de ensino aplicado na educação pública de pelo menos dez Estados onde atua.

Este método de ensino da FRM, o Telecurso, foi produzido com o objetivo inicial de ser uma metodologia de educação à distância, por meio de teleaulas exibidas em TV aberta⁴⁵. No entanto, antes mesmo da aprovação da nova LDB, já em 1995 a metodologia do Telecurso passou a ocupar os espaços físicos das escolas públicas, isto é, com aulas presenciais, a partir de parcerias com Estados e Prefeituras. A Fundação começou a elaborar, portanto, os materiais instrucionais para que os alunos pudessem acompanhar as vídeos-aula, e seguir o projeto político-pedagógico proposto dentro da sala de aula. Os professores também passaram a ser treinados para seguir a metodologia criada pela FRM.

É importante destacar aqui que o projeto político-pedagógico, isto é, o currículo, é a essência do processo de ensino e aprendizagem, e as escolas públicas, por meio das parcerias público-privadas vêm entregando esta etapa fundamental do planejamento educacional as instituições de origem privada. E o que deveria ser uma construção coletiva, que envolvesse a participação dos agentes do processo educativo, juntamente com os movimentos do campo, está sendo pensada, planejada e executada por uma instituição, e avaliada por ela mesma.

Os alunos das telessalas de aceleração, por exemplo, foram dispensados de participar da Prova Brasil⁴⁶, assim como das provas de avaliação de aprendizagem dos Estados e Municípios. Isso significa dizer que o governo retirou do processo aqueles alunos que poderiam não apresentar bons resultados em razão da dificuldade que os levou, inclusive, a deixarem suas turmas regulares e ingressarem nas salas do projeto da Fundação. Desse modo, o índice de aprendizagem tenderia a apresentar resultados positivos indicando uma suposta melhoria no ensino público do país, porém, sem uma efetiva avaliação da aprendizagem.

O projeto político-pedagógico da Fundação, como é o caso do “Autonomia Carioca”, carrega pressupostos que buscam combinar a Pedagogia da Autonomia e a chamada Pedagogia das Competências⁴⁷, isto é, utilizando autores como Paulo Freire como base teórica para as práticas de ensino. No entanto, como afirma o professor Coutinho (2013), há uma incongruência entre os pressupostos defendidos por Freire e a projeto da Fundação, afinal, este serve em última instância como estratégia de recuperação do aluno com defasagem idade-série, para que ele retorne ao ensino regular, o que contraria a perspectiva “freiriana” que defende a Pedagogia da Autonomia como alternativa ao modelo tradicional de ensino, e não como um suporte a este modelo. Sem contar que o projeto funciona alheio às demais práticas

⁴⁵ Outras organizações, a respeito, por exemplo, das TVs Universitárias, também já vinham exibindo conteúdos didático-educacionais por meio da televisão.

⁴⁶ A Prova Brasil é uma avaliação de rendimento escolar da educação, e serve como um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁴⁷ Abordaremos mais à frente no texto esses pressupostos teóricos, a partir de uma análise mais profunda dos projetos e da metodologia de educação da Fundação Roberto Marinho.

comuns e tradicionais existentes dentro da escola. Como se pertencesse a um universo à parte de tudo aquilo que se vive no espaço escolar.

Tais características do Autonomia - e podemos inferir que dos demais projetos da Fundação implementados em outras regiões do país, visto que a manutenção de um padrão entre eles é uma regra para a instituição - nos levanta alguns questionamentos como: é possível trabalhar com métodos e conceitos da Pedagogia da Autonomia dentro de uma instituição de ensino tradicional, ou seja, é possível a convivência entre paradigmas tão distintos? Ainda mais considerando o curto tempo com que aqueles conceitos e métodos são trabalhados em sala, e o fato de os alunos retornarem a rotina da educação tradicional com o término do curso supletivo.

E mais, conceitos como liberdade e autonomia, que estruturam a fundamentação teórica da proposta pedagógica da Fundação, são noções gestadas em processos de disputas políticas específicas ao longo da história, o que significa dizer que, no atual contexto, aqueles vêm sendo reapropriados no sentido de confirmar os pressupostos do sistema neoliberal, sobretudo, no que tange aos novos modos e produção e reprodução do capital. Portanto, cabe aqui o questionamento sobre quais os usos e sentidos vêm sendo atribuídos àqueles conceitos sendo estes caros à manutenção do sistema, e tendo a metodologia telessala da Fundação como principal missão que esses valores sirvam para preparar o indivíduo “para e pelo trabalho e cidadania”? Seria esta formação do telecurso um estágio de formação de mão de obra para o mercado atual que exige dos indivíduos atitudes cada vez mais autônomas e proativas como sinônimas de conquista da “liberdade” e “autonomia” econômica? Buscaremos responder a essas e outras questões acerca dos projetos do telecurso mais à frente neste texto.

Para este momento, e voltando ao debate sobre a parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Prefeitura do Rio de Janeiro, é possível perceber, portanto, que o argumento jurídico (da inexigibilidade da licitação) utilizado serviu apenas para confirmar que o que estava em jogo não era uma mera seleção entre entidades capacitadas para a prestação do serviço de educação na modalidade EJA, sendo a FRM a mais capacitada entre elas (o que justificaria não ter sido licitada), mas sim, a implantação de um projeto específico de educação para jovens e adultos, pensado e executado exclusivamente por uma entidade social privada da maior empresa de comunicação do país, e que já havia se tornado política pública aprovada pelo MEC em meados da década de 90.

Diante de um quadro de debate internacional entre os anos 1960 e 1970 sobre a utilização dos meios de comunicação na promoção da educação, o Brasil começou a vivenciar

experiências de teleducação, sobretudo a partir de esforços dos governos militares que intencionavam a melhoria dos índices de alfabetização com vistas ao desenvolvimento da nação, como já abordamos anteriormente. Ampliou-se neste período, portanto, a instalação de emissoras educativas, além da criação do marco legal para que as redes comerciais de TV e Rádio transmitissem conteúdos educativos, sendo, assim, instalada a portaria interministerial nº 408 de 1970⁴⁸, do MEC e do Ministério das Comunicações (MiniCom), para utilização de tempo obrigatório e gratuito para conteúdos educacionais.

Mas, para tanto, Roberto Marinho, presidente do Grupo Globo, optou por criar uma instituição – ampliando ainda mais o número de organizações ligadas a Rede Globo – com o intuito de atuar, principalmente, com educação. Assim, a Fundação Roberto Marinho surge em 1977 e o Programa Telecurso exatamente um ano depois. O fato importante é que com a criação da Fundação, a execução de projetos educacionais seria realizada a partir da arrecadação de fundos, por meio de parcerias com o poder público, e isenção de impostos, e não teria os mesmos gastos caso fosse produzido pela emissora como mais um programa da grade da TV comercial. (OLIVEIRA, 2011). E não apenas isso, o espaço que seria dedicado a veiculação de conteúdo sobre educação, para o cumprimento dos ditames legais, passou a ser ocupado pelos programas do Telecurso, até porque outros programas⁴⁹ com o viés educacional, que já vinham sendo produzidos por emissoras educativas, não lograram êxito assim como ocorreu com o projeto da FRM, afinal, trata-se de uma Fundação pertencente à hegemônica empresa de mídia no país, e do maior conglomerado midiático da América Latina.

Muito embora a principal atuação da Fundação Roberto Marinho tenha sido, ao longo dos anos, como dito acima, a promoção de atividades educacionais, ela também tem se dedicado a outro ramo de atuação: a construção e revitalização de museus como ocorreu, por

⁴⁸ Essa portaria foi substituída em 1980 pela Portaria interministerial MEC/MiniCom nº 568, segundo a qual caberia ao MEC e as emissoras educativas assumir a programação da TVs comerciais que não tivessem programação própria para cumprir o que estabelecia a lei. Já em 1991, essa portaria foi revogada por intermédio do convênio entre o MEC e a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão – ABERT. Esse convênio foi renovado algumas vezes ao longo dos anos. A última vez foi em 2016, já com o atual ministro da educação, José Mendonça Bezerra Filho. O convênio significou um tempo menor para a programação educativa obrigatória, além de que passou a ser responsabilidade do MEC a confecção do material, enquanto a ABERT, caberia a comprovação do cumprimento satisfatório da exibição tanto no rádio quanto na TV desse material. Ver: http://www.abert.org.br/web/images/Biblioteca/Midias/MEC-ABERT/Baixar_convênio_ABERT-MEC_2017.pdf. Acessado em Novembro de 2017.

⁴⁹ A TV Cultura chegou a produzir, ainda na década de 1970 o programa “Madureza Ginásial” e a telenovela educativa “Meu Pedacinho de chão”, este último, inclusive, foi veiculado pela Rede Globo na época. A Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), instituída pelo militar Castelo Branco na década de 60 com a finalidade de produzir e distribuir material educativo por meio da televisão, também produziu as telenovelas educativas, “João da Silva” e “A Conquista”. Estas foram os primeiros programas que juntavam teledramaturgia com educação realizada no país (OLIVEIRA, 2011).

exemplo, nas cidades do Rio de Janeiro, com os Museus de Arte do Rio e o do Amanhã, e em São Paulo, com o Museu da Língua Portuguesa, após este sofrer um incêndio em 2015. Todos realizados por meio de parcerias com as respectivas Prefeituras.

É importante entender, portanto, como se estabelece o ordenamento jurídico sobre o funcionamento das Fundações de direito privado, como é o caso da Fundação Roberto Marinho. Em 2015, a Lei nº 13.151 atualizou, ou podemos dizer que ampliou, o rol de finalidades das Fundações previstas no antigo parágrafo único do Artigo 62 do Código Civil. Ela também trouxe modificações a respeito da atuação do Ministério Público enquanto órgão fiscalizador responsável pelas Fundações, sobre as novas regras para alteração estatutária e, por fim, no que tange ao aspecto da remuneração dos dirigentes.

Pelo Código Civil, em seu Artigo 62, a função das Fundações privadas estabelecia que estas só deveriam ser constituídas para fins religiosos, morais, assistenciais e culturais. Com a nova Lei, essas finalidades foram detalhadas nos seguintes pontos:

I – assistência social; II – cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; III – educação; IV – saúde; V – segurança alimentar e nutricional; VI – defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; VII – pesquisa científica, desenvolvimento de tecnologias alternativas, modernização de sistemas de gestão, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos; VIII – promoção da ética, da cidadania, da democracia e dos direitos humanos; IX – atividades religiosas. (BRASIL, 2015).

A legislação também estabelece que as Fundações não tenham finalidade lucrativa. Porém, isso não representa um impeditivo para que aquelas não possam apresentar superávits em suas contas, pois isto seria diferente de obtenção de lucro, e permitiria que esse saldo positivo na receita fosse aplicado na própria instituição, ou até mesmo para a remuneração dos administradores⁵⁰. A lei ainda prevê que as Fundações de educação e assistência social são beneficiárias de imunidade tributária, isto é, estão isentas do pagamento de impostos ao Estado.

⁵⁰ No ordenamento jurídico, previsto mais especificamente na legislação tributária (Lei nº 9.532/97), a Fundação que utilizar os resultados positivos da receita para remunerar seus administradores, não poderá ficar imune aos pagamentos de tributos e impostos ao Poder Público. Porém, com a redação da nova legislação das Fundações, essa proibição ganhou as seguintes exceções: “no caso de associações assistenciais ou fundações, sem fins lucrativos, cujos dirigentes poderão ser remunerados, desde que atuem efetivamente na gestão executiva, respeitados como limites máximos os valores praticados pelo mercado na região correspondente à sua área de atuação, devendo seu valor ser fixado pelo órgão de deliberação superior da entidade, registrado em ata, com comunicação ao Ministério Público, no caso das fundações” (BRASIL, 2015).

Diferentemente das associações, por exemplo, as Fundações privadas não resultam da associação de indivíduos, mas sim, da organização em torno de um patrimônio formado pelas dotações dos seus instituidores, oficializado por meio de testamento ou escritura pública, e a partir da formulação de um estatuto que passa a ser o principal regimento sobre as atividades a ser seguidas por determinada Fundação, e também sobre suas relações jurídicas. Portanto, o estatuto tem a força da observância obrigatória, pois, como se diz na linguagem jurídica, ela representa a *Lex privata*⁵¹ da organização, de onde provêm as cláusulas normativas que criam as regras dentro da entidade.

E uma das mudanças na legislação das Fundações privadas se refere a esta questão. Caso a entidade pretenda alterar cláusulas do estatuto, caberá ao Ministério Público a avaliação do pedido de mudança com base no preenchimento de alguns requisitos como, por exemplo, que a mudança não contrarie ou desvirtue a finalidade da fundação. A análise deve ser feita em um prazo de até 45 dias, sendo esta última a alteração proposta pela nova legislação, pois, na anterior, não havia o estabelecimento de um tempo determinado. É o Ministério Público do Estado onde se situa a sede da entidade, o órgão responsável pela fiscalização dos recursos públicos por esta utilizados.

Os recursos públicos recebidos pelas Fundações, como já foi dito anteriormente, tem se dado por meio de parcerias, contratos e convênios com o Poder Público. O objetivo é, sobretudo, incentivar o surgimento e a manutenção de Fundações de interesse público, pelo menos como prevê a legislação. Os benefícios obtidos pela via de isenção de impostos e demais tributos ao Estado também segue a mesma lógica. Nesse sentido, cabe destacar que a decisão de criar uma instituição autônoma para atender as demandas de investimento social da Rede Globo, foi considerada a forma juridicamente mais adequada para gerir esta atividade. Isso porque, dessa forma, se tornou possível atender a requisitos de racionalização administrativa e financeira, especialmente no que se refere às questões tributárias, já que as instituições de caráter filantrópico, assistencial, cultural e afins, como já dito anteriormente, podem obter isenções fiscais junto ao Estado. Na prática, isso significa, muitas vezes, que o que se gasta na prestação de algum serviço seria ainda menor do que o ganho que esta instituição teria em termos de isenções e demais benefícios.

Dito isto, portanto, é possível afirmar que uma mesma Fundação, de acordo com a Lei atualizada, pode atuar em diversas funções de modo que atenda ao interesse público, e ao desenvolvimento humano em suas várias dimensões. Isso significa dizer que, desse modo,

⁵¹ Ordenamento sobre o qual rege uma entidade privada.

pela legislação pertinente, a Fundação Roberto Marinho poderia atuar tanto no campo da educação, quanto com a preservação do patrimônio histórico e cultural, assim como em outras funções previstas pelo ordenamento jurídico. Porém, uma Fundação deve reger seu funcionamento em concordância com a legislação aplicável, com o seu estatuto, e o regimento interno, todos operados conjuntamente. Entretanto, se considerarmos o estatuto que rege as atividades da FRM, percebe-se claramente que há um desvio de finalidade.

Pelo estatuto da Fundação, mesmo após sua reforma em 2016, o Artigo 2º discrimina em cinco pontos os objetivos pelos quais aquela se presta, são eles:

Os objetivos da Fundação compreendem a assistência, execução, promoção, apoio, incentivo e patrocínio de ações nos campos cultural, educacional, social, filantrópico, comunitário, recreativo/esportivo, científico-tecnológico, no Brasil, podendo desta forma, - (1) criar, manter, produzir, reproduzir, editar, publicar, distribuir, divulgar, prestar serviços especializados, sempre dentro da sua área de atuação, podendo ainda, para tanto, produzir obra audiovisual, cinematográfica e/ou videofonográfica sob qualquer formato e para qualquer tipo de veiculação, criar, manter e/ou participar de entes privados, buscando a consecução dos objetivos acima citados, cumpridas as exigências legais, e mediante comunicação prévia ao Ministério Público; - (2) firmar contratos e convênios com entidades públicas e privadas; - (3) promover espetáculos, eventos, cursos, simpósios, exposições, concursos, e quaisquer outras atividades vinculadas aos seus objetivos; - (4) distribuir bolsas de estudos e de pesquisas e prêmios; - (5) Programação do canal educativo intitulado FUTURA, o qual não tem fins comerciais (ESTATUTO-FRM, 2016).

Porém, a partir de uma parceria com a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, através da Secretaria da Casa Civil, a FRM, contrariando as finalidades prescritas no seu próprio estatuto, restaurou e revitalizou o Museu de Arte do Rio (MAR) recebendo para isso a quantia de R\$ 30.019.071,85⁵², em 2009, data de início do projeto, com término em 2014. Ao contrário do MAR, o Museu do Amanhã foi totalmente construído por meio da parceria entre a Fundação, a Secretaria Municipal de Obras e o Consórcio 'Pier Novo', composto pelas mesmas empresas do consórcio Porto Novo responsável pela execução das obras do Porto Maravilha (formada pela Odebrecht, OAS e Carioca Engenharia. As Duas primeiras, inclusive, investigadas pela Polícia Federal por suspeita de corrupção na execução de obras públicas).

O Museu de Arte do Rio ainda mantém a 'Escola do Olhar' que tem contribuído especialmente para a formação continuada de professores e educadores da rede pública de ensino, além de realizar cursos e workshops destinados a integração de temas da educação e

⁵² Dados do 'Rio Transparente': <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/>. Acessado em junho de 2016.

cultura. Para a execução do projeto Escola do Olhar, a FRM obteve, por sua vez, da Secretaria de Educação a quantia de R\$ 32.364.179,46 em um contrato que se iniciou em 2011 e finalizou em 2013⁵³. Muito embora a Fundação tenha participado da execução da Escola, quem a gerencia é o Instituto Odeon, uma organização social sem fins lucrativos.

Para a construção/revitalização dos Museus e da Escola do Olhar, foi estabelecido o contrato com a Prefeitura no modo tanto da dispensa de licitação, como da dispensa por inexigibilidade. Em outros termos, a FRM foi contratada sem licitação para executar obras contrariando os fins para os quais foi constituída, indicando que a relação de parceria tem se dado nos moldes do privilégio, neste caso, à Fundação do maior conglomerado de mídia do país.

O modelo de dispensa de licitação foi utilizado como argumento jurídico mais especificamente para a restauração e revitalização do prédio onde atualmente se situa o Museu de Arte do Rio. O inciso XIII do Artigo 24 da Lei das licitações que serviu de base legal, define:

XIII - na contratação de instituição brasileira incumbida regimental e estatutariamente da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional, ou de instituição dedicada à recuperação social do preso desde que a contratada detenha inquestionável reputação ético-profissional e não tenha fins lucrativos.

É possível perceber, portanto, que a Prefeitura do Rio apoiou-se no fato de a Fundação Roberto Marinho ser uma entidade estatutariamente definida também pela finalidade de pesquisa e ensino para, com base no Artigo 24, utilizar-se da prerrogativa administrativa e dispensar a licitação. Porém, o serviço prestado pela Fundação, além de não seguir a finalidade para o qual foi selecionada de acordo com a Lei, ainda contrariou o estatuto que rege suas atividades, como demonstrado anteriormente. Por outros termos, o gestor deixou de atender um mandamento constitucional, que é a obrigatoriedade do processo licitatório, valendo-se de uma abertura legal, embora restritiva, para beneficiar uma instituição que, ao prestar o serviço para qual se estabeleceu a parceria com a Prefeitura, afrontou diretamente seu próprio estatuto, isto é, as finalidades para as quais foi constituída.

Desse modo, constata-se que todas as parcerias firmadas entre a Fundação Roberto Marinho e a Prefeitura do Rio de Janeiro foram realizadas sem licitação. O que pode ser um indicativo, portanto, sobre como se estabelece as relações entre os entes públicos e as

⁵³ Ibid.

categorias representativas das elites do país, na figura das grandes empresas, ou seja, com base no privilégio e no benefício financeiro.

O geógrafo David Harvey (1996), associa o fenômeno das parcerias público-privadas a ideia de “empresariamento urbano”, que seria uma reorientação da administração urbana no sentido de aumentar a atratividade local para o desenvolvimento capitalista, dentro do contexto de competição interurbana para a conquista de financiamento internacional. Para o autor, a prática da parceria público-privada é intrinsecamente empresarial exatamente porque ela tem uma concepção especulativa, o que significa dizer que está sujeita a todos os riscos inerentes a qualquer empreendimento privado-especulativo, muito embora seja subsidiado pelo Estado. O que explica que os objetivos políticos e econômicos desse processo sejam de caráter imediato, e não pautados na perspectiva de desenvolvimento urbano voltado para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da cidade. Essa realidade também justifica o fato de que os investimentos são feitos em locais específicos de acordo como os interesses econômicos em determinadas localizações.

Esse novo padrão de governança empresarial fundado, sobretudo, sob os alicerces das parcerias público-privadas, criou-se as condições para que as cidades também entrassem nos circuitos do capital globalizado, não apenas como mediadoras dos fluxos financeiros, mas elas próprias, como produtoras de capital mercadológico, isto é, como *commodities*. As grandes cidades passaram a assumir cada vez mais o comportamento empresarial, e a constituírem-se como padrão de competição entre as grandes cidades no mercado global.

Apesar de Harvey (1996) correlacionar o conceito de empresariamento urbano mais especificamente a questão da privatização imobiliária dos espaços das cidades, também é possível entender aquele conceito a partir de uma concepção mais ampla que envolva a privatização também dos serviços e atividades antes atreladas a uma função unicamente do Estado, como é o caso da saúde e educação, por exemplo. Porém, esses serviços, considerados de assistência social, são privatizados primordialmente pelo o que Harvey (1996) classifica como “Privatização Via ONG”, isto é, quando as parcerias se dão entre Estado e “terceiro setor”, o que inclui neste último àquelas entidades representativas das empresas a partir dos seus “braços sociais” como é caso das Fundações.

No Brasil, a valorização das parcerias público-privadas ocorre nos anos 90 com a redução da participação do Estado na administração pública. Desse modo, multiplicaram-se experiências de colaboração de empresas no planejamento e execução de projetos públicos, sobretudo, nos setores de desenvolvimento urbano com a realização de obras e demais serviços locais. De acordo com a autora Cláudia Pfeiffer (2001), que estuda as razões pelas

quais as empresas privadas investem nas questões sociais e urbanas, o aumento do envolvimento das empresas nas parcerias público-privadas está ligado, como dito acima, na redução da participação do Estado nas questões sociais e urbanas, e mais especificamente na redução da receita tributária nos municípios, e das transferências intergovernamentais que complementam o orçamento local, além da pressão social por mais serviços públicos. Nesse contexto, enfatiza a autora citando Di Pietro (1996), que não se quer mais o Estado prestador de serviço, mas sim aquele que estimula, e subsidia a iniciativa privada.

Na cidade do Rio de Janeiro, local do nosso objeto de estudo, a valorização das parcerias público-privadas, ainda de acordo com Pfeiffer (2001), ocorreu especialmente durante o governo de César Maia (1993 - 1996). Foi neste governo que pode ser verificado o crescimento das articulações entre diversos agentes públicos e privados, tanto econômicos quanto sociais, sobretudo, a partir de parcerias promovidas entre a Prefeitura e a Firjan, assim como também com a Associação Comercial do Rio de Janeiro para a elaboração do Plano Estratégico da Cidade, que seria o documento norteador das políticas urbanas na atualidade.

É importante destacar que os termos de uma parceria sempre envolvem uma troca. E em troca das obras e serviços realizados pelas empresas, a Prefeitura do Rio de Janeiro vem possibilitando, por exemplo, que aquelas possam divulgar sua marca em área pública; que obtenham deduções fiscais; autorização para veiculação de propaganda em logradouro público ou em local exposto ao público, e até mesmo permissão de uso de bem público para uso privado. A veiculação de propaganda é um ato administrativo negocial, discricionário e precário, que significa uma declaração de vontade do poder público que coincide com a vontade da empresa solicitante. Este ato está, inclusive, regulamentado pela legislação municipal, na Lei nº 1.921/92 (PFEIFFER, 2001, p. 76).

A divulgação da marca e a veiculação de propaganda em área pública tem sido considerada mais vantajosa para a empresa em termos de custo-benefício, pois serve de alternativa à mídia tradicional que cobra valores altos para publicidade. É de interesse para empresa ainda a realização de obras, sobretudo, nos arredores e vias de acesso aos seus empreendimentos, com o objetivo de facilitar o acesso aos mesmos tanto para os clientes como para os próprios funcionários.

De modo geral, os benefícios aos contratados nas parcerias público-privadas podem ser considerados maiores que os obtidos pela Administração Pública. Até mesmo porque é esta quem remunera o parceiro privado, mesmo havendo uma contradição inerente ao processo de parceria, qual seja o fato de a justificativa para tal procedimento ser a carência de recurso público. Porém, os recursos e os benefícios empenhados nas parcerias representam

um custo maior para a Administração Pública. Caso fosse realizada a modalidade da concessão comum para o exercício de determinada atividade no lugar da parceria, certamente muitos gastos seriam poupados.

Conforme a legislação das parcerias público-privadas, a Lei nº 11.079/04, em seu Artigo 8º que trata das garantias para o parceiro, os dois primeiros incisos são considerados por alguns juristas e pesquisadores do direito⁵⁴ como inconstitucionais. O inciso I que prevê como garantia para o parceiro a vinculação de receita⁵⁵, fere a Constituição, mais especificamente seu Artigo 167º que trata sobre o tema, no sentido de que uma receita pública não pode ser vinculada à garantia de crédito de um particular. A finalidade da vinculação de receita não deve ser garantir a algum credor, mas sim, prevenir o desequilíbrio orçamentário do Poder público.

Da mesma forma, o inciso II do Artigo 8º da “Lei das PPPs” também viola a Constituição Federal. Neste caso, o inciso confere como garantia ao parceiro a “instituição ou utilização de fundos especiais previstos em Lei” (BRASIL, 2004). Porém, os bens públicos não são suscetíveis de confisco nem de qualquer outra modalidade de apoderamento que seja forçado. Além de se estar falando da utilização de benefício de fundo público a parceiros privados. O que significa outra afronta a Constituição, visto que, privilegiando o ente privado em detrimento de credores do poder público, poderia afrontar o princípio da igualdade, impessoalidade e moralidade, pilares morais da Administração Pública.

As parcerias entre o Estado e o “terceiro setor” foram consubstanciadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995), durante o governo FHC. Neste documento, foram divididas as atividades do Estado em quatro setores: o núcleo estratégico, que define as Leis e políticas públicas; nas atividades exclusivas que correspondem àquelas que só o Estado pode realizar. Nestas, estão inclusas, por exemplo, as tarefas de fiscalizar e regulamentar; em serviços não-exclusivos, que representam o setor onde o Estado atua simultaneamente com organizações públicas não-estatais e privados, e o setor de produção de bens e serviços para o mercado, que é caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro, mas que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, o setor de infra-estrutura.

Como é possível notar, o setor onde se estabelece as parcerias entre o Estado e o “terceiro setor” é o de serviços não-exclusivos, que sintetiza bem a proposta do governo FHC de retirada do Estado das funções públicas, e a transferência destas para o público não-estatal.

⁵⁴ Ver: <http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI20266,71043-As+Parcerias+PublicoPrivadas+PPPs>. Acessado em Outubro de 2017.

⁵⁵ Vinculação de receita é quando se dá prioridade a determinado gasto público, em detrimento de outros. Seria uma excepcionalidade à dinâmica orçamentária.

O campo de atuação inclui normalmente as áreas sociais, primordialmente saúde e educação, áreas culturais, de proteção ambiental e de pesquisa científica e tecnológica, num processo que ficou sendo chamado de chamado de “publicização” ou “programa de publicização”. Neste sentido,

[...] pretende-se reforçar a governança - a capacidade de governo do Estado - através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. O governo brasileiro não carece de “governabilidade”, ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil. Enfrenta, entretanto, um problema de governança, na medida em que sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa (BRASIL, 1995, p. 13-14).

Esse processo de diminuição do Estado e transferência desvelada das suas responsabilidades a partir das parcerias, também tem servido como possibilidade de o governo burlar determinados controles legais e burocráticos sobre os quais se vê submetido. Sob justificativa da busca pela eficiência, que se alega ser maior no âmbito privado, ocorre o que Di Pietro (2006) chama de fuga da Administração pública por parte do Estado, pois, as atividades relacionadas àquela passam a não ser mais necessárias quando se está em parceria, como é o caso dos processos de licitações, dos concursos públicos, o respeito às regras constitucionais sobre servidores e finanças públicas, entre outros requisitos próprios da Administração pública.

Um dado importante a respeito dessas parcerias é que, apesar de ter nascido no bojo do governo federal, são nos estados e municípios onde ocorre o uso efetivo dessas entidades nas questões públicas, mais especificamente, nas regiões consideradas mais ricas do país. Em pesquisa realizada pelo Ministério do Planejamento em 2010⁵⁶, mostra que os Estados que possuem a maior concentração de OSs, por exemplo, incluindo leis municipais próprias sobre essas parcerias são das regiões Sul e Sudeste. E, enquanto o número de organizações sociais em nível estadual, à época da pesquisa, era de 112, na esfera federal apenas seis. De acordo com Rico (1997), as Fundações privadas também se concentram majoritariamente na região Sudeste do país. São 49% em São Paulo e 19% no Rio de Janeiro.

Vale destacar, portanto, que o constante crescimento do investimento privado nas questões sociais está totalmente vinculado a um modo político de reorganização das forças produtivas a partir dos anos 90, do que a um suposto espírito de solidariedade. Até mesmo

⁵⁶ Ver: http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/vol_1_relacoes_parceria_publico_ongs.pdf. Acessado em Outubro de 2017.

porque a classe empresarial, histórico e culturalmente, nunca se sentiu responsabilizada pelas questões sociais. Portanto, as investidas das empresas privadas sobre a sociedade não significa necessariamente a pura prestação de favores e beneficência, pois, esta categoria espera retorno na prestação de qualquer serviço público.

Porém, o neoliberalismo como sistema político e econômico presente tanto em países de primeiro mundo, quanto nos países emergentes, e o atual estágio de internacionalização do capital tem levado a uma mudança significativa nas relações que envolvem o Estado, as empresas e a sociedade civil. De mudanças nas relações de produção que exigem uma postura mais participativa do empregado, passando pelos desenvolvimentos tecnológicos que exigem das empresas novas posturas acerca de investimentos em qualificação de pessoal, além de uma maior preocupação com o meio ambiente, o que vem ocorrendo é um desvio de postura das empresas no sentido de abandonar determinadas e pontuais posturas caritativas, para investirem em desenvolvimento social e urbano. Até mesmos os termos para se referir às essas ações empresariais no campo social, passaram por mudanças: de filantropia ou caridade, agora são chamadas de “cidadania empresarial”, responsabilidade social ou investimento social.

Deixando de ser atividade filantrópica, passou a ser cada vez mais parceria com o poder público. O chamado investimento social privado funciona, normalmente, sob generosa “colaboração” do Estado. A questão é que o próprio capitalismo não se consolida sem a ajuda dos fundos públicos, que acaba funcionando como forte auxiliar no processo de acumulação do capital. Para a pesquisadora Maria Raquel Caetano (2018), que estuda a presença das instituições privadas na educação pública no país, o estreitamento da fronteira entre o público e o privado a partir das parcerias com o poder público, tem formado o que ela chama de “quase-mercado”, que seria caracterizado por introduzir concepções de gestão privada nas instituições, porém, sem alterar as propriedades dessas.

Foi proposta ao Congresso Nacional durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), inclusive, uma alteração da Administração Pública organizada por uma Comissão de Juristas. A proposta chamada de Carta de Brasília, finalizada em 2009, estabelece a possibilidade a inserção de entidades do “terceiro setor” na própria estrutura da Administração Pública a partir do estabelecimento de uma nova estrutura para seu funcionamento e das relações do Estado com àquelas entidades que passaram a denominar-se de “Entes de Colaboração”. Este projeto ainda não foi votado pelo Congresso.

Os principais argumentos para a proposta de alteração do funcionamento da Administração pública estão calcados nos valores estabelecidos pela Reforma do Estado da

década de 90. Entre eles, encontra-se a necessidade de repensar a forma de organização e funcionamento do Estado com o objetivo de dar conta das demandas da sociedade; que as *restrições de recursos* estariam requerendo a necessidade de coordenar, no âmbito do Estado, bases integradas e cooperativas para aumentar na *eficiência*, e que o arcabouço legal e institucional da Administração pública seria muito pesado e baseado em valores e práticas *atrasados*.

E muito embora essa alteração na Administração pública ainda não tenha sido aprovada pelo legislativo nacional, esse modo de governabilidade já vem sendo cada vez mais incorporado aos programas e políticas públicas do Estado. Isso porque a ideia de participação social dentro do ambiente do poder público, ganhou um impulso significativo, pois se no passado (não tão distante) ela era rejeitada, no momento da conformação política e econômica atual, passou a ser atrelada aos ditames de uma agenda dos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, como pré-requisito para aprovação de projetos em conformidade com o sistema.

Das diversas áreas que o “terceiro setor” passou a atuar em parceria com o Estado se valendo daquela esfera da Administração pública que não representa função exclusiva do Estado, destaca-se a educação, cultura e o chamado desenvolvimento comunitário. E, considerando o contexto da Reforma do Estado que se prolonga em efeitos e ações até os dias de hoje, a atuação nesses setores muitas vezes ocorre de forma coordenada seguindo propósitos de manutenção do *status quo*.

A formulação de políticas públicas em sintonia com a ideia de desenvolvimento da comunidade, por exemplo, não é uma novidade. Porém, novos elementos advindos da ideologia neoliberal, trouxeram outros ares para a formulação de políticas voltadas para as comunidades, como é o caso das parcerias público-privadas. Essas parcerias articulam, portanto, atores como o estado, mercado e “terceiro setor”, combinando diversos dispositivos de atuação que passa pelo administrativo, controle social coercitivo, cognitivos, morais etc. (LEITE, 2015, p.7).

A porta das favelas e demais espaços periféricos na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, foi aberta para esses atores a partir da UPP Social⁵⁷, surgida dois anos após a implantação das UPPs, e compondo o que podemos entender como uma segunda etapa da “gestão do social” nas favelas. Com a articulação desses atores, os moradores são capturados,

⁵⁷ Em 2014 a UPP Social tornou-se ‘Rio + Social’. O argumento para a mudança foi de que a antiga designação poderia trazer restrições à entrada das ações da prefeitura nas comunidades pacificadas (LEITE, 2015). O que significa dizer que a entrada da UPP nas favelas não agradou a grande parcela da população, visto que as ações das Unidades não foram tão pacíficas como quiseram fazer acreditar.

especialmente, pela lógica do empreendedorismo local, respondendo, assim, pela “inclusão produtiva” que está em perfeita sintonia com “o novo espírito do capitalismo” (idem, p. 9), isto é, próprio do sistema neoliberal.

A concepção dessas parcerias corresponde a subsídios feitos pelos governos locais para que grandes corporações passem a controlar economicamente porções estratégicas da cidade, a custo do consumo coletivo local pelas classes trabalhadoras e pelos pobres. Para tanto, o empresariamento urbano, como afirma Harvey (1996), lida com a busca de construções de identidades locais, a fim de criar espaços atrativos economicamente e, como tal, abre uma gama de possibilidade de artifícios de controle social. Por esses termos é possível inferir que, permitir a inserção do mercado nas favelas cariocas⁵⁸, por exemplo, significou, primeiramente, uma das soluções do Estado em tentar resolver o “problema da favela”⁵⁹, para em seguida possibilitar, por meio do empresariamento, o uso mercadológico dela.

Para tal objetivo, as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) passaram a ser fundamentais. O surgimento das Unidades remonta a implantação do projeto de segurança pública lançado em 2007, durante o governo Lula, chamado de Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – Pronasci, Lei nº 11.530/07. Este tinha em sua composição duas frentes principais: a primeira, que seria a valorização dos agentes de segurança pública para o combate ao crime organizado, e a segunda, o público-alvo seria os jovens dos chamados “territórios de descoesão social” (GAWRYSZEWSKI, 2012, p.109).

Para a atuação com os jovens foram destinados alguns projetos, entre eles, dois se destacaram o “Reservista Cidadão”, com o objetivo de capacitar recém licenciados do exército para agirem como agentes comunitários; e o “Bolsa Formação”, destinado a qualificar agentes de segurança em programas de polícia comunitária, oferecendo para isso uma bolsa remuneração. E foi este último que, no Rio de Janeiro, passou a ser denominado de Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

A aposta seria de ocupação permanente das forças de segurança nas favelas cariocas. Entretanto, como afirma o pesquisador Bruno Gawryszewski (2012), o propósito não estava centrado na supressão do narcotráfico, mas sim, em manter um patamar aceitável de criminalidade de modo que permitisse ao Estado exercer o controle sobre àquelas regiões. Assim, o projeto de pacificação se baseou em três etapas principais: a) a retomada do controle

⁵⁸ Essas favelas correspondem basicamente aquelas que se localizavam em áreas de interesses comerciais para investimentos imobiliários, ou de execução de grandes eventos esportivos, e que por isso, receberam a atuação das UPPs.

⁵⁹ As favelas são constituídas como espaços de violência e de uma sociabilidade avessa aos valores dominantes da sociedade. Por isso elas são vistas antes como “problemas a serem resolvidos”, e é daí também que se justificam intervenções em sua realidade vindas de diversas instâncias.

territorial; b) a construção de uma cidadania associada ao cumprimento das normas de convivência com a polícia e c) a participação apoiada na ideia de vínculos comunitários.

E é nesse contexto que o projeto de pacificação nas comunidades da periferia do Rio de Janeiro se amplia com as parcerias público-privadas, e as ações em áreas como educação, cultura e comunidade, como dito anteriormente, passam a andar de mãos dadas entre si e com um projeto de controle social e territorial dos grupos periféricos. Afinal, a grande maioria dos projetos que envolvem parcerias, sobretudo com o “terceiro setor” é na área de educação e cultura voltada para a periferia. E, no que se referem às políticas educacionais, pensada muitas vezes em conjunto com os parceiros privados, passaram primordialmente a servir como propósito de intervenção nas áreas consideradas prioritárias para a gestão do social, como é o caso das favelas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001, por exemplo, já contava com o projeto de *educação integral* que não só mantém forte apoio das organizações privadas, como consta em seu cerne a ideia descrita no parágrafo acima: de uma educação pensada para as categorias populares para mantê-los sob controle. Como afirma Bruno Gawryszewski (2012), o PNE é explícito em apontar que a educação em tempo integral seria prioritária para as “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, como uma espécie de “educação para os pobres” (p.110). O exemplo que encarna bem o que estabelece o Plano é o programa “Mais Educação”, do Governo Federal, que articula a comunidade, a sociedade civil e o território, no oferecimento de uma educação em tempo integral. O critério de seleção das escolas contempladas pelo programa leva em consideração o fato de ser uma zona de vulnerabilidade, mas que seja, ao mesmo tempo, atendido pelo Pronasci ou UPP, no caso do Rio de Janeiro, o que, de acordo com Bruno Gawryszewski (2012), seria um indicativo da articulação entre os programas de segurança e de educação voltada para a população periférica com o intuito de manter o controle social.

A educação passou, dessa forma, a compor o espaço de estratégias de contenção da pobreza como forma de apassivamento e como tentativa de evitar a reprodução intrageracional daquela. O objetivo seria diminuir o potencial de rebelião inerente às “classes perigosas”, pois se prevê a redução do potencial de mobilização e indignação capaz de gerar instabilidade política. De acordo com os professores Leher e Evangelista⁶⁰, esta seria a raiz do projeto Mais Educação em parceria com as entidades privadas, sobretudo, as categorias empresariais.

⁶⁰ Ver <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-publica-logica-privada>. Acessado em Outubro de 2016.

O tempo “extra” da escola inseria no programa Mais Educação passa a ser então ocupado por projetos promovidos pela sociedade civil, contratados com base na Lei do Voluntariado (Lei nº 9.608/1998), normalmente de forma temporária. São ofertados trabalhos com oficinas de artes, esportes, lazer, comunicação, uso de mídias, educação econômica, além de reforço escolar para alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou com defasagem idade-série. No início o projeto foi idealizado para fazer parte do cronograma das escolas com menor índice do Ideb⁶¹, mas em 2011, em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social, passou a ofertar o programa nos municípios de grande concentração de beneficiários do Bolsa Família.

A ideia de ocupar o contraturno das escolas com projetos promovidos por voluntários da sociedade civil em caráter provisório, de forma pouco coordenada e sem qualquer guia de planejamento pedagógico em torno de um amontoado de atividades, não estaria, ainda de acordo com Leher e Evangelista⁶², promovendo verdadeiramente o propósito de uma educação integral, pois elas não estão relacionadas com a valorização do conhecimento, mas sim com uma forma de ocupar apenas o tempo dos estudantes.

É possível perceber, portanto, que há uma instrumentalização da ideia de participação social e das atividades oferecidas com o objetivo de manejar as contradições sociais para manter a ordem estabelecida, e o avanço do processo de acumulação do capital apartado de qualquer risco. A participação social por esses moldes garante antes o êxito do Estado frente ao seu projeto de dirigir moral e politicamente a sociedade em torno da aceitação sobre as prescrições do sistema neoliberal. A pesquisadora Vania Motta⁶³ aponta como raiz para o crescimento da participação das instituições privadas na educação brasileira, a tentativa de diminuir a indignação e a mobilização social que possam provocar instabilidade política.

Não por outro motivo que a educação integral tem sido uma das grandes bandeiras de organismos privados que atuam com a educação, a exemplo do movimento de empresários “Todos Pela Educação”, movimento mais representativo do crescimento do setor privado na educação brasileira, e também da grande mídia, com o discurso enaltecido desse formato de educação. A educação em tempo integral tem feito parte de muitos projetos de parceria entre o Estado e os organismos sociais das empresas privadas. No entanto, o que este modelo educacional, assim como o tradicional, quando estabelecidos via parceria público-privada têm

⁶¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

⁶² Ver <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-publica-logica-privada>. Acessado em Outubro de 2016.

⁶³ Ver http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista_poli_-_27.pdf. Acessado em Outubro de 2017.

em comum é, principalmente, o fato de o currículo, a prática pedagógica, a avaliação e a formação de professores serem pensados, elaborados e executados pelo parceiro privado.

Neste momento é importante compreender que o que está em jogo é a construção de uma nova cultura ancorada, sobretudo, no enfraquecimento das lutas de classes e na mercantilização de todos os aspectos da vida. E diante desse contexto, a educação tem se colocado como uma das principais estratégias políticas de conformação dos indivíduos à ordem estabelecida, a partir da adequação destes às novas formas participativas, a um novo projeto político-pedagógico, onde o processo de ensino e aprendizagem passa diretamente por um docente treinado por métodos prontos, que replica esses métodos em sala de aula, não mais em sua condição de sujeito do processo educativo, mas sim, como um mero aplicador de fórmulas.

Ao influir diretamente no currículo escolar, e nas demais atividades dentro do ambiente da escola, as entidades privadas colocam-se na condição de utilizar esse espaço para atender aos seus interesses privados. Por isso que o currículo está no epicentro desse projeto, pois é o conteúdo da educação pública que se disputa dentro das parcerias público-privadas. A privatização via parceria significa também a crescente introdução dos modos de gestão típicos das organizações privadas consideradas bem melhor geridas, servindo ao discurso da burocracia da gestão pública e, por outro lado, da eficiência e eficácia da gestão privada. O professor-pesquisador Roberto Leher afirma que mesmo trazendo um forte discurso sobre gestão o foco das entidades privadas é o projeto político-pedagógico, pois, o objetivo primordial é que as escolas recebam um pouco do “espírito do capitalismo”.

Já para a também pesquisadora Olinda Evangelista, o que há é uma articulação entre esses dois aspectos: “Quando se defende, por exemplo, que o problema da escola não é falta de recursos, mas falta de gestão; e quando se entende que a principal ferramenta da gestão é a avaliação, isso é uma concepção pedagógica”. Ela lembra ainda que esse contexto tem criado um grande mercado de produção de materiais didáticos e que isso também representa forte interferência pedagógica, e completa: “Quando se vende uma apostila para uma escola, vende-se também uma concepção de educação”⁶⁴.

As ações ditas voluntárias dessas organizações de origem privada caminham de mãos dadas com a lucratividade das empresas das quais fazem parte. É um movimento que, como afirma o professor Roberto Leher, contempla tanto os anseios do capital de socializar as crianças e jovens sob os interesses privados, como também de construir nichos de mercado

⁶⁴ Ver http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista_poli_-_27.pdf. Acessado em Outubro de 2017.

como é o caso da produção de materiais didáticos, como cartilhas, softwares, programas de TV, entre outros. São especialmente os meios de comunicação, com destaque para a Editora Abril (do Grupo Abril) e a produção de conteúdos educacionais da Fundação Roberto Marinho - que tem seu material vendido às secretarias estaduais e municipais por meio de três editoras licenciadas: a Ideb, Gol e a Positivo - que tem atuado de forma intensa na produção e veiculação de cartilhas educacionais, que são, por sua vez, seguidas a risca pelas escolas parcerias dos projetos produzidos por aquelas entidades privadas.

O Grupo Globo ainda possui a Editora Globo que também produz e distribui material didático para a educação básica, e que se encontra na nona posição do ranking das empresas do mercado editorial que mais receberam recursos de gastos diretos da União, somando o faturamento de R\$ 9 milhões em 2012⁶⁵. Em razão disso, os sistemas educacionais e os materiais elaborados por essas instituições privadas são um dos principais alvos de críticas quando o assunto é a diminuição da autonomia da escola, do professor e, conseqüente, do próprio aluno dentro do contexto pedagógico.

A produção de conteúdo didático da Fundação Roberto Marinho gira em torno da elaboração da Metodologia Telessala, fruto do projeto Telecurso. Esse material em seus 40 anos de existência passou por várias modificações. O que no início possuía um viés mais técnico e profissional foi se adaptando às novas demandas, porém, sem perder aquela característica, chegando à atualidade com um material feito para jovens e adultos, mas com a presença cada vez maior de crianças⁶⁶, e ainda trazendo questões em todas as etapas do conteúdo sobre trabalho. O telecurso ainda é utilizado por outras instituições privadas sem fins lucrativos que também trabalham com educação, como por exemplo, o Instituto Ayrton Senna, um dos mais atuantes na educação pública no Brasil, por meio do projeto “Acelera Brasil”, carro-chefe do Instituto, pois se dirige diretamente à educação formal. A metodologia telessala também é usada como alternativa de ensino em comunidades distantes, independente da faixa etária do aluno.

Por tudo isso, é possível afirmar que o principal objetivo das categorias hegemônicas é garantir a conciliação de classes e dos interesses entre capital e trabalho. E a educação tem se tornado, assim, um espaço de disputa política cada vez mais forte. Mas, apesar da existência de projetos antagônicos para a educação, defendidos por diferentes sujeitos na sociedade, no contexto atual um desses projetos têm se sobressaído no âmbito dessa disputa: o das

⁶⁵ Ver http://www.meiosnobrasil.com.br/?page_id=477. Acessado em Novembro de 2017.

⁶⁶ Abordaremos mais à frente no texto esse aspecto.

organizações privadas ocupando intensamente os postos de poder e decisão na condução de políticas públicas para o setor.

Esse projeto tem se consolidado no Brasil ganhando contornos cada vez mais claros. Desde o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, a educação tem sido alvo de inúmeras reformas que contaram com a participação ativa das organizações e grupos privados. Nesse bojo, podemos citar a Reforma do Ensino Médio, a aprovação, em meio a inúmeras controvérsias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto de Lei Escola Sem Partido, cortes drásticos nos investimentos da educação pública e mais recentemente a proposta do Governo Federal de permitir que 40% do ensino médio sejam conduzidos à distância⁶⁷ precarizando ainda mais o ensino, e servindo claramente aos interesses do setor privado e ao mercado de trabalho, de modo geral.

A reforma do ensino médio, inicialmente conhecida por meio da Medida Provisória (MP) nº 796/2016 e só depois promulgada pela Lei Federal nº 13.415/17 se torna um exemplo emblemático de que a educação vem sendo instrumentalizada pelo capital, pois, trata-se de um projeto formativo da força de trabalho, especialmente da juventude brasileira. É importante entender que não é de hoje o debate acerca do princípio pedagógico dessa fase da educação básica, sobretudo, no que se refere à separação de uma educação mais propedêutica, em detrimento da necessidade de uma educação mais profissionalizante para o Ensino Médio, fase formativa fundamental para o mercado de trabalho.

Por esse motivo que a burguesia vem concentrando esforços em torno da ideia de que o Ensino Médio estaria passando por uma crise e que, portanto, deveria ser reformado. As razões que sustentam essa necessidade de reforma perpassam o entendimento de que esta etapa do ensino carece de atratividade, devido aos altos índices do abandono escolar. E a escola não estaria conseguindo reter esses alunos devido à abundância de disciplinas e pelo percurso curricular único ser considerado pouco próximo da realidade do alunado, ou seja, fatores que estariam provocando falta de identificação dos estudantes com o currículo.

Desse modo, a nova Lei propõe a redução do número de disciplinas obrigatórias, além de permitir que os estudantes possam optar por diferentes percursos formativos, isto é, de acordo com a carreira que pretende seguir no mercado de trabalho, favorecendo uma suposta pluralidade de escolhas, caminhos e alternativas para o futuro profissional. A flexibilidade do itinerário formativo se fundamenta na ideia de liberdade e protagonismo juvenil, no entanto, o

⁶⁷ Ver <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/com-educacao-a-distancia-temer-quer-privatizar-ensino-medio/>. Acessado em Março de 2018.

próprio governo já teria reconhecido que nem todas as escolas poderão oferecer todos os itinerários, limitando ainda mais as possibilidades de escolha e formação dos estudantes.

Não é de hoje que se associa educação com desenvolvimento econômico como já dito anteriormente nesse texto, mas a questão que se coloca é que o Ensino Médio deve estar atrelado à necessidade imediata do mercado de trabalho. E o que se espera do trabalhador contemporâneo é que ele esteja preparado para lidar com as oscilações de um mercado de trabalho cada vez mais precarizado. Enfatiza-se com veemência, assim, a importância de que o aluno esteja apto a conseguir propor alternativas para problemas e situações de crises, ou seja, que o futuro trabalhador seja proativo.

Essa perspectiva muito se aproxima com os conceitos do economista austríaco e um dos pais da ideologia neoliberal, Friedrich Hayek, muito presente na realidade brasileira que foi um dos principais laboratórios de experimentação do neoliberalismo na América Latina. Para o economista o problema da educação promovida pelo Estado é que este não valoriza o potencial individual, e por isso não permite que os melhores se sobressaíssem. Isso revela que, dentro da concepção neoliberal mais importante do que pensar no bem comum, ou seja, numa educação voltada para uma noção plena de cidadania, a escola deve incentivar antes a competição e o empreendedorismo estudantil.

Um dos aspectos fundamentais trazidos pela nova Lei do Ensino Médio foi a necessidade de o trabalho pedagógico ser voltado para os aspectos cognitivos e socioemocionais dos estudantes, o que representa na prática a conformação de uma subjetividade em consonância com a cultura da empresa. Assim, é possível a afirmação, como sustenta Bruno Gawryszewski (2017), de que se trata de um projeto de adaptação da força de trabalho a uma realidade de intensificação da precariedade do trabalho e do trabalhador.

É importante entender, portanto, o contexto em que se insere o projeto da reforma, ou “contrarreforma” do Ensino Médio como afirma alguns autores mais críticos, a respeito, por exemplo, dos professores Leher, Vittoria e Motta (2017). Para os autores, as mudanças previstas em Lei para esta fase do ensino são indissociáveis da conjuntura política e econômica advindas do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que resultou na instauração de um novo governo formado a partir de coalizões com os partidos derrotados nas eleições presidenciais de 2014. Estes setores, mais tradicionais na política do país, só conseguiram a derrubada da presidenta eleita com o apoio de uma nova direita, conhecida como as bancadas do Boi, da Bala e da Bíblia⁶⁸. Porém, em contrapartida, essa direita mais

⁶⁸ As bancadas da Bíblia com 197 deputados, e da Bala, das empreiteiras e do Boi com forte orientação para a direita, com mais de 250 parlamentares (LEHER; VITTORIA e MOTTA, 2017, p.17).

extremada exigiu mudanças que atingissem diretamente a laicidade do Estado, como foi o caso da proposta de Lei da “Escola Sem Partido”⁶⁹.

É importante frisar que os setores da burguesia se organizaram organicamente ao longo das últimas décadas como classe social e se estruturaram em todas as esferas do Estado, seja no Judiciário, Parlamento, no Ministério Público, com o intuito de defender interesses da elite. O impeachment da presidenta Dilma Rousseff, como dito acima, conseguiu ser aprovado por meio de uma correlação de forças envolvendo todas essas categorias de poder. As frações da burguesia também passaram a ocupar espaços da sociedade civil organizada, ampliando suas organizações com a criação, especialmente, de Fundações Privadas de Interesse Público. Assim, intensificou-se a disputa por um projeto de sociedade em que a educação tem um papel fundamental.

Com um diagnóstico de crise do Estado, sobretudo fiscal, o novo governo apressou-se em por em prática medidas de enxugamento da máquina pública no que tange a investimentos em serviços públicos. Para tanto, só um governo não eleito e com forte apoio no Congresso Nacional poderia dar conta da tarefa de reduzir direitos sociais previstos pela Constituição Federal, e realizar grandes mudanças de modo autoritário, ou seja, sem diálogo com o conjunto da sociedade. Isso ficou claro no próprio caso do Ensino Médio modificado por meio de MP.

No bojo das medidas tomadas pelo governo atual, podemos citar a tríade que impactou de forma drástica a vida das pessoas, qual seja a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 - também conhecida popularmente como “PEC do fim do mundo” - que congelou os gastos públicos por um período de 20 anos. De acordo com a Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira (Conof) da Câmara dos Deputados, a estimativa é que a educação tenha perdas anuais de R\$ 24 bilhões com a aprovação da PEC⁷⁰. Além das Reformas Trabalhistas e do Ensino Médio fechando a tríade das mudanças. A Reforma da Previdência também faria parte do pacote de medidas, mas não foi aprovado pelo Congresso.

Com a perda de direitos e de investimentos em áreas sociais fundamentais como mais uma ofensiva neoliberal ao sistema político-econômico brasileiro, o que vem ocorrendo é o retorno das formas de exploração do trabalho vigente na ditadura empresarial-militar, como afirmam os professores Leher, Vittoria e Motta (2017). E para que este padrão se consolide

⁶⁹ Proposta de Lei nº 193/2016 de autoria do Senador Magno Malta (PR-ES), que tem como objetivo a proibição de manifestações ideológicas e político-partidárias por parte dos professores em sala de aula, numa clara ameaça a liberdade de ciência, cultura e conhecimento. Para o docente, representam intimidação ideológica, típicos de períodos de repressão política, como as ditaduras.

⁷⁰ Ver <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/educacao-pode-perder-r-24-bi-anuais-por-conta-da-pec-241-mec-nega>. Acessado em outubro de 2017.

nos dias atuais, mudanças profundas no sistema educacional passaram a ser necessárias como condição *sine qua non* para a construção de um aparato ideológico capaz de construir consenso em torno dos imperativos do capital.

Portanto, a educação tem sido tomada como um importante instrumento de controle dos indivíduos. Não por outro motivo que, ainda de acordo com os pesquisadores, depois das grandes manifestações durante as Jornadas de julho de 2013 e das ocupações dos secundaristas às escolas públicas por todo o país, a primeira grande medida do novo governo foi a elaboração da proposta de emenda sobre o Ensino Médio, isto é, em resposta ao medo de que a luta dos movimentos sociais e dos estudantes secundaristas se ampliasse. Por isso também a reforma foi imposta, e não fruto do debate público.

A Lei do Novo Ensino Médio tem como principal meta adaptar a educação básica à formação da força de trabalho, o que significa dizer, por outros termos, que aquela representa um projeto destinado à educação da juventude da classe trabalhadora. A avaliação dos setores dominantes ligados aos interesses privatistas mercantis e que forjaram a Lei, é de que o grosso da força de trabalho irá desempenhar uma atividade laboral simples, e que por isso não requer uma formação aprofundada, daí o empobrecimento educacional destinado a esta fase do ensino. Para Leher, Vittoria e Motta (2017), a formação pretendida pela atual Lei, se assemelha a formação do ensino médio estabelecida por uma Lei vigente durante a ditadura empresarial-militar na década de 70 (Lei nº 5.692/71). O foco desta era reduzir a pressão por vagas no ensino superior, ampliando a formação para o trabalho considerado simples.

Diante desse quadro, é possível inferir que o mais novo formato para o Ensino Médio trata-se da profissionalização precoce e simples dos filhos dos trabalhadores que, em sua grande maioria, estão matriculados em escolas públicas (LEHER; VITTORA e MOTTA 2017, p.19). Afinal, com a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como artes, filosofia e sociologia, além da possibilidade da escolha do itinerário escolar com base no conteúdo mais fácil para o aluno, a Lei acaba por retirar, especialmente daquele grupo de estudantes, uma dimensão fundamental para o desenvolvimento integral da formação humana. Essa nova metodologia de ensino tem um propósito ainda maior: o de atuar diretamente na socialização ideológica da juventude, daí porque a tentativa de extinguir conteúdos que incidem mais intensamente sobre o aspecto da dimensão estética, crítica, humana e criativa da formação, sem os quais a educação torna-se rudimentar e replicadora do que está pré-estabelecido.

Portanto, o que está em questão nesse projeto do Novo Ensino Médio é a própria concepção de educação cada vez mais simplificada, sobretudo em seu relacionamento com o currículo focado basicamente em matemática, língua materna e submetida a padrões de

avaliação por resultados. No Brasil, como já foi dito anteriormente neste texto, os empresários têm difundido sua agenda e pedagogia por meio de coalizões como é o caso do movimento Todos Pela Educação que reúne banqueiros, empresários dos meios de comunicação e o “terceiro setor” e de forte inserção nos espaços de poder e decisão.

O currículo pensado dentro desse novo projeto de educação, na perspectiva da pesquisadora Eliza Bartolozzi Ferreira (2017), não seria uma escolha da comunidade local, mas sim formatado nos moldes de um padrão global sobre aquilo o que é necessário aprender. No Brasil, esse currículo estandardizado foi estabelecido com a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada este ano, e que tende a promover um estreitamento e centralização em um currículo nacional.

De acordo ainda com a pesquisadora, a reforma do Ensino Médio é integrante de uma agenda globalmente estruturada para a educação, em que são propagados valores de uma dita modernidade ancorada em preceitos como racionalidade, individualismo e progresso, e essa ideologia tem sido difundida por organismos internacionais multilaterais que, desde os anos 1980 vêm atuando, sobretudo, na administração da pobreza.

Com destaque para ações na América Latina, essas organizações sugerem aos países mais pobres políticas relacionadas à escolaridade. Nos mais recentes relatórios do grupo Banco Mundial (BM), por exemplo, a educação ganhou destaque dentre as várias orientações de políticas públicas para esses países. Isso fica claro no relatório “Estratégia 2020 para a Educação – Aprendizagem para todos” (BIRD, 2011), em que a prioridade é ter os pobres e vulneráveis como objetivos para criar crescimento econômico. Em relatório ainda mais recente, e após analisar a crise político-econômica no Brasil, o BM sugeriu mais enfaticamente políticas voltadas para a educação da população pobre de modo que “ampliem as oportunidades econômicas, aprimorem o capital humano e a resiliência e reconheçam os ativos dos pobres” (BIRD, 2016 apud MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 364).

A ideia de capital humano é questão-chave dentro do projeto do novo Ensino Médio, pois, investir naquele significa visar maior produtividade; modernização das estruturas curriculares e flexibilização por área de conhecimento. Como afirma Motta e Frigotto (2017), o capital humano prioriza aqueles conhecimentos úteis para que o estudante adquira capacidade de impulsionar a produtividade, o que se torna adequado aos propósitos do próprio Ministério da Educação (MEC). Afinal, para este, a reforma se fez urgente e necessária justamente para que as barreiras do crescimento econômico fossem destravadas.

Motta e Frigotto (2017) destacam ainda um trecho do plano de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), do MEC, onde afirma que: “Para alcançar o pleno

desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação da sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais do nível médio e superior” (BRASIL, 2013 apud MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 359). Entretanto, além de ser passível de crítica essa relação orgânica entre educação e economia, os pesquisadores também alertam para o fato de existir uma contradição inerente a ideia de capital humano aplicado ao contexto brasileiro. Isso porque, na realidade concreta do país, o investimento nesse conceito se revela ideológico e artificioso, na medida em que tem havido cortes drásticos de recursos para o setor de educação, em detrimento do aumento de repasse ao setor privado que oferecem cursos rápidos e com pouca tecnologia, portanto, aspectos que contradizem a perspectiva de capital humano.

O fato é que este movimento indica a presença de um fenômeno cada vez mais crescente que vem sendo chamado de mundialização da educação, especialmente a partir da identificação das reformas educacionais implementadas nos países economicamente dependentes, como caminho imposto pelos organismos internacionais. Partindo do projeto neoliberal em escala global, a intenção é uniformizar a “integração global”, com o intuito de estabelecer novas condicionalidades para empréstimos, e demais acordos internacionais, cujas transações são fortalecidas por meio da construção de uma sociabilidade capitalista, que envolve um conjunto de estratégias que visam educar o consenso no mundo atual. E esse projeto de pedagogia da hegemonia, como afirma Neves (2005), consiste numa nova ideologia da classe empresarial que se espalha no Brasil e no mundo, por meio, sobretudo, da chamada Responsabilidade Social Empresarial.

2. “EMPRESAS CIDADÃS” E A CONSTRUÇÃO DE UM CAPITALISMO DE ROSTO HUMANIZADO

2.1 “Terceira Via: Marchar!”: quando outras vias são obscurecidas

O exercício da hegemonia, na perspectiva gramsciana é sempre uma relação pedagógica, em que a burguesia, ou fração dela, pretende subordinar moral e intelectualmente os grupos sociais, por meio da persuasão e educação, a fim de organizar o consenso em torno de uma determinada visão de mundo, isto é, produzir convencimento burguês a fim de “acomodar as consciências” (FONTES, 2010, p.186). E a partir da década de 90 no Brasil, com o projeto neoliberal em curso, uma nova pedagogia da hegemonia vem sendo gestada, estabelecendo uma dimensão educativa e cultural voltada para o exercício da dominação de classe, e a adaptação aos interesses privados do grande capital nacional e internacional (NEVES, 2010). Afinal, na concepção de Gramsci, “uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar vinculada a um programa de reforma econômica”, ou mais precisamente, “o programa de reforma econômica é exatamente a forma concreta através do qual se realiza toda reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 2000 apud NEVES, 2010, p. 18-19).

A nova pedagogia da hegemonia também implica na formulação de novas teorias e novos intelectuais orgânicos que difundem, por sua vez, novos consensos para a construção de um modelo de sociabilidade que seja adequado ao século XXI. Trata-se de um processo de transformações nas concepções políticas, em que se destacam mudanças na estrutura e dinâmica da sociedade civil, sobretudo, com o aumento da participação da burguesia empresarial nas questões sociais – como aparelhos privados de hegemonia – reconfigurando o aparato estatal, o âmbito econômico e “repolitizando a política”, como define a pesquisadora Lúcia Maria Wanderley Neves (2010).

Para a pesquisadora, a eficácia desse novo projeto de hegemonia se dá por meio da legitimidade das teorias que a apoiam e da forte atuação dos intelectuais orgânicos insurgentes responsáveis pela sua difusão. Partindo de uma perspectiva gramsciana, Lúcia Maria Wanderley Neves (2010) identifica que a função dos novos intelectuais orgânicos do capital no contexto atual, sejam eles singulares ou coletivos, é disseminar a existência de “novas relações sociais” supostamente apartadas das relações sociais capitalistas, com base na perspectiva teórica antimarxista e no projeto da nova socialdemocracia expresso pelo programa da Terceira Via.

É importante destacar que esses intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas ou organizações, cuja tarefa é formular ideias que fundamentem as práticas político-ideológicas da burguesia mundial, e que dentro do conceito da Terceira Via, se constituem numa espécie de “direita para social” (MARTINS, 2009), assim como também numa “esquerda para o capital” (COELHO, 2005).

A concepção de intelectual orgânico em Gramsci tem sentido ampliado e se expressa na função de organizador da cultura. No contexto da sociedade ocidental capitalista, para o pensador, como afirma Neves (2010), os intelectuais são majoritariamente empregados da classe dominante no âmbito da superestrutura, isto é, Estado e sociedade civil. Há também os intelectuais orgânicos do proletariado, porém estes estariam em menor número e mais desorganizados, e seriam os empregados, por sua vez, das classes dominadas. Portanto, por essa perspectiva, os intelectuais orgânicos comporiam um “bloco histórico” organizado sob a perspectiva de um determinado coletivo.

Gramsci revelou ainda a existência do que ele chamou de “intelectuais tradicionais”, que seriam aqueles não diretamente vinculados ao desenvolvimento das relações capitalistas, como os eclesiásticos, cientistas, filósofos, administradores, entre outros. No entanto, devido à posição que ocupam na sociedade em curso, tenderiam a reproduzir os valores vigentes, convertendo-se, desse modo, em reprodutores da concepção da classe dominante.

Carlos Nelson Coutinho (2006), citado por Neves (2010), estudioso da obra de Gramsci, identifica a existência do grande intelectual, produtor de concepções universais, além de um sem número de pequenos intelectuais que são reprodutores dessas visões de mundos e responsáveis para que estas se espalhem pelo conjunto da sociedade. No contexto atual, teria havido um considerável aumento quantitativo desses intelectuais reprodutores, ampliando também o processo de socialização sob uma determinada perspectiva da realidade.

As reflexões do pesquisador Carlos Nelson Coutinho a respeito dos intelectuais orgânicos foram importantes, de acordo com Neves (2010), para a percepção da função dos intelectuais na realidade do Brasil contemporâneo na construção de uma hegemonia político-ideológica. De acordo com a autora, devido à herança colonial do país, o legado elitista dos seus intelectuais, tende a importar a produção simbólica dos países centrais, divulgando internamente os valores externos, o que significa dizer, por outros termos, que os intelectuais brasileiros estão disseminando em nível local a hegemonia burguesa global (p. 26).

Lúcia Maria Wanderley Neves (2010) sublinha, no entanto, que o processo de obtenção de consenso em torno da ideologia burguesa se deve as ações dos seus intelectuais orgânicos, mas também, a um movimento de destruição de uma concepção revolucionária do

mundo, e do fortalecimento e ampliação, nas últimas décadas, da classe burguesa no país. Esse fato tem provocado não a atomização da classe trabalhadora, ela afirma, mas sua redefinição no interior da política contemporânea.

Os pressupostos políticos difundidos pela nova pedagogia da hegemonia, e por seus intelectuais orgânicos no atual contexto, portanto, tem como fundamento teórico a perspectiva da Terceira Via que nada mais é que uma concepção de capitalismo humanizado, em que a existência das classes sociais já não faria mais sentido, pois, em seu lugar, atuaria uma sociedade civil ativa, porém, mistificada. Além da centralidade na sociedade civil, outras teses fundamentais guiam a perspectiva da Terceira Via, a saber, uma ordem social entendida como pós-tradicional; a globalização como uma arena de possibilidades político-participativas; um novo Estado e a concepção de existência de um “novo mundo”.

Concebido nos anos 1990, o projeto político da Terceira Via reclamava uma alternativa que afastasse para longe os efeitos negativos do neoliberalismo, pois este foi considerado uma falha da política por não se responsabilizar pelos seus efeitos na sociedade, assim como também a velha socialdemocracia fadada ao insucesso devido a um Estado em crise. Assim, chamada de liberalismo social, a Terceira Via propunha um liberalismo associado a elementos do reformismo da socialdemocracia, isto é, um terceiro caminho somando o que teria de “melhor” nas formas de governos anteriores.

Já em 1999 ocorreu o primeiro encontro entre países centrais e desenvolvidos, denominado de Cúpula da Terceira Via, organizado pelo então primeiro-ministro britânico Tony Blair, em Florença, que contou também com a presença de Fernando Henrique Cardoso, então presidente do Brasil. É interessante notar neste momento que um dos principais teóricos do conceito da Terceira Via, o sociólogo Antony Giddens, foi também um dos idealizadores do chamado Novo Trabalhismo Britânico⁷¹, base de sustentação teórica do primeiro ministro. A estratégia conduzida por esse encontro foi articular a união entre os países com o objetivo de suprimir o potencial de conflitos dos governos de direita extrema, como foi o caso do governo de Thatcher e Reagan, mas como uma espécie de evolução ideológica adequada ao neoliberalismo.

Para muitos autores, apesar de o neoliberalismo e a perspectiva da Terceira Via estar de acordo sobre o diagnóstico de culpabilização do Estado pela crise econômica e social, as estratégias políticas de superação desse quadro para ambos seriam distintas. Enquanto o

⁷¹ O Partido Trabalhista teria considerado positivo o que os conservadores haviam feito no governo Thatcher, mas reconheceu que o modo de governar é que tinha envelhecido, havendo a necessidade da reforma. Daí o retorno a social-democracia modernizadora, nas palavras de Giddens, que escreveu o programa de governo do primeiro-ministro.

neoliberalismo defende a privatização, passando a responsabilidade da crise para o mercado, a Terceira Via propõe que essa responsabilização seja transferida às organizações da sociedade civil, criando o conceito de público não estatal. No entanto, o segundo teria uma forte aproximação com os preceitos neoliberais por considerar que o Estado deve manter-se distante da influência sobre o mercado, bem como não ser o único executor das políticas sociais. E, para tanto, sustenta a tese das parcerias público-privadas que, sobretudo no contexto brasileiro, tem significado a privatização dos serviços públicos essenciais. Assim, para a Terceira Via, a principal estratégia para a retirada do Estado à frente diretamente da execução de políticas são as parcerias, também atuando no mercado por meio de uma nova economia mista que propõe uma sinergia entre o público e o privado, se utilizando da dinâmica do mercado, mas com base no interesse público. De modo geral, podemos entender esse processo como o aprofundamento da lógica de mercado na formulação de políticas públicas. Dito isso, pode-se inferir que o neoliberalismo revigora o projeto da socialdemocracia proposto por Giddens

Essa forma de participação da conclamada sociedade civil ativa, por meio da cooperação, seria, na visão de Antony Giddens, a radicalização da democracia, num projeto político que ele chama de “democratização da democracia”. Entretanto, esse processo democrático estaria atrelado a uma moralidade cívica sem espaço para os antagonismos de classe, além de sugerir a ideia de uma correlação de forças políticas entre frações sociais com projetos societários distintos. Como já dito na introdução deste trabalho, os pressupostos da Terceira Via distorcem o sentido gramsciano de sociedade civil, que deixa de ser entendida como um espaço de lutas contra-hegemônicas, e passa a ser uma poderosa arena de disputas e, portanto, um campo fundamental para a difusão do consenso. E dentro dessa ideologia, sociedade civil, portanto, se reinventa assumindo posturas harmônicas, cooperativas e adaptáveis ao sistema.

Já o papel do Estado, pelo caminho da Terceira Via, seria incentivar à ideia da auto-organização, construindo uma cultura cívica em que a resolução dos problemas urgentes, mas pontuais, fossem solucionados a partir de uma rede colaborativa que envolvesse tanto organizações provenientes dos movimentos sociais, assim como também das grandes empresas, indústrias e bancos através dos seus braços sociais. Assim, essa ideologia prevê que o Estado democrático tenha as seguintes características: descentralização, renovação da esfera pública, eficiência administrativa, mecanismo de democracia direta e o governo como administrador de riscos (GIDDENS, 2001).

Para a Terceira Via, portanto, já estaríamos vivenciando um “novo mundo”, onde se faz necessária uma reestruturação na doutrina da socialdemocracia como forma de responder a uma dupla revolução em curso: a da globalização e a da economia do conhecimento. A globalização, sobretudo a financeira, tem redefinido o papel do Estado, e determinado uma reestruturação produtiva com novos postos de trabalho e novas concepções de gestão e governança, o que tem provocado, por sua vez, mudanças significativas nos modos de vida da sociedade. Nesta concepção, a globalização seria uma manifestação cultural e que representa nem um obstáculo nem um benefício ao desenvolvimento social, mas sim uma janela de oportunidade que se deve aproveitar (NEVES, 2010).

A economia do conhecimento se refere, por sua vez, às mudanças advindas com o surgimento das novas tecnologias de comunicação, que permitiu a produção de informação que, para autores da Terceira Via, tem sido a fonte de conhecimento na atualidade no lugar das ideologias do passado. Isso significa que a comunicação passa a ocupar lugar central, no que outrora era ocupado pela produção material de riqueza. Nesse ínterim, até o campo das disputas políticas passa a ser ocupado pelas imagens e âmbito da cultura.

Em um ambiente de redes globais de trocas e colaboração próprios do fenômeno globalização, a sociedade civil seria o lócus da participação, solidariedade e ajuda mútua podendo articular liberdade individual com responsabilidade social para a construção de um capitalismo de rosto humanizado, um “capitalismo cidadão”. A Terceira Via não prevê a transformação social geral por meio de um processo revolucionário, mas a reformas no interior do capitalismo no âmbito da cultura e informação. Por isso que, nesse contexto, os intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia conseguem aliar, em uma mesma ideologia, perspectivas teóricas antagônicas como “liberdade de mercado” e “justiça social”, permitindo a formação de um bloco histórico amplo e fortalecido.

Teoricamente a Terceira Via está diretamente atrelada a ideia do fim de uma era e, conseqüentemente, com a aparição de um “novo mundo”. De acordo com Neves (2010), o novo mundo atualiza os valores clássicos como liberdade, igualdade e fraternidade, porém, como significados muito próprios do nosso tempo: a liberdade se traduziria no novo individualismo, a fraternidade no processo de globalização, e a igualdade, por seu turno, representaria simultaneamente a perspectiva da aceitação das diferenças e, ao mesmo tempo, a rejeição da perspectiva de classe social a partir da ideia de colaboração interclasses (p.121).

E ao longo de largo período do século XX, entrando fortemente no século XXI, os fundamentos teóricos sobre o fim de um período e o renascimento de um novo tempo, foram moldando a ideologia da Terceira Via. Como afirma a pesquisadora Lúcia Maria Wanderley

Neves (2010), já em 1959 o filósofo Charles Wright Mills publicou a obra ‘Imaginação Sociológica’, anunciando o fim da Era Moderna. Seguindo seus passos, outros pensadores, a respeito, por exemplo, de Daniel Bells exaltava as transformações sociais ocorridas em curso proclamando a morte das ideologias do século XIX. A sociedade pós-industrial, para Bell, seria uma sociedade do conhecimento, onde as informações e ideias seriam sistematicamente transmitidas pelos meios de comunicação.

Mas é na década de 70 que se difunde mais amplamente a ideia de um novo mundo, sobretudo após as teorias do pensador Alain Touraine ao proclamar a pós-modernidade. Esta perspectiva ideológica ganhou fôlego com a grande crise mundial deste período e simultaneamente com o avanço do neoliberalismo. Para Lúcia Maria Wanderley Neves (2010), as formulações teóricas de ambos os autores foram precursoras para as concepções da Terceira Via e, conseqüentemente, para a construção da nova pedagogia de hegemonia.

A pós-modernidade prescrevia o início de uma nova era histórica, e influenciava o surgimento de novos intelectuais orgânicos que, para autores mais críticos a essa ideologia, a respeito da própria Neves (2010), do ponto de vista ético-político e epistemológico seriam ideólogos do projeto societário da burguesia do século XXI. Um amplo número de autores, assim como também de projetos políticos pós-modernos eclodiram do final século passado até hoje, com a defesa de um “pós-marxismo” e um “pós-estruturalismo” que rejeitava qualquer forma de conhecimento que indicasse ideia de totalidade, racionalidade, incluindo as concepções marxistas de classe social e emancipação geral, como já dito anteriormente nesse texto. A emancipação, na visão pós-moderna, deve ser substituída por práticas libertadoras, mas dentro do jogo democrático formal. Como afirma a pesquisadora marxista Wood (1999), o que podemos esperar hoje são ações políticas caracterizadas por resistências particulares e separadas entre os grupos.

Para os pensadores pós-modernos, o novo mundo trazia uma carência de função aos chamados conceitos universais, pois, no paradigma da pós-modernidade, a radicalização da singularidade e proliferação de eventos não dedutíveis a uma única estrutura (COELHO, 2004 apud NEVES, 2010), culminava no rechaço às categorias do passado que não mais sustentavam as questões e os desafios impostos na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, a racionalidade implicava, para esta ideologia, na associação às práticas de opressão e violência que marcaram o século passado, além de significar a recusa pela possibilidade de entender o desenvolvimento histórico a partir de outras formas de conhecimento.

A pesquisadora Lucia Maria Wanderely Neves (2010), elencou pensadores de diferentes áreas do conhecimento que ajudaram a construir a ideia desse novo mundo que se

tornou a base para a nova pedagogia da hegemonia em curso na atualidade. Muito embora com perspectivas diferentes sobre o processo de mudanças que vinha ocorrendo no mundo, algumas teses em comum norteiam as concepções desses autores, a saber, a ideia de uma ordem social pós-tradicional; uma globalização intensificadora; uma sociedade civil ativa e um novo Estado.

O conceito de sociedade pós-tradicional se consolidou com o fim da Guerra Fria, e é marcado pela crise nas tradições, pela cultura cosmopolita impulsionada pela globalização e por um novo individualismo. A autora destaca, no entanto, que essa sociedade não pôs fim à tradição, mas a redefiniu como forma de adequá-la aos novos comportamentos e práticas das pessoas e grupos sociais. Assim, oposições como socialismo versus capitalismo, foram substituídas por distinções como moderno e tradicionalista, ou libertário e autoritário.

O cosmopolitismo da era global, impulsionado pela comunicação imediata, foi um forte determinante para a constituição dessa sociedade pós-tradicionalista. A globalização tem sido uma das grandes referências nas transformações dos contextos locais, influenciando no estilo de vida e promovendo outras experiências cotidianas e de relacionamentos. Como afirma Antony Giddens (2001), grande entusiasta da globalização, o nacionalismo ganha uma face cosmopolita, pois não haveria mais como escapar a este processo.

Uma das fortes marcas da globalização é o individualismo, porém, para autores pós-modernos, a respeito de Giddens (2001), por exemplo, diferente do ideário liberal, um novo individualismo surge transformando o sujeito desassociado dos comportamentos tradicionais que detinham certa autoridade sobre os estilos de vida, possibilitando maior autonomia sobre suas próprias ações e modos de pensar o mundo. Num contexto comunicacional, os indivíduos tomariam as decisões através conhecimento disponível e circulante nas redes.

Todos esses fatores associados implicam, por sua vez, no renascimento de uma sociedade mais aberta ao diálogo, capaz de promover uma cidadania ativa, que permita ao indivíduo julgar as questões do mundo a partir dos seus próprios interesses e valores, e que se reconheça na condição de co-responsável pelas questões públicas. Este conceito afasta a ideia de uma perspectiva de classe, ao proclamar uma sociedade civil baseada nas noções de identidade. Por esta concepção, pressupõe-se que a sociedade dita pós-tradicional se apoie numa nova ética “que reconheça o direito a auto-realização dos sujeitos” (GIDDENS, 1996 apud NEVES, 2010, p. 108).

Um dos autores desse novo mundo, como já dito anteriormente é Alain Touraine que, ao considerar a centralidade da comunicação e do campo na cultura nos processo de produção e reprodução da sociedade, afirma que as categorias sociais (relações de trabalho) estão sendo

substituídas pelas categorias culturais (relação de identidade), o que significa dizer que, mulheres, colonizados, trabalhadores e as mais diversas minorias constroem subjetividades que os fazem se reconhecer como sujeitos de direitos, e na lutar contra as formas de injustiças e humilhações. Por esses termos, a produção de capital tem deixado de ter como base os bens de produção e a força de trabalho, e sim o conhecimento.

Já na década de 90, o pesquisador português Boaventura Sousa Santos, publica suas ideias sobre o novo mundo em uma obra que logo fica bastante conhecida, ‘Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade’. Neste, o autor afirma que os paradigmas da modernidade vêm sofrendo uma evidente crise, e que desde a década de 1980 já estaríamos vivenciando o que ele chama de pós-marxismo. Nas últimas décadas, para o autor, as lutas sociais não só ganhou outra direção, como a evolução das classes sociais nas sociedades capitalistas havia chegado ao fim. Boaventura Sousa Santos afirma que os movimentos e lutas sociais mais importantes na contemporaneidade têm sido protagonizados por grupos sociais reunidos em torno de identidades não classistas, como os movimentos de minorias. São as mobilizações por igualdade e por direito a diferença que devem ser a ênfase no processo de transformação social na atualidade. Por essa ótica o estudioso oferece aportes teóricos que fortalecem as concepções de sociedade civil ativa e de “novos atores”, apartados das noções de classes e evidenciando o caráter colaboracionista entre as diferentes categorias sociais.

As lutas cada vez mais se articulam num processo que o pesquisador chamou de cosmopolitismo subalterno dando corpo a uma globalização contra-hegemônica, que seria um projeto plural de reivindicações articuladas em rede, cujos critérios de inclusão se projetam para além dos horizontes do capitalismo global (NEVES, 2010). Isso significa que muito embora o autor apresente uma posição crítica ao sistema, a perspectiva de uma globalização contra-hegemônica não corresponde a uma alternativa a esse sistema.

Desse modo, conclui Lúcia Maria Wanderley Neves (2010), o autor, muito embora não seja explícito quanto a isso, parece concordar com a ideia da impossibilidade de uma transformação da sociedade pela via socialista, ao afirmar que a “ao final do século XX, a única utopia realista é a utopia ecológica e democrática” e que “o socialismo é a democracia sem fim” (SANTOS, 1999, apud NEVES, 2010, p. 114). Para a pesquisadora, Boaventura Sousa Santos, acabaria por contribuir para a formação de uma nova pedagogia da hegemonia, quando advoga que não haveria caminho fora do sistema, e mais, por defender a ideia de mercado como justiça social, e a conciliação interclasses.

A perspectiva de cooperação entre classes antagônicas fica evidente no seguinte trecho da obra de Boaventura Sousa Santos:

[...] nos países centrais, as lutas de classes deram paulatinamente lugar a compromissos de classes, à concertação social, ao compromisso histórico, à institucionalização dos conflitos, ao neocorporativismo, enfim, às formas políticas da social democracia, ao Estado-Providência e à regulação social fordista (SANTOS, 1999, p. 39-40).

Outro autor destacado por Neves (2010) sobre a ideia de construção de um novo mundo, e que muito interessa a este trabalho de comunicação, é o sociólogo espanhol Manuel Castells que defende a revolução tecnológica da informação como remodelador das bases materiais e simbólicas da sociedade, ao considerar que o paradigma produtivo tem sido centrado na informação e no conhecimento, como já vinha afirmando autores como Alain Touraine. Para Castells, na era da informação as ideologias estariam desprovidas de significados reais, sendo as tecnologias as responsáveis pela reestruturação do capitalismo, e introdução de uma nova sociedade.

Fruto da globalização, a sociedade da informação, como sustenta o autor, caracteriza-se por uma nova estrutura social que toma a forma de uma sociedade em rede, marcada não só por uma nova economia, mas também e, sobretudo, por uma nova cultura que ele chama de cultura da virtualidade. As transformações produzidas pelo capitalismo informacional deixam profundas marcas na sociedade, provocando graves crises em sistemas rígidos como é o caso do patriarcado, dos sistemas políticos, produzindo forças contrárias à ordem dominante.

No contexto desse novo mundo, essa cultura da virtualidade levantada pelo sociólogo, significa a autonomia da cultura frente às bases materiais. Os sujeitos políticos se mobilizam pela afirmação de identidades culturais, motivados por formas específicas de resistências. Portanto, para Castells seria a questão da identidade o que explica a reorganização da sociedade civil, sendo esta uma instância composta por fragmentos de resistências e por movimentos identitários. Desse modo, o pesquisador afirmar crer no poder libertador da identidade, sem aceitar sua individualização nem a sua captura pelo fundamentalismo (NEVES, 2010, p. 138).

Lucia Maria Wanderley Neves (2010) lembra ainda outro pesquisador contemporâneo que tem contribuído fortemente nas formulações acerca das rápidas transformações ocorridas nas últimas décadas: o filósofo Antônio Negri que, juntamente com Michel Hard publicou já nos anos 2000 a obra 'Império', anunciando o surgimento de uma nova sociedade imperial. Mas ao contrário do Imperialismo, a sociedade proposta por Negri e Hard se identifica com uma rede global descentralizada de poder, reduzindo substancialmente a soberania do Estado-não, e onde se efetiva a relação biopolítica e o poder das multidões. Por biopolítica os autores

definem como sendo o espaço de realização de relações políticas, econômicas, assim como de relações sociais e pessoais, que produzem a vida social em si mesma.

As multidões, por sua vez, procuram dar conta daquilo que seria o sujeito político na contemporaneidade, servindo de horizonte à prática política. Seria a potência das singularidades que se encontram em cooperação. Organizadas, as multidões produzem o Comum, uma forma de resistência que se contrapõe à dinâmica dominante, perseguindo outras formas de sociabilidade, que desembocaria, por sua vez, no ressurgimento (ressignificado) do comunismo: “o comunismo, além de sua face estatizante e autoritária, surgiu de uma capacidade de tornar coletivo o sentimento de sabotagem do poder, de insubordinação e de ruptura dos parâmetros dados” (NEGRI, 2015, p. 82).

O que sustenta esta perspectiva são as novas configurações dos modos de produção do capital, o chamado capitalismo cognitivo, que redefine os sujeitos políticos e seus modos de ação. O Comum, na visão de Negri e Hard, portanto, abre para outras possibilidades de vida, mas é gestado dentro do próprio sistema, o que significa dizer que se recusa a ser o projeto universalizante de transformação desse mesmo sistema.

No contexto contemporâneo, as lutas têm sido da ordem biopolítica, pois criam novos espaços públicos, novas formas organizativas, novas linguagens e novas formas de comunidade. Não por outro motivo que, para Negri e Hard, todos os movimentos são subversivos em si mesmos, e tem como principal característica não possuírem nenhuma forma de mediação, como, por exemplo, a partidária (NEGRI, 2015).

Ao contrário de grande parte dos autores pós-modernos, incluindo os que abordamos até aqui, Negri defende o trabalho como fundamento central da sociedade imperial. Para ele, o trabalho, na atualidade, representa a atividade social geral, a partir do momento que o capitalismo converge com a produção e reprodução da vida, mantendo-se difícil a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo. Para todos os outros autores, no novo mundo, o trabalho e a vida se dissociam (NEVES, 2010).

O capitalismo cognitivo, ou biocapitalismo como define o filósofo fazendo referência do biopoder de Foucault, revela não só a descentralização das formas de trabalho, mas também o investimento sobre a totalidade da vida e a subjetividade do trabalhador. Daí porque o prefixo *bio*. Para Negri, o capitalismo cognitivo teria que enfrentar o próprio risco que ele mesmo havia criado, ou seja, a crescente autonomia própria do trabalho imaterial. Assim, transformado em trabalhador social, o operário não massificado do contexto atual cria novas formas de cooperação, onde já não caberia mais a relação disciplinar da divisão de classes na perspectiva marxista.

Quando os trabalhadores na sociedade – e, portanto, o trabalho na sociedade – começam a se organizar de maneira informatizada, a cooperar dotando-se de instrumentos próprios de colaboração, esta cooperação não depende mais imediatamente do capital, pode ser, para dizer de algum modo arrancada do comando capitalista. Certamente, pode sê-lo segundo formas próprias da organização capitalista que subsume a sociedade e a vida, mas reconfigurando a relação capitalista de produção e exploração (NEGRI, 2015, p. 63).

Para Negri, o biocapitalismo, portanto, teria duas faces, a do poder hegemônico do capital, e o dos micropoderes que se vão surgindo como uma nova luta de classes no terreno do próprio capitalismo. Com uma produção fundamentalmente cognitiva, o biocapitalismo já traria em si as condições ideais de produção do comum, isto é, das possibilidades de construir resistências. As relações de produção dentro do sistema, que o filósofo denominou de trabalho imaterial por ser caracterizado pelas condições de circulação de conhecimento e informação, possibilitam que os indivíduos se reapropriem dos meios de produção tendo assim livre acesso e controle sobre a matéria prima do capital contemporâneo, qual sejam, a comunicação e os afetos. Por outros termos, quando a dimensão da vida é tomada como matéria prima para o capital, é nela também onde reside a força estratégica capaz de ser canalizada para a luta.

No entanto é importante frisar, como fez o pesquisador e crítico da obra de Negri, Sérgio Lessa (2002), que nessa concepção de trabalho social proposta pelo filósofo, parece não haver mais distinção entre trabalho e capital, assim como também entre trabalhador e burguês, todos seriam agora “sociais”; trabalho social, capital social. Assim, ao provocar a confusão entre produção e sociedade, constrói-se a ideia de que todos poderiam ser partícipes dos processos abertos de produção que são potencialmente transformadores. Como afirma Lessa (2002), as concepções de Negri promovem a reificação extrema do processo de alienação capital/trabalho.

Assim, é possível notar um forte idealismo nas concepções teóricas de Negri e Hard que sugerem que os indivíduos são responsáveis por construir sua própria história independente da situação social, econômica e política, projetando a mesma possibilidade e condição sócio-política a todos, pois o capitalismo global e a comunicação os igualariam. Esta perspectiva muito se aproxima do fundamento teórico da Terceira Via, na medida em que não só dilui as classes sociais, como relativiza as relações de poder.

Diante do exposto e, apesar dos autores citados seguirem percursos teóricos diferentes, se observa uma tendência comum nas análises que, de certo modo, oferecem subsídios para o projeto da Terceira Via, como: a indicação de que não há saídas para além do sistema; a inalterabilidade dos fundamentos da globalização guiando o novo mundo, e ainda sendo

considerado como fenômeno que, se tratado de maneira adequada, tende a ser uma possibilidade através da qual se pratica ações políticas alternativas, produzindo efeitos positivos nas sociedades.

Também se aproxima das noções da Terceira Via as perspectivas trazidas pelos autores de inadequação dos conceitos de classes sociais na sociedade contemporânea e, simultaneamente, a defesa de uma sociedade civil ativa composta por novos sujeitos políticos, podendo incluir, até mesmo, representantes da burguesia. Portanto, como afirma a pesquisadora Lúcia Maria Wanderley Neves (2010), os autores por ela analisados, considerando alguns desses que aqui abordamos, têm substituído as mudanças nas relações de poder, pelas mudanças nas relações sociais, oferecendo sustentação para a nova pedagogia da hegemonia.

2.2. A cara do nosso tempo: movimentos sociais e a aproximação neoliberal

A arquitetura e a dinâmica dessa nova sociedade civil na contemporaneidade têm criado espaço para o surgimento de agentes construtores da nova pedagogia da hegemonia, além de ter refuncionalizado agentes já existentes, como afirma a pesquisadora Lúcia Maria Wanderley Neves (2010). Considerados intelectuais orgânicos do capitalismo contemporâneo, esses agentes se responsabilizam pela disseminação de teorias e práticas da classe dominante. São valores difundidos pela escola, mas também pelos meios de comunicação na reprodução da sociabilidade burguesa; pelas instituições empresariais com suas instâncias de difusão pedagógicas, e diferentes atividades de “responsabilidade social empresarial”; por organismos internacionais com forte influência ideológica em todo o mundo, sem contar nas próprias instituições do Estado.

A proliferação das organizações da sociedade civil, como as ONGs que foram consideradas “cavalos de Tróia do neoliberalismo” por David Harvey no capitalismo neoliberal, é um exemplo de que está sendo construída uma sociabilidade baseada na cooperação entre as classes, a fim de assegurar a coesão necessária ao crescimento sem barreiras do capital. Conceitos como cidadania, responsabilidade social, empreendedorismo, são permanentemente repetidos pelos veículos de comunicação, pelas propagandas de empresas “socialmente responsáveis”, assim como também nos ambientes escolares, até se tornar senso comum na sociedade.

Para a construção de uma visão de mundo que seja adequada a nova sociedade, exige-se da classe dominante a formação de um estrato de intelectuais por meio de procedimentos educacionais e uma reeducação política, sobretudo entre os movimentos sociais. Desse modo, a conformações dos novos intelectuais orgânicos se estabelece mediante estratégias que atuam em diferentes linguagens, nos modos de pensar, de agir, congregando a ideia de colaboração com o espírito empresarial (NEVES, 2010, p. 86).

Desde os anos 90 tem sido construído o que a pesquisadora chama de a “direita para o social, e a esquerda para o capital”, caracterizando o estabelecimento do neoliberalismo no Brasil. E, chegando aos anos 2000, esse contexto tem se intensificado, juntamente a constituição de um modelo de articulação política de tipo americano, que se identifica, de acordo com a autora, pela formação de partidos sem linha ideológica, atuando em sintonia com grupos corporativos na defesa do projeto da Terceira Via.

Muito embora seja um tema que mereça um debate em profundidade, e mesmo não correspondendo especificamente ao objetivo deste trabalho de tese, é importante para a visualização desse processo de construção desse “novo mundo” no Brasil, que abordemos de forma exemplar, o surgimento de novos movimentos sociais que respondem positivamente a esse projeto de “repolitização da política”.

Em resposta as crises político-econômicas promovida pelo aprofundamento do neoliberalismo, o Brasil e o mundo vivenciaram, já neste século, a eclosão de grandes manifestações de rua. No país, a insatisfação, sobretudo pela dinâmica que a política partidária havia tomado, e pelos midiáticos e espetaculares escândalos de corrupção, os movimentos que se espalharam nas mais diversas cidades atraíram pessoas de várias gerações que não vivenciaram a política ou a formação de uma consciência política. Assim, sem uma proposição que unificasse o grande número de demandas surgidas, e com a presença de um sentimento generalizado de negação da política partidária, além de um grandioso aparato midiático construindo narrativas centradas, ora nos excessos dos manifestantes, ora partindo de uma leitura linear dos acontecimentos, afastando para longe uma compreensão mais profunda do processo, logo se evidenciou um enfraquecimento das reivindicações e uma forte tendência a polarização ideológica.

O caráter de negação da estrutura material do sistema e de sua lógica produtiva, isto é, do consenso capitalista, da possibilidade de alternativa sistêmica, e até mesmo da função das classes sociais, construída ao longo do período neoliberal no país, também foi um forte determinante para o esvaziamento de uma possibilidade transformadora que insurgia com as manifestações. Estas foram fundamentalmente marcadas por disputas de narrativas,

especialmente nas redes de internet, com a criação de meios alternativos de comunicação, que tiveram papel importante como espaço de organização política.

A comunicação desempenhou (e continua desempenhando) uma função primordial na produção política dos novos movimentos sociais que surgiram nesse contexto. Sendo a informação e a prática cultural, como dito anteriormente, características desses movimentos insurgentes, as lutas políticas tem se dado no campo da produção simbólica, e pouco, ou quase nada, ancoradas nas bases materiais da estrutura. Isso tem retirado do horizonte das pretensões políticas a necessidade de construção de uma mudança não pontual, e que proponha a ruptura com o sistema capitalista.

Durante o período das manifestações, a nova pedagogia da hegemonia se ocupou também em neutralizar o caráter emancipatório contido naquelas, capturando e esvaziando seu real sentido, invertendo o caráter opositor das reivindicações e tratando-os, assim, de uma forma estrategicamente positiva. Desse modo, intelectuais orgânicos da hegemonia valendo-se do caráter difuso e fragmentário que configurava a natureza das manifestações, abriram caminho para grupos de tendências políticas de direita, que se organizaram fortemente em torno de demandas historicamente defendidas pelos movimentos de esquerda, porém, as encobrindo de novos sentidos.

Nesse contexto, portanto, cresceram em número e força, movimentos políticos de caráter a-partidário, moralizador, que pregam, sobretudo, a renovação dos quadros da política. Propondo a negação de perspectivas ideológicas e das noções de esquerda e direita, esses novos movimentos aproximam-se das concepções políticas da Terceira Via, incluindo a presença de membros provenientes, especialmente, do “terceiro setor”, além de líderes comunitários, assessores de governos, acadêmicos e profissionais liberais. A grande maioria, portanto, sem antecedentes de práticas político-partidários, e tendo como líderes, sobretudo membros provenientes da classe média, classe média alta, e até mesmo empresários.

Alguns desses movimentos que vêm ganhando a cena pública, ocupando amplos espaços inclusive na grande mídia, são: o Movimento Acredito; Agora!; RenovarBR; Transparência Partidária; Nossas Cidades; Nova Democracia; Bancada Ativista, entre outros. Embora com propostas de atuação diferentes, todos eles possuem em comum a ideia de modernizar a política, o que implica, na visão destes, ancorar suas ações nos princípios de inclusão social, responsabilidade fiscal e social, liberdade de escolha, e ainda no que chamam por modernização dos costumes. São movimentos, grosso modo, que adotam algumas ideias progressistas, como o casamento homoafetivo e as causas feministas, por exemplo, mas que politicamente não propõem mudanças de paradigma.

É interessante notar que mesmo afastando a ideia de organização partidária, muitas das atuações desses movimentos consistem em formar lideranças para atuar na política institucionalizada. São realizados encontros formativos, de cunho didático, como o intuito de qualificar e moldar um político “ético e responsável”. Para concorrer às eleições, alguns desses movimentos propõem que seja possível a formação de uma lista cívica, que permita a essas lideranças concorrer com representantes partidários. Essa perspectiva vem conquistando o interesse de partidos, sobretudo, aqueles de centro-direita, que vem dialogando com esses movimentos. O Movimento Acredito é um desses que têm se aliado a alguns dos partidos políticos com o objetivo de emplacar candidaturas. Representantes de movimentos importantes como o Todos Pela Educação (TPE) também compõem o quadro de membros do Acredito, o que indica também a forte atuação do empresariado

Nessas formações também incluem a concepção de técnicos para atuar nos governos na formulação de políticas públicas. Um desses movimentos empenhados na promoção de políticas com foco principalmente na área de educação e segurança pública é o Agora!. Apesar deste não confirmar aliança com nenhum partido, não descarta a possibilidade de se tornar ele mesmo um partido no futuro⁷². Além disso, alguns de seus membros mantêm estreita relação com políticos já bastante conhecidos como a ex-senadora Marina Silva e o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, e conta também como um dos membros o apresentador de TV da Rede Globo de Televisão, Luciano Huck⁷³. Na sua descrição na página oficial do movimento Agora!, o apresentador é retratado também como um empreendedor e militante do “terceiro setor”, além de ter seu trabalho na TV definido como de “alto impacto”, por promover “inspiração exponencial, com mensagens de protagonismo, empoderamento e mudança de mundo”.

O apresentador também faz parte do grupo de empresários que financiam, através de um fundo, bolsas para formação de lideranças políticas. A ideia deu origem ao movimento RenovaBR, criado pelo empresário e presidente do Somos Educação⁷⁴, Eduardo Mufarej. No site institucional, o movimento apresenta seu manifesto, e explica como o interessado pode se inscrever no processo seletivo para então participar de curso de formação política. É

⁷² Ver <https://epoca.globo.com/politica/noticia/2017/06/eles-querem-mudar-politica.html>. Acessado em Outubro de 2017.

⁷³ Luciano Huck chegou a ser cotado como provável candidato à presidência da República, mas negou que participaria do pleito eleitoral. Visto com bons olhos pelo empresariado, uma possível candidatura de Huck foi apoiada, inclusive, pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁷⁴ A Somos Educação, antiga Abril Educação do Grupo Abril, da família Civita, representa um grupo educacional com grandes investimentos no ramo em todo o país, sendo proprietário de uma rede de escolas, como por exemplo, o Sistema Anglo de Ensino. Também é a atual detentora das editoras antes também pertencentes ao Grupo Abril, especialistas na confecção de materiais didáticos de escolas públicas e particulares.

importante perceber que, mesmo com o slogan de renovação dos quadros políticos, a maior parte do que eles chamam de líderes formados pelo movimento, ainda são homens, brancos e classe média.

Portanto, esses movimentos têm como proposta “mudar o jeito de fazer política”, porém, atuam como uma atualização da velha política, sobretudo a partir das alianças estabelecidas com as elites e com o sistema político representativo, e também pela clara perspectiva de cunho colaboracionista, aproximando-os da ideologia da Terceira Via. É possível afirmar, desse modo, que está em curso um amplo processo de reeducação política para a formação de intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia, para a permanência do *status quo* e a construção de uma visão de mundo adequada ao contexto neoliberal.

O processo de formação da sociabilidade burguesa passa ainda por outras estratégias de educação política, como define Lúcia Maria Wanderley Neves (2010), através de instituições do Estado, assim como também pelo crescente papel social empresarial na conformação da educação escolar produzindo novas gerações de trabalhadores e cidadãos, como abordaremos mais em profundidade no próximo capítulo. É interessante reafirmar que esses organismos, sejam provenientes do Estado quanto da iniciativa privada, funcionam muitos deles, em cooperação, especialmente pela via das parcerias público-privadas.

2.3. Responsabilidade Social Empresarial: a nova cara do “Terceiro Setor”

No Brasil, o ponto inicial para o surgimento de instâncias representativas dos grupos privados voltados para atuação de responsabilidade social, foi o Programa Comunidade Solidária, presidido pela então primeira dama do país e socióloga, Ruth Cardoso, que foi um importante fomentador de empresas cidadãs. Foi nesse período, portanto, que surgiu a organização filantrópica, que reúne as maiores e significativas empresas que trabalham pelas questões sociais, a saber, o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife). Ainda na mesma década é criado também outro organismo de igual importância para o cenário da responsabilidade social empresarial, o Instituto Ethos. Foram instâncias como essas que disseminaram conceitos e noções que cultivam a ideia de um “capitalismo cidadão”.

A pesquisadora Lúcia Maria Wanderley Neves (2010), elegeu dois organismos significativos na conformação do novo Estado neoliberal e na concepção dos intelectuais coletivos da nova pedagogia da hegemonia: a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Instituto

Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase). O primeiro surgiu ainda na década de 1940 e tem formado desde então gestores governamentais e empresariais. O Ibase, mais recente, criado na década de 1980, já no período de configuração do neoliberalismo no mundo.

Como afirma a pesquisadora, a FGV já nasce como um intelectual orgânico da hegemonia capitalista do Brasil no período de desenvolvimento industrial, com o objetivo de formar intelectuais difusores no âmbito estatal, empresarial e na sociedade, dos princípios e práticas do americanismo (NEVES, 2010, p. 162). A Fundação criou outros institutos ligados diretamente a ela, nas áreas de Direito, Administração, Economia e Gestão, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

As atividades da FGV não se limitam a prática do ensino. Ela também mantém larga relação com governo e empresas na prestação de serviços de assessoramento e consultoria. As atividades com governo têm gerado importantes indicadores, realizados (Ibre) pelo Instituto Brasileiro de Economia, sendo o primeiro a calcular no país o Produto Interno Bruto (PIB). Esses indicadores têm servido de apoio a decisões governamentais sobre políticas econômicas. As relações com as empresas, por sua vez, tem sido importante na busca de especialmente de financiamentos.

Os estudos elaborados pela Fundação, com ampla produção sobre os rumos político-econômicos do Brasil, foram significativos também no processo da (contra-)reforma do país na década de 1990. A FGV chegou a ocupar assento no Conselho que decidiu as mudanças a ser implantadas no país. O principal executor daquele projeto, o então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, de governo do então presidente FHC, Luis Carlos Bresser Pereira, foi professor e pesquisador da Instituição.

Seguindo a linha ideológica da (contra-)Reforma, a Fundação chega aos dias atuais como um forte intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia, dedicando-se recentemente a pesquisa e formação em torno do tema do “terceiro setor”, e mais especificamente sobre as ações de responsabilidade social empresarial. Essa perspectiva vem sendo difundida mediante publicações em livros e revistas, além de criação de centro de estudo, e linhas de investigação no âmbito, até mesmo, da pós-graduação.

Desde a década de 90, como afirma Lúcia Maria Wanderley Neves (2010), mesmo não sendo ainda muito conhecido o termo no Brasil, a FGV já trabalhava conceitualmente com a ideia de sociedade civil ativa, chegando a criar o Programa de Estudos em Gestão Social (Pegs), que se propunha a formar profissionais para atuar em gestão social no governo e nas organizações do “terceiro setor”.

Também foi nesta década, mais precisamente em 1995, que a Fundação criou o Centro de Estudos do Terceiro Setor (Cets), pioneiro no país nos estudos e pesquisas a respeito do tema, se tornando referência na formação de dirigentes empresariais que desejassem atuar com responsabilidade social. O Cets estabeleceu parceria com organismos considerados “sociais”, como é o caso do Gife, Ethos, o Comunidade Solidária, durante o governo FHC, entre outros, sendo assim uma das instituições mais decisivas na conformação da pedagogia da hegemonia.

Já o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), na concepção da autora, também teve um papel fundamental enquanto aparelho privado de hegemonia no capitalismo neoliberal. Na fase inicial, o Instituto se constituía como uma instância de assessoramento de movimentos sociais. Mas logo na década seguinte, quando o mundo já vivia mudanças nos rumos políticos, o Ibase passou a sofrer importantes transformações no seu direcionamento de atuação obedecendo àquelas mudanças, começando pela introdução do modelo norte-americano de fazer política, isto é, baseado na ideia de organizações não governamentais que prestam serviços aos considerados “excluídos” da sociedade.

Entre 1992 e 1993, o Ibase organizou uma grande campanha nacional contra a AIDS/SIDA entre trabalhadores, além da conhecida “Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida” encabeçada pelo sociólogo Hebert de Souza, o Betinho. Esta última contou com a participação de inúmeras ONGs, organizações sociais, sindicatos, artistas, igrejas, escolas, universidades, entre outros, com o objetivo de distribuir alimentos e debater sobre desenvolvimento local. O Ibase foi responsável ainda pelo lançamento do “Balanço Social”, um dos mais importantes, até hoje, instrumentos para auditar as ações sociais das empresas, em que se destacam: a contribuição com a qualidade de vida da sociedade; a preocupação com o meio ambiente e os funcionários; a identificação com o grau de comportamento da empresa com a sociedade, isto é, avalia resultados sociais (COSTA, 2005).

Atualmente, de acordo com o próprio código de conduta da instituição, o seu objetivo de atuação muito se aproxima das formulações da Terceira Via, qual seja, o fortalecimento da sociedade civil, de modo que esta incida sobre a formulação de políticas públicas, o que substitui claramente a ideia de confrontação pela de colaboração. Assim, de uma organização mais reivindicativa, o Ibase passa agora a se constituir como uma ONG propositiva, sendo assim definida como “uma associação sem fins lucrativos, de caráter caritativo, educativo e de assistência social”, cujo objetivo, entre outro, é o “desenvolvimento atividades de estudos, investigação, análises e preparação de projetos socioeconômicos” (INSTITUTO

BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICOS, 2004 apud NEVES, 2010), além da promoção de cursos, seminários e publicações.

Para Neves (2010), a rápida mudança de perspectiva do Instituto, deveu-se também às fortes influências de organizações internacionais, das quais é proveniente maior parte dos recursos que mantém aquela. Uma dessas organizações responsáveis pelo financiamento ao Ibase é a importante Fundação Ford. O aumento da participação de organismos internacionais como financiadores e apoiadores das atividades sociais do Instituto, ocorreu após a consolidação do Estado neoliberal no país. A pesquisadora ainda cita outras razões que, segunda ela, foram fundamentais para a consolidação do Ibase como um importante aparelho privado de hegemonia no capitalismo neoliberal: a morte de Betinho, que possuía maior proximidade com os movimentos sociais de base, assim como também a influência das formulações do Banco Mundial para os países do “Terceiro Mundo”.

Desse modo, por meio de um forte aparato de comunicação, através da divulgação de informações e intervenção direta na agenda pública, dando grande visibilidade aos temas da Terceira Via, o Ibase vem se constituindo como um importante intelectual coletivo da hegemonia neoliberal, com a tarefa de formar redes locais e até internacionais na promoção de uma cidadania ativa, no sentido de construir a democracia sob os moldes de um acordo nacional entre classes historicamente divergentes. A pesquisadora conclui que, muitas das atividades promovidas ao longo das décadas pela FGV e Ibase formaram alicerces teóricos e formativos fundamentais para a consolidação da nova pedagogia da hegemonia.

O fato é que, independente da motivação e do tipo de ação social praticada pelas empresas e organizações, a perspectiva de responsabilidade social está se tornando uma atividade profissional e cada vez mais qualificada. Isso porque as empresas têm optado com maior frequência na criação de suas próprias organizações sociais, como afirma a pesquisadora Lúcia Helena A. Müller (2006), em seu artigo ‘A construção do social a partir da ótica empresarial’.

O número de empresas socialmente responsáveis, isto é, que praticam ações sociais atuando diretamente na comunidade, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), tem aumentado significativamente a cada ano. É o que indica as três pesquisas lançadas pelo Instituto em 2000, 2002 e em 2006. Os resultados do último levantamento revelam que no período entre 2000 e 2004, o aumento daquelas empresas havia sido de 10 pontos percentuais, ou seja, de 59% para 69%, um número considerado expressivo pelo Ipea. A pesquisa ainda traz o número aproximado de empresas socialmente responsáveis de 600 mil em todo o país, sobretudo no sudeste. Em 2004, entre aquelas que praticam atividades sociais,

50% se encontram no sudeste e 29% no Sul. O Ipea também revelou que houve um crescimento no número de micro e médias empresas atuando em ações sociais, um dado novo considerando que esta até então representava uma característica das empresas de grande porte (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2006).

Apesar do aumento das médias e pequenas empresas atuando nas questões sociais, são as de grande porte que participam de forma mais intensa das parcerias público-privadas, e dos espaços de decisões interferindo nas políticas públicas, por meio dos seus braços sociais. Mas, mesmo assim, é possível perceber que o campo das questões sociais vem virando alvo de disputas devido ao crescimento no número de organismos atuantes, de naturezas distintas, por isso este campo está longe de ser considerado homogêneo, mesmo quando concorrem por objetivos comuns. Podemos perceber a presença, portanto, de organismos criados recentemente, assim como também de agentes tradicionais como órgãos do Estado, instituições acadêmicas, movimentos sociais, entre outros, ocupado esse espaço.

Müller (2006) observa que esse aumento de empresas socialmente responsáveis têm gerado ainda uma espécie de mercado social concorrencial criando a procura cada vez maior por serviços de consultoria para orientação e planejamento, e até mesmo formação profissional dos agentes diretamente envolvidos. Daí também porque o crescimento da influência de cursos oferecidos por Institutos como a FGV, por exemplo.

Porém também é importante notar que as próprias instituições empresariais, e instâncias representativas dessas organizações como o Gife e o Instituto Ethos, por exemplo, têm se especializado em promover palestras, *workshops*, cursos, congressos, além de produzir, elas mesmas, conteúdos especializados na área, assim como também notícias por meio de publicações divulgadas nesses mesmos espaços. Essas organizações têm disseminado um *know-how* para esse tipo de atuação com elaboração de conceitos, além de tecnologias para a gestão do social. Como afirma Müller (2006) ainda, esses conceitos e demais conteúdos produzidos por essas instâncias tendem a apresentar a mesma interpretação da realidade social, assim como também argumentos que justifiquem a intervenção empresarial no campo social.

As entidades de responsabilidade social são responsáveis ainda por gerar a própria avaliação por meio de relatório das suas atividades, até mesmo quando elas são oferecidas em parcerias com organismos públicos, via parceria público-privada. Os espaços de formações e trocas de conhecimento elaborado por aquelas envolvem também a capacitação de organismos dos mais diversos tipos, de modo a fazer com que seus desempenhos sigam padrões e lógicas empresariais.

Assim, a disputa neste campo tem provocado o que a pesquisadora Müller (2006) chama por “colonização” das questões sociais por parte de organismos socialmente responsáveis, que reproduzem ainda, nas formas de atuação, princípios originários do setor empresarial. Esse processo tem provocado a privatização dos espaços públicos, reduzindo as contradições sociais a aspectos mensuráveis e a questões que podem ser tratadas de forma técnica, aplicando a eficiência do setor privado. Além disso, a ampla inserção desses organismos, sobretudo em espaços comunitários, tende a provocar efeitos negativos nas capacidades organizativas dos grupos, afetando diretamente na autonomia destes.

Estudando as práticas e os valores associados às atividades filantrópicas das elites no país, a pesquisadora Patrícia Kunrath da Silva (2016), traz a luz o caráter de poder e interesse relacionados às ações de filantropia, prioritariamente planejadas e executadas de acordo com um modelo daquilo que esses grupos “doadores” julgam como sendo o melhor para os receptores dessas ações. Com um procedimento claramente envolvido por uma áurea moralizante, a preocupação dos filantropos parece a redução da pobreza no sentido de evitar possíveis conflitos, o que ficou evidente nas entrevistas realizadas pela pesquisadora com empresários socialmente responsáveis. Portanto, a incorporação das empresas e seus braços sociais na intervenção das questões sociais possuem uma dimensão política neutralizadora do potencial contestador, domesticando os receptores a aceitar pacificamente sua própria realidade, além de tratar a superação desta como uma questão de competência e de gestão eficiente.

A visão das elites construída sobre a pobreza e a desigualdade social, assim como também o ideário de sociedade daqueles, passa pela perspectiva de um desajustamento social vivenciado pelo público-alvo das ações por eles promovidas, e por isso necessitam de intervenção para que se adéquem a uma ordem aceitável de conduta. Há uma ideia evolucionista de sociedade e de disciplinamento, como afirma Silva (2016), que mantém a hierarquia social entre aqueles que promovem as ações e os que recebem, além de não parecer diminuir a distância sócio-econômica entre as duas pontas das ações filantrópicas. Citando a também estudiosa do tema, Jéssica Sklair (2010), a pesquisadora afirma que tratar de amenizar a pobreza, sem propor alteração na desigual estrutura social revela como a elite brasileira ainda depende de trabalhadores de baixo salário para exercer atividades de serviços gerais e manutenção, como empregadas domésticas, porteiros, motoristas, babás, entre outros.

Os congressos e conferências que reúnem investidores sociais (o termo filantropia vem sendo excluído do vocabulário do campo da responsabilidade social), que também serviram de análise para a pesquisadora, contam com pouca ou quase nenhuma participação das

pessoas ou grupos focais das ações empresariais. Com atividades de alto custo, os encontros costumam atrair um público seleto de investidores que falam e decidem sobre os rumos das ações apenas entre eles. Os discursos constantemente repetidos nesses espaços são de que os empresários sabem “organizar as coisas”, excluindo a voz dos que deveriam ser os mais interessados nas atividades organizadas pelos empresários. Estes são sempre os protagonistas das ações, ancorada na ideia de que cabe a eles “fazer a diferença”.

Também é importante lembrar que a maioria das empresas que atuam na sociedade promovendo ações sociais o faz por meio da criação de instituições próprias, com certa independência daquelas, integrando-se ao “terceiro setor”, o empresariado deixa de falar a partir da esfera econômica, e adquire legitimidade para falar em nome dos interesses da sociedade civil, como afirma a pesquisadora, Lúcia Helena A. Müller (2006).

Os encontros sobre responsabilidade social conjugam a construção de redes de investidores sociais por meio das quais se obtém capital simbólico e social, além de criar carreiras na área. O idioma do negócio no contexto do capitalismo globalizado passou a incorporar cada vez mais elementos extra-econômicos, resgatados, sobretudo, das teorias sociais com o intuito de vender mais do que bens materiais, e sim emoções e sensações. Portanto, existe uma operação moral no campo dos negócios, que permite o fortalecimento dos chamados negócios sociais, pondo em relevo noções como empresas solidárias, colaborativas, empreendedorismo entre outros. E as conferências e demais espaços de debates têm um tom muito próximo do campo mercadológico.

Muito embora sejam campos distintos, o da responsabilidade social e o dos negócios sociais, ambos andam de mãos dadas, especialmente porque mesmo o primeiro não visando o lucro, como já dito anteriormente, a construção do campo tem gerado negócios em setores correlatos e diretamente relacionados a ele. Sem contar que o “objeto” de atuação deste, isto é as questões sociais, é o mesmo dos negócios sociais, ou seja, são empreendimentos que obtém lucro por meio da prestação de serviços e produtos de “impacto social” na resolução de algum problema identificado pelos profissionais do negócio como passível de estabelecimento de algum “mercado”.

Também entendido como quarto-setor ou negócio 2.5, os negócios sociais seria uma “contraposição” entre os três outros setores, o primeiro que seria o setor Estatal, o segundo o do mercado e o “terceiro setor” do qual estamos tratando mais especificamente neste trabalho. Muitos empresários e investidores têm visto neste novo setor uma solução de governança econômica mais democrática e justa, tendo em vista que movimentaria a econômica com responsabilidade social. É importante dizer que somas altas de investimentos como alavanca

desde setor têm estado na ordem do dia considerando que, da mesma forma como ocorre com o “terceiro setor”, também conta com grande aporte financeiro do Estado, isto é, do primeiro setor, por meio de isenções e incentivos.

Por esta perspectiva, comunidades antes beneficiadas devido às suas condições precárias de vida passam a ser vistas como públicos consumidores, e também produtores de inovação. Neste último caso tem como “mercado” impulsionador as ONGs e demais organizações sociais que investem no chamado empreendedorismo social, oferecendo consultorias, bens e serviços para a formulação de projetos. A versatilidade enquanto campo de negócio, portanto, só parece se expandir, passando, no caso dos organismos do “terceiro setor”, pela possibilidade de captação de recursos, até a promoção de novos serviços e modos de produção econômica, o que se articula diretamente ao chamado negócios sociais 2.5, pois já trabalha com a perspectiva da lucratividade. Todas essas relações têm borrado as fronteiras entre as questões sociais e o mundo dos negócios.

Outra forma de modelo de negócio é a partir da construção do que chamamos anteriormente por capital simbólico, através da visibilidade conquistada pela imagem que passa a ser associada ao trabalho social. Uma marca que seja socialmente responsável tende, no contexto do mercado global, a ter consumidores inclusive mais fiéis aos produtos e bens ofertados. Por esse motivo, as áreas de atuação social das empresas, costumam ser diretamente associadas ao campo de atuação daquelas, vinculando os produtos e a marca às ações empreendidas, ou simplesmente atuando em uma área compatível com manutenção de uma boa imagem. Exatamente pelo foco ser o consumo, muitas das intervenções envolvem sempre jovens ou crianças, nas áreas de educação e cultura, este último, como já dito na introdução deste trabalho, sempre voltado para o sentido menos amplo do termo, isto é, enquanto atividade artística.

Para Müller (2006), é comum também as empresas atuarem em ações voltadas para problemas que podem ser provocados pelo consumo de produtos por elas comercializados, como ocorre com as empresas de bebidas alcoólicas. Neste caso, aquelas têm se empenhado em realizar campanhas e projetos relacionados à prevenção de acidentes de trânsito. Ou ainda as empresas responsáveis por grandes empreendimentos, e que afetam diretamente o meio ambiente, a exemplo da empresa Vale do Rio Doce. Esta mantém trabalhos sociais voltados para questões ambientais e comunidades ribeirinhas.

Não menos importante no campo de atuação das entidades de responsabilidade social, destaca a autora, é a atividade de assistência a outras organizações por meio do trabalho de consultoria técnica e uso de ferramentas de gestão e avaliação, tanto para organizações do

“terceiro setor”, assim como também para órgãos públicos como escolas, por exemplo. O objetivo tem sido, em grande medida, capacitar para o planejamento e execução de políticas públicas ou para a prestação de serviços.

Uma das instituições representativas das empresas e de seus braços sociais mais importantes na atualidade, o Gife, defende a coordenação das atividades de obtenção de lucro das empresas com as ações de responsabilidade social, por meio da construção de uma imagem responsável perante o público consumidor, muito embora as associadas daquela instituição se reconheçam como representantes de organizações sem fins lucrativos, o que na visão do pesquisador Pedro Jaime (2005), relativiza a ideia de que os organismos empresariais não possuem o lucro como finalidade. Em um dos vários manuais produzidos pelo Gife, sobre como devem agir as fundações e institutos nas atividades voltadas para o social, evidencia-se a necessidade de harmonizar negócio e ação social, apesar de parecer ambíguo:

Não saia a público divulgando projetos incipientes e que ainda não apresentam resultados consolidados. Primeiro, crie o projeto, depois implemente, então avalie e, se possível, sistematize, para finalmente difundir-lo. O foco da comunicação deve estar nos resultados e não no investidor. O valor agregado à marca do investidor virá, necessariamente e inevitavelmente, com os bons resultados do projeto social (GIFE, 2002 apud JAIME p.963).

Além disso, também faz parte da compreensão do instituto a perspectiva de que é a organização empresarial a principal responsável sobre como e onde realizar a ação social, de modo que seja vantajoso para a empresa a ela vinculada, como fica especificado no seguinte trecho do manual:

A definição do foco que norteará as ações de investimento social privado de uma organização passa, necessariamente, por uma análise quanto aos desejos e à vocação do investidor vis-à-vis as necessidades da comunidade (...) O processo de definição do foco requer, num primeiro plano, o respeito ao desejo e às expectativas do instituidor da iniciativa, seja ele pessoa física, seja o dirigente de uma empresa. Afinal, trata-se de uma ação eletiva. (...) A etapa seguinte é conciliar o desejo do investidor com as necessidades da comunidade, o que pode ser levantado por meio de um diagnóstico. (...) O último passo a ser percorrido diz respeito a harmonizar os valores que regem a atividade comercial da empresa com os valores da ação social que se deseja realizar (GIFE, 2002 apud JAIME, 962-963).

Esta última característica relativa às razões e formas de ser das ações sociais empreendidas pelas empresas e organizações sociais, sobretudo, empresariais, é um dos principais alvos de crítica da socióloga Maria Célia Paoli. Ela afirma que a seletividade da atuação revela que as ações dizem respeito mais a preferência sobre a questão social sobre o qual atuar, do que no atendimento às necessidades reais da população. Desse modo, estas

ações não possuem a força (nem a intenção) de ser uma verdadeira alternativa a superação das desigualdades sociais. Para a pesquisadora também, a intervenção do empresariado no social tende a desarticular a mobilização social na medida em que transforma os sujeitos de direitos em receptores de ações pontuais (JAIME, 2005).

Mesmo considerando como plural o campo formado por entidades de atuação social empresarial, o que abriria um espaço diverso de motivações para a intensa intervenção nas questões sociais, é importante entender que os valores e interesses que recobrem essas ações devem ser ancoradas em questões que rememorem a história das elites empresariais no país. E por meio dessa operação é possível notar que a regra tem sido o pragmatismo nas posições tomadas pelos empresários que, como lembra o pesquisador Pedro Jaime (2005), apoiaram governos autoritários, por exemplo, para alcançar interesses da categoria. No entanto, a hipótese do pesquisador é de que a partir dos anos 1980 as circunstâncias histórico-sociais, teriam provocado uma mudança de valores, aproximando os empresários da perspectiva da solidariedade e filantropia.

Na visão do autor, nesta década o país vivenciava um amadurecimento da sociedade civil, com o fortalecimento dos movimentos sociais como o de mulheres, negros e homossexuais, entre outros, além do aparecimento do chamado novo sindicalismo, sobretudo a partir das greves de metalúrgicos do ABC Paulista. E o empresariado não poderia ignorar a nova configuração das demandas políticas que insurgiam pelo país. E muito embora o autor considere que o interesse pelas questões tenha se dado na ordem do discurso, na tentativa de amarração entre valores e interesses econômicos, nós observamos que a aproximação com o social por parte das empresas e seus braços sociais têm ido mais além.

Mesmo que em última instância a conquista pelo aumento da lucratividade esteja norteando as ações sociais empreendidas pelas empresas, a hipótese que defendemos até aqui é que mais do que a construção de capital simbólico por meio de discursos e imagens de responsabilidade social, o que estaria em jogo é a constituição de uma sociabilidade burguesa, adequada ao momento histórico neoliberal de flexibilização da economia, e de mudanças nos processos de produção e reprodução do capital, isto é, uma nova pedagogia do social, como afirma Neves (2005).

O neoliberalismo e a globalização trouxeram como uma das principais consequências o crescimento do poder das corporações e com ela a inserção nas decisões governamentais, com intervenções na formulação de políticas públicas e nos sistemas de regulação. Devido ao baixo desempenho do projeto neoliberal no sentido de retomar o processo de acumulação capitalista, como já dito anteriormente, a fonte de riqueza do projeto neoliberal passou a ser

cada vez mais o apossamento da coisa pública, via acumulação por expropriação, como afirma David Harvey (2005). Nos textos e manuais elaborados pelas próprias empresas e entidades representativas, sobretudo entre os períodos de 80 e 90, já incluem as “estratégias corporativas sociais” com o objetivo de não apenas contemplar as questões éticas e sociais, mas especialmente a participação das empresas na arena política.

Não por outro motivo, portanto, que o tema da responsabilidade social ganhou notoriedade nos últimos anos de globalização. Alguns autores acreditam que este processo transformou empresas e corporações em um ator tão importante quanto o Estado ou governos no quesito governança política, de modo que as ações sociais passaram a ser tratadas como estratégias fundamentais para área organizacional das empresas, até mesmo com a criação de entidades autônomas destinadas a lidarem com as questões político-sociais.

No Brasil, ao longo da história ficou evidenciada a forte presença do empresariado no âmbito da política governamental, construindo uma rede de conexões entre interesses privados e governos, além de um fortalecimento gradual daquele enquanto ator político (DINZ, 1996; JAIME, 2005). Sendo um país de industrialização tardia, foi só nos anos 30 que o pequeno número de empresários do ramo industrial passou a aparecer na cena política, mas ainda com reduzida participação, e contando também com forte resistência da aristocracia rural, grupo econômico hegemônico. Esta, ainda muito tradicionalista defendia um Estado forte e intervencionista com o intuito de garantir os interesses do Estado-nação.

Entre os anos de 30 a 45 os empresários passaram a ter maior visibilidade no atendimento aos interesses da categoria e na disseminação de seus valores. E para evitar confronto direto com a elite ruralista, o empresariado mantinha uma boa relação com o Estado, mesmo com reservas quanto ao caráter fortemente nacionalista. O bom relacionamento se mantinha também devido ao fato de que, para a categoria empresarial, o Estado possuía um papel fundamental na defesa da indústria do país contra a concorrência de produtos estrangeiros. Entretanto, mesmo com o crescimento da influência, a percepção dos empresários enquanto grupo ainda não ultrapassava o âmbito econômico.

As primeiras representações institucionais da categoria começaram a aparecer durante o governo autoritário de Getúlio Vargas. E sob a tutela deste, aquelas organizações passaram a compor de forma mais intensa o sistema político, dando passos importantes na articulação entre governos e elites empresariais. A participação dessas entidades também foi impulsionada pela redução, por outro lado, da presença dos sindicatos no governo. Ainda no primeiro governo Vargas houve uma remodelação do aparelho estatal, a partir da proliferação dos conselhos técnicos e consultivos compostos, principalmente, pela categoria empresarial,

definido como processo de modernização do Estado. Esses órgãos de natureza consultiva são mantidos até os dias atuais. Desse modo, durante a Era Vargas, como afirma Diniz (1996), a incorporação dos empresários às estruturas governamentais representou tanto ganhos quanto custos à categoria empresarial. Os ganhos se deram via acesso às arenas estratégicas da política, com uma grande entrada dos interesses privados na burocracia estatal; e as perdas seriam em termos de autonomia na medida em que as entidades empresariais eram tuteladas pelo Estado.

É importante destacar também que na década de 40 foram criadas instituições do chamado Sistema S, composto pela SENAI, SENAC, SESC e SESI. O Sistema tem tido uma atuação significativa nos projetos da Fundação Roberto Marinho, objeto de análise deste trabalho de tese, pois compõe o quadro de parceiros e colaboradores desta. O principal objetivo dessas organizações é a promoção da harmonização da classe trabalhadora, a partir da educação da mão de obra voltada para a “paz social”. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado em 1942 com o objetivo de capacitar trabalhadores para a indústria; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) surge já em 1946 para formar mão-de-obra voltada ao comércio. Também neste mesmo ano, foram criados o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), esses sim responsáveis por prestar serviços visando o bem-estar dos trabalhadores e de seus familiares.

O Sistema S está em plena atividade até os dias atuais, como veremos mais à frente no texto, e contando com a presença de mais quatro organismos todos criados em 1990: O Serviço Brasileiro e Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o Serviço Social do Transporte (SEST), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e o Serviço de Aprendizagem Rural (SENAR). O processo de industrialização no Brasil contou, portanto, com a construção de uma visão hegemônica em torno da ideia de que a mão-de-obra deveria estar diretamente associada à lealdade ao patrão, e a “harmonia” na relação capital trabalho (COSTA, 2005).

A consolidação da identidade dos empresários enquanto categoria política ocorreu especialmente entre os anos de 45 e 64. No governo de Juscelino Kubitschek (1956 - 1961), houve o amadurecimento das propostas elaboradas pelos empresariais para a governança, dando sustentação à perspectiva de desenvolvimento econômico que marcava a gestão, e isso só foi possível pela abertura política e econômica implementado durante o governo de Kubitschek (JAIME, 2005).

Porém, já após a renúncia do governo seguinte, de Jânio Quadros, essa flexibilização política passou a representar insegurança a respeito dos projetos do empresariado, ainda mais considerando a instabilidade política que vivenciava o país. Foi nesse contexto, portanto, que os empresários apoiaram a derrubada do vice-presidente que assumira o governo, João Goulart, e em seguida o golpe militar, sobretudo durante o primeiro governo do regime. O apoio aos militares enfatizava a necessidade de manter a ordem, visto que a liberdade de associação passou a ser considerada pelos empresários como uma potencial ameaça aos seus interesses.

É interessante notar certa ambigüidade no comportamento das elites empresariais durante o regime militar. Ao mesmo tempo em que apoiavam as posições políticas deste, mostrava-se insatisfeita com o rigor da política econômica implantada. E esse descontentamento só teria aumentando ao final dos anos 70 com a recessão econômica e, posteriormente, com o crescente fechamento do processo de decisão dentro do governo, portanto, de acordo com Diniz (1996), o processo de ruptura com o regime teve natureza política, fazendo o empresariado ingressar numa coalizão antiestatista que se formava no final de 70 a meados dos anos 80.

Neste período, as críticas ao regime haviam alcançado amplos setores da sociedade, sobretudo devido ao agravamento da situação da economia. A partir desse momento, o debate sobre a democracia passou a ser incorporado às entidades representativas do empresariado, que havia aperfeiçoado sua capacidade organizacional, e a repressão às organizações da sociedade civil começaram a ser criticadas com o intuito de buscar maior controle sobre o Estado.

Seguindo essa perspectiva a redemocratização no país foi apoiada pelas entidades empresariais que logo se uniram na formulação dos seus interesses durante o processo da Constituinte em 1988. O contexto já sinalizava cada vez mais para a adesão do empresariado nas decisões governamentais, sendo assim satisfeitas demandas da categoria como o apoio à iniciativa privada, o combate à inflação e ao expansionismo estatal.

No entanto, junto com a abertura democrática vieram também grandes manifestações e o fortalecimento de entidades como os sindicatos à frente de paralisações importantes envolvendo um grande número de trabalhadores, como já dito anteriormente. Desse modo, sentindo-se novamente ameaçados pelas organizações de trabalhadores, os empresários decretaram a ilegalidade dos movimentos grevistas e, mesmo não apoiando a intervenção do Estado nos setores da economia, passaram a defender, por outro lado, a atuação deste no combate às organizações de trabalhadores. Já em meados dos anos 80, observou-se a

aproximação do empresariado com a perspectiva neoliberal, enfatizando ainda mais o retraimento do Estado.

Outro fato que caracterizou a redemocratização no país foi o fortalecimento da representação empresarial nas esferas políticas. Muito embora, ao longo dos anos, a articulação entre empresários e a burocracia estatal tenha ocorrido sem mediação partidária, na Nova República, os empresários disputaram, primeiramente cargos para o Congresso da Constituinte, e logo já estavam elegendo representantes dos seus mais diversos segmentos no Congresso Nacional, utilizando amplamente dos partidos políticos e aumentando, conseqüentemente, os recursos de poder. Assim como afirma Diniz (1996), tornou-se generalizado também a prática do lobby empresarial como uma prática rotineira de pressão sobre o Estado. A ligação estabelecida entre este e os setores empresariais, evidenciaria o traço típico do sistema partidário brasileiro (p. 70).

A década de 1990 foi marcada pelos processos de privatização e desregulação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por intermédio das (contra-) reformas neoliberais que incentivaram também a formação de parcerias público-privadas, e a participação das organizações da sociedade civil na prestação de serviços públicos. O número de organizações representativas das elites empresariais cresceu neste período, incluindo aquelas ligadas ao “terceiro setor”, fortalecido dentro do contexto de mudanças do Estado, como foi o caso dos braços sociais das empresas. De acordo com Pedro Jaime (2005) ainda, a base para o surgimento de novas entidades representativas foi também uma tentativa de reverter a visão negativa do empresariado nacional na sociedade, aproximando-os das questões sociais.

Como exemplo das novas entidades que surgiram neste período, podemos citar o Pensamento Nacional de Bases Empresariais (PNBE), criado no final dos anos 1980, mais precisamente em 1987. Esta organização representou a gênese da participação empresarial em ações sociais, e na preocupação com a ideia de responsabilidade social. O movimento se autodenominava como a nova geração das organizações da categoria que propunha uma nova forma de pensar o papel do empresariado na sociedade, sustentava uma orientação social-democrata, e se tornou um forte opositor da Federação da Indústria de São Paulo (Fiesp), principal entidade representativa dos empresários, porém, com um posicionamento fortemente oligárquico (JAIME, 2005).

Mas foi precisamente em 1996 que a entidade passou a atuar mais intensamente na realização de projetos sociais criando o Instituto PNBE de Desenvolvimento Social, promovendo atividades, sobretudo, na área de educação e assistência social. Porém, nesta fase do movimento a visibilidade política que ele provocava já vinha passando por um

enfraquecimento gradual, ainda mais com a acentuação das diretrizes neoliberais. Neste ínterim surge o Gife, mobilizando empresários desde 1989, mas institucionalizado apenas em 1995. Como já dito anteriormente neste texto, o grupo possui grande representatividade até os dias atuais, e aglutina os mais importantes empresários e instituições empresariais de cunho social do país, como é o caso da Fundação Roberto Marinho, da Fundação Lehman, Fundação Victor Civita, todas essas com uma intensa atuação na educação pública do país.

O campo de atuação do Gife gira em torno de conceitos-chave como “terceiro setor”, pois é composto em sua grande maioria por organismos sociais de empresas, além das noções de filantropia e investimento social privado. O diferencial da organização é a produção de conteúdo a respeito de manuais e relatórios sobre atuação social empresarial. Logo após consolidar-se como um grupo empresarial, o Gife realiza um evento de grande alcance consolidando a entrada do “terceiro setor” no Brasil, o III Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor (JAIME, 2005). Atualmente vem realizando, há 18 anos, o Congresso Gife que reúne lideranças do setor, representantes governamentais, acadêmicos, além da chamada sociedade civil.

A agenda estratégica do grupo é composta por oito temáticas que envolvem a relação direta entre investimento social privado com setores como: políticas públicas; negócio e “terceiro setor”. Além disso, um dos eixos estratégicos é a comunicação, chamada de comunicação de causa ou comunicação mobilizadora. Esta é entendida como um modo de alavancar as organizações sociais com o objetivo “de engajar pessoas na causa”, divulgando ações e contribuindo para a obtenção de resultados, sendo assim totalmente integrada ao planejamento do investimento social privado.

Outra organização importante no contexto da responsabilidade social empresarial é o Instituto Ethos de Responsabilidade Social. Criado em 1998 por representantes do PNBE, o Ethos tem como principal objetivo estimular que as empresas e demais organizações empresariais tenham atitudes consideradas mais responsáveis, a partir da implementação de práticas sustentáveis e voltadas para a prestação de serviços a comunidade, mas visando o sucesso nos negócios empresariais. Portanto, a ideia é que as ações responsáveis sejam adotadas como medidas gerenciais, e que se relacione com todos os públicos diretamente envolvidos na entidade empresarial.

O discurso da Responsabilidade Social Empresarial encabeçado pelo Instituto Ethos, de acordo com Jaime (2005), teria sido um marco diferencial para a entidade que nascia na esteira de outra organização também muito importante dentro do tema, o Gife. Enquanto este defendia conceitos mais próximos da ideia de filantropia, projetos e investimentos sociais,

ligando as organizações às ações sociais em comunidades, o Ethos amplificava essas atividades tornando-as parte constitutivas do planejamento operacional da própria empresa, por meio da criação de departamentos específicos, ou até mesmo entidades autônomas, para desenvolver projetos e avaliar os resultados. Desse modo, a responsabilidade social empresarial se realizaria por meio dos mesmos critérios que a empresa usa para tomar decisões sobre seus negócios. Assim, as ações sociais têm deixado cada vez mais de ser consideradas um custo para ser um ganho competitivo.

Para o Ethos o investimento em responsabilidade social torna-se um grande negócio a partir do momento que as empresas podem partilhar custos com órgãos do governo, por exemplo, na execução de projetos de desenvolvimento social local. Portanto, a responsabilidade social compartilha ações com todas as partes interessadas, tanto com a própria empresa, por meio dos funcionários, clientes, acionistas, entre outros, assim como também com a sociedade, comunidade, governos e “terceiro setor”. A comunidade, por sua vez, é vista como um ambiente repleto de capital social capaz de ser revertido em capital financeiro:

A comunidade em que a empresa está inserida fornece-lhe infra-estrutura e o capital social representado por seus empregados e parceiros, contribuindo decisivamente para a valorização de seus negócios. O investimento pela empresa em ações que tragam benefícios para a comunidade é uma contrapartida justa, além de reverter e ganhar para o ambiente interno e na percepção que os clientes têm da própria empresa (ETHOS, 2000 apud COSTA, 2005).

Desse modo, a atividade de responsabilidade social, como defende o Instituto Ethos, seria dividida entre aquela voltada para o público interno da empresa, o que pressupõe um modelo de gestão participativa, e na responsabilidade externa que se daria pela via do chamado investimento social privado, e que envolve parceiros na execução de projetos.

O Instituto Ethos possui nos dias atuais mais de 800 organizações associadas que, somadas, representam 32% do PIB do Brasil (COSTA, 2005). O Instituto produz conteúdo e desenvolve atividades focadas em três públicos principais: os empresários, a imprensa e os acadêmicos. É interessante observar que são poucas as produções ainda no país sobre o tema da responsabilidade social, que tenha sido produzido fora do circuito empresarial, ou seja, são as empresas e seus organismos sociais, os principais responsáveis pela disseminação do tema, investindo na realização de pesquisas. Sem contar que muitos trabalhos acadêmicos têm se preocupado bem mais em demonstrar empiricamente o funcionamento, a aplicação do

conceito e possíveis benefícios da responsabilidade social, a identificar as visões de mundo que a sustenta.

No Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990 com os processos de privatização, o que inclui a formação de parcerias público-privadas, o Estado tem sido o principal incentivador das ações de responsabilidade social empresarial, criando um novo posicionamento de poder para as organizações privadas sobre as questões sociais, especialmente na formulação de políticas públicas. Nesse contexto, portanto, a empresa tem fortalecido seu papel de agente político, mas buscando outras formas de legitimidade. A hipótese da pesquisadora Maria Célia Paoli (2002), referência no tema, é de que a “filantropia social cidadã” e sua investida na responsabilidade social no Brasil estaria ligada à substituição da ideia de deliberação participativa ampliada sobre os bens públicos pela noção de gestão eficaz sobre os recursos públicos, cuja decisão é aleatória e privada (p.404).

Para alguns autores (KIRSCHNER, 2009; FICHER, 2008), a partir da fase de redemocratização no país, a sociedade civil teria começado a exigir mais das empresas posturas éticas e responsáveis. Essa cobrança também vinha ocorrendo no resto do mundo, especialmente quanto ao agravamento da questão ambiental e, na década de 80, depois de sucessivos acidentes industriais (KIRSCHNER, 2009). Isso contribuiu para que organismos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) exigissem atitudes menos danosas por parte das empresas.

Mais recentemente, como afirma Alexandre Faria e Fernanda Sauberbronn (2007), diante dos escândalos de corrupção, que estão diretamente associados ao processo de privatização e da (contra-)reforma do Estado na década de 90, as grandes corporações passaram a buscar a recuperação da reputação por meio das atividades relacionadas a responsabilidade social empresarial. Segundo os autores ainda, esses escândalos e o forte impacto que produzem sobre a sociedade, põem em evidência como as corporações e o mercado têm governado o capitalismo global.

No entanto, nos Estados Unidos, já nos anos 60 o debate acerca da responsabilidade social e ética das empresas começou a se fortalecer. Aquele país, inclusive, ocupou posição hegemônica no campo, e por muitos anos se manteve sozinho na realização da prática e produção de estudos sobre o assunto, sendo assim o principal responsável pela disseminação do tema pelo resto do mundo. No início do século XX já se falasse nos EUA sobre a dimensão social da empresa, porém, a noção de responsabilidade social estava associada à obrigação de produzir bens e serviços, a criar empregos, encargos trabalhistas, recolhimento de tributos fiscais ao Estado, isto é, a obediência às normas institucionais.

Na década de 60 os Estados Unidos vivenciavam um período de grandes manifestações culturais, com uma geração contestadora sobre o estilo de vida americano, a intervenção militar em outros países, os direitos e papéis das mulheres, e o *stabilishment* americano se viu ameaçado diante desse quadro. As grandes empresas tornaram-se alvos com muita frequência dos movimentos que pressionavam e exigiam mudanças sobre questões como poluição, consumo, discriminação racial e de gênero. Os vários movimentos de contracultura questionavam também a perspectiva de que as ações empresariais visavam exclusivamente a maximização dos lucros, crescendo assim a atmosfera anti-negócios.

Já os anos 70 foram marcados pela ideia de responsabilidade corporativa que significava a substituição da perspectiva da ética individual pela organizacional, isto é, transcendendo a mera agregação das ações dos sujeitos. Foi então que as atividades de responsabilidade social empresarial passaram a ser orientadas para ação normativa da empresa, e a se referir à atividade institucional como qualquer outra dentro da organização. A entidade empresarial passa a ser um organismo moral, em que o vocabulário vai deixando progressivamente de ser remeter aos aspectos de bem e mal, dever e justiça social, e passa a ser associada às noções de racionalidade, poder e legitimidade (FARIA; SAUERBRONN, 2007, p. 15).

Mas as correntes teóricas sobre responsabilidade social se diversificaram na década de 80, simultaneamente a crescente institucionalização do fenômeno. Este último significava o aumento do volume de publicações, da oferta de cursos, especialmente na área de administração, o surgimento de empresas, consultorias, além da criação de normas e certificações. E muito embora com abordagens distintas, parece haver um amplo entendimento no sentido de que enquanto ator social importante e com poder, sobretudo financeiro, as empresas não só deve disciplinar suas atividades empresariais, como, principalmente, colaborar para o bem comum.

Portanto, as várias definições de responsabilidade social empresarial buscam se estabelecer como gerais e unânimes, mesmo que expressem interesses particulares das empresas em termos de negócios e relações de poder. De acordo com a pesquisadora, Maria Priscila Kreitlon (2004), as noções sobre o tema têm alcançado tal nível de entendimento na contemporaneidade que concepções adversárias como as de Friedman, nas décadas de 60 e 70, estariam ficando obsoletas:

A responsabilidade social da empresa consiste em aumentar seus próprios lucros(...). A maior parte daquilo que se deblatera a propósito de responsabilidade da empresa não passa de tolices. Para começar, apenas

indivíduos podem ter responsabilidades; uma organização não pode tê-las. Eis portanto a questão que devemos nos colocar: será que os administradores - desde que permaneçam dentro da lei - possuem outras responsabilidades no exercício de suas funções além daquela que é aumentar o capital dos acionistas? Minha resposta é não, eles não têm.” (FRIEDMAN, 1970 apud KREITLON, 2004, p. 3)

Os principais pressupostos conceituais foram divididos em três abordagens (KREITLON, 2004; FARIA, SAUERBRONN, 2009) que, muito embora tenha seus significados entrelaçados, seguem uma linha temporal que começa pela teoria da escola de ética dos negócios, a *business ethics*, seguida pela abordagem de negócios e sociedade, a *business & society*, e a que se aproxima com a perspectiva mais usual na contemporaneidade, e que trata da gestão dos temas sociais chamada de *social issues management*.

Precursora, a escola da ética dos negócios, *business ethics*, conhecida também como abordagem ética ou normativa, sustenta a ideia de que as empresas são sujeitas ao julgamento moral da mesma forma que os indivíduos e demais organizações. Desse modo, a responsabilidade social empresarial, estaria diretamente associada a uma responsabilização moral pelos atos por ela realizados. Esta corrente do pensamento empresarial esteve muito presente entre meados de 1970 ao início de 1980 e marcou a transição da noção discricionária de filantropia para a responsabilidade social enquanto ações próprias das atividades da empresa.

Mas é a corrente de pensamento *business & society*, chamada também de abordagem contratual, que dá início, na década de 80, a essa nova fase de compreensão acerca do trabalho de responsabilidade social empresarial. Como o próprio nome já sugere, esta teoria considera as relações entre empresa e sociedade como interligadas fazendo com que o foco de interesse do pensamento sobre o tema seja transferido à interação entre a empresa e os públicos diretamente ligados a ela. Ambas, empresa e sociedade estão ligadas entre si por um contrato social, e por isso que aquela está sujeita ao controle desta.

Surge neste período o conceito, proposto por Freeman (1984), dos *stakeholders* segundo o qual a empresa tem responsabilidades tanto com os acionistas, passando pelos funcionários chegando até os clientes, o que o faz adaptar-se inteiramente a esta nova concepção sobre as ações de responsabilidade empresariais. A abordagem contratual, portanto, desafia a perspectiva normativa por trazer a sociedade para o primeiro plano de interesse, e não apenas tratá-la como beneficiária de princípios morais, muito embora a concepção moralista ainda norteie as ações empresarias em todas essas fases como veremos mais à frente no texto.

A teoria da *social issues management*, definida ainda como abordagem estratégica, instrumental ou gerencial surge também nos anos 80 e seria o resultado dos vários conflitos existentes entre empresa e sociedade à época. Porém, a ideia seria se antecipar às demandas sociais como forma de transformá-las em vantagem competitiva. Daí porque a definição de instrumental, pois reproduz o discurso de que o que é bom para a sociedade, também é bom para a empresa. Desse modo, o foco dessa perspectiva é a produção de ferramentas para capacitar a empresa no desempenho social, visando a minimização de riscos por meio da identificação das questões sociais que podem impactar a organização, mas, principalmente, fazer disso uma oportunidade de melhorar os negócios da empresa. De modo geral, ela representa a gestão de temas sociais de forma a atender às demandas estratégicas da organização. Por isso é imprescindível que a empresa leve em consideração a ordem política e social para atuar sobre ela na implantação das suas estratégias de mercado.

A passagem de uma teoria a outra trouxe uma concepção mais integradora entre o ambiente organizacional e as questões político-sociais, chegando à contemporaneidade com o tema da responsabilidade empresarial assumindo um lugar importante dentro do debate político sobre as ações sociais. O conceito de *social issues management* cristaliza-se no seio da sociedade neoliberal, onde a cultura anti-Estado tem sido fortalecida e as empresas privadas, assim como o mercado de modo geral, tornam-se instituições basilares no desenvolvimento de atividades sociais.

Portanto, as ações de responsabilidade social das empresas percorrem o terreno do “terceiro setor” e entrelaça-se com o Estado por meio das parcerias público-privadas. Nesse contexto, as empresas aparecem realizando procedimentos organizacionais de gestão às questões sociais e sendo ainda receptoras diretas de recursos públicos para este trabalho. Para tanto, um grande leque de instrumentos gerenciais vem sendo incorporadas às estruturas empresariais voltadas para as atividades de responsabilidade social das empresas. Algumas normas e certificações, inclusive, surgem para avaliar o gerenciamento social das organizações privadas, como por exemplo, o chamado Balanço Social criado pelo PNBE.

É importante compreendermos as ações de responsabilidade social empresarial inserida dentro desse novo esquema de entendimento das questões sociais, em que as empresas, enquanto sujeitos políticos e se relacionando com uma gama agentes sociais, conseguem disseminar valores, crenças e visões de mundo que imprimem a percepção da classe dominante sobre a sociedade. Por esse motivo as pesquisadoras, Ivete Simionatto e Mariana Pfeifer (2006), compreendem a responsabilidade social empresarial como um

instrumental capaz de construir consensos em torno da consolidação do projeto do capitalismo neoliberal.

Para garantir consentimento em torno da hegemonia burguesa é fundamental que seja conferida às ações promovidas pelas empresas um caráter espontâneo, gratuito e desinteressado, além de um viés de modernidade que seria próprio da gestão privada, e que traria maior eficiência e qualificação aos projetos sociais por ela desenvolvidos em parceria com as entidades públicas. Tal perspectiva atribui legitimidade aos agentes privados sobre o trato com as questões sociais, advogando para si, sob o signo de uma moral empresarial, a capacidade e o interesse na resolução dos problemas sociais. Ainda de acordo com as autoras, esta perspectiva imputa não só um valor positivo aos agentes empresariais, como oculta o fato de que as mazelas sociais são resultado do desdobramento da mesma lógica que as mantém.

Outra estratégia na construção de legitimidade das ações de responsabilidade social empresarial, e que é defendido pela abordagem teórica da *social issues management*, é a incorporação das demandas sociais dentro do projeto burguês de sociedade, como já dissemos em outro momento deste texto. Com afirmam as pesquisadoras, Ivete Simionatto e Mariana Pfeifer (2006), a incorporação das questões populares ao discurso hegemônico encabeçado pelas organizações empresariais, passa por duas estratégias: a primeira seria a utilização de conceitos-chave que foram capitaneados pela esquerda ao longo da história de lutas, como é o caso da ideia de cidadania, justiça social, democracia, igualdade entre outros. A apropriação desses conceitos se dá, todavia, deslocado dos seus sentidos reais, e costumam ganhar uma conotação mais amena e pacificada dentro do discurso mistificado da responsabilidade social empresarial. Vale observar também que este recurso discursivo tem permitido à classe empresarial conquistar o protagonismo frente às demandas sociais e na busca por resoluções, que tende a ser, por sua vez, um atendimento pontual e aleatório.

Ao assumir a responsabilidade pelas questões sociais, as empresas e demais organizações empresariais, têm as tratado de forma indiferenciada. Ainda de acordo com as pesquisadoras, isso significa dizer que problemas como pobreza, violência ou até mesmo ambientais são tomados indistintamente por aquelas, sobretudo no que se refere ao modo de enfrentá-las. Além disso, articular as demandas sociais em torno de si permite às entidades privadas construir a ideia de que os problemas contemporâneos atingem de igual forma conjunto da sociedade, erguendo o projeto transclassista para esta.

A segunda estratégia diz respeito ao método de relacionamento das organizações empresariais com as categorias populares para a incorporação das suas reivindicações. São utilizados procedimentos comunicativos eficientes seguindo indicações de padrões

internacionais de gestão das questões sociais como é o caso da Norma AA 1000, lançado em 1999 pelo *Institute of Social and Ethical Accountability*. A Norma tem o objetivo de aperfeiçoar justamente o diálogo das entidades empresariais com os diferentes públicos, permitindo a ampliação do conhecimento sobre demandas destes, assim como também a construção de confiança e relacionamentos mútuos que são fundamentais para o gerenciamento das atividades de responsabilidade social empresarial. Esse mecanismo inibe conflitos, além de trazer para o campo das empresas a responsabilidade pelas demandas da sociedade. Um dos discursos que têm ocupado grande parte das ações sociais das empresas, e que tem servido de tática persuasiva e de legitimidade, é a demonstração dos possíveis resultados dessas ações, e da transparência nas etapas de execução. Isso tem empregado uma áurea de veracidade e confiabilidade, forjando ainda uma convergência de interesses entre classes sociais historicamente antagônicas.

Desse modo, conclui Simionatto e Pfeifer (2006), essas estratégias adotadas têm contribuído para a penetração cada vez maior dos agentes empresariais no ambiente que ao longo da história foi palco de tensões e lutas sociais, construindo uma relação amigável entre classes divergentes, e instrumentalizando a responsabilidade social empresarial para disseminação da pedagogia da hegemonia. A presença das instituições empresariais atuando nas questões de interesse público, e ainda considerando a posição de poder que ocupam dentro do contexto social, têm feito com que aquelas assumam a liderança cultural sobre as classes sociais.

A penetração das empresas por meio das atividades, ou fundações e institutos, de responsabilidade social empresarial dentro do “terceiro setor” e participando prioritariamente – se comparado a outras organizações sociais - das parcerias público-privadas na prestação de serviços sociais, vem imprimindo conceitos como colaboração, co-participação, auxílio entre os três setores com os quais se relaciona, isto é, mercado, Estado e “terceiro setor”, o que coloca as empresas e suas ideologias numa posição de destaque no tratamento às questões interesse da sociedade.

Entretanto, é importante entender que as ações prestadas pelas empresas e seus braços sociais são pontuais e emergenciais. Isso significa dizer que por mais que sejam avaliados de forma positiva os resultados de algumas dessas ações, seria sob a perspectiva imediatista, pois estas seriam respostas das expressões mais visíveis dos problemas sociais, das conseqüências e não das causas. Por isso pode-se afirmar que os projetos realizados por essas instituições não se propõem a uma transformação geral da estrutura social e, por conseguinte, não prevê a emancipação dos indivíduos.

Os serviços prestados pelas empresas além de pontuais tornam os cidadãos dependentes das opções de ação que são definidas pelas empresas. Deixam de ter um caráter universal, de direito humano prestado, por dever, pelo Estado, para se tornarem subordinadas às disponibilidades das organizações empresariais no diz respeito aos projetos que serão realizados e à política financeira dessas entidades. Desse modo, ao contrário do que se entende por cidadania social ou estatal, previsto pela Constituição Federal e fruto de lutas no seio da classe trabalhadora, as ações “cidadãs” oferecidas pela responsabilidade social empresarial são destituídas deste caráter político. A cidadania promovida pela iniciativa privada é benevolente e caritativa. É, portanto, uma cidadania concedida, e não conquistada e legitimada enquanto direito. Para as pesquisadoras Simionatto e Pfeifer (2006), as atividades de responsabilidade social emergem exatamente com o propósito de formar novos padrões de conduta política e de valores sociais e humanos, que sejam compatíveis com as necessidades do capital na sua fase neoliberal.

As empresas e suas organizações sociais incentivam ainda a prática do voluntariado entre os funcionários da empresa, assim como também nos projetos realizados externamente dentro da política de responsabilidade social da organização. A lógica dessas atividades segue o discurso de articulação entre cidadania e voluntariado, ou seja, uma espécie de transmutação de valores, como define as pesquisadoras, em que põe o cidadão no papel de ativo na responsabilidade sobre sua própria condição de vida. Assim, por esses termos, a cidadania estaria vinculada ao trabalho opcional, isto é, a uma decisão pessoal de participar ou não da coisa pública. Isso retira o peso das ações do Estado no cumprimento do seu dever. À instância estatal caberia o papel de financiador da atividade privada.

O discurso que alinha cidadania e voluntariado se dissemina pela sociedade servindo de importante dispositivo cultural para a universalização do comportamento político, e infringindo aos indivíduos a responsabilização pelo enfrentamento das questões sociais. No atual contexto é possível afirmar, desse modo, que a solidariedade vem sendo identificada como uma cultura política compartilhada. Porém, não uma solidariedade política, que prevê o âmbito das ações do Estado, prioritariamente, mas sim uma solidariedade com apelo humanitário, que transfigura direitos em benesses (KAUCHAKJE, 2008).

Há uma propagação ideológica do termo solidariedade nos espaços governamentais, movimentos sociais, assim como também na esfera do “terceiro setor”, podendo, por isso, assumir significados variados. No entanto, como afirma a professora Erivã Garcia Velasco (2004), hegemonicamente, no contexto atual, o uso recorrente do conceito tem se dado sob a perspectiva neoliberal, isto é, de consentimento entre as classes divergentes. Assim, vale

destacar, como o faz a autora, que não se trata de uma solidariedade falsa ou verdadeira, mas do sentido que vem sendo dado a ela. São concepções do termo que servem a um determinado projeto de sociedade.

Para o projeto neoliberal a solidariedade representa um eixo estratégico visto que pode amenizar conflitos sociais gerando um clima de colaboração e amizade entre categorias historicamente antagônicas. O discurso de solidariedade isenta também as elites pelas consequências da estrutura político-econômica, ao mesmo tempo em que dar às camadas populares responsabilização pelas questões sociais como uma espécie de chamamento moral, em que todos devem ser solidários.

Com a implantação do neoliberalismo na década de 90, no Brasil, e sua conseqüente política de dismantelamento do Estado de bem-estar social, o aumento do desemprego afetou diretamente a juventude do país. Desse modo, o jovem passou a ganhar relevância como público-alvo da burguesia capitalista, como objetivo de conter uma possível ameaça de desagregação do tecido social. Além disso, as mudanças nos modos de produção e reprodução do capital no contexto neoliberal exigiam da juventude novas formações e redefinição nas maneiras de participação no mercado de trabalho.

A qualificação profissional de jovens surge, portanto, como um elemento importante nesse processo de consolidação do sistema neoliberal, com características que refletiam, sobretudo nos países da América Latina, a forte presença do apelo à solidariedade e ao trabalho voluntário. A ideia da atuação voluntária surge como uma inovação do mercado atual, capaz de proporcionar ensinamentos essenciais para a juventude, como a possibilidade de desenvolvimento da percepção, sensibilidade, capacidade de interpretar a realidade, maior flexibilidade, e habilidade para a convivência, tomada de decisão, entre outros requisitos significativos para o campo de trabalho contemporâneo (VELASCO, 2004). O exercício da solidariedade e do voluntariado é incentivado no momento histórico de precarização da mão-de-obra, de flexibilização da força produtiva, além de possibilitar interação pacífica entre as classes.

O trabalho voluntário tem servido, inclusive, como aspecto de diferenciação do currículo do jovem na hora de encontrar o primeiro emprego. É interessante frisar que a valorização desse item nos currículos, tem contribuído para modificar, inclusive, o perfil de quem pratica ações voluntárias no Brasil. A presença deste item já é bastante valorizado nos Estados Unidos e, muito embora seja recente na realidade brasileira, tem se espalhado rapidamente como ponto positivo para as empresas. O trabalho voluntário deixa de ser,

portanto, um valor social para se tornar um valor de mercado e para o mercado. Como afirma a pesquisadora Maria da Conceição Castro (2002), citado por Silva e Souza (2009).

O setor privado, por exemplo, tem buscado “caçar” talentos com esse perfil, no sentido de agregar valores às outras competências tradicionalmente requeridas, tarefa que não tem sido das mais fáceis, visto que isso depende menos de habilidades e competências adquiridas pelos profissionais, por meio de cursos e treinamentos, e muito mais de atitude. Esta é uma condição que envolve dimensões de valor que extrapolam as relações puramente de troca entre patrão e empregado (p. 792 - 793).

Em agosto de 2017, mais precisamente em 28 deste mês, dia em que é comemorado o Dia Nacional do Voluntariado, criado em 1985, pelo então Presidente da República, José Sarney, foi instituído o Programa Nacional do Voluntariado, denominado de “Viva Voluntário”, do Governo Federal. Lançado pela primeira-dama do governo, Marcela Temer, o programa visa unir esforços do governo federal, sociedade civil e iniciativa privada no estímulo ao trabalho voluntário no país. E uma das medidas é levar em conta horas de trabalho voluntário no recebimento de alguns benefícios sociais e trabalhistas para quem pratica a boa ação, como: servir de critério de desempate em concurso público ou em processo internos de promoção na administração pública. Ainda prevê a possibilidade de parcerias com a iniciativa privada para que aqueles que somarem horas com trabalho voluntário possam ter descontos em produtos ou eventos culturais.

O “Viva Voluntário”, de acordo com o site oficial, vai premiar, a partir desse ano, empresas e cidadãos que desenvolverem atividades voluntárias de relevância para o bem-estar da comunidade, além de incentivar no fortalecimento de uma cultura do voluntariado e de educação voltada para a cidadania. Na plataforma digital do projeto, também é possível encontrar curso de capacitação para o voluntariado assim como para organizações sociais, além de oportunidades de trabalho voluntário.

Constrói-se, assim, capital social em torno das atividades do voluntariado, na medida em que essa atividade é tomada como beneficiária, em especial, para quem a realiza. Por outros termos, a cooperação traria mais vantagens do que as reivindicações por melhorias trabalhistas. Isso porque a solidariedade desvia a responsabilidade social pelo desemprego e pela falta de boas condições no mercado de trabalho do plano coletivo para o plano individual, incutindo no imaginário do jovem a ideia de que seguindo essa cartilha ele se tornará empregável. É nesse contexto, inclusive que surge o termo empregabilidade que, mesmo ainda sem nem constar no dicionário seu significado, já é bastante usual no meio empresarial. O termo equivale a “*employability*”, em inglês, que seria, grosso modo, a

habilidade de ter emprego. No cenário atual, de modificações cada vez mais velozes no mercado global, não se faz mais possível a garantia de o indivíduo manter-se no mesmo emprego até a aposentadoria. Portanto, os próprios empregadores têm preparado seus funcionários para que estejam em condições de ter trabalhado quando deixarem a organização. Por outros termos, a empresas os prepara para serem descartáveis (MINARELLI, 1995 apud SILVA E COSTA, 2009, p. 793).

Assim, o jovem cidadão é incentivado a atuar voluntariamente na sociedade doando seu tempo na realização de alguma atividade não remunerada, de forma espontânea. As ações solidárias podem acontecer tanto por atividades criadas pelo próprio indivíduo, como podem ser por meio da participação em projetos de entidades privadas sem fins lucrativos. O fato é que, muito embora sejam encobertas de boas intenções e até mesmo princípios éticos relevantes, e isso é importante destacar, o que está sendo posto em questão são as razões existentes por trás da prática de solidariedade das organizações empresariais e governamentais, e do incentivo que é dado à juventude para a realização de ações voluntárias, e que são identificadas como parte do projeto neoliberal de amortecimento da capacidade de mobilização da classe trabalhadora para a transformação social.

Embora, autores como Eugênio Bucci (2004), entendam que a prática da solidariedade realizada pela atividade de responsabilidade social empresarial tenha apenas um caráter exibicionista. Para o pesquisador, dentro desse contexto, a solidariedade tem se tornado um valor de mercado, por isso ele a classifica como sendo “solidariedade de mercado”. Seria esta, portanto, menos um sentimento interior e mais uma *imagem de solidariedade*. Afinal, as ações sociais das empresas, assim como de seus braços sociais, necessitam de visibilidade para se converter em benefício para a empresa. E, desse modo, a aparência já bastaria para que uma ação se convertesse em imagem de socialmente responsável para a empresa. Em termos marxianos, pela perspectiva de Bucci (2004), como afirma Silva e Souza (2009), a noção de solidariedade de mercado significaria a coisificação das relações sociais ao assumir a forma mercadoria.

O apelo a uma imagem de socialmente responsável realizada pelas empresas opera pelo caminho ideológico, isto é, por meio do processo do ocultamento das contradições inerentes aos procedimentos próprios da produção, possibilitando que as pessoas consumam com a consciência tranqüila aqueles produtos. Por esse motivo, Bucci (2004) citado por Souza (2008), afirma que a responsabilidade social empresarial se converte em fator de marketing porque o público consumidor atribui importância a esse tipo de atitude, e estaria disposto a pagar por ela.

Entretanto, a solidariedade surge ao mesmo tempo como uma possibilidade de resgate do pertencimento de classe daqueles que vivem do trabalho. É a chamada *solidariedade “intra-classe”*, sendo esta um componente fundamental na construção da unidade para o enfretamento da exploração capitalista. A constituição da solidariedade pela classe trabalhadora vem sofrendo uma inflexão ocasionada pela reorganização produtiva do capital, o que altera diretamente a base material da sua organização, que representa a principal referência para a formação da solidariedade intra-classe.

Outro motivo para a desarticulação desta solidariedade de classe é também em decorrência do motivo anterior, e se dá pela ocupação da ideia de solidariedade “voluntária” (entre classes) e empresarial nas brechas deixadas pelo desmantelamento do Estado, e que tem como propósito justamente a despolitização das lutas de classes. Portanto, é possível afirmar que a solidariedade no interior da categoria popular sofreu um revés em seu sentido histórico.

Dito isto, como afirma Antunes (2002) citado por Velasco (2004), o desafio que se coloca com força na contemporaneidade é a necessidade de se reatar os laços de solidariedade e consciência política e de unidade da classe trabalhadora, como forma de responder às transformações objetivas que vem ocorrendo na estrutura do capital, e oferecer formas de ação para a emancipação humana, mesmo que esteja em curso a negação do “mundo do trabalho” como fundamental para o processo de luta pela mudança social, e que prepõe a solidariedade colaboracionista como “alternativa”.

Por tudo isso, e tomando como parâmetro pesquisas anteriores como é o caso do estudo da professora de economia Rosa Maria Ficher (2002), que trabalha com o tema da responsabilidade social empresarial, a área de atuação preferencial das empresas e suas organizações sociais é o setor da educação, sendo assim o público-alvo que vem recebendo maior atenção dessas ações formada por jovens. Em pesquisa elaborada por meio de entrevistas e questionários com empresários que promovem atividades de responsabilidade social, numa amostra que contou com quase 380 empresas, Ficher (2002) identificou que 63,1% destas atuavam com a área de educação. Logo abaixo vem o trabalho com meio ambiente e o chamado desenvolvimento comunitário, quase empatado, com o percentual de 42,2% e 42%, respectivamente. Em termos de público-alvo as atividades sociais empresariais são 78,9% voltadas para os jovens e, em segundo lugar está o trabalho com a comunidade local, que corresponde 66% dos beneficiários.

A classe empresarial sempre manifestou interesse em orientar a educação, sobretudo a formação dos trabalhadores. Até meados dos anos 1990, a concepção educacional daquela classe era pautada especialmente por uma percepção excludente, isto é, na ideia de

seletividade e restrição. A primeira trata do posicionamento contrário à concepção de educação universal. Para o empresariado, a educação deve responder às necessidades de formação da força de trabalho voltada para o desenvolvimento econômico. A segunda diz respeito à lógica de que a escolarização deve obedecer a ideia do mínimo necessário, ou seja, a educação básica é oferecida à classe trabalhadora, sendo assim qualitativamente distinta àquela ofertada às elites. Essa distinção marcaria a concepção de que, na sociedade de classes como é a capitalista, a formação dos dirigentes e dirigidos deve ter pesos diferentes, de acordo com as funções sociais que cada categoria exerce na sociedade, e de modo a permitir uma relação harmônica entre as classes (MARTINS e PINA, 2015).

Portanto, o nexos entre educação e sistemas produtivos visando o crescimento econômico não representa necessariamente uma novidade no contexto político do Brasil. O fato social novo, e o que tem nos interessado ao longo deste trabalho, é a defesa da escola pública por parte do empresariado, tomando para si o discurso da qualidade da educação, além de sua intensa inserção dentro da escola. Uma amplitude de atuação que não tem precedentes na historiografia da educação no país.

A partir dos anos 2000, a classe empresarial se reorganiza e atualiza seus projetos de atuação da década de 90. Uma importante fração de classe burguesa (MARTINS e PINA, 2015) passou a dar maior atenção às questões sociais, sob a ótica da prática da responsabilidade social empresarial, e a produzir “inovações” para educar o consenso em torno das exigências do capitalismo contemporâneo. O discurso também se transforma e, em meados de 2009, o empresariado passa a defender uma nova leitura sobre a realidade social, e a sustentar a perspectiva de universalização da educação básica com um direito de todos. Foi neste ano, inclusive, que foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que estendeu a escolaridade para 14 anos, o que inclui da pré-alfabetização até o ensino fundamental. Até os anos 90, como pode ser comprovado por meio de documentos de organismos importantes como o da Confederação Nacional da Indústria (CNI), a classe empresarial defendia que a formação da educação básica deveria ser de apenas oito anos.

De acordo com os pesquisadores, André Silva Martins e Leonardo Docena Pina (2015), a renovação da classe empresarial se deu a partir do reconhecimento de que os processos de produção do capital, do lucro e exploração do trabalho, não podem prescindir da formação técnica e moral dos trabalhadores. Desse modo, a elite empresarial mudou sua forma de atuação, a exemplo do aumento da atenção prestada à educação básica. Afinal, o mecanismo de seleção de mão-de-obra são atributos adquiridos por meio dos conteúdos dessa fase da educação. Por esse motivo, como bem observar os pesquisadores, o número de

organismos empresariais atuando na educação pública tem crescido e se diversificado nas duas últimas décadas intensamente, demonstrando sua forma política na direção da educação no país.

Como já adiantamos neste texto, a forte atuação e a defesa pela educação pública por parte do empresariado seguem, de modo geral, a estratégia de manter a hegemonia de classe na sociedade. E mais especificamente, trata-se de assegurar a formação da classe trabalhadora, centrada na restrição do acesso ao conhecimento amplo, e na tentativa de aproximar as referências morais e intelectuais da classe empresarial dos trabalhadores, difundindo a ideia do homem burguês como imagem a ser seguida como padrão universal pela classe trabalhadora.

A atividade de responsabilidade social empresarial tem legitimado o papel do empresário moderno, ou como chama o pesquisador Mário Luiz Souza (2014), do empresário de novo tipo, ou seja, aquele que financia o bem-comum, e vem se destacando como protagonista da vida social e da educação da sociedade sob os moldes da burguesia. As ações sociais encabeçadas pelas organizações empresariais são apresentadas como referência a ser seguida por outras organizações, assim como pelos demais grupos sociais (MARTINS, 2015). Entendida como uma ideologia, para Martins (2015) ainda, a responsabilidade social tem como principal objetivo reorganizar a burguesia, dirimir as contradições sociais, bem como assegurar seu domínio social com base na construção do consentimento.

Os empresários e as organizações empresariais que atuam com responsabilidade social formam uma fração da burguesia contemporânea que o pesquisador classifica como a “direita para o social”, ou seja, um grupo dentro da própria classe dominante e que se distingue em certos aspectos, sem que isso represente um antagonismo. A “direita para o social” surge na década de 90, mais especificamente, como resultado das mudanças ocorridas nesse período em termos políticos e econômicos e em escala global.

Essa fração se destaca nesse processo de transformações por reconhecer que as metamorfoses no sistema capitalista não alteraram os aspectos essenciais que sustentam sua estrutura, sobretudo em termos de melhores condições de vida para a população. Ao contrário, a divisão social do trabalho e a exploração não só continuaram, como se acentuaram em diversos aspectos, especialmente no quesito concentração de renda e polarização social, com altos índices de desigualdade. O reconhecimento do contexto de intensificação da exploração do trabalhador, fez com que a “direita para o social” se preocupasse com o risco que essa instabilidade social pudesse provocar na condução da classe empresarial sobre a vida social.

É nesse contexto, portanto, que surge a ideologia da responsabilidade social empresarial dirigido por essa fração da burguesia. Enquanto intelectuais orgânicos da classe dominante, esses empresários e suas organizações voltadas para a área social vêm difundindo valores e comportamentos compatíveis com o projeto hegemônico de classe, além de reposicionar a burguesia dentro sociedade, por meio da construção da imagem social do empresário. Assim, este vem se colocando a serviço da sociedade na busca pela solução dos problemas, trazendo para dentro do espaço público experiência e preceitos na condução dos negócios.

As ações de responsabilidade social, se posicionando no seio do “terceiro setor”, ou seja, entre o Estado e o mercado, construindo a ideia de que compõem características de ambos os setores, como o respeito ao interesse público do primeiro, e as inovações próprias do segundo, têm proposto não mais um Estado de bem-estar social, mas sim, como afirma Martins (2015), uma “sociedade de bem-estar”, em que os indivíduos são educados para colaborar e atuar na resolução dos problemas que os aflijam diretamente. Dessa maneira, a classe empresarial trabalha com a resignificação de conceitos importantes como participação, solidariedade, cidadania, assegurando o processo de dominação política, moral e intelectual da sociedade e com a promessa de promover o capitalismo de rosto humanizado, que significa, de modo geral, a construção do consenso em torno da perspectiva hegemônica de que é possível conjugar neoliberalismo com justiça social.

Para tanto, a “direita para o social”, na condução do consentimento, trata de estabelecer uma educação política que promova o que ela chama de “renovação” da cidadania, e uma educação escolar que “inove” na qualidade. As aspas nos termos com o sentido de atualização têm o propósito de marcar a ideia de apropriação que vem sendo feita por parte da classe dominante de posições historicamente defendidas por forças progressistas da esquerda. Tomando Gramsci (2001) como referência, Martins (2015) afirma que as ações das frações da burguesia vêm sendo conduzida como uma “absorção gradual, mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliáveis inimigos” (p. 302).

Isso significa, portanto, que vem ocorrendo sob o comando da “direita para o social”, uma repolitização da política que envolve, por sua vez, não apenas a incorporação de conceitos políticos progressistas ao discurso dominante, mas também a assimilação dos movimentos de esquerda ao projeto burguês. Categorias que no passado se posicionavam em direções opostas, na contemporaneidade têm se tornado aliados. Na perspectiva do autor, as organizações da classe trabalhadora têm, ainda, assumido certa passividade quando o assunto

são as mais novas investidas da classe dominante, sobretudo, na conformação do espaço público e promoção de política sociais.

A força da fração burguesa nesse atual momento da história está exatamente em trazer para junto de si as categorias sociais, e mantê-las sob o seu controle e poder. E a educação tem sido fundamental para esse projeto, para a construção de uma consciência política que torne em parceiros aqueles que já foram opositores, e que estabeleça um padrão de sociabilidade que seja interessante à classe dominante.

Analisando documentos de organismos empresariais, o pesquisador André Silva Martins (2015), observou cinco aspectos que caracterizam o projeto de educação política da burguesia: 1) a construção de um novo sentido de solidariedade afastada da perspectiva marxista de solidariedade de classe como já definimos anteriormente no texto; 2) a valorização do individualismo associada à ideia de meritocracia; 3) a redução das questões sociais como se fossem consequência natural do progresso; 4) a ideia de que o capitalismo é irreversível nos restando apenas humanizá-lo e 5) referendar a noção de que o conceito de classes sociais já não responderia às demandas da atualidade e que, entre os seres humanos existiriam apenas diferenças e não antagonismo (p. 301).

Portanto, essa é a novidade trazida pela “direita para o social”. A ênfase passou a ser dada cada vez mais à construção de um capital social, mais do que ao capital humano para a formação de mão-de-obra. Isso revela que, além de ser educada enquanto força de trabalho, a classe dos trabalhadores precisa também ser educada para viver dentro de uma sociabilidade forjada pela classe dominante. A educação formal deve se prestar a erguer uma coesão social que tenha como finalidade a constituição do suposto capitalismo mais humanitário. E a escola precisa responder positivamente às essas novas exigências.

A participação do empresariado dentro do espaço escolar, desse modo, não está condicionada apenas ao aspecto técnico, mas antes, se encontra ancorada na propagação de conteúdo ideológico, com influência tanto na constituição dos currículos, assim como também na gestão escolar, como já dito anteriormente no texto. Assim, as escolas produzem formas de consciência que permite a classe dominante manter o controle social sem que se faça necessário recorrer a mecanismos mais evidentes de coesão. Isso porque a ideia é incorporar as concepções dominantes no indivíduo, criando assim o *habitus*, como afirma Bourdieu (1990), citado por Silva e Souza (2009), isto é, uma estrutura internalizada de valores e formas de perceber o mundo a sua volta. Procuram-se métodos, portanto, de habituar os estudantes à lógica hegemônica.

Tais métodos foram chamados pelas autoras de *pedagogia da habituação*, que seria dispositivos educacionais com vistas à produção de novas subjetividades dos alunos. Para tanto, juntamente com a transmissão de saberes formais, do conteúdo programático, veiculam-se valores, imagens, comportamentos, condutas morais à maneira da concepção burguesa. Considerando ainda que na sociedade atual o conhecimento sistematizado constitui uma importante força produtiva e possibilidade para a construção de sociabilidade, a burguesia vem estabelecendo o que Martins (2015) chama por controle do saber, por concebê-lo como propriedade exclusiva da sua classe. Não por outro motivo que a orientação tem sido, mesmo que disfarçada, distanciar o conhecimento amplo das massas, em função dos seus papéis mais imediatos exercidos na sociedade.

Muito embora se saiba que quando tratamos da relação entre empresários e educação estamos falando de educação para o trabalho, a “direita para o social” tem priorizado em seus discursos o relacionamento entre educação e a “questão social”, indicando a configuração de um processo no qual a educação tem sido tomada enquanto fator imprescindível na construção de uma nova sociabilidade, ainda que não se perca de vista a ideia daquela como mola propulsora para o desenvolvimento econômico. Esse discurso tem atraído o empresariado em direção a uma nova postura diante dos problemas sociais, demandando mais protagonismo dessa classe na condução da coisa pública, ou seja, dentro de parâmetros definidos pela lógica do capital.

Dentre as várias formulações empresariais destinada à educação, duas têm se destacado por ser abrangentes, sobretudo quando o objetivo é interpretar o fenômeno das ações de responsabilidade social dentro do ambiente escolar, são elas: o trabalho educativo propriamente dito e a gestão da escola. De acordo com Martins (2015), a participação da classe empresarial tem atualizado elementos escolares que têm alterado significativamente aquelas duas áreas citadas.

Dividindo em três níveis, o pesquisador afirma que as ações das entidades privadas atuam no nível intermediário, onde se encontrariam os diretores e coordenadores, transformados líderes de gestão. Esses têm a missão de assegurar ainda os princípios norteadores das ações empresariais dentro da escola. No nível mais abaixo estariam os professores, responsáveis pela execução das ações planejadas pelos representantes do nível intermediário. Essa divisão revela a perspectiva de hierarquia defendida pela responsabilidade social empresarial, em nome de uma suposta melhoria na qualidade da educação.

Os professores, na lógica das entidades privadas, executam. Com pouca autonomia, aqueles deixam sua condição de sujeitos essenciais na elaboração do processo educativo para

se subordinarem em nome de um projeto que não se tem qualquer comprovação quanto a sua real eficiência, no quesito qualidade do ensino. Na sociedade dita do conhecimento, o professor tem que desenvolver competências e habilidades funcionais nos alunos, e prepará-los, assim, para as exigências do mundo contemporâneo. Por esta linha de raciocínio, os professores devem guiar os estudantes no desafio do “aprender a aprender”, no sentido de despertar a autonomia e espírito empreendedor ou, por outros termos, oferecer aos futuros trabalhadores uma educação operacional para capitalismo. O educador é convocado a ser, portanto, mais um intelectual orgânico da classe empresarial e contribuir para organizar o mundo sob a visão hegemônica.

A função de professor ganha inúmeras denominações: professor flexível, empoderado, empreendedor, inovador, entre outros. Além de denominações que trazem para o campo da docência aspectos não docentes, como o de tutor, monitor, líder (EVANGELISTA e LEHER, 2012, p.13). O papel do professor ganha destaque, e ele se torna o principal responsável pelo sucesso dos alunos. Ainda como afirmam os autores, as atribuições dos educadores agora são o de consertar os problemas do país; não sofrer com as condições de trabalho; ser um agente de inovação.

O projeto político da burguesia voltado para a educação objetifica o professor, transformando-o em sujeito da sua própria alienação (EVANGELISTA e LEHER, 2012). Utiliza-o como instrumento para atender supostas demandas de uma “nova escola”. E mesmo vivenciando condições precárias de ensino, cabe ao professor ser responsável por construir o futuro trabalhador do capitalismo, com uma consciência submissa a ordem estabelecida.

O ensino pensado pelas organizações sociais privadas é sistematizado e padronizado, na intenção de formar indivíduos úteis ao sistema. Para tanto, vende-se a ideia de que a educação deve distanciar-se das ideologias e seguir técnicas universais de ensino testadas e aprovadas por especialistas. Entretanto, o que se pode observar é a disseminação da ideologia de uma suposta neutralidade dos processos educativos e do pensamento burguês, sobretudo para a educação pública.

Também é importante destacar, como bem observa Martins (2015) que a influência de organizações empresariais sobre o planejamento educacional tem trazido noções de produtividade e controle empresarial para dentro da escola. Aplicada ao campo da educação, estas noções tem a finalidade de relacionar investimentos com metas e resultados alcançados. Assim, uma escola só alcançaria a tão esperada eficiência caso a escola conseguisse equilibrar o cumprimento das metas como baixos custos. Por esta razão, todo o processo educacional, deste o planejamento até a execução deve demandar maior controle para que o resultado seja

eficaz, na visão daquelas organizações. Essa perspectiva reforça a ideia de que o problema da educação estaria muito mais na questão da gestão dos recursos, do que no próprio investimento público para o setor.

É possível identificar a defesa deste posicionamento nos documentos do maior organismo empresarial ligado à educação na atualidade, o “Todos Pela Educação” (TPE) como analisou Martins (2015). O movimento assegura que os 5% do PIB destinados ao financiamento da educação são suficientes caso sejam bem geridos. Essa linha de pensamento adotada segue semelhante interpretação do Banco Mundial nos anos 1990, quando já afirmava que os recursos para a educação eram suficientes e que o problema estava na eficiência. O TPE defende ainda que cabe a direção da escola buscar financiamentos extras por meio de parcerias com organizações e instituições privadas. As ideias propostas pelo organismo estão previstas no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, do governo Federal, aprovada por meio do decreto nº 6.094 de 2007. À época, o TPE se chamava “Compromisso Todos Pela Educação”, mas o nome foi alterado após a aprovação do Plano, visto que, como afirmam os membros da organização, o termo “Compromisso” passou a ser uma palavra do governo.

Diante de um grande campo de batalha, o Plano Nacional de Educação foi aprovado criando a Lei nº 10.172/2001, que previa investimento de 7% do PIB num prazo de 10 anos, crescendo 0,5% nos primeiros quatro anos, e 0,6% no quinto. Porém, isso não chegou a ser posto em prática pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso que vetou a medida. Veto este que foi mantido durante o governo de Lula, sobretudo por meio da influência do seu Ministro da educação Fernando Haddad muito próximo ao movimento Todos Pela Educação.

A aprovação do Plano revela, por sua vez, o nexos entre o Ministério da Educação (MEC) e o TPE. O principal projeto de ação para a educação do governo do governo Lula (2003 - 2011), o Plano recebeu não coincidentemente o mesmo nome do organismo. Um ato não apenas simbólico, pois as metas previstas pelo Plano do governo correspondem, basicamente, aos mesmos objetivos do TPE para educação. E mesmo se auto-declarando um organismo autônomo em relação ao governo, todos os projetos e ações elaborados por aquele só podem ser cumpridos por meio de governos.

Outro aspecto que caracteriza a entrada das organizações empresariais no ambiente escolar se relaciona com a administração e gestão da escola. Um dos princípios norteadores da proposta empresarial para esta área é a busca por resultados, tendo por base a elaboração de uma espécie de plano de produtividade, assim como existe nas empresas. Para os organismos

de responsabilidade social a gestão deve ser profissionalizada dentro dos moldes do mundo dos negócios, o que inclui a liberdade para que os diretores e coordenadores possam contratar ou demitir pessoal. Questiona-se, inclusive, o concurso público voltado para o setor de educação entendido como um processo que enrijeceria a possibilidade de inovação escolar, tendo em visto que os professores não se sentiriam obrigados em se empenhar na obtenção de resultados. E sobre os resultados as entidades privadas vêm dando prioridade para que estes sejam medidos por meio de avaliações externas à escola. Normalmente os critérios para essas avaliações são padronizados independente da particularidade de cada ambiente escolar.

Apesar de saírem em defesa da eficácia nas atividades sociais tomando como parâmetro a avaliação dos seus resultados, pesquisas acerca da responsabilidade social empresarial têm revelado pouca ou quase nenhum acompanhamento das ações, e o que pode confirmar a tese sustentada por Bucci (2004) a respeito da preocupação com a “imagem de solidariedade” muito mais que com a eficácia dos projetos sociais para o desenvolvimento social. Em edição especial de uma das revistas desenvolvidas no país com o propósito de discutir temas relacionados ao mundo dos negócios, o que está incluída também a perspectiva da responsabilidade empresarial, a *Exame*, da Editora Abril, traz uma matéria demonstrando essa realidade: “2% dos investidores privados controlam a destinação dos recursos, monitoram e verificam se suas ações implicaram melhoria de vida da população” (EXAME, 2003 apud SOUZA, 2008).

Um dos projetos de responsabilidade social empresarial que tem se ausentado do acompanhamento dos resultados de suas ações, e que representa o objeto de análise da pesquisadora, Silvana Aparecida de Souza (2008), é o “Amigos da Escola”, ação social encabeçada pela Rede Globo de Comunicação. Esse projeto não faz parte do quadro de atividades da Fundação Roberto Marinho, alvo de estudo deste trabalho, porém tem grande importância na compreensão sobre como se dá a atuação dessa empresa no campo social, sobretudo área de educação. Fundado em 1999, uma das relações que esse projeto mantém com as demais ações realizadas pelo Grupo Globo é o patrocínio do governo. Desde o seu lançamento até 2006, o “Amigos da Escola” recebia investimento da Petrobrás, e a partir de 2007 passou para Caixa Econômica Federal, ambas empresas públicas.

No entanto, como afirma a pesquisadora, o que tem feito peso para a existência do programa até os dias atuais é a campanha de estímulo ao voluntariado na maior rede de televisão do país. Aliás, o “Amigos da Escola” é identificado nos seus vários manuais como um projeto de comunicação, pois sua existência estaria condicionada a força mobilizadora da Rede Globo para sensibilizar a população e a comunidade na prática do voluntariado. Em

toda a programação, e não apenas nas propagandas a respeito do projeto, esse estímulo tem se dado, sobretudo, a partir de dois vieses: o da naturalização de que o Estado não é mais capaz de ofertar sozinho os serviços sociais fundamentais e que, devido a isso, os indivíduos devem tomar a iniciativa e atuar nas brechas deixadas pela ausência do governo.

Na programação diária da emissora o estímulo ao voluntariado aparece em diversas matérias jornalísticas, em telenovelas e programas. Destes, ganha destaque o programa de auditório, o “Caldeirão do Huck”, do apresentador Luciano Huck que, como já foi dito anteriormente no texto, apóia-se neste tema para a construção da sua figura política. O programa fica no ar durante toda tarde do sábado. E o programa jornalístico “Como será?”, apresentado pela jornalista Sandra Annenberg, e que tem o objetivo de compartilhar experiências das boas ações do trabalho voluntário. Recentemente passou a ser divulgado também a campanha publicitária nos intervalos comerciais da emissora intitulada de “Eu sou o público da escola pública”, com a proposta de incentivar a participação da comunidade no ensino público, a campanha afirma: “A escola pública pode ser tudo o que o público quiser que ela seja”. E muito embora não se faça referência direta ao projeto “Amigos da Escola”, a ideia da campanha segue o mesmo objetivo do principal projeto voluntário da emissora.

É importante notar que a mídia tem sido o espaço por excelência para a divulgação da ideia de demonização do Estado e das atividades do “terceiro setor” como solucionática para os problemas sociais. O sistema capitalista na sua fase atual opera especialmente na construção de consensos, se fortalecendo não apenas na produção de mercadoria, mas na também de subjetividades. Por mais que não aja uma relação direta entre estímulos e respostas diante daquilo que se veicula nos meios de comunicação, principalmente na TV, é inegável que aqueles ao longo da história têm contribuído para a construção dos modos de ser de gerações inteiras na sociedade.

Porém, muito embora seja a emissora com maior audiência no país, além de ser um dos maiores conglomerados de comunicação do mundo, a Rede Globo tem perdido público, sobretudo nas últimas décadas. E, de acordo com Silvana Aparecida Souza (2008), esse fato pode significar o motivo pelo qual a empresa tem atuado em ações de responsabilidade social, isto é, como uma estratégia para enfrentar este longo período de crise. Sendo esta uma crise entendida como perda de fidelidade do público, e tendo as ações de responsabilidade social como meio importante na construção de uma imagem positiva para a empresa, a pesquisadora afirma que o projeto “Amigos da Escola” possa ser um dos componentes utilizados estrategicamente para enfrentar a perda crescente de audiência. As demais ações realizadas pela Rede Globo, como o “Criança Esperança”, ou o “Ação Global”, em parceria com o Sesi,

bem como as atividades promovidas pela Fundação Roberto Marinho (FRM)⁷⁵, podem ainda ser enquadradas dentro da visão estratégica da empresa para fidelizar público, valorizando a imagem de respeito e credibilidade.

E como afirma a autora, o fato de o “Amigos da Escola” ser promovido por uma empresa de comunicação, tanto a ação social quanto o marketing já andam juntos, isto é, a ação é propriamente uma campanha publicitária. Além disso, Souza (2008) destaca que os recursos, públicos em sua grande maioria, conquistados para o desenvolvimento da ação são destinados também para o investimento no marketing social empresarial.

O “Amigos da Escola” não representa uma política pública como são alguns dos principais projetos da FRM. Entretanto, ainda sim, ele chegou a estar presente no intervalo de cinco anos de existência (1999 - 2004) em mais de 30 mil escolas públicas espalhadas por todo o país. Mas, em 2004 o projeto passou por uma reestruturação que fez diminuir drasticamente o número de escolas cadastradas no projeto. Em 2006 este número caiu para quase seis mil escolas. De acordo com Silvana Aparecida Souza (2008), as mudanças ocorreram devido a grande falta de fiscalização e coordenação do projeto nas diversas cidades.

Além disso, os professores em algumas escolas também se mostraram resistentes à presença de voluntários que, sem receber qualquer orientação do projeto, realizavam atividades aleatórias e com pouca continuidade. Sem contar que em algumas escolas houve reclamações, sobretudo dos pais dos alunos, a respeito do comportamento inadequado dos voluntários. Segundo conta a pesquisadora, houve um caso de abuso sexual que veio à tona envolvendo um voluntário que prestava serviço na área de esportes de uma escola.

Em entrevistas realizadas para a pesquisa, Souza (2008) relata algumas dificuldades levantadas pelos trabalhadores de educação, a respeito da atividade voluntária nas escolas, a saber: os ocupantes do cargo de direção acabam sendo obrigados a trabalhar finais de semana, pois, muitas vezes esse é o tempo disponível do voluntário; existe o risco de lesões nos alunos em determinadas atividades sem que a escola tenha condições de responsabilizar o voluntário por isso; além do risco de o voluntário acionar a justiça do trabalho para que a escola oficialize sua função; a falta de formação adequada do voluntário para o exercício da função naquilo que a escola necessita, entre outros questionamentos dos trabalhos a respeito do voluntariado (p.146).

⁷⁵ As ações sociais educacionais da Fundação Roberto Marinho serão alvo de discussão no próximo capítulo.

A própria Rede Globo antes da reestruturação enfrentou críticas exatamente sobre o fato de que a campanha do projeto levava à compreensão de que qualquer pessoa poderia se tornar um voluntário da escola pública, mesmo sem ter qualquer qualificação para o trabalho que se propunha a exercer, até mesmo a função de docente. Diante desse quadro, as principais mudanças pelas quais passou o “Amigos da Escola” foram: a remodelação do site; o estabelecimento de parcerias; as escolas passaram a receber orientações por meio de boletins trimestrais sobre como deve agir diante da demanda por voluntários; as atividades a ser exercidas pelos voluntários passariam a ser organizadas por dias temáticos, entre outras mudanças. A campanha televisiva também passou por remodelações, passando a apresentar maior clareza sobre o projeto e com a fala de profissionais da educação de renome do país, a fim de transmitir mais credibilidade àquele (SOUZA, 2008, p. 174).

O material do projeto que passou a ser recebido pelas escolas, sobretudo após 2006 já com as ações reformuladas, deixa claro a concepção política daquele, como afirma a pesquisa de Souza (2008). Um deles é o Manual Amigos da Escola que ao trazer a importância da relação entre a escola e a comunidade por meio do incentivo ao voluntariado, cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de forma equivocada, demonstrando desconhecimento da Lei, ou com o propósito de dar uma suposta credibilidade ao projeto. O manual afirma que a LDB refere-se a gestão democrática como um método gerencial, quando na verdade a Lei sequer faz qualquer menção a este método.

Outra crítica levantada pela pesquisadora a respeito do manual trata-se de mais um equívoco sobre a LDB. Enquanto a Lei define gestão democrática como um princípio a ser seguido como política nos sistemas de ensino, o projeto considera como sendo uma decisão discricionária da diretoria da escola, transferindo para uma decisão pessoal, o que deveria ser tomado como um dever legal. Essa perspectiva revela ser controversa ainda quando o projeto parte para a defesa da participação da comunidade no ambiente escolar, pois, considerando a direção a figura central na tomada de decisões, a proposta do Amigos da Escola fortalece a ideia de que a escola deve funcionar de forma a haver um líder, em que todos os demais envolvidos devam se comportar sob a condição de liderados.

Portanto, conforme analisou a pesquisadora, parece haver uma contradição inerente ao projeto que, em um mesmo manual, especifica a importância da participação da comunidade incluindo nos espaços decisórios da escola, ao mesmo tempo em que condiciona essa participação às metas pré-estabelecidas pelo corpo diretório. Dessa forma, em termos de gestão o projeto incentiva a existência de uma direção escolar que seja centralizada, à medida

que o voluntário é estimulado a participar das tarefas organizacionais e não a pensar coletivamente sobre os rumos da escola.

Como tem se dado a participação do voluntário dentro do projeto “Amigos da Escola” representa um dos principais questionamentos levantados pela pesquisadora em seu trabalho de tese. E, embora a autora reconheça a importância da participação da comunidade e dos pais na educação escolar, o que está previsto, inclusive, na LDB, ela enfatiza a necessidade de se pensar que tipo de participação vem sendo posta em prática pelo projeto no sentido de contribuir para a democratização efetiva do processo de ensino e aprendizagem. Para que as relações de poder no interior da instituição escolar sejam democráticas a participação deve ocorrer em todos os processos de tomada de decisão, e não apenas na execução de tarefas organizacionais previamente definidas, como vem acontecendo via “Amigos da Escola”. Para a pesquisadora, o projeto prevê que a participação seja na forma da colaboração da comunidade e não no que ela chama, citando Le Boterf (1982), de “partilha de poder”, que implica participar das instâncias institucionalizadas da escola e, por conseguinte, na constituição dos demais espaços escolares.

Esse tipo de participação estabelece a presença da comunidade intervindo diretamente na formulação de soluções para os problemas da escola. Há, nesse procedimento de participação a partilha de poder entre as partes interessadas no processo educacional, de modo que a comunidade seja capaz de acessar os meios institucionais para também fazer valer seu ponto de vista. No “Amigos da Escola” os voluntários colaboram na execução de uma determinada ação, o que não caracteriza a descentralização nas relações de poder, pois o centro de decisão ainda fica nas mãos da equipe de direção e coordenação. Neste projeto, como afirma a autora, é possível afirmar que haja uma participação na forma de colaboração, uma espécie de ajuda, e não a efetivação do processo democrático de planejamento e execução da educação pública como se quer fazer entender o projeto.

A presença das empresas de comunicação em ações de responsabilidade social, sobretudo no campo da educação tem se fortalecido a cada ano. E, muito embora o nosso objeto de estudo sejam as atividades sociais promovidas pela Fundação Roberto Marinho, e que será discutido no próximo capítulo, é importante destacarmos as atividades sociais promovidas por algumas das principais empresas do setor, pela influência que elas possuem na configuração da sociabilidade enquanto meio de comunicação, e também pela inserção no interior do espaço escolar.

Na construção de um campo de influência nas questões sociais e de determinados consensos, duas das maiores empresas na área de comunicação do país, a Rede Globo e o

Grupo Abril, por meio dos seus braços sociais, ou seja, a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Fundação Victor Civita (FVC), respectivamente, têm estabelecido parcerias entre si como forma de ampliar ainda mais as possibilidades de inserção e alcance de suas ações, e ao mesmo tempo a oportunidade de expansão dos negócios.

Um dos principais projetos idealizados pela FVC é o ‘Prêmio Educador Nota 10’, que em 2003 passou a ser realizado em parceria com o FRM. O Prêmio existe desde 1998 e premia iniciativas consideradas inovadoras de professores, orientadores e coordenadores da rede pública de ensino. São escolhidos onze ganhadores e, dentre estes, apenas um leva o título de ‘Educador do Ano’. Além de uma quantia em dinheiro, este último ganha também um curso de Pós-Graduação financiado pela própria Fundação Victor Civita⁷⁶.

As experiências dos ‘Educadores nota 10’ têm sido apresentadas constantemente em audiências públicas da Comissão de Educação do Senado Federal, como forma de “divulgar e valorizar experiências educativas de qualidade”⁷⁷. Os materiais de divulgação e pesquisa elaborados pela Fundação, também têm sido utilizados pela Comissão para subsidiar os trabalhos e projetos voltados para a Educação do país⁷⁸. A Câmara dos Deputados também tem convocado audiências públicas para ouvir os ganhadores do Prêmio da FVC, além de convocar, como já tido anteriormente, ambas as Fundações para debater sobre as mais recentes propostas de mudanças no Ensino Médio.

São as pesquisas e elaboração de materiais destinados, especialmente, à capacitação de professores e gestores, as principais ações da Fundação Victor Civita. São produzidos publicações, sites, materiais de cunho pedagógico, pesquisas e projetos, além de cursos online destinados àquele público. A FVC mantém um site⁷⁹ que serve de repositório para o resultado dos estudos realizados, onde é possível fazer download gratuito desses materiais.

A FVC produziu também de 1986 (um ano após o surgimento da Fundação) até 2015 a Revista Semanal ‘Nova Escola’, destinada a educadores e centros de educação. Sendo a primeira publicação especializada no tema do país, a revista surgiu ainda como forma de servir para autofinanciamento da Fundação. Em 2009, surgiu a Revista ‘Gestão Escolar’, com o objetivo de pensar a educação a partir de uma integração entre educadores, coordenadores, diretores, entre outros profissionais da educação, e não apenas como restrita ao trabalho do

⁷⁶ Ver <http://www.fvc.org.br/>. Acessado em Agosto de 2015.

⁷⁷ Ver <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2009/12/02/vencedores-do-premio-victor-civita-educador-nota-10-sao-homenageados>. Acessado em Junho de 2016.

⁷⁸ Ver <https://www12.senado.leg.br/jornal/edicoes/2013/05/31/cyro-miranda-recebe-grupo-abril-e-fundacao-victor-civita>. Acessado em Junho de 2016.

⁷⁹ Ver <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/>. Acessado em Agosto de 2015.

professor⁸⁰. Entretanto, as marcas ‘Nova Escola’ e ‘Gestão Escolar’ passaram no final de 2015 a ser geridas pela Fundação Lemann que já compunha o quadro de apoiadores e mantenedores da Fundação Victor Civita há mais de 15 anos.

O Prêmio ‘Educador Nota 10’ e as pesquisas elaboradas pela Fundação Victor Civita, as posicionou em um alto patamar de influência nos debates acerca da educação no país, condicionando sua participação como um dos agentes consultores – juntamente com outros representantes de fundações e instituições de grandes empresas – no planejamento de políticas públicas tanto em instâncias federais quanto estaduais. É o caso, por exemplo, da sua participação no Conselho Consultivo do Programa ‘Educação – Compromisso de São Paulo’, da Secretaria de Educação do Estado. De acordo com a diretora executiva da Fundação, Angela Dannemann⁸¹, a FVC participa do planejamento e acompanhamento das ações do Programa, incluindo a reunião que o instituiu em 2011. Neste encontro, a Fundação discutiu, sobretudo, o pilar relativo à carreira e formação profissional dos gestores, base de suas pesquisas. A presença de Angela Dannemann em um cargo importante na FVC evidencia as parcerias entre as Fundações empresariais, formando monopólios na conformação de um determinado modo de pensar a educação, isso porque ela também possui uma importante função em outra grande Fundação com forte atuação no setor, qual seja, a Fundação Itaú Social, do Banco Itaú. O cargo de Angela nesta Fundação é de Superintendente. A FVC ainda possui parceria com outra empresa, a Gerdau, grande companhia de siderurgia no país, que também atua com a educação participando, inclusive, do Conselho de Governança do Programa ‘Todos pela Educação’. Esta empresa passou a ser em 2006, parceira institucional da Fundação Victor Civita.

A perspectiva da formação de uma rede de colaboração entre as fundações, especialmente após a criação do ‘Todos pela Educação’ e do ‘Parceiros da Educação’⁸², organismos sem fins lucrativos que congregam grande parte dos principais institutos e fundações de grandes empresas no trabalho pela educação, é bastante representativo sobre os rumos que vêm sendo dado à Educação do país. Esses dois organismos têm atuado intensamente nos órgãos e espaços públicos de debates sobre o futuro para este setor, atuando como principais conselheiros nos programas e projetos educacionais tanto em âmbito federal, com grande participação no MEC, assim como também no estadual.

⁸⁰ Ver <http://educarparacrescer.abril.com.br/grupo-abril/angela-dannemann-568759.shtml>. Acessado em Outubro de 2016.

⁸¹ Ver http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=1181%3Aparcerias-com-empresarios-sao-informais-&option=com_content&Itemid=107. Acessado em Junho de 2016.

⁸² Ver <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>. Acessado em Agosto de 2016.

Esta rede consolidada de empresários na formulação e condução de políticas públicas, portanto, não pode ser subestimada. Fica claro que o que está em jogo é o social sendo manejado por todos os lados a partir da visão que as elites têm da pobreza e, especialmente dos pobres. As elites vêm cada vez mais ocupando posições estratégicas em processos decisórios, e entender as relações estabelecidas entre eles e o poder público se torna fundamental para perceber como se dá a dinâmica da política e ao mesmo da desigualdade social. Porém, o que chama mais atenção desta pesquisa são as elites donas dos maiores conglomerados midiáticos do país participando ativamente desses espaços, afinal, a mídia detém na sociedade a centralidade discursiva, institucional e tecnológica capaz de construir opiniões acerca de determinados assuntos, e mediar sentidos. Sem contar que a visibilidade midiática figura um componente essencial para a construção de um capital propagandístico em torno das suas próprias ações.

Mas essa questão se complexifica ainda mais quando outro forte elemento se junta a este quadro, como é o caso da religião, a partir das fortes interseções entre esta, a mídia e a política no trato das questões sociais. O Instituto Ressoar, braço social da Rede Record, empresa de comunicação da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) representa bem esse enlace. E entender como se dão suas ações no social, passa necessariamente pela perspectiva dessas relações e como elas estão diretamente associadas ao crescimento de mais de 80% da população que se declara evangélica no país, de 1980 a 2010, segundo o último censo do IBGE (2010), sendo esta largamente concentrada entre as populações de baixa renda.

O primeiro projeto do Instituto foi o “Programa Ressoar”, da TV Record News, canal fechado da empresa, criado em 2005. O programa está baseado na divulgação e promoção das ações sociais do “terceiro setor” (sendo inclusive conhecida como a Revista Eletrônica do Terceiro Setor) com destaque para os projetos de desenvolvimento comunitário e o combate à pobreza por meio de ações voluntárias. A programação subsidia especialmente os trabalhos do Instituto com responsabilidade social.

No entanto, o principal projeto do Instituto é a ‘ONG Fazenda Nova Canaã’, localizada no município de Irecê, no sertão da Bahia. Inicialmente denominado de ‘Projeto Nordeste’, a ONG é apresentada como sendo de autoria do atual prefeito do Rio de Janeiro, o bispo licenciado da IURD, Marcelo Crivella (PRB)⁸³, que também já foi senador e Ministro da Pesca e Agricultura no governo Dilma Rousseff (PT), de 2012 a 2014. A cidade de Irecê está

⁸³ Marcello Crivella, que além de político e bispo, também é cantor, teria comprado a Fazenda com o dinheiro arrecadado da venda dos seus CDs, além do valor conquistado a partir da sua participação no ‘Show do Milhão’, programa apresentado pro Silvio Santos no SBT. Ver <https://www.youtube.com/watch?v=uYj3J2KfqBk>. Acessado em Agosto de 2016.

localizada no chamado Polígono da Seca, mas, apesar disso, a fazenda mantém, como principal projeto a irrigação. Criada em 2000 e com mais de 450 hectares de terra, hoje a Fazenda possui uma escola que comporta mais de 600 crianças, além de alojamentos para os próprios funcionários. Estes trabalham tanto na escola, quanto com a agricultura e outras funções administrativas. Os alunos recebem alimentação, fardamento e aulas do currículo regular, assim como também de ensino religioso.

A partir do projeto de irrigação, a ideia inicial era que a Fazenda cultivasse seus próprios alimentos, inspirada no modelo do Kibutz Israelense⁸⁴, com base em produção agrícola coletiva, porém, devido à seca, não foi possível suprir todas as necessidades apenas com os alimentos produzidos pela Nova Canaã. Assim, a Fazenda se mantém por meio de doações e parcerias estabelecidas pelo Instituto Ressoar, a Rede Record e demais organizações. O empreendimento no Sertão baiano se tornou um das principais vitrines da IURD para seu ‘Plano de Poder’⁸⁵, e se tornou promessa de fazer se estender por todo Brasil, caso um dia seus “homens de Deus” fossem eleitos em cargos majoritários (REIS, 2010).

Nas eleições de 2002, nas quais Marcelo Crivella se candidatou ao cargo de governador do Rio de Janeiro, o projeto Canaã serviu como recurso eleitoral em seu favor, dando até mesmo origem ao seguinte bordão: “Se deu certo no sertão, vai dar certo no Rio de Janeiro”. Ainda como estratégia de campanha, Crivella chegou a distribuir aos fieis durante os cultos da IURD, fitas VHF mostrando a evolução do projeto no Sertão da Bahia. (ibid, p. 44).

Em 2013, a Revista ‘Isto é’ publicou a denúncia de que o então Ministro Marcelo Crivella teria se utilizado do seu cargo e da estrutura da pasta para beneficiar a ONG com o objetivo de desenvolver um projeto de produção de peixes tilápia. De acordo com a matéria, a Nova Canaã contava com o apoio direto da Superintendência do Ministério da Pesca na Bahia e da Secretaria Estadual de Agricultura que captavam recursos provenientes do Ministério e investiam nos tanques construídos para a produção de tilápias na Fazenda⁸⁶. À época, o líder do PSDB na Câmara dos Deputados, Carlos Sampaio, chegou a afirmar que abriria um requerimento nas Comissões de Fiscalização e Controle e na de Meio Ambiente, solicitando a

⁸⁴ Os Kibutz foram criados em Israel e funcionam em comunidade que produzem atividades agrícolas coletivamente, como meios próprios de produção e têm como uma das prioridades a educação para as crianças da própria comunidade.

⁸⁵ Livro lançado em 2008 pelo bispo Edir Macedo em co-autoria com Carlos Oliveira, diretor de jornalismo do programa ‘Hoje em Dia’, da Rede Record, sobre os projetos da Igreja Universal do Reino de Deus de disputar os espaços da política.

⁸⁶ Ver http://istoe.com.br/297661_O+MINISTRO+DA+PESCA+E+SUA+ONG+PESQUEIRA/. Acessado em Agosto de 2016.

presença de Crivella para prestar esclarecimentos a respeito da denúncia levantada pela Revista⁸⁷, porém, isso não chegou a acontecer.

Outro projeto do Instituto é o ‘Ressoar Solidário’ que tem como carro-chefe o ‘Ressoar nos Bairros’, em parceria com a Rede Record. O projeto consiste em levar entretenimento e prestação de serviços aos bairros mais periféricos das cidades. Um palco é instalado para a apresentação de shows e espetáculos, muitas vezes com a presença de figuras conhecidas da programação da TV Record, e várias tendas oferecem serviços de beleza, dentário, assessoria jurídica, emissão de documentos, entre outros para a população mais pobre. No Rio de Janeiro, as cidades de Angra dos Reis e São João de Meriti já receberam a presença do Programa Ressoar nos Bairros.

As ações desse projeto são transmitidas pelo Programa Ressoar, e revela o que podemos chamar de “cidadania espetacularizada”, servindo como impulsionador da audiência e da marca Rede Record. O modo de ação implica na ideia do ‘Pão e circo’ oferecido aos mais necessitados, como forma de manter mecanismos de exclusão e reduzir a cidadania a ofertas de serviços pontuais apenas durante a realização do evento. São atuações pela margem que não permitem a criação de consciência crítica por parte da população sobre suas próprias condições de vida, nem se propõem a combater as estruturas sociais de exclusão.

O Ressoar Solidário promove ainda um evento de ações simultâneas em todo país para “unir pessoas de todas as categorias sociais”⁸⁸ em um dia de doações e solidariedade. Em parceria com a Rede Record e suas afiliadas o evento reúne de empresários a universitários por uma causa comum.

O Instituto Ressoar ainda oferece o curso ‘Ressoar Multimeios’, que tem como objetivo de capacitar jovens de baixa renda na área de produção e edição eletrônica de vídeos e áudios de forma gratuita. O curso possibilita ao jovem trabalhar, inclusive, em veículos de comunicação.

A Rede Bandeirantes de Comunicação, especialmente a Rádio Bandeirantes não fundou sua própria instituição de responsabilidade social, como as anteriores mas, em parceria com o Instituto Itaú Social, do Banco Itaú, realiza o Prêmio Escola Voluntária desde 2001. A partir de 2016, o prêmio passou a ocorrer bienalmente. O objetivo, segundo o site institucional do projeto, é formar, incentivar e reconhecer iniciativas voluntárias promovidas por escolas do

⁸⁷ Ver <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/psdb-exige-explicacoes-de-crivella-sobre-uso-do-cargo-em-beneficio-proprio/>. Acessado em Agosto de 2016.

⁸⁸ Ver <http://www.ressoar.org.br/projetos/ressoar-solidario/>. Acessado em Junho de 2016.

ensino público ou privada junto à comunidade. Os alunos participantes devem estar cursando do 9º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Em 10 anos de existência do Prêmio já foram mais de 5.500 escolas inscritas em 14 Estados⁸⁹ onde atua. No mesmo ano da premiação, ocorre um curso prático oferecido aos finalistas pela Rádio Bandeirantes sobre técnicas e conceitos de radiojornalismo e como elaborar conteúdo para uma rádio. Ao final, os alunos elaboram uma reportagem que será exibida durante o evento de premiação e veiculada na programação da emissora Bandeirantes de Televisão. A premiação é de R\$ 20 mil para o primeiro colocado, R\$ 15 mil para o segundo e de R\$ 10 mil para o terceiro lugar.

Portanto, é possível perceber a grande presença das empresas de comunicação atuando nas questões sociais, especialmente no campo da educação. E não apenas as empresas matrizes de comunicação têm realizado ações de responsabilidade social, as redes afiliadas também têm prestado serviços às comunidades e criado seus próprios Institutos e Fundações. Um exemplo de ação social realizado por muitas afiliadas, e que se espalhou rapidamente pelo país, são as famosas “caravanas” que circulam pelas cidades levando prestação de serviços básicos e espetáculo de música, no mesmo modelo do Ressoar Solidário, do Instituto Ressoar, da Rede Record de Comunicação.

Embora as empresas de comunicação façam parte de um rol de empresas das mais diversas atividades e empreendimentos que praticam ações de responsabilidade social, é importante levarmos em consideração que o fato daquelas trabalharem com produção de sentidos e consensos, pode significar sinal de distinção se comparadas às demais, sobretudo quando pensamos nas possibilidades de repercussão, penetração e a conseqüente legitimidade que essas ações são capazes de produzir para a empresa perante a sociedade. Sem contar que a comunicação representa um setor estratégico para a política institucional, e tem servido historicamente como moeda de troca nas relações político-partidárias e como palco de disputas para a construção de sociabilidade.

Dentro desse universo complexo em que se encontram as ações de responsabilidade social empresarial não é possível estabelecer generalizações a respeito das razões que levam as empresas de comunicação a investirem intensamente a cada ano nas questões sociais, especialmente em um campo como a educação pública. Para tanto, seria necessário analisar os processos, as relações e as atividades promovidas por cada uma dessas empresas acima citada, considerando suas especificações. Entretanto, para este trabalho de tese elegemos uma dessas

⁸⁹ São eles: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal.

empresas, sobretudo sua instituição de responsabilidade social, por considerarmos a importância que esta exerce no cenário da política nacional, o pioneirismo na atuação no setor educacional, além da sua grande influência na formulação de políticas públicas para esta área, a saber, a Fundação Roberto Marinho, da Rede Globo de Comunicação.

3. FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO E OS TENTÁCULOS SOBRE O SOCIAL: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O PAÍS

A história da Fundação Roberto Marinho (FRM) se confunde com a criação do maior projeto privado de teleducação para jovens e adultos do país, o Telecurso. Porém, no primeiro ano de atuação daquela, em 1977, os trabalhos eram dedicados, especialmente, à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional, e a algumas atividades na área de educação. A primeira atividade consistiu na campanha de conscientização sobre o patrimônio histórico do Estado de Minas Gerais, intitulada Campanha Nacional de Preservação de Memória Nacional. Inicialmente restrita a TV Globo Minas, a campanha acabou sendo adotada pela FRM, e ganhou alcance nacional. Foram ao ar, assim, inúmeras propagandas que conscientizavam a população sobre a preservação do seu passado. O projeto foi realizado em parceria com Instituto do Patrimônio Histórico (IPHAN) e o Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA), de Minas Gerais. A campanha que durou oito anos rendeu cerca de 500 propagandas na TV.

Também em parceria com o IPHAN e o IEPHA foi dado início aos programas de restauração realizados pela Fundação Roberto Marinho. A primeira foi a Igrejinha de Nossa Senhora do Rosário do Serro na região de Diamantina, em Minas Gerais. Além desse monumento, outras 60 foram restauradas pelo Programa Cultural da Fundação Roberto Marinho. Por meio deste ainda foram realizados seminários e reuniões nos centros históricos sobre preservação de patrimônio histórico (SUKMAN e FINGUERUT, 2008). Como já dito anteriormente, a Fundação continuou atuando na área de conservação e restauração, estabelecendo parcerias por meio de secretarias e prefeituras, sendo assim o responsável pelos empreendimentos culturais mais importantes do processo de revitalização da cidade do Rio de Janeiro na contemporaneidade, quais sejam, os Museus de Arte do Rio e o do Amanhã.

Como afirma o pesquisador Wellington Amarante Oliveira (2017), ainda em 1977, enquanto a FRM se apresentava à sociedade por meio de uma grande campanha de preservação de patrimônio histórico, nos bastidores estaria sendo planejado o seu mais importante e ambicioso projeto: o Telecurso de 2º Grau. Foi a condição precária da educação pública no país, com a presença de um grande contingente acima de 21 anos sem escolarização básica que serviu de justificativa para o empreendimento da Fundação voltado para o ensino supletivo.

Um projeto do porte do Telecurso exigia grande conhecimento na área por parte da Fundação. Desse modo, seguindo os mesmos caminhos construídos anteriormente para a execução das campanhas de preservação histórica, a Fundação Roberto Marinho estabeleceu parcerias e buscou quem tinha experiência e reconhecimento no campo da teleducação para planejar e ajudar a executar o Telecurso, a saber, a Fundação Padre Anchieta (FPA). Com um trabalho de mais de uma década na produção de conteúdos televisivos, a FPA - que até hoje é a mantenedora da TV Cultura - era reconhecida por sua capacidade de produzir programas voltados para o ensino e aprendizagem de jovens.

Assim, as duas Fundações conjuntamente participaram ativamente no planejamento do projeto, muito embora a ideia do empresário Roberto Marinho fosse empregar a marca das organizações Globo ao produto final. O pesquisador Wellington Amarante Oliveira (2017) lembra da parceria inédita entre as duas emissoras com historicamente propostas antagônicas, além de apresentar pela primeira vez uma iniciativa pensada por uma empresa que não era educativa, como vinha sendo feito até então.

Um projeto piloto foi pensado para a execução das etapas do projeto, e consistiu em: planejamento; avaliação dos protótipos dos fascículos; produção do programa-piloto para a TV; elaboração dos textos dos fascículos; redação pedagógica; produção dos programas de TV e, por fim, na transmissão (OLIVEIRA, 2017, p.401). Os textos dos fascículos foram escritos por professores universitários convidados pelas Fundações, e foram adaptados para a produção audiovisual. Por produzir material impresso e seguir o currículo oficial da educação formal, o Telecurso ganhou a aprovação do MEC. A produção de fascículos serviria também para legitimar o programa como um projeto educacional, além de evitar críticas que poderiam surgir a uma educação veiculada à distância via televisão.

De acordo com Moreira (2006) também, a produção do material didático, assim como as verbas dos anunciantes, serviram, como afirmava a própria Fundação, para compensar o grande dispêndio inicial com o projeto. Dessa forma, só a venda de fascículos nas bancas cobria cerca 25% do investimento total no Telecurso. A distribuição direta nas bancas e a edição semanal de novos fascículos possibilitaram o sucesso nas vendas e, por conseguinte, no rápido retorno de investimento para a FRM. O material didático era editado pela Editora do Grupo Globo que, de acordo com esta, foi criada com a finalidade de “lucro compensador”.

Outro fato curioso acerca da produção de fascículos, como destaca Moreira (2006), era a sua distribuição em formato de jornal. Essa característica, segundo ele, representava um forte marketing associado à marca do Grupo Globo, além de servir como forma de popularizar

o Telecurso, a partir da ideia de assimilar o estudo à leitura rotineira de um jornal. Além do formato, a produção do material se concentrou também na construção de uma linguagem acessível, priorizando a economia no conteúdo para tornar mais econômica, por um lado, e menos cansativa ao leitor, por outro, considerando que este, em sua grande maioria, era composta por trabalhadores. O material continha testes, resumos, exercícios e o ‘Jornal do Estudante’, que trazia orientações, consultas e serviços. A publicação era distribuída em mais de três mil municípios, incluindo regiões onde era restrito o acesso ao ensino médio (FINGUERUT e SUKMAN, 2008)

Destarte, cumpridas as etapas para a produção do projeto piloto do Telecurso, o próximo passo, de acordo com o Oliveira (2017) era atrair lideranças do campo político com o objetivo de validar o projeto e garantir o reconhecimento enquanto um programa de educação de cunho nacional. Portanto, em janeiro de 1978, exatamente um ano após a criação da Fundação, o Telecurso é apresentado ao público em cerimônia realizada na cidade de São Paulo, e contou com a presença de representantes do MEC, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, além dos envolvidos diretamente com o projeto. No discurso de lançamento, o empresário Roberto Marinho justificou a necessidade do programa ressaltando a existência de mais de 400 mil pessoas com mais de 21 anos, só em São Paulo, que não tinham escolarização, de modo que o Telecurso poderia alcançá-los suprimindo, assim, o vácuo deixado pelo Estado.

Roberto Marinho destacou ainda a importância que seria para o país se o projeto fosse ampliado para todo o território nacional e, traçando um paralelo com a televisão, ele afirma que assim como a TV só se tornou um projeto nacional devido à capacidade de comunicação da empresa, também já haveria instrumentos suficientes para que as aulas do telecurso alcançassem o âmbito nacional. O empresário enfatizou que a comunicação era inseparável das questões sociais, e finalizou dizendo: “é com esta obra, a serviço do Brasil, a serviço do nosso povo, que concebemos e pomos em prática o Telecurso” (OLIVEIRA, 2017, p 404-405).

O secretário da Cultura, Ciência e Tecnologia de São Paulo, o empresário Max Feffer, também discursou e exaltou a experiência do Telecurso enfatizando a importância deste diante de uma expressiva carência em investimentos em educação de segundo grau (fase que seria coberto pelo projeto da FRM) no país, além de ressaltar o baixo custo na produção do programa voltado para a educação. Na tentativa de estabelecer um comparativo com os altos custos do Estado para promover o ensino tradicional, o secretário afirmou que, de acordo com estimativas feitas pela Fundação Roberto Marinho, para atender a mesma quantidade de

pessoas favorecidas pelo Telecurso, o Estado precisaria investir dois bilhões de cruzeiros, caso fossem considerados os gastos para a construção, pagamento de pessoal, entre outros investimentos, enquanto que o programa da FRM utilizaria apenas 10% desse valor (OLIVEIRA, 2017).

Após o evento, como afirma a pesquisa de Oliveira (2017), os principais jornais do país como O Globo, da empresa, e a Folha de São Paulo, trouxeram matérias na primeira página sobre a novidade no campo da educação. Este último enfatizou a linguagem acessível aos telespectadores, exatamente pelo diferencial de ser produzido por uma emissora de TV comercial que sabia como produzir o programa com base em princípios de atração. Foram veiculadas também inúmeras propagandas que ocupavam meia página do jornal, divulgando, sobretudo, a venda de fascículos para que os interessados pudessem acompanhar as aulas televisas, complementando assim o aprendizado.

A TV também investiu maciçamente em propaganda do Telecurso, sendo assim um importante veículo de disseminação do projeto por todo o país. Esse investimento representou uma estratégia por parte do empresário Roberto Marinho para viabilizar a expansão do programa para os demais estados, pois era este seu principal objetivo. Outra tática de ampliação foi a busca por apoio de agentes políticos no estabelecimento de parcerias, o que não demorou muito, pois, com o sucesso do programa nos primeiros meses na cidade de São Paulo, logo os representantes dos outros estados se interessaram em adotar o programa nos seus sistemas de ensino. Assim, ainda em 1978 chega oficialmente o Telecurso na capital do país, Brasília. No lançamento, foi anunciado ainda que o projeto chegaria ainda ao Rio de Janeiro e Goiânia.

A instalação do Telecurso em Brasília aproximou o empresário de políticos, abrindo portas para a expansão de parcerias estratégicas e para o reconhecimento do programa no campo da política. Como afirma o pesquisador, esse foi o motivo pelo o qual esta cidade foi escolhida antes mesmo do Rio de Janeiro, cidade natal de Roberto Marinho. Mas não tardou para isso acontecer e rapidamente políticos do Rio de Janeiro se apressaram em sair em defesa do projeto, com destaque para a então vereadora e atriz, Daisy Lúcida (ARENA) que, em discurso no plenário da Câmara, enfatizou o “grande serviço que a emissora estava prestando ao Rio e à nacionalidade” (OLIVEIRA, 2017, p. 408). O discurso da vereadora foi bastante repercutido nos veículos de mídia da empresa, não apenas por sua função política nem por ter sido atriz da Rede Globo, mas por ser apresentadora da Rádio Nacional, tendo assim grande notoriedade pública.

Já em meados de 1978 o Telecurso já estava sendo veiculado para todo o Brasil. Isso foi possível devido à grande rede de afiliadas da Rede Globo, e também pela divulgação do programa nas emissoras educativas do governo federal. É importante destacar que a expansão do projeto, e conseqüentemente da Fundação Roberto Marinho, representavam grande visibilidade à empresa de Roberto Marinho. O Telecurso se consolidava como referência nacional no ensino em teleeducação, e ganhava cada vez mais legitimidade diante das categorias políticas, estreitando os laços entre estes e a Rede Globo.

Um fato notório na construção da boa relação entre o empresário e os políticos do país, foi a carta escrita pelo então presidente Ernesto Geisel sobre o Telecurso, em resposta ao relatório do projeto enviado por Roberto Marinho diretamente ao presidente. A carta foi prontamente divulgada pelo jornal O Globo, pois Geisel não poupou elogios ao programa. O título da matéria da primeira página dizia: “Geisel aplaude o Telecurso”, contendo ainda a carta na íntegra.

O presidente Geisel, na carta divulgada, relata entre outras coisas, o projeto que enviou ao Congresso Nacional junto com a proposta orçamentária de 1979, que previa a destinação de 43 bilhões de cruzeiros para a educação e, deste montante, dois bilhões seriam aplicados no ensino supletivo do país. Esse projeto torna evidente a disposição do governo federal em apoiar a educação supletiva, beneficiando, assim, diretamente a Fundação Roberto Marinho. Ainda sobre o assunto, o presidente destacou a importância do investimento no ensino de jovens e adultos para o desenvolvimento do país, e convocou também a iniciativa privada para participar na promoção da educação pública. Por fim, ele aponta, fazendo clara referência FRM, que haveria uma responsabilidade ainda maior por parte das empresas de comunicação no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a capacidade destas em veicular teleaulas com clareza, além de conseguir multiplicar as aulas através da televisão “pelo número de aparelhos a ação de um único professor e supre deficiências de instalações escolares e de tempo dos alunos” (OLIVEIRA, 2017, p. 411).

O pesquisador lembra também que o então presidente atribuiu o Telecurso diretamente à Rede Globo, mesmo sendo aquela um projeto da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fundação Padre Anchieta, isso demonstra que o projeto fortalecia ainda mais o nome do empresário Roberto Marinho no cenário político e social. A associação direta entre a emissora e o Telecurso também tenderia a ocorrer mais facilmente entre a população devido à presença constante de atores da empresa conhecidos do público em geral.

Com o sucesso cada vez maior do programa, Roberto Marinho consegue firmar parceria com a Secretaria de Educação de Brasília com o objetivo de transmitir os episódios

do Telecurso em um ambiente fechado, abrindo caminho para o modelo que temos hoje do projeto em vários estados do país, isto é, com sua aplicação no espaço escolar do ensino público por meio das parcerias com as secretarias estaduais e municipais. Assim, começaram a ser criados na capital do país os Centros de Recepção Organizada (CROs), onde eram exibidas as teleaulas com o auxílio de um monitor (OLIVEIRA, 2017).

Após dar pontapé inicial nessa nova fase do Telecurso, o empresário Roberto Marinho, em discurso na Câmara dos Deputados, reafirmou a importância do projeto e sua potencialidade para o desenvolvimento social, porém, admitiu que apenas a iniciativa privada não comportaria a manutenção de um projeto com a amplitude que o Telecurso teria alcançado em todo o território nacional, especialmente depois da criação das CROs. Desse modo, o empresário saiu em defesa do investimento público para o projeto, sustentando argumento semelhante ao utilizado pelos militares sobre a ideia de um projeto de educação capaz de promover a segurança nacional e o desenvolvimento econômico. Roberto Marinho insistia em seu discurso na necessidade de uma política educacional de apoio à teleducação, como forma de impulsionar as transformações no país.

Embora Roberto Marinho enaltecesse o caráter social inédito que o país vivenciava via expansão do Telecurso, ele deixava implícito em seus vários discursos, a utilização do projeto como forma de legitimar seus objetivos comerciais, como é possível perceber no seguinte trecho de um desses discursos:

Pode parecer estranho que a iniciativa em questão tenha começado pelo 2º Grau, que de certa forma, não é objetivo prioritário, por não ser o segmento mais crítico no contexto atual da educação brasileira. Tal opção explica-se, no entanto por imperativos próprios ao funcionamento de uma televisão comercial. Em outras palavras, pareceu mais acertado iniciar a experiência por um setor que já apresentava menores riscos; os desacordos eventuais seriam menos nocivos, por tratar-se no caso da clientela de adultos já atuante no mercado de trabalho. Foi também necessário considerar que a experiência-piloto não se limitava a um número limitado de alunos, mais visava na realidade toda a clientela potencial, de norte a sul do país (FRM, 1981 apud MOREIRA, 2006, p. 30).

Em outro discurso os interesses comerciais também aparecem nas entrelinhas e ratificam a escolha do empresário pela preferência inicial ao projeto voltado para a fase do segundo Grau:

Optou-se pelo 2º Grau sabendo-se que essa etapa não é a mais crítica no contexto atual do ensino brasileiro. O 2º Grau não é prioritário. No entanto, do ponto de vista da televisão comercial, como primeira iniciativa, o 2º Grau oferecia riscos menores. Os desacertos em relação a uma população de adultos, já participando da força de trabalho, são certamente menos nocivos (FRM, 1978 apud MOREIRA, 2006 p.30).

E acrescenta os seguintes razões para escolha do Telecurso de 2º Grau, destacando a preocupação comercial com o empreendimento:

a) os candidatos ao Telecurso de 2º Grau são de maior poder aquisitivo, já que a esmagadora maioria tem renda própria; b) a motivação é maior, pois o candidato, quando a provado, poderá ingressar num curso técnico-profissionalizante ou, até, num curso universitário; c) a competição é maior, seja sob o aspecto 'status', seja sob o prisma de ganhos salariais, levando-os a se interessarem mais decididamente pelas novas oportunidades que lhes são oferecidas; d) estatisticamente, a soma dos que sucessivamente foram concluindo o Ginásio e têm mais de 18 anos de idade é maior do que a camada dos que pretendem se habilitar nos exames de 1º Grau (FRM, 1978 apud MOREIRA, 2006, p. 31).

Dessa forma, como conclui a pesquisa de Mestrado de Moreira (2006), a opção pelo lançamento inicial do Telecurso de 2º Grau segue a lógica da TV comercial, pois apresentaria menor risco de mercado para a empresa. Isso porque, embora apresentasse uma demanda menor do que o primeiro Grau, a tendência é que crescesse em anos posteriores a procura pelo ensino médio, além disso, os responsáveis pelo programa afirmavam que, caso surgissem possíveis erros de adequação, estes causariam mais danos ao público de primeiro Grau do que ao de segundo. Por isso, para oferecer a possibilidade de correção de possíveis brechas no projeto, o ideal seria lançá-lo em médio prazo para aperfeiçoá-lo dependendo das circunstâncias e, assim, projetar o Telecurso de 1º Grau. Também evidência a relação entre a necessidade de adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho como demonstraremos mais à frente neste texto.

Já em julho de 1980 foi assinado um Acordo de Cooperação de Amparo Técnico e Financeiro, entre a Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de implantar no Brasil o Telecurso de 1º Grau, no ensino supletivo. Tomando como o exemplo o Telecurso de 2º Grau, o novo projeto contou também com a parceria com a SPG (Supletivo de Primeiro Grau) efetivando a intenção de Roberto Marinho de financiamento público dos seus projetos de teleeducação.

O repasse de verbas para o projeto foi efetivado no valor de 4,8 milhões de dólares na época. Passados dois anos, o MEC também enviou recurso a FRM para o Telecurso no valor de 2,3 milhões de dólares. Portanto, entre 1980 e 1982, foram repassados 7,1 milhões de dólares de investimento público, que representou nada menos que todo o orçamento do MEC para políticas públicas na área de ensino supletivo naquele período (MOREIRA, 2006, p. 155).

O Telecurso de 1º Grau recebeu alto investimento público, ao contrário do primeiro projeto de teleeducação da FRM, devido à compreensão por parte do MEC de que o ensino de 2º não era prioritário naquele momento. Foi então que a Fundação encaminhou, ainda em 1979, ao governo federal o pedido formal de financiamento e apoio técnico para a elaboração da modalidade de 1º Grau.

A ideia era atender a uma demanda de brasileiros entre 15 e 29 anos, que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou não puderam completá-lo. Juntamente com o Telecurso de 1º Grau, se fortaleceu o “sistema aberto de multimeios” (FINGUERUT e SUKMAN, 2008), que associava TV, rádio, material impresso, além das CROs como ambiente para a recepção desses conteúdos de mídia com o apoio de um educador chamado de monitor. A proposta dos conteúdos contava com a presença muito comum de recursos jornalísticos em sala de aula, servindo de marca de um produto realizado por uma empresa de comunicação.

A Fundação desenvolveu ainda os Centros de Ensino Supletivo (CES), que funcionavam como uma unidade semipresencial, no qual os alunos poderiam comparecer para tirar dúvidas com os monitores, ou chamados “orientadores pedagógicos”, e também fazer exercícios. As CES ficavam sob responsabilidade da própria FRM ou pelas organizações autorizadas para realizarem o projeto. Esses Centros evoluíram no que hoje conhecemos como “Unidades Escolares”, onde ocorrem aulas presenciais do Telecurso, porém, como um curso supletivo completo. Sobre as Unidades abordaremos em profundidade mais à frente no texto.

É importante lembrar, como bem fez o pesquisador Wellington Amarante Oliveira (2017), que a parceria com o MEC para a implementação do Telecurso de 1º Grau não contou com a participação da Fundação Padre Anchieta, o que teria incomodado os dirigentes desta. O que ocorreu foi a rápida diminuição da presença da FPA no programa, sobretudo este ter alcançado o âmbito nacional, o que tornou comum ainda a direta identificação do Telecurso à empresa de Roberto Marinho. O mal estar entre as duas Fundações ficou evidente após declarações do diretor de ensino da FPA, o professor Osvaldo Sangiorgi no jornal Estado de S. Paulo, afirmando que não seria adequada para a educação do país a utilização abusiva das tecnologias do ensino supletivo, e que estaria havendo a proliferação deste ensino em detrimento da educação tradicional, fazendo clara referência ao Telecurso.

De acordo com o pesquisador ainda, a criação do Telecurso de 1º Grau gerou grande incômodo na TVE do Rio de Janeiro. Isso porque o MEC teria ordenado a substituição da telenovela educativa concebida pela TV, “A Conquista”, para veicular em seu lugar os episódios do Telecurso. Na ocasião, o então diretor de a emissora pública haveria se recusado fazer a troca, fato esse que foi noticiado no jornal Estado de S. Paulo.

Sob influência das orientações pedagógicas do Telecurso de 1º Grau, a Fundação Roberto Marinho reformulou a modalidade de 2º Grau. Esta passou a ser denominada de “Novo Telecurso de 2º Grau”, planejado e organizado em parceria com a Fundação Bradesco, que veiculava as teleaulas em circuito fechado de TV, nas 26 escolas da empresa presentes em 11 estados no Brasil (FIEGUERUT e SUKMAN, 2008).

Como já foi dito anteriormente neste texto, a criação de uma Fundação voltada para o trabalho com educação utilizando os meios de comunicação, isto é, a produção de teleaulas, fez com que Roberto Marinho seguisse a determinação legal para o cumprimento obrigatório de veiculação de conteúdo educativo da TV, porém, sem gastar mais nada por isso, visto que o Telecurso possui apoio financeiro do Estado. O empresário ainda lucra com o projeto por meio da isenção de impostos e demais tributos estatais.

Vale destacar também que tudo isso foi conquistado em plena ditadura militar no país, o que aponta para uma relação estreita entre o governo e a Fundação Roberto Marinho, considerando ainda que o programa atendia diretamente às expectativas dos militares, isto é, o objetivo de integração nacional via educação e meios de comunicação, ambos andando de mãos dadas pelo objetivo de assegurar a manutenção da ordem nacional. Afinal, os mesmos conteúdos do programa eram veiculados para todo o Brasil, em uma TV comercial com a cobertura da Rede Globo. E, muito embora o programa não seja veiculado, até os dias atuais, em horário comercial⁹⁰, o alcance ainda tem sido muito grande no país e a marca conseguiu se consolidar como um sucesso na televisão brasileira. Sem contar que a Rede Globo não é a única emissora a transmitir o Telecurso, contando também com canais educativos, além do rádio. Assim, o projeto se estabeleceu em sintonia com os interesses do regime militar, servindo para compartilhar pelos quatro cantos do país as ideias e valores deste.

Do ponto de vista ideológico, o Telecurso consolidou a relação entre a empresa e o governo militar. O conteúdo disciplinar do projeto deixou em evidência esse bom relacionamento, especialmente pela presença da antiga disciplina de Educação Moral e Cívica de forte caráter conservador. Além disso, as aulas tinham claro objetivo de refrear a participação da classe trabalhadora no processo político, ainda mais num período de grande

⁹⁰ O Telecurso de 2º Grau começou a ser transmitido em São Paulo às 7 horas da manhã e ao sábado o programa era reprisado às 9 horas. No Rio de Janeiro a exibição ocorria às 7 horas e às 7h15 respectivamente. Posteriormente esse horário foi alterado para 1 hora mais cedo, depois para a faixa das 5 horas da manhã. O horário foi ficando cada vez mais cedo com o intuito de se adequar ao principal público do programa, os trabalhadores. Estes, só poderiam assistir ao Telecurso antes do turno do trabalho. Porém, ainda assim, o horário não supria a necessidade daqueles que precisavam sair antes para pegar um longo trajeto até o serviço (SILVA, 2013, p. 158).

efervescência do movimento operário no país, com as greves sindicais do ABC Paulista (SILVA, 2013).

O Telecurso, assim como outros projetos de teleducação e Educação a Distância (EAD) que vieram antes, atrai um contingente significativo da população devido às suas características de flexibilidade de tempo e espaço, e pela ideia de que o próprio aluno norteia seu trajeto escolar. Sem contar que esta modalidade prescinde ou reduz a necessidade da presença do aluno em um espaço físico para o acompanhamento das aulas.

Não existe consenso sobre quando surgiram os primeiros cursos à distância no país, mas muitos afirmam que o “Jornal do Brasil”, em 1891, já anunciava de datilografia por correspondência. Outros autores afirmam que o marco histórico do surgimento do EAD foi em 1904, através da oferta de cursos por correspondência implementados pelas “Escolas Internacionais”, organização norte-americana que atuava no Brasil. Até a criação da FRM e do Telecurso houve outras experiências, porém, não represente nosso objetivo abordar o histórico destas. Mas é importante destacar dois projetos de ensino básico à distância que foram representativas, até mesmo, para o modelo do Telecurso da Fundação Roberto Marinho. É o caso do Projeto Saci (1969) e do Projeto Minerva (1970). O primeiro trata-se do programa piloto do Ministério de Ciência e Tecnologia, porém só se efetivou no Estado do Rio Grande do Norte. Sem ampliação, portanto, o projeto não ganhou investimentos necessários. O segundo foi transmitido pelo Rádio MEC, alcançando quase todo o território nacional e obtendo larga audiência, entretanto, por um curto período de tempo. A estrutura desse programa, após não lograr êxito, foi reutilizada pela FRM.

Ambos os projetos foram marcados pela descontinuidade e pelo prisma emergencial, sendo esse um traço marcante do EAD no Brasil. Grande parte dos programas que atuam com essa modalidade de ensino surge com a finalidade de suprir alguma necessidade específica, em um determinado contexto. Essa realidade só começou a mudar a partir dos anos 1990, mais precisamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), mais especificamente o Artigo 80, já citado anteriormente no texto, que trata da modalidade de ensino à distância. A Lei trouxe um caráter de permanência para o EAD, tratando-o como parte constitutiva do sistema normativo de ensino.

Os anos 90, devido às mudanças promovidas pela (contra-)reforma do Estado, assistiu a queda brusca de investimentos em setores básicos da sociedade como saúde, educação e indústria. Assim, o investimento privado começou a ter maior participação no trato das questões sociais, via terceirização das atividades essenciais, especialmente do ensino. E a EAD passou a ser utilizada cada vez mais para baratear os custos públicos de investimento no

setor, e pra formar mão-de-obra voltada ao novo mercado de trabalho que se abria nesta época.

Foi neste contexto, então, que a Fundação Roberto Marinho, a partir de 1995, passa a direcionar também o projeto do Telecurso para a formação corporativa e para o mercado de trabalho, criando o Telecurso 2000 em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e com o Instituto Roberto Simonsen (IRS), que é um centro de estudos mantido pela própria indústria. O novo programa passou a ser composto tanto pela tecnologia de educação do ensino básico (fundamental e médio), assim como também do ensino profissional, sendo transmitido pela TV aberta e por assinatura.

A trajetória da Fundação, e conseqüentemente do Telecurso, acompanharam as mudanças políticas ocorridas no país desde a ditadura militar, passando pelo processo de redemocratização e pela implantação do neoliberalismo nos anos 1990. Foi neste último período que o projeto precisou adequar-se a hegemonia das leis do mercado que submeteu, inclusive, as políticas educacionais. Assim, a educação foi sendo progressivamente redirecionada para a esfera privada, sendo o Estado, contraditoriamente, o principal financiador desse modelo privatista. Foi nesse contexto, portanto, que o projeto da FRM ganhou o nome de Telecurso 2000 (MOREIRA, 2006).

Diferente dos projetos anteriores, o Telecurso 2000 buscou atender ainda mais às exigências do mercado, juntando a experiência em teleducação da empresa, com a perspectivas defendida pela Fiesp e demais organizações da burguesia associadas a ela, de uma educação voltada para o trabalho. Desse modo, foi inserido juntamente com a educação básica, conteúdo próprio da dinâmica empresarial. O objetivo é o aumento da escolaridade da classe trabalhadora, porém, visando maior produtividade e a formação de futuros consumidores. Enquanto a Fundação Roberto Marinho ficava responsável mais diretamente com a parte técnica do projeto, a Fiesp ocupava-se intensamente com a questão pedagógico, incluindo a contratação de profissionais. Estes propunham um texto básico que era enviado, por sua vez, para a produção de TV. A partir daí, os roteiros passavam a ser desenvolvidos e encaminhados para a aprovação dos professores. O material pedagógico que acompanhava o conteúdo audiovisual também era pensado e avaliado por estes últimos.

Portanto, de acordo com Silva (2013), o Telecurso 2000 foi dividido em quatro grandes eixos temáticos: educação centrada no mundo trabalho; ensino com base no contexto; desenvolvimento de habilidades básicas e incentivo às atitudes cidadãs. Devido à sua centralidade na produção de conhecimento voltado ao mercado de trabalho, muitas empresas,

assim como também demais órgãos privados e públicos, ofertavam espaço físico e suporte necessário para a execução das teleaulas, buscando aprimorar os funcionários às exigências atuais do mercado, isto é, qualificação associada à racionalidade no processo produtivo.

O pesquisador Celso Carvalho (2008) analisou mais detalhadamente em seu artigo “Educação, trabalho e formação na perspectiva do capital: o Telecurso 2000”, os três eixos acima citados correspondentes aos principais alicerces da pedagogia do projeto da FRM. Sobre o eixo centrado no *mundo do trabalho*, ele levanta a hipótese de que haveria uma contradição inerente aos princípios propostos acerca do tema pelo projeto que, realizado em parceria com as categorias empresariais, defende a educação para o trabalho como fundamento para o desenvolvimento social, enquanto o capitalismo na sua fase atual tem reduzido drasticamente o índice de emprego, precarizado as condições de trabalho e reduzido salários.

Ainda sobre esse eixo, o autor afirma que o Telecurso 2000 ao privilegiar o mundo do trabalho revela, ao mesmo tempo, a preocupação dos capitalistas com as novas formas de gestão e produção do trabalho a partir dos anos 1990, e que esta seria a razão pelo qual o empresariado estaria preocupado em promover a educação. Sob esta perspectiva, aumentar a escolarização dos trabalhadores seria, portanto, um meio de satisfazer as necessidades do capital, garantindo sua sobrevivência e o crescimento das taxas de lucro para a burguesia empresarial.

A respeito do segundo eixo, que trata sobre *ensino contextualizado*, de acordo com o pesquisador a proposta do Telecurso 2000 baseia na ideia de que aplicando o conhecimento imediato seria mais fácil para ser assimilado pelo trabalhador, assim como também serviria como um gatilho motivacional para este. Porém, não propõe uma educação que elimine os problemas de que a divisão do trabalho na sociedade capitalista tem imposto. Carvalho (2008) ainda destaca que, muito embora a metodologia do Telecurso 2000 tenha sido elaborada com o objetivo de alcançar o maior número de pessoas possíveis, ela elimina a possibilidade de socialização que a escola tradicionalmente permite, além de massificar o ensino.

O terceiro eixo sobre o ensino de *habilidades básicas* marca também as necessidades do capital na contemporaneidade. Àquelas, que no período fordista podem ser identificadas como conhecimentos elementares a respeito da leitura básica e da capacidade de resolver problemas aritméticos simples, foram acrescidos a formação de competências cognitivas e qualidades pessoais necessárias a nova sociedade pós-industrial. É com base no desenvolvimento desses conhecimentos fundamentais ao mercado atual que o Telecurso 2000 busca tornar o cidadão parte integrante desse novo processo produtivo.

Algumas dessas habilidades requeridas pelo trabalhador no contexto atual são comportamentos que pressupõem responsabilidade individual, auto-estima, pró-atividade, entre outras características essenciais para a entrada e permanência no mercado de trabalho. Analisando a proposta pedagógica do Telecurso 2000, o pesquisador avaliou que em muitas passagens o termo habilidade básica tem sido substituído por *competências básicas*, bem com ocupado lugar também das noções de *qualificação*.

A crise do emprego, a gestão flexível no interior das organizações, os novos métodos de gestão a partir dos anos 80, tem contribuído, como afirma a pesquisadora Marise Nogueira Ramos (2001) para a deterioração do conceito de qualificação que repousa, por sua vez, em repertórios relativamente estáveis entre a relação formação-trabalho, cujo binômio prevê a combinação de direitos exatos e duráveis. A conceituação de qualificação “remete-se ao homem em suas condições históricas de produção de existência, construindo-se como um conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação” (p.68-69). Entretanto, neste contexto, as relações sociais em que se inscreviam direitos conquistados se fragilizam, assim como também os acordos coletivos. Assim, as concepções referentes às competências começam a tomar forma, baseando-se em outros recursos conceituais sobre relações de educação e trabalho que se aproximam de perspectivas individualistas.

Dessa maneira, a lógica das competências se insere no seio do declínio das intervenções do Estado na regulação da economia e conseqüente das relações capital-trabalho, introduzindo a ideia de instabilidade em detrimento da permanência, e os interesses privados sobre os coletivos. A noção de competência está presente no referencial teórico proposto pelo projeto do Telecurso 2000 e trata, fundamentalmente, da “implicação subjetiva do conhecimento” (RAMOS, 2001, p. 66), deslocando a atenção do processo educativo para as atitudes, os comportamentos e o conhecimento ligado à trajetória individual do trabalhador.

É importante notar que a individualização dos saberes do trabalhador prevista pela “pedagogia das competências” pode alterar intensamente a relação entre capital e trabalho. Aquela tenta a considerar como parte natural do processo de internacionalização do capital, e até mesmo uma condição positiva para o trabalhador, as novas relações de produção e reprodução do sistema, o que pode levar a formas individualizadas de remuneração do trabalho, a fragmentação dos sindicatos e a perda de poder de negociação, entre outras questões próprias do nosso tempo.

A emergência do conceito de competência está associada, portanto, às novas concepções de trabalho baseada na flexibilização das relações de produção e dos postos de trabalho. Nestas, estão presentes atributos autonomia, polivalência, capacidade de

comunicação e negociação, entre outras qualidades individuais. Embora não represente um problema que o trabalhador possua alguma (ou todas) dessas características, o que estamos tentando discutir aqui é a prioridade que vem sendo dada através dessa pedagogia a atributos que reportem mais às capacidades pessoais e subjetivas como condições fundamentais para o mercado de trabalho, do que aos aspectos que dizem respeito às prescrições coletivas. Como afirma pesquisadora Marise Nogueira Ramos (2001), as qualidades e os conteúdos do trabalho são modificados: da ideia de *ter* (ter conhecimentos e qualificações), passamos para a lógica do *ser* (ser competente, qualificado, entre outras características pessoais).

Apesar de a autora considerar que, como qualquer outro conceito dentro de uma perspectiva história passa por modificações na forma pelo qual é compreendido socialmente em determinado contexto, a noção de qualificação também não deixaria de responder a essas mudanças. O fato de ser uma construção histórico-concreta, a perspectiva de qualificação incorporaria necessariamente as transformações próprias ocorridas no processo de produção e reprodução do capital. Porém, acompanhando o entendimento dos autores, Bollon e Duboi, o conceito de qualificação não pode se reduzir à noção de competência porque esta subestima a dimensão social e material do trabalho. O conceito de competência levanta o caráter essencialista do trabalho, cujo centro de compreensão desloca-se para o indivíduo subtraído de sua condição social.

Dentro do campo educacional, Carvalho (2008) aponta para muitas incertezas quanto à utilização do conceito de competência, especialmente no que se refere a que perspectiva de sociedade aqueles está associado e o seu real efeito dentro da escola. No entanto, o autor não deixa de notar o modo como o Telecurso 2000 vem adotando a noção dentro do seu programa de ensino, isto é, como se a utilização do conceito no ambiente escolar representasse uma das saídas para a melhoria da educação no país. Sem contar que a noção de competência tem se disseminado não só pelas empresas, mas também está presente na reforma do ensino médio e instituições escolares públicas e privadas.

O quarto eixo que fundamenta os princípios educacionais do projeto da FRM é o de *desenvolvimento da cidadania*. De acordo com o pesquisador Carvalho (2008) a cidadania proposta pelo Telecurso 2000 é ditada pela ótica dos interesses do capital, isto é, sustentada nos moldes das relações desiguais do sistema. Sendo um projeto formatado em parceria com as principais instituições da burguesia no país, o projeto da Fundação reflete a perspectiva de cidadania daquelas, o que significa dizer que se baseia num projeto educação vinculada à concepção liberal, em que se defende a ideia de liberdade, porém, sem discutir as condições materiais de existência.

Para a Fundação Roberto Marinho, assim como também para as instituições da burguesia, o problema enfrentado pela educação no país é causado pela falta de boa gestão do poder público, como se o Estado não estivesse inserido dentro de uma ordem de produção capitalista, isto é, aquele também reflete as contradições caracterizam o sistema. O Estado tem se caracterizado ao longo da história como um espaço de disputas na sociedade capitalista, e é inegável, como afirma o pesquisador Carvalho (2008) que a elaboração de políticas públicas e demais decisões governamentais tem sido alinhada aos interesses das classes dominantes.

Dessa forma, Celso Carvalho (2008) conclui que a ideia de educação voltada para a cidadania defendida pelo projeto do Telecurso 2000 nega as possibilidades de conflitos inerentes ao próprio sistema capitalista de base desigual, naturalizando aquele conceito, enaltecendo-o como se este estivesse acima dos antagonismos da sociedade. Esta perspectiva fica clara no documento “Fundamentos e Diretrizes do Telecurso 2000”, quando este propõe unir o ensino com a contextualização prática da vida do aluno: “*se evitam situações polêmicas para os quais inexistem um consenso social e que contribuam para radicalizar posições portadoras de cunho ideológico e de dogmatismo, optando por uma atitude pluralista e democrática*” (FRM/FIESP apud CARVALHO, p. 10, grifo nosso).

Como já mencionado anteriormente no segundo eixo de princípios do programa da Fundação Roberto Marinho, a necessidade de que os conteúdos estejam próximos da realidade do alunado, e voltados para o mundo do trabalho, revela a ideia de uma cidadania que se constrói nos limites do sistema de produção capitalista e a partir das suas relações. Não se propõe a questioná-las nem ultrapassá-la. Por isso para o pesquisador a cidadania proposta pelo Telecurso 2000 aponta para uma situação de convivência com o estabelecido, e não com a formação da consciência social.

A perspectiva de negação dos conflitos sociais gerados pelo sistema capitalista apontada pelo projeto da FRM, tem tornado a educação uma instituição acima das contradições inerentes ao sistema, levando a naturalização da desigualdade e a tornando tolerável. Portanto, se a educação proposta pelo maior programa educacional da Fundação disistoriciza o processo social sobre o qual aquela foi construída, como esta educação pode representar o caminho para a construção da cidadania? De que cidadania está se falando? Diante desse quadro, podemos afirmar que de uma cidadania do consenso, que reforça as relações sociais constituídas no interior do capitalismo, sem alterar de fato as estruturas que o sustenta.

É importante destacar o fato de que o Telecurso, além de ser responsável pela propagação de uma político-pedagógica que fortalece a categoria do empresariado, ele mesmo

representa um produto inserido dentro da lógica do mercado e, especificamente, mais uma mercadoria do setor de comunicação. Afinal, toda a produção do programa foi pensada de modo que a Rede Globo não apenas não tivesse custos, mas também obtivesse retorno financeiro maior que o investimento aplicado.

Sendo realizada por uma Fundação privada de interesse público, a Fundação Roberto Marinho, o Grupo conseguia isenções e recursos públicos através do Estado, além de estabelecer parcerias. Além disso, como já foi dito anteriormente, a ideia de produzir um material didático que complementasse os produtos audiovisuais, serviam como forma de lucrar por meio do Telecurso. A venda do material didático se tornou um item essencial para quem desejasse acompanhar de forma adequada as teleaulas, fazendo com que, por meio dele, a empresa logo recuperasse o gasto de 43 milhões de dólares investidos, à época, no projeto.

A respeito do investimento público no Telecurso 2000, Moreira (2006) afirma que eram provenientes principalmente de repasses do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Isso ocorria via Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PANFLOR), que era gerenciado, por sua vez, pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Muito embora os recursos do PANFLOR não fossem diretamente vinculados ao Governo Federal, como explica o pesquisador, estas representavam uma espécie de “fundo perdido”, assim como o seguro-desemprego.

Desse modo, o projeto que visa à qualificação profissional tem suas verbas provenientes da previdência social e indiretamente da União. Além disso, o Telecurso ainda pode contar com diversos parceiros como confederações patronais, organismos governamentais, do “terceiro setor”, sindicatos, associações comunitárias, igrejas. Também foram desenvolvidas parcerias com Universidades, Ministérios e Secretarias de Educação nos Estados.

O Telecurso 2000, diferentemente dos projetos anteriores foi se estabelecendo como essencialmente presencial e, juntamente com isso, foi se transformando em uma metodologia integrada ao ensino básico, sendo assim, gradativamente utilizado como política pública em muitos Estados, tanto no sistema privado quanto no público, substituindo, em alguns deles, o sistema regular de ensino. Como afirma Finguerut e Sukman (2008), o Telecurso começou a se tornar política nos Estados do Ceará e Maranhão, ambos visavam a redução da defasagem idade-série entre os alunos do segundo segmento do ensino fundamental. O primeiro chegou a instalar 4.100 telesalas, o segundo implementou o projeto em 62 municípios do Estado contemplando mais de 180 escolas.

Em março de 2008, o projeto passa por mais uma atualização. Assim, o Telecurso 2000 é substituído pelo “Novo Telecurso”. Este contemplava tanto o ensino fundamental quanto o médio, além do curso profissionalizante de mecânica. Muitas das parcerias permaneceram para o novo projeto, como é o caso da Fiesp e demais organizações industriais associadas a esta. Também foram mantidas as mesmas premissas defendidas pelos programas anteriores, que dizem respeito ao desenvolvimento de competências voltadas para o mundo do trabalho e a uma “educação cidadã”, ou seja, vinculadas às exigências do capitalismo neoliberal.

Para esta nova fase do Telecurso foi reformulado o conteúdo de mais de 1000 aulas, além de terem sido elaborados novos conteúdos audiovisuais e livros didáticos. A formulação dos conteúdos educativos foi feita por professores, incluindo de universidades, porém, do eixo Rio - São Paulo, mesmo o material sendo distribuído para todos os programas nos diferentes Estados do país. Foram confeccionados 15 livros e 36 DVDs direcionados ao ensino fundamental. Para o ensino médio foram 39 e 51 respectivamente e 21 livros e 36 DVDs para o curso profissionalizante. O conteúdo do ensino profissionalizante tratava-se, por sua vez, das demandas do mercado atual, como é o caso de temas como Gestão de pessoas e projetos, por exemplo. Todo o material ainda hoje é produzido pela Editora Globo e distribuído pelas editoras vinculadas ao projeto, como é o caso da “Positivo” e “Goal”, esta última mais recentemente.

Outra atualização realizada no Telecurso foi a criação de um site próprio para o projeto, como um espaço de “formação continuada de professores e troca de informações entre todos os participantes do projeto” (SILVA, 2013, p. 173). Na página da internet também possível encontrar teleaulas, informações, além de um banco de dados com fotos e maiores detalhes acerca do programa. Ainda dentro do espectro de mudanças, podemos citar os chamados “orientadores de aprendizagem”, que seriam os responsáveis pela aplicação da metodologia telessala da Fundação. De acordo com o site institucional da FRM, o orientador é muito mais um “(...) conselheiro e organizador de oportunidades individuais e coletivas de aprendizagem do que um transmissor de conteúdos”.

Nesta nova etapa do Telecurso, inclusive, grande parte do material da metodologia é destinada a formação dos professores/mediadores, que são em sua grande maioria provenientes de escolas públicas. O curso destina-se a capacitação daqueles no uso em sala de aula da metodologia do Telecurso, sendo certificados, ao final da formação, pela própria Fundação Roberto Marinho. Como já tido anteriormente neste texto, uma das principais características do Telecurso é a polivalência do professor, o que tem gerado ainda inúmeras

críticas ao programa. E entre as questões que abordaremos mais à frente a este respeito, uma delas é a falta de regras sobre a contratação desse tipo de profissional, isto é, falta de regulamentação adequada, de informação sobre como as empresas e demais instituições têm feito para efetuar esse tipo de contratação e o piso salarial para uma categoria que é diferenciada (SILVA, 2013). Também é interessante destacar que, apesar da exigência de formação superior para o exercício da função de mediador do projeto da FRM, em alguns Estados foram identificados professores apenas com o 2º grau completos. Mas, segundo o gerente do projeto, Renato Mattarelli, não só há o reconhecimento da presença desses profissionais em atividade, mas também de que estes têm apresentado bom desempenho na função.

O Novo Telecurso representa o projeto mais audacioso da Fundação visto a abrangência que adquiriu, sobretudo após se tornar política pública com grande entrada em quase todos os Estados do país. De acordo ainda com Silva (2013), a ampliação do Telecurso, incluindo sua inserção na lista de políticas educacionais no Ministério da Educação indica uma estratégia de eliminar o problema da defasagem idade-série, como uma solução rápida à melhoria da educação no país (e a falta de uma política pública do Estado para o setor), além de fazer os alunos alcançarem mais rapidamente o mercado de trabalho.

É interesse observar que o discurso que predomina entre os parceiros e a própria Fundação - e que significavam vozes autorizadas na construção de um projeto de educação para o país - era de que os problemas educacionais estariam concentrados em três eixos principais: na defasagem idade-série, a formação de professores e na falta de atualização curricular, todos os temas com os quais a FRM e os parceiros atuavam intensamente em seus projetos de educação (SILVA, 2013).

Logo após a implantação do projeto de segurança pública da Prefeitura do Rio de Janeiro, as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) em algumas comunidades cariocas, final de 2008, a Fundação Roberto Marinho criou a própria escola para o ensino do Telecurso a jovens e adultos com defasagem idade-séria, as chamadas “Unidades Escolares” com o objetivo de atuar naquelas comunidades. Inicialmente a escola, como uma espécie de projeto piloto, era destinada aos funcionários da Rede Globo que desejassem dar continuidade aos estudos. As aulas ocorriam dentro da própria empresa. Mas pouco tempo depois aquela começou a se expandir para comunidades pacificadas e, atualmente estão presentes em Botafogo (entrada para o “Morro Donta Marta”), em Jaquarepaguá (dentro dos estúdios “Projac”, da Rede Globo), na Comunidade Maria da Graça (Bairro de Del Castilho), Comunidade Porto da Pedra (São Gonçalo), Jacaré, Manguinhos, Rio Comprido (dentro da

própria Fundação) e mais recentemente uma unidade na comunidade da Maré. A Unidade Escolar também já esteve presente na comunidade Tabajara em Copacabana, porém, ela encerrou suas atividades devido a problemas com o espaço disponibilizado. Essa é uma questão importante a ser considerada sobre o projeto das Unidades Escolares. Isso porque a escola da Fundação funciona por meio de parcerias com entidades comunitárias, Igrejas locais ou ONGs que disponibilizam o espaço, enquanto a Fundação entra com a metodologia e a docência. Entretanto, caso haja algum problema que envolva a parceria, põe-se em risco o percurso de ensino iniciado pelo projeto em determinada localidade. Foi o que ocorreu com o pólo de Copacabana. Devido a questões relacionadas ao espaço, a Fundação pôs fim ao projeto em curso na comunidade Tabajara. Muito embora aquela tenha finalizado o curso com a turma antes de encerrar as atividades, a realização do Telecurso em espaços cedidos, quase improvisados, pode gerar incertezas quanto a sua continuidade, pondo em xeque o objetivo proposto pela escola de ampliar o acesso e oportunizar a continuidade dos estudos no modelo de aceleração.

A sala de aula da metodologia Telecurso é padronizada tanto nos espaços das Unidades Escolares, quanto em escolas públicas e outras entidades onde atua. Isso significa que ela precisa cumprir alguns requisitos básicos, como ser climatizada, por exemplo, para funcionar. No entanto, considerando mais especificamente a escola da Fundação que conta com os espaços disponíveis nas comunidades onde se estabelecem, as telessalas podem variar de tamanho, podendo ser difícil trabalhar com a quantidade de alunos que a Fundação recebe por turma, cerca de 30 estudantes; podem comportar apenas uma turma por curso; as telessalas podem dividir espaços com outras atividades que não dizem respeito ao ambiente de ensino, entre outras situações que são capazes de, em algum grau, interferir no processo de aprendizagem.

3.1. Metodologia Telessala

O ambiente estruturado para ser uma telessala também representa um componente da metodologia do Telecurso da Fundação Roberto Marinho. Pensada para ordenar os alunos em um círculo, de acordo com o depoimento da professora/mediadora Cristina, que atualmente ensina na Unidade Escolar de Botafogo, quando a sala é pequena para comportar a quantidade de estudantes do curso, a ideia por trás daquele formato exigido pela metodologia não funciona apropriadamente. Naquela mesma Unidade, a turma ministrada pela professora por

determinado período precisou se adequar a um espaço cedido anteriormente que, por ser muito pequeno, exigiu que os alunos sentassem em círculos menores que se acomodavam internamente entre círculos maiores, de modo que aproximava muito os alunos entre si e permitia maior desatenção por parte destes, como afirma Cristina. A turma precisou ser remanejada para outra sala disponibilizada no mesmo ambiente para que as atividades previstas pela metodologia fossem realizadas de forma mais satisfatória, embora o novo espaço ainda fosse pequeno para o número de estudantes matriculados. A Unidade Escolar de Botafogo funciona nos fundos de uma Igreja local, aos pés da comunidade Dona Marta onde a grande maioria dos alunos vive.

Vale ressaltar, neste momento, que a ideia de utilizar espaços cedidos por organizações das próprias comunidades, ou das proximidades, pode facilitar o acesso dos estudantes que moram longe de equipamentos públicos a respeito de escolas, por exemplo. Inclusive, na fala de alguns estudantes sobre o projeto Telecurso pode ser observado que a facilidade no acesso a esses espaços foi um dos elementos fundamentais para a escolha da escola da Fundação, em detrimento de outras consideradas tradicionais. No entanto, o que poderia ser sinônimo de democratização do acesso, pode ser tornar uma opção instável de ensino para jovens e adultos de comunidades. Porém, como afirma Silva (2013), os projetos da Fundação Roberto Marinho têm substituído não só o ensino regular em mais de doze Estados no país, mas, como podemos observar, também tem servido como única opção dessa modalidade de ensino ocupando a ausência do Estado na periferia da cidade do Rio de Janeiro.

Aprofundaremos mais adiante o tema abordado no parágrafo acima, mas antes é importante enfatizarmos que esta é uma tese da área da comunicação e que, embora não possamos nos distanciar das questões relacionadas ao tema da educação, considerando que estamos tentando analisar os projetos da Fundação voltados para este campo, não corresponde ao nosso objetivo debater as teorias e concepções que abrangem a complexidade da temática educacional. Para tanto, adotaremos uma análise que envolva os aspectos estruturais que dizem respeito às possíveis estratégias políticas e econômicas que a empresa de comunicação, por meio da Fundação Roberto Marinho e da instrumentalização da educação, tem realizado para o engrandecimento empresarial e o exercício da sua influência na construção dos modos de ser da sociedade.

Para esta proposta, buscamos, portanto, analisar a metodologia do Telecurso e os demais projetos da Fundação voltados para as ações com educação por meio do material produzido por esta, o que inclui também informações obtidas através do site institucional da

FRM e dos projetos, de entrevistas com os envolvidos, além da observação *in loco* de algumas atividades e a audiência das telaulas. E voltando ao tema que abriu este tópico, de acordo com o chamando “livro vermelho” intitulado de “Incluir para transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos”, que traz informações sobre as razões de ser da Metodologia, e também através da fala da gerente geral de educação e implementação da Fundação, Vilma Guimarães, concedida em entrevista, a formatação do espaço das Telessalas foi pensada de acordo com conceitos de importantes pensadores como, por exemplo, o psicólogo norte-americano Howard Gardner, que apresentou a teoria das múltiplas inteligências, entendidas como aquelas relacionadas ao visual-espacial, verbal, lógico-matemático, interpessoal, corporal, entre outros. E o ambiente físico reflete a consciência de que a aprendizagem pode mobilizar essas múltiplas inteligências.

Desse modo, além das cadeiras em círculo e do equipamento audiovisual para a transmissão das teleaulas, toda a parede da sala de aula é encoberta por cartazes e desenhos coloridos confeccionados pelos próprios alunos, além de contar com a presença de mapas, imagens e do quadro negro. Também há estantes e/ou prateleiras contendo os livros do Telecurso e materiais escolares disponíveis ao uso em sala. Assim, com base naquela concepção, a organização do espaço busca estimular a criatividade, a interação e, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes. Sentar em círculo possibilitaria que os estudantes enxergassem uns aos outros e se comunicassem em pé de igualdade, independente da diversidade própria de uma turma de aceleração. Os estudantes ainda podem mudar de lugar sempre que desejarem e também conforme cada atividade, podendo se posicionar em pequenos grupos. E o uso de outros recursos além da escrita, como a produção de desenhos, poemas, músicas, estimularia inteligências artísticas, espaciais, visuais, entre outras, respeitando o perfil cognitivo de cada aluno individualmente. A produção dos alunos expostos nas paredes, ainda de acordo com o “livro vermelho”, dizem respeito aos conteúdos que já foram ou estão sendo trabalhados em sala de aula.

Um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos é tentar evitar a evasão escolar que ainda representa uma marca registrada daquela. Desse modo, esta modalidade de ensino deve estar alicerçada em práticas que desenvolva a permanência do aluno no ambiente escolar e que permitam seu crescimento nas múltiplas dimensões. E o lúdico em sala de aula pode ser um elemento fundamental para a conquista de um novo olhar dos alunos sobre o processo educativo. Muitos estudantes do EJA possuem forte desinteresse pela chamada educação tradicional, e a prática da ludicidade pode servir como provocador de outra percepção sobre o ensino e o ambiente da escola, tornando as atividades de aprendizagem

mais atrativas e descontraindo a sala de aula, como afirmam os pesquisadores Eliane de Oliveira, Márcia do Socorro Rodrigues, Rejanete Silva e Souza, André Rodrigues Guimarães (2007), no artigo “A utilização do lúdico na Educação de Jovens e Adultos”.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997 apud OLIVEIRA, RODRIGUES, SOUZA e GUIMARÃES, 2007, p. 2).

O trabalho com o lúdico envolve não apenas o aspecto recreativo. As brincadeiras, as dinâmicas e os jogos são capazes de despertar a sensibilidade e a criatividade dos alunos, além de redimensionar os conteúdos tornando-os mais significativos à compreensão. De acordo com os autores, a ludicidade promove ainda a construção de novos sentidos para leitura de mundo desenvolvendo o crescimento dos estudantes enquanto sujeitos na sociedade. Citando Hidt (2003) os pesquisadores defendem que os jogos e as brincadeiras contribuem para a formação de valores e atitudes sociais como, por exemplo, o respeito mútuo, a ideia de cooperação e obediência às regras.

No entanto, é preciso que sejam respeitados os níveis de compreensão dos alunos do EJA, isto é, que estes sejam tratados de acordo com a idade, seus contextos de vida e com os conhecimentos adquiridos extraclasse, sem infantilização ou reforço de preconceitos. Não há uma direta associação entre o uso do lúdico com o tratamento infantilizado aos jovens e adultos. Como vimos acima, a ludicidade pode ser utilizada para expandir as formas de entendimento dos estudantes sobre a sua própria realidade. Porém, tais recursos pedagógicos devem ser utilizados com maturidade o suficiente para que não se caia no equívoco de provocar aproximações com a educação infantil. Ao pensar na prática da ludicidade nas turmas do EJA é preciso refletir sobre as especificidades desta modalidade, que não deve ser considerada, por sua vez, como uma mera extensão do ensino regular.

A sala de aula do Telecurso da Fundação Roberto Marinho tem uma caracterização muito próxima a de uma sala da educação infantil. E muito embora, como dito anteriormente, carregue uma explicação conceitual para cada um dos elementos nela disposta, a primeira impressão é a de que estamos entrando num ambiente destinado a crianças. Vale destacar nesse momento, contudo, que esta percepção pode estar encoberta por uma visão pouco adaptada ao lúdico como proposta pedagógica para jovens e adultos, e que o estranhamento a respeito da Unidade Escolar da Fundação esteja também relacionado a isto. Entretanto, por

outro lado, é perceptível que a prática da Educação de Jovens e Adultos ainda é marcada pela falta de compreensão – seja pelas poucas políticas públicas na área, e até mesmo pela reduzida presença de estudos sobre o tema na academia –, e de metodologias adequadas às múltiplas diversidades presentes no EJA, o que tem provocado constantemente a confusão entre aquelas duas modalidades de ensino (EJA e infantil), incluindo as formas de utilização da ludicidade, apesar de ser quase unânime entre os pesquisadores da educação a importância daquela como um instrumento complementar do processo pedagógico emancipador.

Resultado de uma visão reducionista até mesmo pela própria legislação que a legitima, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) ainda carregada de nomenclaturas como “idade própria” ou “curso supletivo”, ao EJA tem sido identificado um caráter compensatória, isto é, de que haja uma idade adequada para aprender (infância e adolescência) e que se trata de uma modalidade de reposição da escolaridade perdida (PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001). Sobre este último, e mesmo ainda mantendo o termo “idade própria”, a nova redação para o Art.37 da LDB - dada este ano pela Lei nº 13.632/18 – que trata sobre o fundamento do EJA, já se fala que esta representa um instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida, ou por outras palavras, de que ela pode ir além da alfabetização.

A Educação de Jovens de adultos ainda é vista como uma possibilidade de dar conta daqueles indivíduos que são inadequados ao ensino regular. Uma questão levantada pela pesquisadora Juliana Souza Trajano (2011), indica que até mesmo a alcunha de *educação* e não apenas *ensino* como os demais segmentos do ensino regular, como *ensino fundamental* e *médio*, não seria por acaso. Para a autora, a alcunha do termo EJA pode indicar tanto o vínculo com a cidadania, visto que historicamente a proposta da Educação de Jovens e Adultos tenha se dado sob a ótica da Educação Popular de base Freiriana, mas, ao mesmo tempo, por ser o único que recebe o termo educação juntamente com a educação infantil, pode levar ao risco de uma convergência entre estes dois segmentos.

Para tanto, um primeiro passo para encarar de forma mais ampla e significativa a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com os pesquisadores Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001), seria a superação da ideia compensatória sem que isso implicasse negar as desigualdades educacionais no país. Os autores, citando Flecha Garcia (1996), lembram o chamado “efeito desnivelador” que significa, grosso modo, a tendência do país de ampliar a educação básica mínima, produzindo novo contingente de jovens e adultos com escolaridade inferior a que todos têm direito. Entretanto, não se pode esquecer que assegurar a escolaridade mínima comum a todos deve

ser de responsabilidade do poder público e, para alguns pesquisadores, também da sociedade civil organizada.

Para os pesquisadores supracitados isso não significa, porém, que o EJA deve reproduzir os conteúdos e métodos da educação infanto-juvenil, ao contrário. As experiências e pesquisas já realizadas no campo estariam demonstrando que aquela modalidade de ensino deve ser pensada de forma diferenciada e, devido à pluralidade que a caracteriza, têm-se recomendado maior flexibilização dos currículos de modo que atenda as demandas e necessidades reais do público que frequenta esta turmas. A principal proposta para a concepção de um currículo mais flexível para a EJA passa pela integração entre a chamada educação geral e educação profissional. Já se sabe que a maioria dos estudantes desta modalidade, declaradamente, procura ascender na profissão ou entrar no mercado de trabalho mais rapidamente.

Por essas razões, conforme muitos estudiosos da área, para que a Educação de Jovens e Adultos aproxime-se mais das realidades dos indivíduos, tendo maior significado para estes, ela deve, além de articular a combinação de processos de ensino, geral e profissional: a) associar meios de ensino (presencial e a distância); b) reconhecer práticas formais e informais de aprendizagem; c) possibilitar diferentes trajetórias formativas e d) descentralizar o sistema de ensino, isto é, permitir livre concessão para que os centros de ensino possam ter autonomia para formular seus projetos pedagógicos (PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001). No entanto, a conexão entre essas duas perspectivas de aprendizagem ainda é uma questão polêmica na área da educação, especialmente sobre como não cair na armadilha de promover a dualização do sistema educativo ou a mera educação técnica para postos de trabalhos que não exijam maior grau de especialização ou que tendem a ser precarizados.

Abordaremos mais à frente a questão dessa articulação entre educação propedêutica e profissional. Por hora, o que estamos buscando discutir é que o contexto acima citado sobre a realidade do EJA no país revela uma forte tendência à infantilização da prática de ensino desta modalidade. É comum que os professores responsáveis por estas turmas não recebam a formação adequada destinada à Educação de Jovens e Adultos, de forma a considerar suas particularidades, e reproduzam metodologias e tratamentos que não correspondem à faixa etária, à bagagem cultural, de conhecimentos e experiências que estes indivíduos carregam. E mais especificamente sobre as Unidades Escolares da FRM que, mesmo apresentando cada uma suas próprias características devido às distintas realidades que vivenciam, são padronizadas no uso da Metodologia, o que inclui a presença do lúdico como prática pedagógica em todas as turmas.

A utilização da prática lúdica, para o EJA, ainda representa um desafio como tantos outros que envolvem esta modalidade. E muito embora seja inequívoca a importância daquela prática para o desenvolvimento pleno do indivíduo em qualquer fase da vida, promovendo a ampliação dos sentidos estéticos, artísticos, criativos e da percepção de mundo, possibilitando, assim, intervenções socioculturais, além da promoção do afeto e alegria que compõe também o processo de aprendizagem, ela ainda demanda experimentações, sobretudo, considerando a diversidade do público que compõe a Educação de Jovens e Adultos, de modo que, assim como outras atividades pedagógicas voltadas para esta, sejam adequadas àquela diversidade. Portanto, o lúdico no EJA deve ser planejado com o intuito de ampliar o conhecimento e entendimento que os alunos já trazem consigo, realizando contribuições pertinentes à sua faixa etária e acúmulo de experiências e conhecimentos, ou seja, ressignificando estes saberes, além de buscar a abertura para novos sentidos e conscientização sobre questões políticas e econômicas que estão colocadas na sociedade.

É preciso que haja dessa forma a compreensão de que o nível de subjetividade da turma EJA é diferente da infantil e que, portanto, a seleção de temas trabalhados nas atividades lúdicas deve, primeiramente, estarem conectados aos demais conteúdos trabalhados em sala, para melhor assimilação destes, e também ao mundo adulto. Já existem algumas propostas a esse respeito, isto é, em como promover essa forma de atividade nas salas de aula da Educação pra Jovens e Adultos, sem que ocorra a repetição do mesmo método que se é ofertado ao público infantil. A utilização de livros de literatura, notícias de jornais, revistas, imagens, músicas, entre outros recursos, podem ocupar lugar de textos e desenhos infantis. O lúdico provoca alegria e prazer, mas pode, ao mesmo tempo, promover a necessidade do esforço cognitivo para a compreensão dos contextos sociais. Isso também representa uma forma de respeitar as capacidades de percepção de indivíduos já tão marginalizados sob a pecha de defasados.

Na telessala do Telecurso, o trabalho com o lúdico ocorre especialmente no chamado primeiro movimento da Metodologia, denominado de Integração. O movimento representa as fases pedagógicas em que o curso se divide, sendo aquela seguida de mais quatro movimentos: Contextualização, Socialização, Problematização e Aplicação. Na Integração os alunos participam de dinâmicas que tem por objetivo descontrair e iniciar a discussão sobre o conteúdo que será trabalhado naquele dia em sala. Muito embora esse espaço seja diversificado em termos de atividades, três aspectos podem ser destacados a respeito desse movimento: o primeiro é que algumas daquelas atividades ainda consistem na produção de conteúdos que beiram ao infantil, ou pelo menos a um nível de reflexão abaixo do condizente

com o perfil da turma. Como exemplo, podemos citar a produção de desenhos sobre uma história solicitada pela professora em uma das Unidades da FRM (a turma tem entre 17 e 35 anos). Na dinâmica, os estudantes teriam que imaginar estarem em um navio naufragado e que encontrariam uma ilha deserta. Assim, a professora convidou-os a desenhar quem eles levariam para esta ilha, e quais suprimentos seriam importantes para manterem-se vivos. Em seguida, os alunos teriam que apresentar seus desenhos frente à turma.

O objetivo desta atividade, mesmo não tendo sido revelado durante a entrevista com a professora, sugere tratar, principalmente, sobre o tema das necessidades alimentares básicas para a sobrevivência dos indivíduos. A professora também afirmou ser um exercício de desinibição que, segundo ela tem sido objeto de constante preocupação para a metodologia do Telecurso. A respeito deste último a professora admite ser uma tarefa árdua convencer os estudantes a se expor diante da turma nessas atividades, embora ela diga que com o tempo eles vão “se habituando”. Questionada sobre o porquê, ela responde ser esta uma característica das turmas do EJA, isto é, ainda muito retraídas e receosas sobre os processos de aprendizagem. Entretanto, em nenhum momento foi posto em questionamento a adequação da atividade à turma.

Algumas pesquisas de campo⁹¹ revelam que o trabalho com atividades lúdicas no EJA ainda tem sido marcado, em certos casos, pela resistência e desconforto dos alunos em executá-las, sobretudo os mais velhos, por considerá-las infantis. Sobre as razões desse estranhamento ainda é um campo a se explorar, podendo estar associada às questões do hábito em relacionar processos educativos aos métodos tradicionais de ensino (especialmente os mais velhos), assim como também à desmotivação que aflige esses estudantes provenientes de realidades educacionais marcadas por abandonos, e contextos sociais de marginalização, entre outras possíveis razões.

Porém, como já ficaram explicitadas em outros estudos sobre Educação de Jovens e Adultos, muitas das atividades lúdicas praticadas nestas turmas têm ficado aquém do nível de compreensão de mundo dos estudantes. E especificamente sobre a atividade do Telecurso, não há como negar os efeitos imagéticos, emocionais, criativos e até reflexivos que esta atividade possa ter provocado na turma, mas o que estamos tentando debater é que até mesmo atividades que estejam sendo utilizadas para evitar o ensino tradicional, que tanto tem sido apontado como a principal causa para o abandono escolar desses jovens e adultos, esteja ainda reforçando estigmas, como o da baixa capacidade cognitiva, sobre esses grupos de indivíduos

⁹¹ Ver a pesquisa de Ketulen Dietz Evangelista: “Volto quando a brincadeira terminar”: o estranhamento do lúdico no EJA (2013). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88161>. Acessado em Janeiro de 2018.

à medida que deixam de abordar temas em profundidade. É o caso desta atividade e de outras com um caráter mais superficial e até mesmo infantilizado. E talvez a resistência dos alunos em expor para a turma o resultado deste exercício da telessala do Telecurso, seja um indicativo desta percepção.

Entretanto é importante esclarecer que o lúdico não representa apenas atividades de aprendizagem. Ele pode ser utilizado para provocar a descontração e o relaxamento nos alunos, o que já tem sido comprovado ser fundamental para facilitar o processo de assimilação dos conteúdos, como é possível observar no estudo do filósofo e biólogo Humberto Maturana sobre as bases biológicas da compreensão humana. O estudioso compõe a lista de teóricos que, de acordo com o “livro vermelho” da Fundação, serviram de referência para a construção da Metodologia Telecurso.

A perspectiva da infantilização no processo educativo destinado a essa modalidade de ensino tem sido comumente associada pelos pesquisadores do campo a não diferenciação da prática educativa do EJA com as demais modalidades do ensino regular. A própria presença do lúdico, como jogos e brincadeiras, é utilizado naquela modalidade a partir da associação que ainda vem sendo feita à educação infantil. E essa tem sido uma realidade frequente e que já vem sendo discutido pelos estudiosos, sobretudo desde a formulação das teorias da educação popular concebidas pelo teórico pernambucano Paulo Freire, e que inspiraram a base do pensamento crítico, e não funcional - comum, especialmente, no período da ditadura militar no país - da Educação de Jovens e Adultos. Mas o lúdico, assim como outras atividades educativas ligadas ao EJA, mesmo quando se propõem a uma formação mais distanciada do ensino regular tido como tradicional, ainda se mantém presa a uma visão estigmatizada, especialmente quanto à ideia sobre o tipo de educação que se destina aos trabalhadores e população periférica de modo geral, como vimos no exemplo do Telecurso. Entretanto, por que tal perspectiva ainda se faz tão presente no dias atuais? Estaria esta a serviço do sistema capitalista contemporâneo, considerando ser o EJA uma política pública historicamente associada aos interesses da indústria, comércio e mercado?

O pensamento freiriano foi (e continua sendo) considerado uma conquista democrática para a educação, principalmente para o público adulto com o qual Paulo Freire atuou mais intensamente e que, partindo dessa experiência, construiu os alicerces para suas teorias. Porém, mesmo sendo essa perspectiva diretamente atrelada às concepções do ensino do EJA, muito ainda não saiu da teoria no contexto atual do país ou, quando não, algumas concepções do teórico (o que ocorre também com outros pensadores progressistas da educação) tem sido resignificadas no sentido de fazê-las encaixar em uma ótica de educação adequada aos

propósitos do capitalismo financeiro, ou da chamada, ficticiamente, de sociedade do conhecimento.

Como já foi dito anteriormente, não representa nosso objetivo aprofundar nas concepções teóricas dos pensadores da educação, muito embora não seja possível entender as relações entre a empresa de comunicação, Rede Globo, e sua Fundação social com a construção de um plano de educação para o país, sem que algumas das principais concepções educacionais que norteiam esse projeto sejam abordadas.

Para tanto, é possível notar que aspectos do pensamento de Paulo Freire, guardada as devidas proporções, apresentam-se, especialmente em se tratando de projetos privados voltados para a educação, como uma consequência natural da atual fase do capitalismo globalizado, podendo ter um efeito neutralizador sobre a radicalidade tanto das proposições do teórico, assim como de outras perspectivas educacionais que tem sido demanda de movimentos sociais pela democratização do campo. Não por outro motivo o pesquisador Muniz Sodré (2012) afirma não ser tarefa fácil a avaliação crítica de concepções neoliberais acerca da educação, uma vez que ela mistura pontos questionáveis e não comprovados sobre a temática, com outros tanto de repercussão pública, quanto de grande importância para o processo democrático educacional, como questões ligadas à revalorização do professor, educação de qualidade entre outros.

Nunca foi tão necessário para o capitalismo cognitivo controlar o imaginário, as formas de pensar e as linguagens na sociedade. Há a suposição que vivemos em uma “nova era” caracterizada pelo conhecimento e por sua capacidade de criar sociedades mais modernas. E isso significa que o conhecimento é resgatado pela instância utilitarista da economia no qual são pensados novos parâmetros para os rumos da educação. Portanto, nessa *nova ordem educativa mundial* de tipo liberal, como afirma Sodré (2012):

Os governos ocidentais, as elites econômicas, as grandes empresas de comunicação, os dirigentes das grandes organizações econômicas internacionais propõem em todos os grandes fóruns mundiais um modelo escolar conforme as regras do livre-comércio, as estratégias das grandes empresas multinacionais e a ideologia subjacente (p. 251).

Ainda de acordo com o pesquisador, para a construção do consentimento em torno dessa nova ordem educativa são postas em circulação terminologias de fácil assimilação como, por exemplo, sociedade da informação, empregabilidade, competências, trabalho em equipe, autonomia, flexibilidade, capital social, humano, etc., erigindo, portanto, “um campo

semântico sem conflitos e orientado para a formação de um consenso sobre educação de natureza neoliberal” (SODRÉ, 2012, p. 256).

Do ponto de vista da escolarização, argumenta-se que a “nova era” exige novos tipos de competências que não são totalmente atendidas pela escola chamada de tradicional, valorizando, por outro lado, um ensino mais heterodoxo. Desse modo, a escola muda de sentido passando a não mais ser pensada como um espaço de assimilação de “grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas” (LAVAL, 2004, p. 23), mas sim como um lugar que forma indivíduos adaptáveis a situações da vida e profissionais incessantemente móveis. Por essa lógica, tem-se combinado dois tipos de reivindicações: primeiro pela (legítima e urgente) necessidade de melhorar a educação, e a outra, a favor que se reduza saberes que são considerados irrelevantes para o contexto que se impõe na atualidade, pois eles não possuem relação direta com os interesses que passam a ser exigidos.

Para o teórico Christian Laval (2004) ainda, tem havido uma “evolução” na perspectiva da própria pedagogia, com a anuência da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras organizações e Comitês internacionais com forte interferência no campo da educação, e que propõe uma conveniente aliança entre a lógica empresarial e a perspectiva da nova ordem de ensino. Essa proposta se dá de forma explícita em textos por eles elaborados sobre o tema, como neste da OCDE: “Quando os professores começaram a colaborar com as empresas, descobriram uma outra razão importante para não mais desconfiar do mundo dos negócios: o objetivo dos dois parceiros eram, frequentemente, muito mais próximos” (LAVAL, 2004, p. 58).

Os professores têm buscado abandonar, assim, o que passou a ser considerada apenas transmissão de informação, para fazer os estudantes “aprender a aprender”. Inclusive este tem sido um dos principais lemas do projeto Telecurso da Fundação Roberto Marinho. A ideia é preparar os alunos a ter competências genéricas, como maior adaptabilidade às situações de instabilidades econômicas, comunicabilidade, trabalho em equipe, iniciativa, qualidades essas priorizadas no mercado e nas empresas. Até mesmo o ato da reflexão, para o pesquisador, se torna nesse contexto uma competência importante, mas para “melhor resolver os problemas” que as situações atuais podem impor.

Portanto, trata-se de incutir nos estudantes qualidades morais que permita a estes se integrarem no grupo. Na nova ordem educativa, a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhes serão exigidos no futuro, assim, são ensinados valores comportamentais, capacidade de ações e outras ferramentas operatórias para resolver

problemas, elaborar projetos, tratar informações, entre outros requisitos essenciais no mundo contemporâneo.

Na lógica da educação por competências, a prioridade é dada, desse modo, às qualidades que devem ser úteis e coerentes ao mundo empresarial, em detrimento dos conhecimentos realmente fundamentais para a emancipação dos indivíduos. Isso porque, estes últimos, não seriam imediatamente utilizados pela via econômica, o que, na interpretação do teórico Christian Laval (2004), tenderia a provocar o que ele chama de desintelectualização e desinformação do processo de aprendizagem.

Assim, todos os tipos de exercícios, formas de avaliação, os conteúdos prioritários das disciplinas curriculares e extracurriculares, estariam sendo subordinadas à construção de uma personalidade do tipo empresarial. Além disso, inúmeros são os textos de organizações internacionais e instâncias privadas que estabelecem que o ensino deva dotar os alunos de competências como: de organização, comunicação, adaptabilidade, resolução de problemas em contextos de incertezas, trabalho em equipe, ou seja, competências que decodifica a ideia de “aprender a aprender” e a estarem preparados para o mundo.

Na Metodologia Telessala, a fase de Integração da qual nos referimos anteriormente, tem como um dos objetivos, de acordo com a professora da Unidade Escolar, construir competências em face das necessidades do mercado atual. Como parte das dinâmicas dessa fase da metodologia é formada quatro equipes que irão ter funções de socialização, coordenação, avaliação e síntese cada uma delas e de forma rotativa. O objetivo é que os alunos possam adquirir a capacidade de trabalhar em grupo, tomar decisões, além de assumir responsabilidades que exigem competências e habilidades para o contexto atual.

As equipes são justamente para trabalhar essas competências. Primeiro porque hoje em dia ninguém mais trabalha sozinho e porque na escola tradicional ainda é todo mundo sozinho, escolas que preparavam para fábrica, o que não é nossa realidade hoje (CRISTINA, 2017).

A ideia é que cada uma das etapas pedagógicas sirva para estimular nos alunos o espírito de cooperação e a *autogestão*. A equipe de socialização trabalha, como o próprio nome já sugere, com a integração dos alunos, favorecendo os relacionamentos interpessoais e a solidariedade. O grupo que compõe a equipe de organização tem como objetivo, de acordo com a professora, auxiliá-la na realização das atividades e dinâmicas em sala de aula, funcionando como um “braço direito” para ela. Essa função exercita a ideia de liderança, fator fundamental para o trabalho em equipe, ainda segundo a professora. No “livro vermelho” da Metodologia Telessala, essa fase também está descrita como um exercício capaz de

desenvolver noções de responsabilidade, gestão e atitudes *proativas*. As fases de síntese e avaliação, por sua vez, são importantes para, o primeiro, incentivar a percepção sobre os pontos mais importantes da aula, o que estimularia a capacidade de sistematização e a prioridade na *busca por resultados*, já o segundo exercitaria as habilidades de análise, argumentação e crítica.

Dessa forma, segundo a Metodologia Telessala, o aluno do Telecurso não adquire apenas competências e habilidades relacionadas aos conhecimentos formais e às diferentes áreas do currículo, mas também aquelas que seriam indispensáveis para a formação da cidadania, bem como para a *trabalhabilidade*, isto é, conviver, planejar, organizar, sistematizar, avaliar, de modo que os façam “aprender a aprender” com autonomia (FRM, 2013, p.58). Sobre a perspectiva do trabalho dentro do projeto Telecurso abordaremos mais à frente em maior profundidade.

A questão colocada neste momento é que a crítica à educação tradicional elaborada pelo pensador Paulo Freire, chamada por ele de “educação bancária”, isto é, a mera transmissão de informação de forma hierárquica, de professor para aluno, pode, portanto, cair na perigosa armadilha de servir como tradução do desejo atual de uma necessidade de mudança do campo educacional no país, defendida pelas mais diversas - e muitas vezes antagônicas - instituições, muito embora seja a pedagogia freiriana pautada na perspectiva da construção da consciência crítica do indivíduo com vista a sua emancipação.

É importante perceber que a obra de Paulo Freire foi marcada por itinerários teóricos de construção e reconstrução conceituais, como afirma o professor Afonso Celso Scocuglia (2005), passando de uma perspectiva mais psicopedagógica para ser prioritariamente político-pedagógica. Pela via da autocrítica sobre “ingenuidades” e aspectos idealistas das suas concepções, Freire realizou a mais notória reconstrução teórica a partir, principalmente, das aproximações com as ideias de Marx e Gramsci. E o momento que marca essa passagem é na obra “Pedagogia do Oprimido (1970)”, que traz a figura do oprimido como categoria central de denúncia da “desumanização opressora” como processo político de emancipação do indivíduo, e também onde já aparece as noções de classes no contexto de opressão social. Mas foi só em “Ação cultural para a liberdade da educação” que começa a ser efetivamente pensada inserida dentro dos conflitos de classes sociais. Para ele, a partir desta obra, não haveria humanização sem a ruptura da estrutura classista do capitalismo.

A partir dessa mudança de mirada, portanto, o conceito de diálogo, base das concepções de Paulo Freire, passou da possibilidade de mediação “interclasses”, no início do seu percurso teórico, para ser entendido como “ação entre iguais e diferentes, mas contra

antagônicos” (SCOCUGLIA, 2005, p. 35), nas disputas de classes. Assim, diálogo para Freire passou a significar a arma dos oprimidos para se organizarem contra os opressores. É importante notar que, embora muito próximo da perspectiva marxista, o teórico não admite possíveis determinismos nas ideologias da era moderna, incluindo a socialista, nem o autoritarismo do chamado comunismo real. A teoria e prática de Paulo Freire estão alicerçadas na ideia da radicalidade democrática, seja essa social, socialista ou mesmo liberal, como afirma Afonso Scocuglia (2005), pois, para Freire, não caberia mais nenhuma forma totalitária, incluindo as “ditaduras do proletariado”, ou qualquer outra.

E voltando ao projeto do Telecurso, é importante destacar que alguns dos princípios freirianos, de acordo com o material da Fundação Roberto Marinho, foram utilizados como inspiração para a elaboração da Metodologia telessala, a respeito, por exemplo, da perspectiva do diálogo, fundamento-base do percurso conceitual construído por Paulo Freire como visto acima. No livro vermelho que respalda a Metodologia, a referência ao teórico se faz, entre outros conceitos, por meio da ideia de que o professor/mediador do projeto não transmite apenas conceitos e informações, como seria feito na escola dita tradicional e que foi alvo de críticas de Paulo Freire, mas sim compartilha e constrói coletivamente os saberes com os alunos.

O diálogo e a abertura com o professor/mediador no contexto telessala tem sido apontados pelos estudantes como dois dos principais diferenciais da Metodologia do Telecurso, quando comparada à escola “comum”. A professora, de acordo com a grande maioria dos estudantes entrevistados, tem uma postura de maior escuta, acolhimento e atenção sobre as dúvidas e demandas dos alunos, o que, ao mesmo tempo, aproxima e possibilita a construção de vínculos na relação professor-aluno, fator também importante na concepção freiriana. Este vínculo também tende a ser fortalecido considerando que, durante todo o curso e em todas as disciplinas, há a presença de apenas um único professor responsável pela turma, embora haja críticas contundentes sobre este último.

Entretanto, alargando mais a compreensão a respeito da Metodologia do Telecurso, é possível observar uma inerente contradição entre a pedagogia dialógica de Paulo Freire, e a Metodologia Telessala da Fundação, que afirma utilizar o teórico como inspiração para o projeto. A ideia de diálogo que fundamenta a Metodologia, isto é, projeto de uma Fundação privada que atua na questão pública, viabiliza o entendimento interclasses na sociedade, e funciona como caminho para a ordenação política. Este pressuposto poderia ser encontrado nas publicações iniciais de Paulo Freire, décadas de 50 e 60, quando este não propunha ultrapassar os limites impostos pelo capitalismo. O processo educativo deveria contribuir para

as mudanças pelas quais o país passava naquele período. E tal contribuição deveria ser no sentido da construção de uma “consciência crítica nacional” (SCOCUGLIA, 2005), fundamentadas na democracia, liberdade e diálogo, valores progressistas de uma sociedade moderna.

O próprio Paulo Freire, em obras posteriores a este período, admitiu certa ingenuidade nas suas concepções acerca do processo educativo, passando a tratar a construção da consciência crítica como consciência de classe para a conquista da “libertação”, e não mais da “liberdade”, termo que utilizava com frequência nos seus escritos e de forte conotação individual e personal. Para ele, não haveria humanização do homem sem ruptura da estrutura classista do capitalismo. E foi esta a perspectiva que se manteve ao longo da sua obra, mesmo que com uma postura crítica acerca de determinados pressupostos marxistas, e ainda ganhando novas questões na década de 90, como a assimilação de demandas mais cotidianas e pelas diversidades.

Assim, a perspectiva dialógica em Freire não condiz com o paradigma fundante da FRM que, enquanto Fundação, pactua com a hipótese de uma suposta harmonia entre classes sociais opostas, por meio da formação de parcerias e em prol de um “bem comum”. Parceria esta que se estabelece entre instituições privadas e com o Estado no planejamento e execução de políticas públicas. E o projeto do Telecurso é um exemplo importante dentro desse cenário de fortalecimento da esfera privada atuando intensamente na coisa pública, sobretudo no campo da educação. Em nível de ensino esse entendimento se reflete de igual modo. A proposta de diálogo, erroneamente (ou estrategicamente) associada à concepção freiriana é estimulada em sala de aula a fim de tornar os estudantes mais aptos a lidar com as instabilidades próprias da contemporaneidade, amenizando prováveis conflitos.

O projeto Telecurso é por definição “uma proposta sociopedagógica voltada para o *mundo do trabalho*, para o *desenvolvimento de competências* e para a formação da cidadania, que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica, com qualidade e em *tempos flexíveis*” (FRM, 2013, p. 29, grifo nosso). Portanto, a ideia de diálogo defendida pela Fundação em seus projetos educacionais tende a ser útil ao mercado. No contexto neoliberal, o trabalhador perde direitos fundamentais passando a valer-se de suas capacidades individuais a fim de garantir acesso ao mundo do trabalho e tendo, ao mesmo tempo, que manter uma postura conciliatória e de negociação com o patrão para permanecer neste. A concepção dialógica em Freire carrega o sentido de união da classe trabalhadora como possibilidade de transformação da realidade dada, não correspondendo, portanto à lógica conciliadora e de pacificação

conduzida pela noção de diálogo defendida pelo método de ensino da Fundação Roberto Marinho, embora seja feita constantemente referência a Paulo Freire.

Não é de hoje que a relação entre educação e trabalho vem sendo estabelecida. E deste relacionamento surge a noção de “*trabalho como princípio educativo*” que, de acordo com Paulo Sérgio Tumolo (2005) foi um dos temas mais recorrentes no âmbito acadêmico nos anos 80 e 90, período de grandes transformações nos processos de produção e reprodução do capital, voltando a servir de referência fortemente nos dias atuais. Entretanto, esta ideia tem sido alvo de críticas de pesquisadores de perfil marxista do campo da educação, incluindo o pesquisador acima citado. Para este, o revigoramento pelo qual passa esta perspectiva atualmente, se dá a partir de propostas que passam pela ideia de uma educação que se pretende inovadora e progressista.

O pesquisador afirma que o fundamento conceitual que define a proposição do “trabalho como princípio educativo”, é sustentado por pesquisadores da educação a partir das concepções de Marx a respeito do trabalho, porém, este trata do tema independente de qualquer forma social, afirmando, assim, que trabalho é o ato ontológico que fundamenta o ser social. Entretanto, Tumolo (2005) questiona que se o trabalho é a base da existência humana, com seria produzida essa existência, por meio do trabalho, na especificidade do modo capitalista. E mais, como seria possível pensar considerar o trabalho como princípio balizador para uma proposta emancipadora da educação no capitalismo? (p. 241).

De acordo com o também crítico desta concepção, o pesquisador Ivo Tonet (1999), a definição de Marx de trabalho como base fundamental para a existência dos indivíduos, refere-se aquele enquanto criador de “valor-de-uso” e não “valor-de-troca”. E isso significa dizer que independente de o trabalho se realizar sob a forma escravista, feudal, assalariada, em nada altera o fato de aquela ser determinante para a existência humana. Portanto, partindo da aceção do autor, torna-se falso a ideia de associar trabalho com trabalho gerador de valor-de-troca. A questão é que, ao promover tal confusão, pressupõe-se que esta forma de sociabilidade seria a mais adequada para humanidade, e que esta já teria alcançado o seu desenvolvimento final.

Na medida em que se compreende que nesta forma da sociabilidade do capital a produção de mercadoria é fundamental, também parece razoável pensar que a função da educação na sociedade seria inserir os indivíduos no mercado de trabalho. E que, portanto, se levarmos em conta as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, chegamos a conclusão que a educação vivencia um descompasso sobre as necessidades exigidas pelo contexto atual.

Dito isto, Ivo Tonet (1999) analisa que ao passo que o capital põe a seu serviço o trabalhador, torna-se possível inferir que o que está em jogo não é o desenvolvimento pleno dos indivíduos, mas sim, a ampliação do sistema capitalista. Desse modo, preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, educar sob os moldes da trabalhabilidade como o faz o projeto da Fundação Roberto Marinho, representa função essencial para a educação na contemporaneidade. Afinal, como afirma o estudioso, a exclusão neste campo teria, na forma da sociabilidade capitalista, significado próximo ao que o ostracismo significa para os gregos. No entanto, o pesquisador enfatiza que o contexto acima não quer dizer que todos os aspectos da vida humana estejam submetidos ao capital, até mesmo porque o próprio capitalismo é resultado da contradição inerente entre capital e trabalho, sendo assim uma possibilidade real que haja oposição à hegemonia do sistema. Tal percepção tem como objetivo enfatizar que todos aqueles aspectos são, em alguma medida, perpassados pelos interesses do capital. E que, em vista disso, a educação volta-se à preparação para a vida social, estando esta inserida nos limites da sociabilidade capitalista.

Esclarecidos esses pontos, é possível afirmar que para Marx embora trabalho seja categoria ontológica do ser social, o indivíduo não se resume ao trabalho. E no contexto atual é importante esta compreensão torna-se fundamental, apesar de considerarmos, como já evidenciamos anteriormente neste trabalho, que a categoria trabalho precisa ser retomada enquanto componente essencial para a crítica do processo produtivo que move o sistema. A complexificação do processo social tem origem última nas relações de trabalho, mas nem todas as necessidades e questões da sociedade não são necessariamente resolvidas dentro da esfera do trabalho.

Para tanto, ainda de acordo com Ivo Tonet (1999), pensar a construção de outra forma de sociabilidade, isto é, mais democrática e com novos sentidos para a vida dos indivíduos, implica na superação do capital. E sendo o trabalho, em sua fase de exploração da força de trabalho, aspecto fundante da sociabilidade capitalista, nos leva a pensar que teríamos que buscar nova forma de relações de trabalho de modo que possa ser construída essa nova forma de sociabilidade.

Confirmando, portanto, as teses de Ivo Tonet (1999), o pesquisador Paulo Sérgio Tumolo (2005), propõe como resposta ao próprio questionamento feito anteriormente que, sob a égide do modo de produção capitalista, a ideia do trabalho como princípio educativo não poderia pretender ser uma concepção de emancipação humana. Ou deveria ser, dentro da condição social em curso, uma crítica radial ao trabalho, pois, por conseguinte, também implicaria na crítica ao capital.

Compactuando com o pensamento dos pesquisadores supracitados, João Batista Zanardini (2005) afirma que no contexto atual a ânsia pela resolução dos problemas sociais pela via da educação tem alçado a categoria trabalho como princípio educativo. Segundo ele, para um dos mais importantes pesquisadores do campo na atualidade, Dermeval Saviani, inclusive, ao relacionar educação e trabalho, acaba por denunciar que um dos grandes problemas que acompanha a área da educação seria a falta de aplicação das novas tendências tecnológicas, e que

A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, espera-se o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica, a antiga escola primária com o seu currículo já clássico, como ponto de partida para a construção de um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando (SAVIANI, 1994 apud ZANARDINI, 2005, p. 3 - 4).

Saviani revela certo encantamento pelas transformações advindas da reestruturação produtiva do capitalismo. Ele defende que a passagem do operário taylorizado para o trabalhador flexível dos dias atuais, forçaria o sistema a transferir os “meios de produção”, isto é, o conhecimento, para os trabalhadores. Isso porque, agora, estes devem ser portadores de um conhecimento maior do que as “doses homeopáticas” que lhes eram oferecidas no taylorismo, o que possibilitaria, por sua vez, o desenvolvimento omnilateral⁹² dos indivíduos, e a superação das alienações do capital (LESSA, 2007).

Não há como negar as grandes contribuições de Saviani para o campo da educação, incluindo sua resistência teórica em “tempos contra-revolucionários” (LESSA, 2007, p. 123), porém, suas concepções têm apresentado limitações críticas a respeito da intensificação das alienações capitalistas na atual fase de reestruturação produtiva. Ao contrário das aceções de Saviani, parece ser pouco provável que as tecnologias coloquem trabalhadores e empresários no mesmo patamar de igualdade quando o assunto é o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos e a superação das desigualdades sociais.

O indicativo de estudos sociológicos mais recentes já demonstram, inclusive, que o avanço tecnológico, acompanhado com a flexibilização nas formas de produção, não é sinal de algum novo princípio de trabalho e organização, mas sim da continuação dos padrões tradicionais de segmentação do mercado de trabalho por sexo e cor. Pesquisa realizada pela

⁹² Refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acessado em Março de 2018.

filósofa Helena Hirata sobre divisão sexual do trabalho, por exemplo, traz um panorama elucidativo sobre a perspectiva do “novo” estágio do capitalismo e as relações de trabalho. Após pesquisas em fábricas e indústrias, Hirata conclui que “a divisão social do trabalho tende a aumentar com a evolução tecnologia tanto no nível da divisão sexual do trabalho, quanto no da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (HIRATA, 2002, apud LESSA, 2007, p. 303).

Para Zanardini também (2005), defender a perspectiva do trabalho como princípio educativo diante da sociabilidade regida pelo capital seria adotar uma postura ideológica da qual escaparia a realidade objetiva. Da mesma forma operam no campo ideológico as exigências que se fazem a respeito de um modelo adequado de educação, pois até mesmo aqueles paradigmas educacionais pensados intencionalmente para acompanhar as tão proclamadas mudanças ocorridas no sistema de produção capitalista, também são tomados como ineficientes, pois a despeito delas, a educação ainda permanece inadequada e fora da realidade.

Essa ideologização da educação, segundo o pesquisador, parece representar uma tentativa de manter a ideia de escola sempre como deslocada da realidade, assim, perpetuando-a enquanto mito de superação dos problemas da sociedade (ZANARDINI, 2005, p. 9). Muito embora, ao longo da história, a escola nunca se manteve distante da realidade, ao contrário, ela sempre foi parte integrante e fundamental no processo de construção das formas de ser do social. É fato notório que as elites sempre almejavam colocar a educação a serviço dos seus próprios interesses. Porém, é importante que se diga que a educação sempre foi um campo de disputa entre os mais diversos segmentos sociais, constituindo-se assim, como espaço matizado pelas classes sociais da sociedade.

Desse modo, Zanardini (2005) destaca:

Não é a escola que é capaz de unificar, assim como não é ela, também, que gera as divisões e as diferenciações. Sem progressos efetivos na democratização econômica e política de uma sociedade, torna-se difícil fazer progredir a instituição escolar, diminuindo-se os segregacionismos. As tentativas de abolição das diferenciações, sem os correspondentes esforços no âmbito da estrutura social, tornam-se, de certo modo, inócuas, pois a tendência é de reconstituição e recomposição de privilégios e estruturas diferenciadas de ensino, sob o pretexto de argumentos variados, impondo barreiras de novo tipo. A própria competição social, inerente ao capitalismo, restaura o monopólio e a expropriação de certos conteúdos culturais (MACHADO, 1989 apud ZANARDINI, 2005, p. 10).

Para Zanardini (2005), mesmo que se estabeleçam políticas educacionais mais progressistas, e a luta para que isso ocorra não poder ser desprezada, a educação só poderá

adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz social emancipada consiga efetivar a superação da sociabilidade do capital.

Embora tenha sido adotada nesta tese uma crítica a respeito da ideia de trabalho como princípio educativo com base nos autores aqui postos em discussão, o debate sobre o tema tem se mostrado inesgotável, o que permite vários recortes e enfoques, além de ser marcado por baixo consenso entre autores do campo, até mesmo entre aqueles inseridos na seara marxista.

Devido à polissemia da categoria trabalho, movimentos sociais importantes no país, como a CUT e o MST⁹³, tem utilizado a concepção de trabalho como princípio educativo para designar a ideia de que todo trabalho é educativo, e que o jovem trabalhador deve ser educado enquanto trabalhador que irá transformar o conjunto da sociedade (MST, 2005). Entretanto, para os limites deste trabalho, e considerando a perspectiva até aqui defendida sobre as (novas) relações de produção e reprodução do sistema capitalista, entendemos que a ideia de trabalho como princípio educativo tem sido pensada cada vez mais distante da possibilidade de uma educação voltada para a emancipação humana.

Para além do debate específico sobre a ideia do trabalho como princípio educativo, é fato que a relação entre educação e trabalho é universal, porém, regida pela particularidade das formas sociais concretas, formada pela composição das classes sociais. Desde a Revolução Industrial tem sido função do Estado organizar os sistemas educacionais com o objetivo de impulsionar a produtividade, tendo como pano de fundo as concepções liberais. No entanto, a alteração nesse contexto, que marcou também mudanças importantes na relação entre educação e trabalho, se deu em meados do século passado com a passagem do liberalismo clássico para o neoliberalismo, fase esta caracterizada, sobretudo, pelas privatizações de serviços tradicionalmente prestados pelo Estado como é o caso da educação (SODRÉ, 2012, p.251). Embora, como bem destaca Muniz Sodré, a economia não representa a única explicação para as mudanças nos processos educacionais, pois, as transformações tecnológicas, especialmente com o surgimento das tecnologias da informação e comunicação, também contribuíram intensamente para tais mudanças.

⁹³ Não há como deixar de mencionar a importante contribuição do MST para a educação da classe trabalhadora. Correspondendo ao movimento social de maior projeção nacional tem atuado nas últimas décadas na disputa conta-hegemônica em diversos campos, incluindo o educacional. Assim, o MST tem proposto um amplo leque de ações educativas que conta desde a “Escola do Sem-Terrinha”, para crianças assentadas, bem como escolas itinerantes nos acampamentos, além de escolas de formação profissional como a Escola Nacional Florestan Fernandes, e ainda curso de nível superior em Administração e Gestão, Direito, Geografia, Letra e História, oferecidas aos militantes. Portanto, as atuações em educação do movimento tem sido marcada pela possibilidade de implementar uma proposta político-pedagógica de uma educação integral como direito da classe trabalhadora (RUMMERT, 2008, p. 199).

Porém, não é de hoje que o modelo da educação se inspira na lógica econômica. As escolas, por exemplo, universalizaram-se na modernidade em função das exigências econômicas e ideológicas do capitalismo. Mas o que há de novo nessa relação (economia e educação), não é sua existência, mas sim a proporção alcançada, sobretudo a partir dos anos 1980, com o estabelecimento do neoliberalismo no mundo, acompanhando um intenso processo de mercantilização da educação, sob as ordens de organizações internacionais importantes como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (Ocde).

As diretrizes curriculares da educação regidas por esses organismos, especialmente destinada aos países periféricos, propõem que, no atual fase do capitalismo marcada pelo processo de acumulação flexível, a educação deve ser conduzida a partir de três características cruciais: as competências, a empregabilidade e o empreendedorismo. O que significa a prioridade dada a uma educação voltada para a formação do “trabalhador de novo tipo”, isto é, polivalente e flexível.

Contudo, é importante entender que, como afirma Gentili (2000), o atual modo de produção do capital desenha um cenário de desemprego estrutural, o que torna o discurso da empregabilidade e demais competências, ao mesmo tempo falso e estratégico, pois acaba por fortalecer o discurso da autculpa do trabalhador. Assim, o fato de o indivíduo não conseguir um emprego passa a ser entendido e justificado pela incapacidade pessoal, como falta de competência ou até mesmo interesse de adquirir mais conhecimento. Há, portanto, a dissimulação de um projeto de educação que busca melhor prepará-los para um mercado de trabalho pronto para recebê-los.

Desse modo, considerando que o desemprego é estruturante, e que o capitalismo necessita criar um exército de reserva, torna-se possível compreender que para o trabalhador encontrar acesso ao mercado ele deve cercar-se de competências, incluindo estar apto para as incertezas e instabilidades do mercado, porém, ao se defrontar como desemprego, o trabalhador já se encontra inserido dentro de um sistema que se ocupou, de antemão, na construção de uma nova subjetividade, que passa pela sensação de frustração e culpabilização da vítima (PAULA; LIMA; COSTA e FERREIRA, 2014).

É importante entender que a educação situa-se na intersecção no plano do material e o da cultura-ideologia. Isso porque, tal percepção nos auxilia a compreender os sentidos por trás da distribuição desigual do conhecimento em um sistema que busca controlar pelo simbólicos as assimetrias do poder (RUMMERT, 2008). E a partir dos anos 1990, as transformações nos

novos padrões de acumulação e sua repercussão na constituição da classe trabalhadora, por um lado possibilitou demandas por maior qualificação do trabalho, e de outro, relegou a maior parte dos trabalhadores a ocupar espaços que exigissem baixos níveis de conhecimentos.

Para a pesquisadora Sonia Maria Rummert (2008), uma vez que a falta de acesso a educação deixa de ser funcional às novas exigências do capital, surgem novas estratégias de manutenção da dicotomia no campo da educação que marca a existência da educação complexa e simples, este último destinado à classe trabalhadora. E é nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos tem sido instrumentalizada. A partir de 2003, segundo a pesquisadora, surge uma variedade de possibilidades de certificações nessa área que correspondem ao que ela chama de simulacros de educação. Rummert ainda faz uma interessante associação entre o real sentido conferido à educação voltada para os trabalhadores, como a posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho e a supremacia na reprodução do trabalho considerado simples. Àqueles países situados no “núcleo orgânico” do mundo atribui-se o monopólio do trabalho complexo, e aos demais países, dentro os quais o Brasil está incluído, cabe a função de executores do trabalho simples.

E essa divisão tende a se acentuar, embora os discursos sociais afirmem o contrário. Citando o filósofo Karl Marx, Rummert (2008) afirma que a realidade concreta do capitalismo é a redução do trabalho complexo para o simples. Dentro do processo de acumulação flexível, se estabelece a combinação da implementação da automação via desenvolvimento tecnológico, com a intensificação do trabalho humano. Afinal, a estratégia é simples: a automação não supera o baixo custo do trabalho manual desqualificado e precário.

Portanto, as questões acima postas, tornam possível compreender o sentido dado a ideia de simulacro que envolve a Educação de Jovens e Adultos levantada por Sonia Maria Rummert (2008). Na realidade do país, não se verifica a intencionalidade de atingir toda a classe trabalhadora com um padrão igualitário de educação. A oferta das condições sociais de acesso aos bens sociais pela classe dominante se dá, antes, pelo o que Mézáros (2002), citado por Rummert (2008) classifica de “desigualdade substantiva”, além do critério do esforço individual para superá-la.

Nos últimos dez anos, tem crescido a oferta de educação destinada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, especialmente aquela prestada pelo “terceiro setor” em parceria com o poder público, como é o caso da Fundação Roberto Marinho. E essa ampliação de oportunidade de escolarização para este público, vem acompanhada por ações pedagógicas que visam a permanente busca individual por maior qualificação para o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais restrito. Daí porque o que existe no âmbito educacional é a

valorização da perspectiva da meritocracia, do empreendedorismo, da capacidade de adaptação aos tempos flexíveis, tudo isso alimentando uma aparência de liberdade.

Tomando de empréstimo a classificação feita por Castro (1994), das categorias economicamente ativas na Europa e associando com a realidade brasileira, Rummert (2008) acredita que o grupo formado por trabalhadores de serviços de baixa produtividade, com salários declinantes e condições de trabalho ruins, e um segundo grupo que reúne, por sua vez, aqueles indivíduos que estão excluídos do mercado de trabalho como jovens em busca do primeiro emprego, parcela de mulheres ou aqueles que estiveram desempregados por um longo tempo, representam os públicos focais preferenciais de oferta de cursos para a elevação da escolarização, por parte tanto do governo federal, a partir de programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), quanto de organismos do “terceiro setor”. Este último que, como já dito anteriormente neste texto, tem ocupado um papel de destaque no campo das estratégias de controle social, a partir do vácuo deixado pelo Estado na fase do capitalismo neoliberal.

Desse modo, como afirma Puiggrós (2004), citado por Rummert (2008), as políticas sociais no atual sistema, incluindo as de educação voltada para jovens e adultos objetivam:

[...] la reinsercion del conjunto de los marginados del sector productivo y de los SSP (saberes socialmente productivos) actualizados, sino su dotación parcial, limitada a lo indispensable para evitar la constitución de los grupos más vulnerables en emergentes contra el poder establecido (p. 187)⁹⁴.

A ausência de acesso a esta modalidade de ensino que marcou o século passado, vem sendo substituído pela ampliação na oferta de cursos que, embora diversificado, possuem em comum o que a pesquisadora Kuenzer (2005), citado por Ciavatta e Rummert (2010), chama de “certificação vazia”, termo que pode ser comparado à concepção de Gramsci sobre a “marca social da escola”, ou seja, que identifica que cada grupo social possui um tipo de escola que lhe é próprio, e que se destina a perpetuar as estratificações sociais.

Os trabalhadores recebem aquilo que já está destinado pra eles dentro da estrutura do sistema capitalista. A educação, portanto, tende a ser superficial, de qualidade questionável, e pensada para formar o exército de reserva composto por mão-de-obra barata pronta para

⁹⁴ “A reinserção de todos os marginalizados no setor produtivo e nos SSP (saberes socialmente produtivos) atualizados, mas sua dotação parcial, limitado ao indispensável para evitar a constituição dos grupos mais vulneráveis em emergente contra o poder estabelecido”.

aceitar vagas precárias. Na lógica neoliberal, a perspectiva de precarização que sempre caminhou junto com a formação desse público, se amplia. Para Beatriz Romazine (2011), inclusive, na mais valia da contemporaneidade, o trabalhador pode até ter uma educação que seja deficiente, contanto que tenha certificação. Romazine explica que não é necessariamente a competência que importa, mas o trabalhador ser levado a acreditar que quanto mais escolarizado ele for, mais chances ele terá de encontrar uma função que seja absorvida pelo mercado de trabalho e, “posteriormente, independente de sua competência e certificação, trabalhar o máximo possível para receber o mínimo possível” (p. 8).

O público EJA encontra-se numa posição na sociedade em que se faz urgente a necessidade de certificação, visto que, em função disso, ele pode não apenas entrar mais rápido no mercado de trabalho, ou também conquistar uma melhor posição no emprego em que ocupa. Porém, como afirma a pesquisadora acima citada, essa necessidade é ideológica, pois se cria, a partir dela, a compreensão de que sem certificação não se consegue espaço no mercado. Não se consegue nada. Mas, diante de um contexto de perda de direitos e de postos de trabalho, não há garantia, mesmo com a obtenção de certificação, da conquista do emprego. E não apenas isso, a contemporaneidade tem sido caracterizada pelo fato de que nem o alto nível de escolarização implica necessariamente nas melhores oportunidades de emprego⁹⁵. Entretanto, o discurso neoliberal, exaustivamente veiculado pela grande mídia, é de que há uma direta correspondência entre quanto maior a educação, melhor será a vida profissional do indivíduo, isto é, se produz um discurso imperativo.

A prática, no entanto, é bem diferente. Os estudantes trabalhadores tem tido um baixo resultado no quesito inserção no mercado de trabalho ou não tem conseguido dar continuidade aos estudos e ingressar em um curso superior. Durante conversa com os estudantes do Telecurso da FRM, todos apresentaram desejo de dar continuidade aos estudos e fazer um curso superior ou técnico. Os mais jovens, revelaram maior interesse em entrar na universidade, os demais, em aperfeiçoar os conhecimentos técnicos em cursos profissionalizantes. No entanto, durante conversa com a professora/mediadora sobre qual tem sido o futuro dos estudantes da turma após terminarem o Telecurso, ela revelou que apesar da intenção de continuar os estudos ser o desejo da grande maioria dos alunos, ela também demonstrou em sua fala que são poucos aqueles a emplacarem numa Universidade, por exemplo.

A gente sempre bate nessa tecla. Não de ir para Universidade, mas de continuar os estudos com um curso técnico, ou outro qualquer. Eu sempre

⁹⁵ Ver https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44696697?ocid=socialflow_facebook. Acessado em Julho 2018.

falo que aqui é uma ponte. Não tem que ser o final, que isso aqui é pra levar pra algum lugar. Mas eles querem fazer Enem, faculdade. Ano passado a Fundação (Fundação Roberto Marinho) pagou as inscrições da turma e esse ano acho que vai pagar de novo pra as pessoas que quiseram fazer. Mas foram 90% das pessoas (a fazer Enem). As notas do Enem sempre variam, mas, por exemplo, a gente teve uma aluna aqui da turma da manhã que fez Enem ano passado, ela até entrou na Universidade, mas não era pública, ela não tava (sic) conseguindo passar na pública, nem pagar a faculdade, aí ela vai fazer de novo esse ano (CRISTINA, 2017).

Portanto, esse tem sido o destino de muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, muitos deles até encontram emprego, mas não conseguem sair do círculo vicioso do emprego precário e, nos dias atuais cada vez mais instáveis. Assim, cabe bem a observação feita por Gentili citado por Romanzini (2011) sobre as noções de empregabilidade que tem se espalhado nos currículos escolares, especialmente na EJA:

Nenhum conceito de empregabilidade pode ser democrático ou emancipador se não reconhece o campo do trabalho como uma esfera de exercício de direitos sociais. Não apenas o direito a um emprego ou a uma renda, mas também direito ao conhecimento; não apenas aos saberes necessários para o exercício da prática produtiva no trabalho, mas também dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania na prática do trabalho (p. 10).

No quadro exposto até aqui, é possível afirmar que as políticas governamentais e aquelas realizadas pela esfera privada voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, têm se revestido de um aparente perfil democratizante, que marca a ampliação do acesso, porém, com um forte caráter funcional às atuais formas de produtividade do capital e de divisão social do trabalho. Na maior parte das vezes, esta modalidade vem sendo concebida e organizada com base em valores e normas que reproduzem as profundas assimetrias de poder. Desse modo, “cabe aos trabalhadores jovens e adultos apenas aceitar o instituído e “desejar” obter êxito e avançar no caminho que lhes é oferecido” (RUMMERT, 2013, p.416).

Por esse motivo, a pesquisadora afirma que a EJA apresenta fortes características de instrumento voltado ao controle social sobre a população periférica, público dessa modalidade, servindo, portanto, como imposição cultural e de negação das experiências de vida da categoria dos trabalhadores. Como afirma o historiador inglês E. P. Thompson - que se dedicou a estudar a educação do adulto -, citado por Civiatta e Rummert (2010), os processos educacionais voltados para esta categoria apresentam uma importante dualidade, compreendendo tanto mecanismos de manutenção do *status quo*, quanto aspirações da classe trabalhadora por uma educação que se volte para suas reais necessidades.

E uma das demandas mais significativas dos movimentos democráticos de educação a respeito da EJA trata-se exatamente do respeito às experiências dos trabalhadores, como forma de ultrapassar a perspectiva compensatória que recobre esta modalidade, como já foi dito anteriormente e ampliar o sentido educativo. Afinal, novamente de acordo com Thompson (2002) “o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional” (p.466).

No entanto, é importante, como bem destaca as pesquisadoras acima citadas, que a questão da experiência deve ser levada em consideração sob a perspectiva dialética, o que pressupõe, por um lado, abandonar a visão preconceituosa ainda muito presente no tratamento a esta modalidade educacional, e que acaba por desconsiderar os conhecimentos e saberes prévios e extra-escolares dos alunos e, por outro, evitar uma visão romantizada (bem comum na atualidade) que confere a essas experiências, a priori, uma positividade. Para as pesquisadoras, se faz necessário ultrapassar os limites das narrativas referentes aos saberes dos trabalhadores que, por serem encerrados em si, se distancia de uma perspectiva coletiva da realidade e dos conhecimentos socialmente construídos. O que significa dizer que o importante é a passagem do senso comum para a elevação da consciência dos indivíduos, a partir de uma reflexão crítica sobre a própria experiência, ampliando as possibilidades de compreensão de mundo.

Recorrendo às concepções de Gramsci, a Fundação Roberto Marinho afirma propor um ideário de educação, dentro da Metodologia Telessala, que desenvolve intelectualmente a classe trabalhadora, fazendo-os questionar criticamente os valores dominantes da sociedade. No entanto, esta perspectiva que supostamente une o Telecurso às teorias educativas do filósofo, parece ir contra a real proposta da Fundação que, como já definido anteriormente, destina-se a uma educação prioritariamente voltada ao mundo do trabalho. De fato, a FRM afirma seguir as diretrizes estabelecidas pela legislação vigente que trata da Educação de Jovens e Adultos, a Lei 11. 741/08 que atualiza a LDB de 1996, sobretudo no que concerne à modalidade EJA e que, em seu Art. 37, prevê que esta modalidade deve se articular, preferencialmente, a educação profissional. Tal articulação foi reforçada ainda por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, mais especificamente a meta 10 que trata da destinação de 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamentais e médios, integrados à educação profissional. Fica clara, portanto, que a verdadeira natureza tanto da proposta educativa do Estado assim como de organizações

privadas de interesse público, como é o caso da FRM, seria a transmissão de um saber útil ao mundo do trabalho ou, em outras palavras, ao mundo do capital.

Porém, esta perspectiva contradiz as concepções sobre o tema defendidas por Antonio Gramsci, muito embora a Fundação tente promover uma aparente correlação entre as duas posições educacionais. A principal concepção de Gramsci compreende exatamente a superação de uma visão de mundo adequada ao sistema capitalista. E mesmo sustentando em sua proposta da ‘Escola Unitária’⁹⁶, a integração entre educação e trabalho, entre conhecimento manual e intelectual, o filósofo objetivava não uma formação instrumental ao capital, mas sim uma educação cidadã e que desenvolvesse integralmente todas as dimensões dos seres humanos. Para Gramsci (2001), a formação “não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (p. 49), o que parece afastar a finalidade educativa proposta por Gramsci com àquela oferecida pela Metodologia do Telecurso.

O filósofo acreditava que o trabalho - sobretudo em se tratando da classe trabalhadora - seria um princípio educativo, a partir da compreensão de trabalho enquanto *condição ontológica*, ou seja, a forma através da qual o indivíduo participava da vida da natureza, visando sua transformação. No entanto, seria possível considerar na proposta da EJA como um todo, e da Metodologia Telessala especificamente, o trabalho como um princípio educativo nos mesmos moldes de compreensão de Antônio Gramsci? E ainda, qual o tipo de trabalho para o qual estão sendo preparados os públicos a que se destina esta modalidade?

De acordo com as pesquisadoras, Maria Civiatta e Sonia Maria Rummert (2010), a formação integrada exige que se trate trabalho como princípio educativo, porém, isso significa buscar a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, possibilitando a incorporação da dimensão intelectual no trabalho produtivo e, numa concepção contra-hegemônica, formar jovens e adultos capazes de se tornarem governantes, e não governados (GRAMSCI, 1981 apud CIVITTA e RUMMERT, 2010). No entanto, a EJA tem ao longo da história, chegando até os dias atuais, com a anuência da ordem jurídica, reduzido esta relação às funções operativas do capital, formando comportamentos e competências exigidos pelas empresas e mercados. Essa perspectiva fez com que as pesquisadoras chegassem a seguinte conclusão, respondendo também aos questionamentos elaborados acima:

[...] o trabalho humano assume formas históricas, muitas das quais degradantes, penalizantes, nas diferentes culturas, na estrutura capitalista e em suas diversas conjunturas. Desse conjunto de ideias e debates foi possível

⁹⁶ Modelo de escola humanista pensada por Gramsci, capaz de formar o indivíduo em todas as dimensões.

concluir que *o trabalho não é necessariamente educativo*, que depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera (CIVIATTA, 2009 apud CIVIATTA e RUMMERT, 2010, p.475, grifo nosso).

As teleaulas exibidas pela Metodologia do Telecurso, cumprindo mais uma etapa do percurso elaborado para as três horas de aula no dia, têm o tempo de duração de 15 minutos cada uma, e em todas as disciplinas os personagens das “cenastextos”, isto é, a história onde se passa cada aula, está ocupando espaços de trabalho. Conforme explicou a professora/mediadora durante entrevista, as teleaulas precisaram passar por uma reformulação para se adequarem à faixa etária cada vez menor dos estudantes que começaram a frequentar as telessalas. De acordo com ela, apesar de o mundo do trabalho ocupar permanentemente o imaginário construído pelas teleaulas até os dias atuais, considerando que educar para o mundo do trabalho compõe um dos principais objetivos da Metodologia, antes daquela reformulação além do ambiente, a linguagem comumente utilizada nos espaços de trabalho também fazia parte dos vídeos como forma de causar maior identificação com os estudantes, a maioria entre 30 e 40 anos.

Eu acho que o foco no trabalho existe porque o mundo está aí, mas eu acho que é menos. Quando surgiu (o Telecurso) era muito voltado, tanto que as teleaulas foram editadas algumas partes, porque era realmente conteúdo adulto. Tinha teleaula que passava no bar, por exemplo, porque aquela era a realidade deles, dos homens e mulheres mais velhos. Hoje temos turmas de ensino fundamental, que não tinha antes. Então não dá para ter isso. Então fizeram uns ajustes bem amplos, mas acho que a temática do trabalho está sempre muito presente. Até porque se quer fazer relação entre conteúdo e a vida, por isso também que o trabalho aparece tanto. A nossa vida é isso também. Temos que mostrar que os conteúdos também podem ser usados lá fora (CRISTINA, 2017).

O formato das teleaulas, segundo o “livro vermelho” da Metodologia, compõe diferentes narrativas que integram: dramaturgia, documentário, entrevista com especialista e computação gráfica. O objetivo é seguir o mesmo formato pedagógico elaborado para Metodologia em sala de aula, ou seja, estimular a compreensão do aluno por meio de fases como a problematização, a apresentação de algumas respostas e o incentivo na busca de novos questionamentos. O programa organizou núcleos de personagens em ambiente de trabalho com o objetivo de fazer com que os jovens e adultos se “sintam em casa” e para que eles pudessem fazer conexões diretas com seu cotidiano, sabendo como utilizar os conteúdos fora da sala de aula.

De acordo com Vilma Guimarães, gerente geral de educação e implementação da Fundação, o trabalho está na base da Metodologia e das teleaulas produzindo maior aproximação entre os conhecimentos formais e informais, e como forma de reconhecer as múltiplas inteligências dos trabalhadores que já trazem conhecimento da sua vida cotidiana e do trabalho:

São estudantes excluídos economicamente, socialmente e que, portanto, já trabalham desde crianças, já conhecem o trabalho dentro de casa, fora de casa. Já operam matematicamente no mundo do trabalho, mas a escola não reconhece essa operação matemática, ou essa operação lingüística. Dê um troco errado para um menino desses que vende bala, nenhum erra no cálculo. É rápido, opera e argumenta muito bem. O camelô tem argumentos lingüísticos e criativos espetaculares, mas vai para a escola e, como lá é engessado, ele é reprovado. Porque ou responde daquele jeito, ‘qual verbo é transitivo?’, ou reprova. Então é uma outra linguagem que ele não reconhece porque não está lá na vida dele, ele não consegue fazer conexão (VILMA GUIMARÃES, 2017).

Desse modo, nas teleaulas são sempre os personagens que trabalham aqueles que questionam uns aos outros, respondem, dialogam e descobrem novos conhecimentos. São os sujeitos do processo de aprendizagem. Na aula de Geografia, por exemplo, a história gira em torno de um carteiro que entrega correspondências em diversos lugares da cidade, trazendo correlação entre a função profissional do personagem com o conteúdo da disciplina. O mesmo ocorre nas aulas de Matemática em que uma costureira faz medições e cálculos todo o tempo para realizar satisfatoriamente seu trabalho (FRM, 2013).

Por outro lado, outras associações podem ser feitas a partir dos conteúdos das teleaulas onde os personagens são trabalhadores que exercem funções quase sempre precárias se comparadas as realidade das cidades brasileiras, e representando atividades que normalmente são, ou serão, ocupadas pelos estudantes da EJA fora dos bancos das salas de aula. Isso pode levar ao entendimento de que são esses os caminhos a ser seguido naturalmente por esses estudantes: o de trabalhadores que ocupam postos de trabalho que exigem pouco conhecimento complexo, o que já “justificaria” o nível formativo em que normalmente se assentam as escolas EJA, incluindo a Metodologia Telecurso.

Foi elaborado um material de vídeos-aula diferenciado para o Projeto Tecendo o Saber, destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental. Naquele, há apenas a presença de um núcleo de personagens que, em cada teleaula, apresenta uma história que integra diversos conteúdos de diferentes disciplinas com o objetivo de promover a interdisciplinaridade. Uma marca desses episódios é o humor que tem como objetivo, de acordo com a Metodologia,

propiciar maior descontração, ao mesmo tempo em que prende a atenção do aluno no sentido de conduzir em direção ao processo de aprendizagem.

Ao todo foram produzidas 845 teleaulas correspondentes as últimas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e 65 programas com conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo ainda com o material produzido pela Fundação, as teleaulas foram inspiradas nas *gravuras de Brennand*, que serviam como método de leitura de imagens nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire. Apesar de as imagens nestes círculos serem utilizados com alfabetizando que ainda não sabiam ler nem escrever a língua materna, o que não é o caso das turmas da Fundação Roberto Marinho.

A leitura de imagem representa um dos pontos mais importantes da Metodologia Telessala, como afirma Vilma Guimarães:

Nosso cérebro aprende muito mais próximo do tridimensional, por meio de tudo o que a tecnologia hoje está trazendo. Por isso a imagem é fundamental. Quando eu comecei a fazer leitura de imagem, em 1974, era (leitura) de tudo, não era só de imagem em movimento, mas de imagem do livro, do jornal, da literatura, do que está na rua, nas fotos, nos *outdoors*. Por que as imagens expressam conteúdo, são linguagens, são narrativas por isso que a gente tem uma diversidade de narrativas televisivas. A gente trabalha com a computação gráfica, como o povo fala, com desenhos, com depoimentos, porque a diversidade de narrativas é fundamental para uma aprendizagem de qualidade. Ela (a imagem) fala com o desenvolvimento cognitivo, com a pertinência cognitiva (2017).

A característica da linguagem audiovisual de mostrar, no lugar de descrever, e atrair a atenção do telespectador (aluno) com imagens não estáticas, representa provavelmente os principais elementos para que a televisão se destaque como um instrumento importante de aprendizagem. Além disso, atualmente, com o avanço das tecnologias da informação as mensagens nos chegam, no dia-a-dia, através de diversas fontes e formas e, em função dessa realidade, torna-se fundamental a capacidade de ler o mundo atual por meio de diferentes linguagens.

Por ser sensorial, a linguagem audiovisual estimula emoções, assim como também novas formas de construção de subjetividades e percepção de mundo, importantes para o processo de aprendizagem. E no contexto escolar, ela atrai a atenção dos alunos, alargando as possibilidades imagéticas e de interpretação das realidades que podem ser percebidas por meio do audiovisual.

A experiência do Telecurso, muito embora não tenha sido pioneira na utilização da TV como tecnologia educativa, foi a primeira a trabalhar os recursos audiovisuais de forma mais atraente para o público. Isso porque, como já dito anteriormente neste texto, propôs uma

linguagem mais dinâmica, associando conteúdo educativo com teledramaturgia, utilizando a *expertise* da empresa de comunicação, Rede Globo, da qual a Fundação faz parte para a elaboração dos conteúdos audiovisuais. A respeito disso, Vilma Guimarães lembra o discurso do próprio Roberto Marinho:

Como o projeto nasceu no Grupo Globo, foi Roberto que pensou nisso. Na época da reforma do ensino, da construção da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que abria para que a educação supletiva pudesse usar os meios de comunicação para atender a esta população de jovens e adultos ele (Roberto Marinho) pensou: se a gente sabe fazer tão bem televisão, as pessoas adoram as nossas novelas, porque a gente não pega tudo isso essa experiência e não faz também para a educação? Já que a própria Lei convoca que a gente pode usar os meios de comunicação pra isso? E foi aí que nasceu no rádio e depois o Telecurso na TV (2017),

Para tanto, uma equipe formada por professores universitários e de escolas públicas ficou responsável pela elaboração do conteúdo didático, em formato de roteiro, para que, em seguida, os profissionais da comunicação pudessem decodificá-lo na linguagem televisiva. O trabalho ocorreu de forma conjunta, de modo que o conteúdo das disciplinas fosse reinterpretado como imagem de forma adequada.

Os programas unem gêneros televisivos distintos como a teledramaturgia e o jornalismo, além dos conteúdos gráficos, o que atrai a atenção dos estudantes, além de promover direta associação entre o projeto da Fundação com os produtos audiovisuais exibidos pela própria empresa de comunicação, ou seja, possibilitando a ampliação da fidelidade da audiência sobre a programação da Rede Globo.

A teledramaturgia, que já faz parte da vida nacional desde os anos 1950, foi se estabelecendo como uma linguagem cada vez mais popular exatamente por construir uma narrativa que se aproximava da realidade dos indivíduos, especialmente as telenovelas da Rede Globo, marcadas por grandes produções. E essa característica passou a fazer parte de todas as produções ligadas ao grupo empresarial, incluindo o projeto Telecurso da Fundação Roberto Marinho, sobretudo a partir do Telecurso 2000, quando passou por uma importante reconfiguração já sob o comando de Vilma Guimarães. Tendo na equipe de produção roteirista e diretores das telenovelas da empresa, assim como também atores já conhecidos do grande público, as teleaulas, em cada disciplina, se organizam em torno de um enredo em que os personagens, à medida que constroem a história, explicam conteúdos didáticos.

Nas teleaulas o recurso dramático une-se a outro gênero televisivo, o jornalismo, como dito acima. O (a) repórter do programa percorre as ruas questionando os transeuntes sobre algum tema que faça direta referência ao conteúdo estudado na teleaula. Também são

entrevistados especialistas no assunto, normalmente professores universitários. De acordo com Vilma Guimarães, o objetivo de trazer o depoimento de pessoas comuns e de profissionais por meio das entrevistas, é promover a diversidade de narrativas “que é fundamental para a qualidade da aprendizagem”. Enquanto método didático, as entrevistas foram apontadas pela maioria dos estudantes como o mais eficiente na teleaula. Como afirma Rafael, aluno da ‘Unidade Escolar’ em Botafogo:

Acho bom o vídeo porque além da explicação da matéria, eles também dão explicações sobre o ensino da vida. Acho bom quando eles param na rua pra perguntar a várias pessoas, e cada uma tem uma opinião. São muitas respostas diferentes e, com isso, faz com que a gente tire conclusão da nossa própria resposta (2017).

É importante apontar que ambos os gêneros, a teledramaturgia e o telejornalismo, são poderosos elementos de persuasão e influência, por promoverem identificação e aproximação com a realidade dos telespectadores. E não por outro motivo que a Fundação de uma empresa de comunicação, referência no país na produção desse tipo de conteúdo, tenha adotado aqueles gêneros como método didático do seu principal programa de educação.

Do mesmo modo que se constrói o que podemos chamar de “telerrealidade” na programação da TV aberta da Rede Globo, constituindo modos de ser da sociedade a partir da defesa de determinados interesses e ideologias, nos produtos educacionais produzidos pelo Grupo essa perspectiva não se altera, muito embora talvez tenha um peso ainda mais significativo na conformação de uma forma de sociabilidade, quando levamos em conta que as produções audiovisuais penetram no ambiente escolar enquanto conteúdos didáticos.

Um exemplo que pode referendar o que foi dito no parágrafo acima é a teleaula da disciplina de Sociologia, destinada a etapa do Ensino Médio. Disciplinas como esta, bem como Filosofia e Artes possuem um conteúdo reduzido se comparado as demais. Porém, elas correspondem aquilo que os estudantes entendem por “ensino da vida”, como pode ser observado na fala do aluno Rafael, descrito acima.

Todo o curso de Sociologia passa dentro de um único enredo. Neste caso, a história é ambientada na feira e numa Organização Não Governamental (ONG), este último presente em uma comunidade. E o primeiro ponto que podemos observar é que a escolha da ambientação não se deu de forma neutra ou aleatória, sobretudo em se tratando de uma disciplina que se propõe a investigar o comportamento humano em função do meio social, as formas de organização da sociedade, das instituições, as relações sociais, como é o caso da Sociologia. O enredo foi sendo construído, assim como em uma telenovela, para chegar a desfechos que servem como ideias conclusivas da trama. Assim, ao abordar temas como desigualdade social,

globalização, cidadania e organização social, assuntos que abrangeram todo o curso, a conclusão parece ter sido: que as desigualdades podem ser amenizadas por meio de atitudes cidadãs definidas como colaborativas e solidárias; facilitadas, por sua vez, pela possibilidade de articulação promovida pelo processo de globalização, e também através das organizações da sociedade civil, isto é, o “terceiro setor”.

Vale lembrar que esta tem sido a defesa da Rede Globo, sobretudo após o período de redemocratização no país. No conjunto da programação, sejam nas telenovelas, nos telejornais, programas de auditório e em campanhas, essa tem sido a tônica: a demonização do Estado e a exaltação do “terceiro setor” como única (e harmônica) possibilidade organizativa da sociedade. O debate acerca das reais consequências do sistema para a sociedade não é posto, no lugar, vê-se que as consequências da questão social são tomadas como causas.

E esse também é o discurso construído nas narrativas das teleaulas. O mesmo da empresa: o da pacificação. Na aula de número três do curso de Sociologia, cujo tema gira em torno dos direitos e deveres do cidadão, o narrador entra com a seguinte explicação sobre as ideias e valores que serão sustentados ao longo da vídeo-aula:

Veremos que não é só pelo voto que podemos exercer nossa cidadania. Há maneiras pelas quais todos nós, como cidadãos, podemos agir politicamente e expressar diretamente nossa vontade e fazer valer nossos direitos. Veremos as formas pelas quais os cidadãos procuram compensar os *limites do Estado*, criando organizações e movimentos sociais através dos quais eles possam participar diretamente da política e cuidar das questões da sociedade (grifo nosso)⁹⁷.

Durante o seguinte trecho desta fala: “os cidadãos procuram compensar os limites do Estado, criando organizações”, aparece na tela o slogan do “Movimento Todos Pela Educação” que, como já dito anteriormente neste texto, representa uma organização privada formada por empresários, incluindo a família Marinho, fortemente atuante nos espaços de decisão a respeito dos rumos da educação pública no país.

Em outro momento desta teleaula, um dos personagens, ainda dentro da temática dos direitos e deveres do cidadão, fala sobre o direito social à educação. Tal personagem trabalha como professor-voluntário em uma escola pública: “A educação é um direito de todos e um dever do Estado’. Está escrito na Constituição brasileira, mas nada impede que a sociedade se organize e coopere com o Estado formando o que nós chamamos de terceiro setor”. Em seguida, o narrador explica: “Chamamos de terceiro setor o conjunto de instituições e organizações e movimentos sociais que se colocam entre a sociedade e o Estado, buscando

⁹⁷ Ver <http://www.telecurso.org.br/2017/08/21/teleaulas-sociologia-ensino-medio/>. Acessado em Janeiro de 2018.

promover a aproximação deles, por meio da participação social e política, e da promoção e exercício dos direitos”. Também durante essa explicação do narrador, novamente o slogan do Movimento Todos pela Educação aparece na tela.

Em seguida a próxima cena retrata o ambiente da ONG na comunidade, com a presença do líder comunitário, do professor-voluntário e dos moradores. Na ocasião eles discutem a realização de um bloco de carnaval organizado pela comunidade que se chama “Um por todos e todos por um”. O líder destaca que mais importante que o bloco é a possibilidade da criação de um espaço dentro da comunidade para que todos possam exercer a cidadania.

Já na aula de número quatro, em determinado momento questiona-se sobre como reduzir as desigualdades sociais. Então, entra a fala de um dos personagens, o feirante: “Só reclamar não adianta, precisamos encontrar uma maneira de promover a igualdade”. E propõe, para isso, o voto consciente, e a pressão da população sobre as autoridades políticas. Porém, logo em seguida, entra em cena a fala de outros dois personagens, um homem e uma mulher, a caminho do trabalho voluntário:

Ele: Eu e Tata somos voluntários, e damos aulas numa escola pública aqui do bairro.

Ela: É tipo um cursinho pré-vestibular.

Ele: É, eu mando bem em português, história e geografia.

Ela: E eu sou fera na matemática.

Ele: A gente já tem nossos empregos e nossas vidas estabelecidas, mas, mesmo assim, a gente achou que devia separar um tempinho pra dar uma força pra quem precisa.

Ela: É o nosso jeito de ajudar o Brasil a ser uma sociedade mais justa e mais bacana de se viver⁹⁸.

Fica claro, portanto, que os posicionamentos políticos da empresa configuram o conteúdo educativo destinado ao ensino de jovens e adultos da classe trabalhadora. Tal perspectiva política corrobora com a ideologia da Terceira Via que, como já discutido anteriormente neste texto, representa uma concepção funcional ao atual processo de reestruturação do capital. Isso porque ela opera pelo caminho da despolitização do social, na retirada das contradições de classe mediante docificação e desmobilização dos atores sociais.

Da mesma forma como pode ser observado nas concepções sustentadas na teleaula sobre os limites do Estado e a necessidade de que a sociedade civil, por meios de suas organizações, intervenha com ações que marcam práticas voluntárias como sinônimas de cidadania, a Terceira Via também prega uma atuação política que substitua o enfrentamento

⁹⁸ Ver: <http://www.telecurso.org.br/2017/08/21/teleaulas-sociologia-ensino-medio/>. Acessado em Janeiro de 2018.

político pela colaboração entre os diversos sujeitos da sociedade atuando nas brechas deixadas por um Estado fraco para o social, e forte para o capital. A ideia, portanto, é de cooperação interclasses visando um suposto bem comum.

Suposto porque, como bem lembra o pesquisador Carlos Montaña (2003), a privatização das políticas e serviços públicos, viabilizada por meio da retirada progressiva do Estado como responsável pelas questões sociais, só interessa na medida em que possam ser convertidos em processos econômicos rentáveis. O que significa dizer que, as parcerias estabelecidas entre as instituições privadas e o poder público para a prestação serviços sociais básicos como saúde e educação, funcionam sob a transferência de recurso público para a esfera privada, com pouco ou quase nenhum controle social sobre esse procedimento.

Desse modo a lógica funciona da seguinte forma: à medida que falta controle social sobre os processos que envolvem a formação das parcerias público-privadas, estas, por sua vez, convertem os serviços públicos já privatizados em instrumentos destinados à manutenção do controle social sobre a população, sobretudo a periférica que representa o público para o qual se destinam tais serviços. E a educação tem se transformado em principal serviço direcionado ao controle e intervenção sobre os comportamentos daquele segmento social, servindo especialmente como espaço de treinamento da força de trabalho, sem ônus para o capital. Não por outro motivo a maior e mais importante (politicamente) empresa de comunicação do país, bem como outras grandes empresas, bancos e instâncias representativas da burguesia industrial, investem pesadamente na promoção da educação pública, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, tendo como principal referência para esta modalidade o projeto Telecurso da Fundação Roberto Marinho.

Ainda a respeito do conteúdo das teleaulas, é interessante notar que a última grande atualização pelo qual passou foi na década de 1990. Algumas alterações pontuais foram feitas no conteúdo no início dos anos 2000. E apesar de o Telecurso ter crescido ao longo dos anos, sobretudo a partir do estabelecimento de novas parcerias com secretarias estaduais e municipais por todo o país, envolvendo, portanto, o investimento de recursos públicos para a realização das teleaulas, pouco foi reinvestido na atualização de material didático. E esse fato tem sido alvo de críticas de alunos e professores/mediadores. Embora, de modo geral, os estudantes demonstrem gostar das teleaulas, muitos consideram “antigas demais”.

As teleaulas foram feitas há muito tempo. Por isso eu tenho sempre que contextualizar porque às vezes aparecem coisas ou assuntos que não condizem. Porque aqui tudo bem, matemática não muda, mas em outras ciências a gente sabe que muda. Então eu sempre costumo contextualizar bem quando foi feito, e tal, e o que gente pode aproveitar disso, mesmo tendo sido feito há muito tempo (CRISTINA, 2017).

Outro ponto sobre as teleaulas que também recebe críticas de ambos (estudantes e professores/mediadores) é a dificuldade de compreensão de alguns conteúdos, pois, como explica a professora/mediadora, Cristina, a didática dos vídeos, independente da dificuldade da matéria, precisa ser feita dentro de um limite de tempo pré-determinado para cada teleaula (de no máximo 15 minutos), o que pode provocar essa dificuldade:

Quando eu comecei (a dar aula no Telecurso), inclusive, a teleaula era uma das coisas que mais me incomodavam, porque eu acho algumas teleaulas muito antigas, e muitas coisas eu tenho que ficar lembrando: olha, isso faz tempo, minha gente! A de matemática especificamente eu acho também muito complicada, quase todas. Os alunos ficam: é muito difícil, professora, não deu pra entender! Porque às vezes ‘o pulo do gato’ que é o que tem que falar, não fala. Entende? O mais importante, aquilo que ia servir para fazer de fato os alunos entenderem não é dito, e acaba ficando um pouco confuso. E até pra gente que não é da disciplina, complica (CRISTINA, 2017).

A professora/mediadora informou que a Fundação tem um projeto de atualizar as teleaulas, mas não soube se há previsão para isso. Sobre esta dificuldade vale frisar que se deve também ao fato de que cabe apenas a um único professor a responsabilidade por todas as disciplinas, independente da sua formação. Cristina é formada em História, e afirma que, como é possível observar na fala descrita acima, sente ainda mais dificuldade na compreensão do conteúdo de uma disciplina como matemática, que pra ela exige maior atenção de sua parte, por ser formada em outro campo do conhecimento.

Como a gente dá todas as disciplinas, normalmente a gente faz uma formação na disciplina, mas o estudo mesmo é a gente que faz, quando estamos preparando a aula. Assim como acontece com os professores do Estado e município, a cada módulo a gente faz uma formação que a gente chama de continuada. Mas aí você faz a formação com as disciplinas no módulo que você vai dar. Então, vem um especialista e trabalha com a gente os conteúdos. Porém, não dá pra serem todos os assuntos. Ele normalmente pega alguns conteúdos pra trabalhar com a gente. É mais como uma oficina mesmo. Por isso realmente é a gente que tem que estudar depois em casa. Aí às vezes eu vou ver um Youtube (risos) alguma coisa pra poder relembrar, pois não é minha área, né (sic)? (CRISTINA, 2017).

O fato de ser um único professor para todas as disciplinas nos traz ainda outras reflexões acerca do processo educativo destinado à turma do Telecurso. Na realidade, isso é um debate presente nas Ciências Educativas em todo o mundo, especialmente quando se trata do ensino infantil que, no Brasil, vai até o sexto ano. Alguns acadêmicos defendem que uma profissionalização generalista até o final da educação infantil pode trazer resultados positivos, pois possibilitaria, por exemplo, maior interdisciplinaridade e um acompanhamento mais

personalizado da criança. Já outros defendem que a especialização numa determinada área garante conhecimento mais profundo adequado a um ensino de maior qualidade. Esta última perspectiva, inclusive, é ainda a mais aceita na maior parte do mundo, incluindo em países como Portugal e Finlândia que estão entre os mais bem colocados na educação infantil⁹⁹.

Os dados acima expostos revelam que o Telecurso utiliza uma metodologia que, além de questionável, foi pensada como pedagogia destinada às crianças. E de fato, quando pensamos em um único professor ensinando todos os conteúdos, associamos diretamente à fase da educação infantil. Afinal, não há, no Brasil, nenhuma outra fase do ensino regular que não tenha a especialização por área do docente como regra. Dessa forma, talvez isto represente mais um traço de infantilização na Educação de Jovens e Adultos da Fundação Roberto Marinho. Embora seja importante frisar que, nas entrevistas com os estudantes, o relacionamento com a professora/mediadora tenha sido apontado como uma das maiores qualidades do projeto. De acordo com eles, o método permite que a professora tenha maior atenção com cada aluno, além de possibilitar a construção de vínculos de amizade na relação professor-aluno. Afinal, a presença diária de um único professor, tende a promover maior aproximação entre eles. Este fato também marcaria a maior diferença entre o Telecurso e o ensino “nas escolas tradicionais”, que, ao contrário daquele, segundo os alunos, possui professores desinteressados com as dificuldades que os alunos demonstram. A maioria dos estudantes, das teleaulas, inclusive saiu das escolas regulares por falta de adaptação e estímulo.

A relação professor-aluno é um fator fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. E a perspectiva do professor enquanto mediador traz originalmente a ideia da capacidade de articular as experiências dos alunos com o mundo, como forma de levá-los a refletir sobre a realidade a sua volta. Significa também que o professor assuma um papel mais humanizador em sua prática docente. Portanto, pensar o relacionamento entre professor-aluno faz parte da preocupação de que a escola seja um espaço de construção de múltiplos saberes capazes de desenvolver o aluno em suas várias dimensões e o vínculo e a afetividade são elementos importantes dentro desse universo mais holístico da prática educativa. No entanto, é importante destacar que não há relação direta entre a possibilidade de uma educação que privilegie a construção de vínculos entre professor e aluno, e a presença de um único professor generalista responsável pela turma. A questão que envolve a relação professor-aluno

⁹⁹ Ver <https://www.publico.pt/2007/03/28/jornal/um-professor-deve-ensinar-todas-as-disciplinas-ate-ao-6%C2%BA-ano-181759>. Acessado em Janeiro de 2018.

é um tema fundamental dentro do campo da educação e, por isso, demanda um amplo debate que não corresponde ao objetivo deste trabalho de tese.

Outro ponto que é possível destacar a respeito da Metodologia Telessala, tomando como ponto de partida a perspectiva da professora/mediadora, Cristina, sobre as teleaulas descrita acima, é a questão da autonomia do professor dentro da sala de aula e na realização do processo educativo. Muito embora Cristina tenha afirmado que determinados conteúdos das teleaulas seja de difícil compreensão para os alunos, como é o caso da Matemática, fazendo com que ela tenha que explicar novamente o assunto exibido, o professor/mediador não pode deixar de veicular nenhuma teleaula.

A exibição da teleaula cumpre um percurso previamente estabelecido por uma equipe pedagógica que idealizou o Telecurso. Como dito anteriormente, a teleaula se divide nas fases de Integração, Problematização, Contextualização, Socialização e Avaliação/Aplicação, e a exibição da teleaula encontra-se dentro da terceira fase. Isso significa dizer que, embora haja liberdade do professor/mediador para pensar didaticamente sobre como por em prática cada uma dessas fases, aquela liberdade ainda se restringe ao cumprimento de etapas, o que limita o exercício pleno da autonomia na atividade educativa do professor.

Quando o professor planeja suas próprias atividades em sala de aula, ele dispõe de maiores condições para assegurar mais qualidade ao seu trabalho pedagógico, pois ele tem a possibilidade de desenvolver maior compreensão sobre a atividade que exerce, o que o capacita a criar novos saberes, reinventando constantemente o processo educativo à medida que julgar necessário.

A Metodologia é a alma do Telecurso, como afirma Vilma Guimarães. E, embora haja adaptações por parte dos professores que se encontram na ponta do processo, ou seja, em sala de aula, a orientação é para que “a filosofia do projeto” se mantenha, e para isso depende do cumprimento das etapas pedagógicas pensadas “por uma equipe de excelência” para fazer esta filosofia funcionar. Assim, de acordo com a gerente pedagógica do projeto:

Você agrega novas informações, mas você não muda a pedagogia, os propósitos éticos que é atuar na educação pública no Brasil. Isso é inegociável. É como eu digo: a gente muda todos os dias para continuar o mesmo, mas claro, atendendo as especificidades culturais, econômicas dos lugares onde existe o Telecurso, nos dez estados onde atuamos, mas sempre com os mesmos propósitos (VILMA GUIMARÃES, 2017).

E em outro momento da conversa, Vilma Guimarães reitera:

Eles (os professores) vão se lincando com a gente, e já dominando integralmente a Metodologia do Telecurso, eles recriam. O mais importante é a base filosófica, pedagógica, porque o dia-a-dia, você entendendo muito bem isso, você já faz com riqueza e usando a sua criatividade. Na verdade, a massa do professorado no Brasil é quem salva a educação, porque tem compromisso, até mesmo com formação precária, tem vontade de fazer diferente (2017).

Há um apagamento do professor enquanto sujeito, sobretudo, no que se refere ao processo de definição do projeto político-pedagógico, que determina diretrizes, perspectivas e a filosofia educacional que será posto em prática. Podemos afirmar que o que existe é uma liberdade parcial na atividade do educador em sala de aula, visto que, embora ele possa criar e planejar os recursos utilizados junto aos alunos, ainda se faz dentro de uma Metodologia que não foi pensada com sua participação. E não apenas isso, a questão da autonomia pedagógica do Telecurso ainda pode ser discutida considerando o alcance da Metodologia por quase todo território nacional, apresentando pouca, ou quase nenhum, traço regional. Até mesmo porque o “núcleo de excelência” responsável pela idealização do projeto tem como representantes, em sua grande maioria, professores de centros universitários da região sudeste.

A produção de currículos, metodologias e cartilhas pedagógicas elaboradas por entidades privadas tem se tornado um fenômeno comum no país, seguindo orientações, sobretudo, de instâncias internacionais. Fundações de empresas e Movimentos ligados ao empresariado vêm ainda participando de espaços decisórios na elaboração de planos e diretrizes para a educação pública, dentre estes, duas das medidas governamentais mais importantes na atualidade a respeito da educação: a Reforma do Ensino Médio e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambas intimamente articuladas.

O projeto da BNCC foi marcado por tensas discussões de movimentos contrários e a favor da proposta de texto que começou a ser discutida em 2015. No entanto, a última versão aprovada da Base, em 2017, trouxe, em maior número, as principais demandas de grupos ligados especialmente ao empresariado. A professora Elisabeth Macedo, em seu artigo “Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação”¹⁰⁰, buscou identificar os agente públicos e privados que atuaram na hegemonização de um dado sentido para a Base, o currículo e a educação de modo geral. E de acordo com seu levantamento, as empresas e suas respectivas Fundações que participaram intensamente de todo o processo de discussão, organizando, inclusive, alguns dos principais eventos sobre o tema, foram: a Fundação Roberto Marinho, Amigos da Escola, Fundação Victor Civita (do

¹⁰⁰ Ver <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acessado em Janeiro de 2018.

Grupo Abril), Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Airton Senna, Movimento Todos Pela Educação e empresas como Itaú, Santander, Grupo Gerda, Natura, Volkswagen.

E a forte presença do empresariado nos espaços de debates e as proposições que indicam a influência deste no texto final do projeto da BNCC, tem sido alvo de críticas por parte de setores da população ligadas a educação. Um dos pontos que tem entrado na pauta de discussão é a prioridade dada a ideia da formação por competências, uma demanda originária do setor empresarial. Uma formação cujo enfoque se volta para a ideia do saber fazer, para a aplicação do conhecimento, e não para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla dos processos históricos. Embora nas várias referências que são feitas à ideia de competência muitas tem sido feitas de forma positiva sobre aspectos importantes para a formação do indivíduo, alguns conceitos e termos ligados à concepção de competências tendem a ser polissêmicos e genéricos, o que, para alguns estudiosos, podem provocar distorções de sentidos e de aplicações, sobretudo nos estados e municípios.

Outro aspecto da Base que vem gerando discussões também por ter direta referência a um projeto privado de educação é a prioridade dada a duas áreas do conhecimento, línguas e matemática. Ambas que tem aparecido no documento como disciplinas obrigatórias em todas as fases do ensino fundamental e médio. O enfoque dado aos dois conteúdos está associado à valorização das avaliações, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, a OCDE), para averiguar resultados de aprendizagem, muito defendido por entidades privadas. Além disso, a valorização a estas disciplinas pode significar o enfraquecimento das outras, especialmente da área das humanidades.

Ainda podemos destacar o caráter de flexibilidade da Base como outra característica que a aproxima das demandas do setor empresarial. Há uma flexibilização dos currículos que prioriza a formação cognitiva adaptada aos aspectos instáveis do mercado em tempos de capitalismo neoliberal, isto é, de forte apelo à flexibilização tanto nas formas de organização do trabalho, nos direitos trabalhistas, nas formas de contrato, e na diminuição do tempo de permanência do trabalhador nos postos de trabalho.

A perspectiva privatista, que marca inúmeros aspectos da BNCC, também tem posto em risco a questão da autonomia da escola e do professor. Isso devido ao direcionamento mercadológico que, por si só, já se revela limitante quando a possibilidade de uma proposta mais ampla para a formulação pedagógica na escola. Mas também pode promover risco à autonomia em decorrência de outra proposta proveniente do setor empresarial, qual sejam as avaliações em larga escala contempladas pela Base. Estas sinalizam a dimensão de controle

rígido sobre a pedagogia dos professores devido à obrigatoriedade imposta sobre determinados conteúdos em detrimento de outros.

3.2. Projeto Qualifica Profissional e Aprendiz Legal

A Metodologia Telecurso também é utilizada em outros projetos elaborados pela Fundação Roberto Marinho, como é o caso do projeto Qualifica Profissional e o Aprendiz Legal, ambos voltados para a formação profissional. O Qualifica foi implantado em 2013 no Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, e em 2014, juntamente com iniciativas de Responsabilidade Empresarial, como é o caso da Concessionária Porto Novo e a Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (Cdurp), ambos atendendo especificamente moradores da Zona Portuária da cidade que passou por um processo de “revitalização”. Mais recentemente, em 2015, o Qualifica chega ao Estado do Ceará, a partir de parceria com a Secretaria de Educação do Estado.

De acordo com o site institucional da Fundação Roberto Marinho, a proposta do projeto é inserir jovens a partir de 16 anos no mundo do trabalho, desenvolvendo competências adequadas às exigências do mercado de trabalho atual, como por exemplo, o espírito empreendedor. O projeto Qualifica pode ser associado ao ensino regular, cumprindo a meta de número dez do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a oferta de no mínimo 25% de qualificação profissional para alunos das turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA), além de ser aplicado também de forma independente em parcerias com empresas e Fundações, como dito acima.

O projeto oferece quatro áreas de formação: logística, ocupações administrativas, tecnologia da informação e turismo e hospitalidade. Os cursos foram pensados de acordo com as atuais pesquisas de demanda sobre o mundo do trabalho. Ainda segundo o site, o projeto também segue as orientações do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) sobre a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que reconhece, nomeia e codifica as ocupações existentes no mercado de trabalho no país.

No entanto, ambos os projetos, o Qualifica e o Aprendiz Legal, não são cursos técnicos profissionalizantes, isto é, que possuem maior duração e capacitam o indivíduo a atuar em determinada área técnica. Diferente do curso técnico, o profissionalizante não é reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), e não gera diploma, mas sim uma certificação ao final do curso. Já os cursos de qualificação profissional, como é o caso dos dois cursos da

Fundação, possuem duração curta, e são direcionados para o *desenvolvimento de competências* exigidas pelo mercado de trabalho, e também oferecem certificação.

É importante, antes de tudo, que possamos compreender a educação profissional a partir da materialidade das relações de produção nas quais aquela está inserida, isto é, das relações entre capital e trabalho, profundamente contraditórias nas formas de produção capitalista (KUENZER e GRABOWSK, 2006). E dentro do atual processo de reestruturação do capital, em que o mundo do trabalho passa por mudanças significativas, inclusive no perfil da classe trabalhadora, o novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis. E como afirmam os pesquisadores, considerando que os trabalhadores no atual contexto do mercado transitarão ao longo da sua trajetória laboral por várias ocupações e, por isso, por opções diferentes de educação profissional, não haveria porque investir em uma formação mais especializada.

Portanto, os pesquisadores acima citados, indicam que a formação profissional tende a assumir um caráter mais abrangente do que especializado. Afinal, a proposta do sistema capitalista na sua fase atual vem substituindo a estabilidade pela dinamicidade e, para tanto, caberia à educação desenvolver cada vez mais competências que permitirão aos trabalhadores aprender ao longo da vida, para atender às exigências do mercado com postos de emprego cada vez mais temporários. O que significa formar trabalhadores que:

Do ponto de vista das novas formas de disciplinamento demandadas pelo capital, elas objetivam a conformação de subjetividades flexíveis que se ajustem aos resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, da terceirização, do crescimento dos níveis de desemprego estrutural, da redução dos salários, da desmobilização sindical. (HARVEY, 1992 apud KUENZER e GRABOWSK, 2006, p. 26)

Um exemplo do que os pesquisadores afirmam é o crescimento, sobretudo a partir do governo da presidenta Dilma Rousseff, da oferta de cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), ou Qualificação Profissional. Em entrevista à revista Valor Econômico S.A (2013)¹⁰¹, o professor Bruno Grabowski explica que o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), instituído pela Lei nº 12.513/11 com o objetivo de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, tem dado ênfase aos cursos de curta duração, ou seja, as FICs. Estes são quase três vezes mais numerosos do que a quantidade de cursos de nível técnico oferecidos, o que significa praticamente 70% das matrículas Pronatec. São cursos com

¹⁰¹ Ver <https://www.valor.com.br/brasil/3055938/brasil-avanca-na-educacao-tecnica-mas-foco-e-curso-rapido#ixzz2OHvfJmJx>. Acessado em Janeiro de 2018.

carga horária entre 160 e 260 horas e com baixa exigência de escolaridade. Os demais cursos técnicos do programa possuem aproximadamente 800 horas de carga horária mínima exigida.

Ainda de acordo com a matéria da revista, o MEC teria admitido que, operacionalmente seria mais difícil oferecer e manter os cursos técnicos de maior duração via Pronatec, muito embora tenha reconhecido ser objetivo do Ministério realizar a ampliação de oferta para estes cursos. Porém, o principal obstáculo para que isso ainda não tenha se efetivado seriam os custos financeiros, pois a lógica é simples: quanto menor a carga horária, menos o custo por aluno. Os cursos de qualificação do programa tendem a custar, por aluno, oito vezes menos se comparados aos cursos de nível superior, por exemplo, segundo a matéria.

Os cursos de qualificação profissional, isto é, de curta duração, suscitam questionamentos sobre a qualidade da educação que está sendo oferecida à classe trabalhadora, considerando, primeiro, a pequena carga horária ofertada e o fato de não haver exigência de que estes trabalhadores tenham concluído o ensino médio, e segundo, a construção de um novo tipo de trabalhador adaptado às instabilidades do mercado. Para tanto, é possível depreender desse contexto que a formação oferecida a esta categoria representa mais uma estratégia do controle social com foco na manutenção da ideologia dominante, do que uma educação que tenha como meta a superação das contradições de classe, a partir da proposta da inclusão.

Portanto, muito mais do que formar o indivíduo em uma determinada área, os cursos de qualificação profissional priorizam a formação de um “tipo de trabalhador”. Dentro do modelo das competências, que marca as novas formas de produção e reprodução do capital contemporâneo, o objetivo tornou-se muito mais a formação de atitudes e habilidades que implicam em alteração no perfil da qualificação da força de trabalho. A pedagogia do capital visa à conformação de um trabalhador adaptado aos novos padrões de exploração do trabalho.

Não por outro motivo que para o pesquisador Ricardo Antunes (1999), citado por Roberto Leme Batista (2003), a reestruturação produtiva

Faz aflorar o sentido falacioso da ‘qualificação do trabalho’, que muito frequentemente assume a forma de uma manifestação mais ideológica do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a confiabilidade que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital (p. 6).

Neste modelo de formação profissional, cria-se a ilusão ainda de que haveria ganhos para os trabalhadores, pois, ao contrário do que acontecia no modelo fordista, o adestramento

cede lugar ao trabalho mais dinâmico, comunicativo e interativo, o que elevaria o nível de subjetividade dos trabalhadores ao exigir destes mais criatividade, capacidade de decisão, mais espaço para negociação, entre outras habilidades. No entanto, o que ocorre de fato é a captura da subjetividade que passa a ser cada vez mais subsumida ao capital (BATISTA, 2003).

O projeto Qualifica Profissional da Fundação Roberto Marinho segue o mesmo modelo dos cursos FIC do Pronatec, muito embora adote a própria metodologia de ensino que, por sua vez, é baseada na Metodologia Telecurso e exija como escolarização mínima que o aluno tenha concluído até pelo menos o nono ano do ensino fundamental. Porém, oferece qualificação profissional com uma carga horária reduzida, e áreas de conhecimento específicos comuns ao do Pronatec. Devido a isso, inclusive, a Gerente-geral de Educação Profissional da FRM, Aparecida Lacerda, informou que o projeto parou de avançar porque a Fundação

não compete, pois nós não somos um mercado. Nós vamos para área onde está precisando, mas com o Pronatec... A nossa visão é de complementar. Então a gente deu uma freada, pois entendemos que o Pronatec estava cumprindo esse papel (APARECIDA LACERDA, 2017).

Muito embora, como lembrou Aparecida, o Pronatec tenha recebido um corte de 95% no investimento este ano, o que permitiria a atuação da Fundação. E mesmo com um avanço lento, o projeto Qualifica Educação Profissional já chegou aos estados de Pernambuco e Paraíba.

Utilizando a mesma Metodologia do Telecurso, o projeto Qualifica tem seus cursos organizados no formato de teleaulas, com conteúdos da mesma forma dramatizados. Os cursos são divididos também por módulos que contam enredos de forma independente. O objetivo é construir uma narrativa que faça com que os alunos se identifiquem com a história e percebam a aplicabilidade de cada conteúdo na realidade em que vivem. Assim, são elaboradas situações cotidianas para explicar os conceitos dos módulos. No curso de rotinas administrativas, por exemplo, o mais procurado pelos estudantes, segundo Aparecida Lacerda, o módulo de número dois, cujo conteúdo é ‘Documentação Administrativa’, a narrativa se inicia com a personagem chamada Daniela organizando os documentos da família, e a história continua com a contratação da jovem em seu primeiro emprego, “onde ela poderá aplicar essa sua experiência pessoal” no novo trabalho.

O projeto Qualifica foi idealizado para atuar inicialmente no Rio de Janeiro, sobretudo inserido dentro do processo de “revitalização” realizado pela Prefeitura Municipal, que vem

atuando intensamente na transformação da região portuária da cidade, que abrange morros e bairros do entorno, em um espaço propício para o recebimento de negócio, especialmente, imobiliários. Para a realização desse empreendimento, como já tido na introdução desde trabalho, foi constituído um consórcio entre a concessionária 'Porto Novo' e a CDURP e, para cumprir a meta estabelecida pela legislação que rege as operações consorciadas, a parceria deveria atuar também na preservação histórico-cultural do entorno diretamente afetado pelas obras, bem como junto à população na prestação de serviços visando o aumento da qualidade de vida dos moradores. Para este fim, foi criado o "Porto Maravilha Cidadão" com o principal objetivo de promover ações ligadas à formação profissional, com ênfase no estímulo ao empreendedorismo.

A partir deste programa, se tornou possível perceber o que estamos chamando, nesta tese, de "colonização do 'terceiro setor'", em se tratando, sobretudo, das atividades de responsabilidade social empresarial atuante no trato das questões sociais das regiões periféricas, e como parte de um projeto de "revitalização" e "modernização" da cidade. E não à toa que as áreas de ações preferenciais dessas organizações privadas sejam a educação profissionalizante, além da cultura, como forma de capturar subjetividades e formatar o novo tipo de trabalhador adequado às demandas do capitalismo contemporâneo, além de responder à lógica da inclusão produtiva, fundamental ao sistema. E é nesse contexto que surge o Qualifica Profissional por meio de parceria, e na prestação do serviço de qualificação profissional destinado, preferencialmente, aos moradores do Morro da Providência e bairros vizinhos.

A Fundação Roberto Marinho tem sido um importante (e estratégico) parceiro da Prefeitura do Rio de Janeiro dentro do projeto de intervenção da Zona Portuária - e não apenas nesta região considerando, como vimos, a amplitude dos programas por ela realizados no Rio de Janeiro e no país - a partir do momento que aquela tem buscado alinhar seus projetos a uma só concepção: a gestão dos conflitos sociais via ações que atuem diretamente na conformação do trabalhador e cidadão sob a ótica do capital, intervindo em duas áreas fundamentais para por em prática esse projeto, quais sejam, a educação e a cultura.

Um exemplo do que foi dito acima são os Museus de Arte do Rio (MAR) e do Amanhã, revitalizado e construído, respectivamente, pela Fundação. O primeiro tem como agente mantenedor o Grupo Globo, do qual a FRM faz parte como braço da responsabilidade social, e empresas nacionais e estrangeiras como apoiadores e patrocinadores, além disso, o Museu é gerenciado pelo Instituto Odeon, que é uma Organização Social sem fins lucrativos, isto é,

uma série de agentes privados no controle dos serviços culturais e educacionais destinados à população carioca, especialmente a periférica.

O Museu ainda mantém a ‘Escola do Olhar’, como já foi dito anteriormente, que tem contribuído especialmente para a formação continuada de professores e educadores da rede pública de ensino. O principal slogan do Museu e da Escola do Olhar é a “boa” relação com os “vizinhos”, ou seja, os moradores da região portuária. No site institucional do Museu é apresentada uma série de atividades não apenas destinadas à população do entorno, mas pensados e elaborados juntamente com ela, a partir do programa ‘Vizinho do Mar’. A Escola traz como objetivo “integrar as rotinas e desafios de um processo educativo que aconteça também para além dos muros da escola”¹⁰², e destaca a Zona Portuária como fundamental na constituição de situações e relações de aprendizado, visto sua forte representação histórica para a cidade do Rio de Janeiro.

O programa ‘Vizinhos do Mar’, oferece gratuidade no Museu para os moradores da região do Porto que comprovarem residência. Promove, também, o mapeamento das diversas atividades realizadas pelos moradores e artistas da região nos seus espaços de vivência com o objetivo de integrá-los às atividades do Museu e da Escola do Olhar. Outra atividade é o ‘Café com vizinhos’ que acontece todo primeiro sábado de cada mês, se propondo a pensar e elaborar projetos em conjunto com moradores, artistas e produtores locais destinado à “promoção de cultura e educação para a comunidade”.

Já o Museu do Amanhã, a menina dos olhos do projeto ‘Cidade Olímpica’, da mesma forma foi idealizado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro. O Banco Santander é a Patrocinador *Master*, a instituição mantenedora ficou ao cargo da empresa petrolífera Shell e a gestão ficou nas mãos da Organização Social sem fins lucrativos, Instituto de Desenvolvimento e Gestão – IDG.

Assim como o MAR, o Museu do Amanhã também oferece entrada gratuita aos moradores da região portuária e conta ainda com um setor destinado às Relações Comunitárias, espaço de envolvimento direto com a população. O Instituto de Desenvolvimento e Gestão – IDG, que gerencia o Museu, alinhado ao Plano Museológico proposto pela Fundação Roberto Marinho, desenvolve um projeto técnico de gestão para o Museu que estabelece, como um dos eixos prioritários, o ‘Programa Social’. Uma das principais linhas de atuação do Programa é o Centro de Referências de Profissionais, patrocinado diretamente pelo Banco Santander. O objetivo é refletir sobre as mudanças que

¹⁰² Ver <http://www.museudeartedorio.org.br/>. Acessado em Agosto de 2016.

têm ocorrido no mundo do trabalho, e “ser um espaço de trabalho colaborativo, mantendo-se conectado a coletivos e iniciativas que possam aproximar o público em geral das transformações que já ocorrem hoje”¹⁰³.

Para tanto, entre as estratégias de ação para o Programa Social do Museu do Amanhã, está:

Propor um Programa de Desenvolvimento Comunitário articulado com territórios do entorno do Museu do Amanhã, abrangendo formação e capacitação para o mercado de trabalho nas áreas de atuação do Museu do Amanhã.¹⁰⁴

É importante percebermos o destaque que é dado às atividades ligadas à formação para o trabalho – voltado para a perspectiva mais flexível própria dos dias atuais – quando o assunto é o tratamento dado às comunidades do entorno, enquadradas dentro da designação de socialmente vulneráveis. Esse *modus operandi* representa um aspecto importante para compreendermos como se dá a lógica da “inclusão produtiva”, umas das mais fundamentais engrenagens do capitalismo neoliberal. Portanto, essa é a lógica dos projetos desenvolvidos e apoiados pela Fundação Roberto Marinho, ocupando, ainda espaços cada vez maiores na cidade do Rio de Janeiro, seu principal pólo de atuação, mas também em mais de dez Estado do país.

O projeto Qualifica Profissional atua também, no Estado do Ceará, como já dito na introdução desta tese, com jovens em situação de privação e que estão cumprindo medida sócio-educativa. Chamado de ‘Qualifica Socioeducativo’, o programa atua desde 2014 em parceria com a Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social e a Secretaria de Educação do Estado oferecendo oficinas para estimular habilidades que auxiliem profissionalmente o jovem quando este ganhar a liberdade. Baseado também no Telecurso, o Qualifica foi readaptado para atender ao contexto desses jovens. Professores cedidos pela Secretaria de Educação do Ceará foram treinados pela Fundação, além de sido elaborado um material didático específico para o projeto. Porém, a situação de complexidade em que se encontram esses jovens, impôs a necessidade, de acordo com Aparecida Lacerda, de envolver uma rede de apoio mais abrangente para que a proposta de impacto, que representava o objetivo do projeto, fosse alcançada. Sobre isso, Aparecida explica:

E é muito complicado. E eles (os jovens) saem (do curso), não tem uma constância. A cultura dessas casas de detenção, apesar de que tem um milhão

¹⁰³ IDG – Instituto de Desenvolvimento e Gestão: Proposta técnica para o gerenciamento e execução da gestão do complexo denominado Museu do Amanhã, 2014.

¹⁰⁴ Ibid. p. 101.

de pessoas querendo fazer o máximo, o melhor, ainda é muito ‘cara’ de prisão, aí o menino não vai pra aula porque tem punição, ou porque está de castigo. Então quando a gente fez no Ceará, a gente pensou em expandir. Então, a gente fez uma discussão interna, bastante difícil, inclusive, que tem a ver com impacto. O que de fato, a gente oferecer essa qualificação profissional para um cara que está nesse contexto, nessa vida, provoca de impacto? (2017).

Sobre o impacto e a continuidade do programa ‘Qualifica Socioeducativo’, Aparecida continua:

Eu acho que aí tem algumas visões que passam pela discussão enorme sobre impacto, e que a gente precisa aprofundar porque eu acho que cada pessoa que você consegue transformar já é um impacto. Então eu não posso imaginar que se não for tudo perfeito como a gente imagina não vai ter impacto. Mas eu também vou dizer que impacto é eu pegar esse monte de menino e colocar no meu mundo? Isso não vai acontecer, gente. Não tem como fazer revolução porque ele vai continuar pobre, sem escola, num contexto de violência, então realmente se eu considero isso, o impacto é pequeno. Eu teria que fazer uma rede de apoio. Então aí realmente é uma coisa Ministerial, uma grande rede de apoio e incentivo. E por isso a gente acabou dando uma parada com esse projeto (2017).

A ideia de impacto é um tema muito presente no campo do “terceiro setor” visto que é por meio da mensuração daquele que as organizações sociais teriam condições de verificar se estão conseguindo alcançar seus objetivos, isto é, proporcionar mudanças significativas na vida dos “assistidos”, e se os projetos provocam os efeitos intencionais no “público-alvo”. Já existem, inclusive, diversas empresas e instituições especializadas em realizar a métrica do impacto social dos projetos das organizações. O que tem gerado um mercado importante dentro do setor. A análise do impacto dos projetos sociais tem servido também como método para angariar recursos públicos ou privados para as organizações sociais na realização de projetos.

Mas como mensurar, por meio de métricas e estatísticas, algo tão complexo quanto o alcance na vida das pessoas de determinadas ações? São consideradas nessas análises as diversas dimensões que compõem a realidade desses indivíduos? A ideia de calcular impacto nos revela a clara aproximação do “terceiro setor” com preceitos empresariais, na busca por resultados e, inclusive, no tratamento dado àqueles indivíduos através da utilização de termos como “público-alvo”, “clientes”, “assistidos”, entre outros. As pessoas passam da sua condição de sujeitos a receptores de projetos sociais que, caso não seja comprovado o impacto esperado pelas instâncias privadas envolvidas no provimento daqueles, tendem a não ter continuidade.

Embora Aparecida Lacerda tenha demonstrado uma visão crítica a respeito das medidas de avaliação de impacto social dos projetos ligados ao “terceiro setor”, sobretudo quando são feitos por meio do conceito de ‘grupo de controle’, que, grosso modo, propõe um método comparativo entre grupos de pessoas que receberam e outro não a ação de algum projeto social, ela afirma que a perspectiva do impacto faz parte dos princípios de atuação da Fundação Roberto Marinho:

Eu acho que uma questão importante sobre avaliação é que tem uma ideia de como está andando (o projeto social). Por exemplo: eu não gosto daquela avaliação sobre impacto em educação, e em ações sociais, porque acho que “grupo de controle” você faz com bicho. Eventualmente você pode ter um grupo de controle num contexto muito específico. Eu acredito que o impacto nesses projetos eles devam ser muito mais medidos longitudinalmente, em relação às pessoas, à vida delas. O aprendiz (aluno do Aprendiz Legal) entrou aqui, ele tava fora da escola, ele não tinha emprego, o que mudou pra ele? Então, aí eu vou ver o impacto que eu provoquei. Mas é possível eu medir isso sem pegar um grupo de controle. Eu não posso privar umas pessoas de ter direitos pra ver se esses que estão tendo direitos estão dando certo. Não faz sentido. Por princípio o direito é pra melhorar para todos. Imagina medida de controle como medida sócio-educativa? Vai lá na favela controlar a vida do cara. Não dá. Ai você tem várias discussões no Brasil que o terceiro setor não causa impacto, porque a gente só faz coisa pequena. A fundação tem esse mérito, pois tem programas que a gente consegue escalar muito. Isso dá mais impacto. Se pegar a quantidade de aluno que já voltou pra escola por causa do telecurso, afinal, a gente é o segundo maior programa do Brasil depois do Sistema S voltado pra educação. Então essa é uma característica da Fundação querer sempre ter todos os projetos com escala muito grande. Isso sim causa impacto (APARECIDA LACERDA, 2017).

Um programa da Fundação Roberto Marinho voltado também para educação profissionalizante e que tem um amplo alcance é o Aprendiz Legal. O nome do projeto faz referência à Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000), que determina que médias e grandes empresas devam possuir uma porcentagem de 5% e 15%, respectivamente, de jovens aprendizes como estagiários ou até mesmo com carteira de trabalho assinada. O Aprendiz Legal foi implementado em 2004, pouco tempo depois da aprovação da Lei, e tem presença em todo o país, exceto no Estado do Espírito Santo, através de parcerias firmadas com o CIEE (Centro de Integração Empresa Escola) de cada Estado. Em Santa Catarina e no Paraná a Fundação firmou parceria com outra instituição, a Fundação Gerar, para executar o projeto.

A Lei da Aprendizagem tem sido considerada um grande avanço como fator de inclusão e garantia de direitos para a juventude. Isso porque além de fazer com que a empresa cumpra com a porcentagem mínima de aprendizes, ela impõe como condição que estes estejam necessariamente cursando o ensino fundamental ou médio para poder participar do programa.

O jovem aprendiz deve ter ainda a idade mínima de 14 a 24 anos, ou seja, uma exceção a Lei trabalhista que proíbe que menores de dezesseis anos exerçam trabalho remunerado. Embora o Ministério do Trabalho fiscalize sobre as ocupações que são adequadas aos menores de idade, proibindo, por exemplo, que os aprendizes exerçam funções que são destinadas a profissionais de curso superior, pois isso poderia ser identificado como trabalho infantil. A duração mínima para o trabalho não pode ultrapassar seis horas diárias, sendo que nesta está incluída o tempo destinado ao conteúdo teórico. E é aí onde entra a participação da Fundação Roberto Marinho.

Os aprendizes passam quatro dias na empresa e um na instituição formadora, como é o caso do CIEE. A FRM fica responsável pela elaboração do material didático, pela aplicação da metodologia, e formação de professores. A Fundação também realiza a comunicação do projeto tomada por aquela como prioridade, pois, como afirma Aparecida Lacerda, a Fundação Roberto Marinho nos últimos anos “tem atuado fortemente na defesa da causa da juventude e da inclusão no mundo do trabalho”.

Como proposta metodológica foi utilizada também a Metodologia Telecurso, porém, com muitas adaptações. As etapas pedagógicas como: Integração, Problematização, Leitura de Mundo, Socialização, Avaliação/Planejamento foram mantidos, pois elas seguem um princípio defendido pela Fundação, como afirma Aparecida Lacerda. A gerente de educação profissional explicou ainda que “mesmo contrariando todas as discussões sobre escola”, a Fundação elaborou um roteiro para o professor seguir em sala de aula. Isso porque, ainda de acordo com ela, “o projeto cresceu muito rápido por todo o Brasil, então nós tínhamos que formar professores em pouco tempo e espalhar o método para todos os Estados”. E não só por esta razão, pois, como afirmou Aparecida, os professores que costumam compor o quadro da educação profissional da Fundação “não têm muito experiência” e “nem uma formação muito sólida”. O que justificaria a intervenção pedagógica da Fundação na metodologia do professor em sala de aula, mesmo aquela enfrentando certa resistência de alguns professores sobre a falta de autonomia, como já discutimos anteriormente neste texto. A respeito disso, Aparecida justifica:

Os professores acham que a gente tira autonomia deles. Mas a gente discute com eles que autonomia é uma conquista e ela vem geralmente com a competência. Então, isso aqui é para ajudá-lo a entender mais rapidamente, e principalmente aplicar os princípios pedagógicos que a gente, da Fundação, defende. Na medida em que ele ficar mais seguro com a nossa proposta, naturalmente ele vai começar a customizar, e ok! Não tem problema. Eu só não quero que agora ele mude, por exemplo, porque ele não sabe fazer muitas coisas como leitura de imagem que é a etapa fundamental da Metodologia. Aí eles perguntar: “Por que tem esse vídeo? Eu não percebo o

vínculo que tem com esse conteúdo”. Aí gente fala: então, vamos formar vocês em leitura de imagem (2017).

De acordo com Aparecida o professor está acostumado com um tipo de liberdade, “que é fazer o que quiser em sala de aula”. Porém, a proposta do Telecurso seria trazer para sala de aula outro tipo de liberdade: “Quer dizer, as liberdades que a gente está dando, a autonomia, são muito mais estratégicas. É muito mais uma conquista do que a operacional. Eu posso ter diminuído a autonomia dele operacional, mas aumentei a autonomia estratégica”. Que seria esta última, aquela inserida dentro de um “roteiro pedagógico bem construído”.

Outro ponto que também precisa ser trabalhado com os professores, segundo Aparecida, é a questão da perspectiva do professor enquanto mediador:

Não há o momento em que o professor dar aula porque na Metodologia Telecurso ele é um mediador. Então, ele é mediador do grupo que traz uma riqueza de experiência enorme. Ele tem um grupo que tem uma prática extremamente forte, portanto, a gente quer que isso seja o conteúdo, que ele faça mediação entre os alunos, os conhecimentos que eles têm, e o conhecimento que ele tem para aprofundar os alunos. E os nossos objetos e dinâmicas, tudo, têm o objetivo de ajudar o mediador a aprofundar o conhecimento e a sistematizar a prática (APARECIDA LACERDA, 2017).

É interessante notar que grande parte dos professores-mediadores que atuam em sala de aula nos projetos educacionais da Fundação Roberto Marinho possuem pouca experiência profissional como professor, além de que, alguns deles, não são formados em cursos superiores. Esse perfil de trabalhador talvez se adéque mais facilmente à proposta da Fundação de que os profissionais estejam dispostos a aceitar decisões previamente estabelecidas, como é o caso de uma metodologia em que o mais importante parece ser a padronização pedagógica em nível nacional, sob os moldes das ideologias defendidas por uma organização social da maior empresa de comunicação do país, do que de fato uma construção coletiva como propõe Paulo Freire, por exemplo, tomado como referência pela Fundação para a elaboração de seus projetos educacionais. Muito embora, como dissemos acima, alguns professores questionem a falta de autonomia do método.

Assim como a Metodologia Telessala, o projeto Aprendiz Legal também divide o curso em módulos. O primeiro deles, denominado de ‘Mundo do Trabalho’, representa 70% de todo o curso, restando ao conteúdo específico, de fato profissionalizante, apenas os 30% restante. Essa característica se enquadra dentro dos cursos de qualificação ou formação inicial continuada, que tem como proposta habilitar o indivíduo aos modos de produção no capitalismo atual, como já analisamos anteriormente. Como afirma Aparecida Lacerda, o

objetivo é fazer com que o aluno “aprenda a trabalhar, não especificamente naquela área”.

Isso porque, de acordo ela

É por vários motivos, primeiro porque a gente sabe que cada empresa trabalha de um jeito. E por isso você tem que dar os conceitos gerais. E segundo: eu sei que isso aqui não é curso que vá definir a profissão dele. Não é o papel dessa Lei da Aprendizagem. Senão estaria no MEC, e não no Ministério do Trabalho. O curso existe para garantir o aprendizado no mundo do trabalho. E a escola está no MEC. A gente trabalha, obviamente, esses conteúdos, mas sabemos que a grande maioria ou vai fazer faculdade ou entrar em outras áreas. O que fazemos é abrir o mundo dele para o trabalho, e aí o cara segue o mundo dele. Eu acho que essa consciência que a gente teve em um determinado momento em dizer “eu não estou dando formação conteudista, e sim estou dando formação cidadã, formação para o mundo do trabalho foi muito importante (APARECIDA LACERDA, 2017).

Além disso, segundo informou também Aparecida, a grande maioria dos aprendizes não seguem a carreira para o qual se qualificou no Aprendiz Legal após terminarem o curso e o estágio na empresa. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou levantamento a esse respeito, em 2011, indicando que a maioria segue profissionalmente em outras áreas de trabalho. No entanto, a gerente de educação profissional não avalia isso como um ponto negativo. Para ela, isso seria um indicativo de que o aluno sai preparado para atuar em campos profissionais diversos, e que esse seria exatamente o objetivo do projeto da Fundação Roberto Marinho, bem como da Lei da Aprendizagem.

Ainda sobre esse tema, Aparecida reitera:

A nossa intenção, como terceiro setor, é muito mais a inclusão no mundo do trabalho, do que a formação para o mercado de trabalho. Tem uma diferença enorme nisso. Lógico que ele tá no mercado, é obvio que a gente escuta o mercado, afinal, é esse mercado que vai dar o emprego pra ele. Mas a gente só não quer inverter a prioridade porque para ter impacto de inclusão, eu preciso ter isso muito claro porque senão vira uma escola de formação profissional. E não é isso (2017).

Ao todo, o Aprendiz Legal possui dez cursos de qualificação profissional. Em 2017, entram nesta lista cursos gestão pública, pois tem havido demanda para ocupações em órgãos públicos para aprendizes, e serviço bancário. A proposta é ampliar o número de cursos profissionalizante, pois já existem demanda em áreas como, por exemplo, de gastronomia e alimentação. Segundo Aparecida, essas são áreas que tem crescido muito em tempos de crise econômica, e com os quais a população periférica tem muita afinidade. “É um conhecimento que eles dominam muito e sobrevivem muito disso também”, explicou.

Em 2014, quando o Aprendiz Legal completou dez anos de atuação, o programa passou por uma grande atualização. A grande mudança foi a digitalização de todo o conteúdo do

curso e, juntamente com isso, a criação de uma rede de conexão entre os “colaboradores”, como uma espécie de rede social para troca de informações. Já está em andamento a elaboração de um aplicativo para que os alunos possam acessar os conteúdos que hoje estão no material impresso. A respeito desse último, durante a atualização, também passou por grandes modificações. O livro do estudante deixou de ser distribuído após uma consulta realizada pela Educação Profissional da Fundação. O resultado foi que a maioria dos aprendizes optou pela retirada do livro, pois, como afirma Aparecida, dentro do contexto de vida da maioria dos alunos que precisam trabalhar, e permanecer muito tempo dentro de transporte público, e ainda cuidar da casa, não caberia um livro. No lugar foi elaborada uma espécie de livreto contendo poesias, letras de músicas, gravuras, *hashtags*, indicações de pesquisas, todos dentro do tema do mundo do trabalho.

Os aprendizes, muito embora haja incentivo por parte do Estado para que a Lei da Aprendizagem seja cumprida, ainda enfrentam dificuldades devido à resistência de muitas empresas em aceitá-los para alguma função. Isso porque, de acordo com Aparecida Lacerda, “a empresa tem muita dificuldade em aceitar as pessoas de comunidades”, público alvo do projeto na maior parte dos Estados. Porém, a gerente de educação profissional não vê nisso uma forma de preconceito:

Não é preconceito, cara, é uma coisa muito real de ser humano. A empresa vive pra ter meta e lucro, então quando você obriga ela (sic) a contratar uma pessoa que às vezes não sabe ler, e tem comportamento estranho no sentido da cultura, né? isso dar muito trabalho. A empresa está certa de reclamar. O que a gente tenta dizer é: ‘olha, essa é uma obrigação social’. Se eu não formar essa juventude daqui a pouco eu não vou ter gente que estudou. Porque claro, se eles (a empresa) puderem ter um cara que está formando em direito, é o que eles vão preferir. Então a gente trabalha muito, e o CIEE também, pra fazer com que seja cumprida. Dizer: ‘olha isso aqui é uma Lei que tem inclusão como princípio’ (APARECIDA LACERDA, 2017).

Antes de iniciar o próximo tópico deste capítulo, é importante destacar que não estamos pondo em cheque a boa intenção e competência dos profissionais envolvidos nestes projetos da Fundação Roberto Marinho. Não nos resta dúvida do trabalho e dedicação empenhados na execução daqueles, muito embora entendamos que não haja completa isenção sobre o que de fato representa esta produção por parte desses profissionais. Mas o que estamos tentando trazer como proposta de debate neste trabalho de tese é, em nível mais amplo, a que interesses político-econômicos esses projetos educacionais têm respondido, considerando que são frutos de uma Fundação privada pertencente ao maior conglomerado de mídia do país, historicamente envolvido com as categorias dominantes política e economicamente.

3.3. Canal Futura

O projeto de TV educativa, o Canal Futura, da Fundação Roberto Marinho, representa um grande exemplo de intervenção e colonização do “terceiro setor” nos espaços formativos e territórios comunitários, e de como uma estrutura midiática vem sendo utilizada para propor um projeto educativo (e político) para o país. Isso porque, além dos conteúdos veiculados na TV, o Canal Futura se diferencia de todos os outros canais pelo trabalho de mobilização realizado nas comunidades e periferias dos mais de dezessete Estados onde atua no Brasil.

Criado em 1997, como já foi dito na introdução deste trabalho, o Canal nasce a partir de parcerias com empresas, instituições do “terceiro setor” ligadas ao empresariado, como é o caso da Rede Globo, Grupo RBS (Rede Brasil Sul), Fundação Odebrecht, Fundação Vale, Grupo Votorantim, Banco Itaú, Sadia, Fundação Ayrton Senna entre outros, assim como também com os mais importantes representantes da burguesia industrial do país, como: o Sistema Fiesp (Federação das Indústrias de São Paulo), Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria); o Sistema Firjan (representante de todas as Indústrias do Rio de Janeiro); o Sistema CNI (Confederação Nacional da Indústria) e o Sistema Fercomércio (Sistema Federal do Comércio do Rio de Janeiro). O canal ainda estabelece parcerias com entidades públicas, escolas e Universidades.

Os parceiros participam do Conselho Estratégico do Canal, contribuindo diretamente no desenvolvimento de conteúdos e propostas de atuação comunitária, além de traçar estratégias e diretrizes em relação a cada projeto do Futura. Muito embora a Gerente de Mobilização Comunitária, Ana Brandão, tente reduzir o papel dessa intervenção:

A gente fala que é uma participação ativa porque a gente tem um Conselho estratégico. Então, três vezes ao ano a gente apresenta o que se está falando no Canal, e eles dão suas opiniões. Então, por exemplo, nós apresentamos para eles a virada. A gente fez uma mudança na programação, mudamos nosso público alvo, tiramos o público infantil. Fizemos uma série de mudanças no Futura em 2017. Então a gente apresentou pra eles e eles disseram: “ok. bacana”. Esse é o tipo de relacionamento que a gente tem com eles. Então eles não têm nenhuma influência nas decisões de quem, como, onde, a gente vai fazer a mobilização, por exemplo. E isso é um relacionamento muito interessante. Porque nós somos a Fundação Roberto Marinho, mas o Futura tem uma imagem independente disso tudo. Ele consegue, inclusive, circular onde outros grupos e instituições, e até outras empresas do grupo não consegue. A gente tem um salvo conduto construído por uma rede de articulação (2017).

Porém, é possível perceber que os programas, em certa medida, apresentam a cara de determinado parceiro. Em 2017, como informou a Gerente na fala acima, o Canal Futura

anunciou uma grande mudança na programação, passando a dar maior prioridade ao que eles vêm chamando de “juventudes brasileiras”, ou seja, um público que corresponde à faixa etária dos 16 aos 40 anos. O foco dado passou também a ser dado ao tema do empreendedorismo, formação profissional, e a construção da ideia de uma educação alternativa, por meio de exemplos espalhados pelo mundo de escolas inovadoras. Vale destacar que a perspectiva do empreendedorismo está entre os princípios educativos do Canal, sendo assim considerado um “valor fundamental” para o Futura, como é possível verificar na sua página oficial na internet. Os demais princípios são: ética, incentivo ao espírito comunitário e valorização do pluralismo cultural e identitário.

Assim, o programa *#ProjetoEmpreendedor* que trata de iniciativas empreendedoras realizada por jovens, possui apoio do Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio das Micro e Pequenas Empresas), entidade parceira do Futura. O Sebrae atua, como já indica o nome, com o incentivo a micro e pequena empresa, e com o estímulo ao empreendedorismo. É interessante lembrar que em 1990, por meio da Lei 8.090, este organismo que à época se chamava Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (CEBRAE), foi autonomizado juntamente com outros órgãos e Fundações públicos, ou que significa dizer, em outros termos, que foi privatizado.

O programa *Futura Profissão*, também representa outro exemplo do apoio direto do parceiro na constituição do conteúdo dos projetos do Canal Futura. Isso porque aquele tem como principal parceiro o SENAI e a Fiesp e, provavelmente não por outro motivo, o programa possui o foco na capacitação do trabalho para a indústria, formação profissional e também ao incentivo a prática empreendedora. A Fiesp também participa da concepção de mais outros programas como o *Jornal Futura*, que abordaremos a respeito mais à frente, e o *Globo Ciência*. Este último também é veiculado durante a programação da Rede Globo (SUKMAN e FINGUERUT, 2008).

Destino Educação, outro programa do Canal, é dividido em dois episódios distintos, o ‘Escolas Inovadoras’ e o ‘Destino Educação Brasil’. Este último, mais especificamente, recebe o apoio do Sesi que também tem um trabalho voltado para a educação profissional. É interessante destacar que o Sistema Sesi foi criado por meio do Decreto nº 9.043/1946, mas foi entregue no mesmo ano à gerência do CNI¹⁰⁵. A finalidade para o qual foi criado é a de

¹⁰⁵ O CNI representa o maior órgão da burguesia industrial, desde 1938, ano em que foi fundado. Composta pela chamada *triade pedagógica* (SESI, SENAI, IEL), aquela entidade se comporta como um complexo organismo constituído com o fim de buscar uma hegemonia da visão de mundo burguesa (RODRIGUEZ, 1998). E é isso que se pretende a partir da formulação da programação de um Canal de Televisão, mantido por esses mesmos organismos.

“planejar e executar medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores” (RODRIGUEZ, 1998, p. 22), em outras palavras, esse Sistema tem o objetivo, como prescreve a própria legislação que o criou, de conformar “moral e civicamente” a força do trabalho, funcionando como indutor da “solidariedade de classes” (Ibid. p.22).

O programa acima citado representa bem a síntese de uma das temáticas constantemente abordadas no Canal, e muito cara a ideia de um “projeto de educação”, como o Futura se identifica, qual seja, o currículo. Este tem sido corriqueiramente pensado, sobretudo, sobre a perspectiva de novas possibilidades pedagógicas para as escolas, insistentemente atacadas como atrasadas, pois não estariam produzindo conhecimento útil ao mundo contemporâneo. Para tanto, são exaltadas experiências consideradas alternativas e inovadoras sobre a temática, como é o caso da série sobre Escolas Inovadoras.

A maior parte dos exemplos dados sobre escolas inovadoras são feitos a partir de aspectos defendidos pela Fundação, por meio de seus projetos educacionais, como sendo o certo, o melhor para a educação no país, como é o caso do fim do ensino seriado, o estudo por projetos, a mudança do papel do professor que tem passado a atuar como um tutor, um mediador dos conhecimentos dos estudantes, a flexibilização do tempo e dos campos de saberes (PARAÍSO, 2001). É importante frisar que a maioria das escolas exibidas como sendo exemplares dentro da prática educativa são privadas, ou funcionam em parceria com o “terceiro setor”, normalmente ligado ao empresariado. Essa escolha não é aleatória, tendo em vista também que uma das grandes defesas da Fundação é a presença das ações empresariais no ambiente escolar, até mesmo porque ela própria representa um exemplo disso.

De modo geral, a programação do Canal Futura é diversificada principalmente porque visa alcançar públicos diferentes, isto é, de classes sociais (mais especificamente a C, D e E) e faixas etárias¹⁰⁶ distintas. Ela busca falar para profissionais da educação (inclusive com uma forte propaganda na Rede Globo incentivando estes a usarem os programas do Canal em sala de aula), para donas de casa, profissionais e estudantes em busca de informações, além de adultos em processo de alfabetização, até mesmo porque também são transmitidas no Canal as aulas do Telecurso. De acordo com a Gerente da Mobilização, Ana Paula Brandão, o Futura realiza todo ano uma averiguação do público que acompanha com maior frequência seus conteúdos audiovisuais e, segundo ela ao longo dos anos o perfil não tem se alterado. Assim,

¹⁰⁶ Na última atualização feita pelo Canal Futura, em 2017, o conteúdo infantil foi retirado da programação. De acordo com Ana Brandão, Gerente de Mobilização do Canal, o Futura não tinha como competir com os canais especializados em conteúdo infantil. Assim, para a Gerente: “não faz mais sentido, por exemplo, você ter uma programação infantil frente aos tantos canais voltados pra infância que tem por aí, e você não ter competitividade. A gente nunca vai conseguir produzir dessa forma, a não ser que você vire um canal infantil e você volte todos seus focos pra ele, o que não foi o nosso caso”.

continua sendo majoritariamente pessoas de 19 a 40 anos, classe C, e mais presente no interior dos Estados do que nas capitais. Inclusive esta última razão tem feito com que a mobilização do Canal junto às comunidades seja realizada com maior frequência nas periferias das cidades menores, ocorrendo um processo de interiorização do conteúdo.

É possível assistir à programação do Canal Futura via Cabo, assinatura de TV presente como pacote gratuito em todas elas (o que indica a audiência de pessoas com maior poder aquisitivo), aquele que faz parte de alguma instituição que se inscreveu na Fundação Roberto Marinho para poder receber os programas, como é o caso de escolas. Alguns programas também estão disponíveis na Internet, no ‘FuturaPlay’¹⁰⁷. Nos municípios de São Gonçalo e Niterói, além de alguns bairros do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, o Futura tem sinal aberto em UHF. Em Presidente prudente (SP) no canal 2; Guarujá (SP), canal 30; Curitiba (PR), canal 16; Passo Fundo (RS), canal 4; São Leopoldo (RS), canal 30 (VARGAS, 2008). O modo como é transmitido o conteúdo do Canal demonstra uma escolha dos públicos, o que já indica a escolha também das estratégias comunicativas e também de mobilização.

Ainda dentro do tema da programação, vale destacar o Jornal Futura. Este apresenta conteúdos destinados a informar, sobretudo, o público que envolve estudantes, professores, trabalhadores, especialmente sobre a educação do país e no mundo. Porém, o principal enfoque está na exaltação da atuação das empresas, por meio de suas atividades de responsabilidade social e o trabalho no campo educacional. O Jornal possui grande importância política para o Canal, visto que, como em qualquer emissora de TV, os conteúdos jornalísticos possuem peso significativo. Em muitos aspectos o que se divulga no Jornal, representa com maior clareza a perspectiva da empresa, muito embora isso também pode ser encontrado nos demais conteúdos, inclusive no entretenimento.

A presença dos parceiros e mantenedores do Canal não se dá apenas na fase de construção da programação, o que já significa uma grande influência, mas também dentro dos conteúdos apresentados. Eles aparecem na forma de merchandising, que é aquela propaganda indireta, nas vinhetas e, além disso, como agentes de determinadas matérias, como é caso de algumas das suas ações sociais que viram conteúdos jornalísticos. E essa lógica de divulgação se explica, primeiro, pelo fato de que se as empresas privadas financiam um canal, elas irão exigir necessariamente retorno na forma de divulgação e, segundo, porque estamos falando de um canal educativo que seria sujeito a proibição de propagandas comerciais previsto por Lei.

¹⁰⁷ O objetivo do Canal Futura é fazer a migração completa para a plataforma digital. Pois, segundo Ana Paula Brandão, a crise pelo qual passa TV aberta no Brasil e no mundo, devido à convergência midiática, o caminho natural é este, que o Canal exista apenas na internet.

Porém, em 2017, dentro também do processo de atualização pelo qual passou o Canal, este deixou de ser regulado pelo Ministério das Comunicações, entregando assim a concessão pública da TV educativa ao Estado, e tornando-se um canal educativo privado, o que abriu para a possibilidade de veiculação de propaganda comercial, embora o Canal Futura afirme não fazê-lo por uma “questão ética”. A agência reguladora daquele passa a ser agora a Ancine (Agência Nacional de Cinema).

Mas o carro-chefe do Canal Futura, como já foi dito na abertura deste tópico, é o setor de Mobilização Comunitária, responsável pela organização e planejamento da recepção dos programas em comunidades, escolas, empresas e demais instituições sociais. Essa organização ocorre por meio de ações junto a esses grupos, visando guiá-los na utilização pedagógica dos programas do Canal para determinados fins. O lema do setor de mobilização gira em torno da ideia de que o Futura é um projeto educacional e que, por isso, deve fazer, através de ações, com que as informações veiculadas se transformem em conhecimentos. Assim, não bastaria ter uma boa programação educativa, mas também organização da recepção e planejamento da utilização adequada do conteúdo. É a isso que se dedica aquele setor.

O Canal Futura possui equipes espalhadas pelo país, coordenados pelo setor de Mobilização Comunitária, com o objetivo de ensinar sobre a utilização dos programas para os parceiros. Estes, por sua vez, tornam-se responsáveis pela constituição de redes para ampliar o alcance da exibição dos conteúdos e o uso dos demais materiais didáticos produzidos. Após a crise pelo qual tem passada a economia e por isso também a própria Fundação, a equipe passou de mais 50 pessoas para menos de 20, daí porque também a importância da formação de parcerias com instituições que estão nos territórios, além do projeto de “formação de líderes comunitários”. A formação de lideranças, assim, representa um aspecto fundamental exatamente devido à impossibilidade de manter algum representante do setor sempre presente nas localidades.

Atualmente o Canal opera por meio de pequenas equipes existentes em três regiões do país: no Sul tem uma mobilizadora sediada em Porto Alegre (RS) e que atende aos três Estados na região. No Nordeste são três mobilizadoras sediadas em João Pessoa (PB), Salvador (BA) e Recife (PE). Estes são responsáveis também pelas ações de mobilização realizadas nos Estados do Maranhão, Alagoas, Sergipe e Rio Grande do Norte. E mais três mobilizadores respondem pela região Sudeste com sede no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Os mobilizadores ajudam a criar redes e a fortalecer parcerias já existentes. Ao todo são mais de 17.000, como afirma Ana Brandão, por todo o país. Alguns deles são parceiros do

Canal há mais de vinte anos, sobretudo as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e escolas públicas, estas últimas por meio de convênios com Estados e municípios. Sem contar das parcerias com escolas federais. Mas a gerente deixa claro que não há repasse de verbas nos acordos estabelecidos com governos, pois são firmados os chamados acordos de cooperação, em que o Canal normalmente é procurado por instâncias educacionais públicas, para o recebimento do material impresso e audiovisual elaborados por aquela.

Para tanto, foi criado um material, o Caderno de Mobilização, como uma espécie de guia para líderes na condução do uso didático dos conteúdos. O foco do Caderno é associar os conteúdos a determinadas propostas de atividades que podem ser realizados juntos aos grupos comunitários. Além de trazer experiências de outros contextos na utilização do conteúdo audiovisual. De acordo com a Gerente de Mobilização, Ana Brandão o material é elaborado por meio de um trabalho colaborativo entre o Canal e os parceiros. Para isso, são realizados fóruns e seminários para a construção do conteúdo de modo que atenda o maior número de demandas e que seja ampla o suficiente para possa “se adequar” a outros contextos sociais. Quem participa desses fóruns e debates para a produção dos materiais são professores universitários, especialistas, coletivos, “terceiro setor” e representantes de determinadas localidades.

Ana Brandão, que tem Mestrado em comunicação pela UFRJ, antes de tornar-se a Gerente de Mobilização do Canal Futura, o que ocorreu em 2005, realizou pesquisa sobre o Canal. E em 2001, publicou um artigo intitulado: “Os discursos do vencedor: a experiência do Canal Futura”, em que realiza uma crítica acerca da forte presença do discurso empresarial nos conteúdos jornalísticos daquele e sobre a ideia de formação de lideranças do setor de Mobilização, no qual trabalharia em seguida. Para analisar este último, a Gerente valeu-se da observação do Caderno de Mobilização.

E como a autora observou, este manual tem a proposta de *ensinar* ao líder comunitário como agir na interação com a comunidade, tomando sempre por base os programas e demais materiais produzidos pelo Canal. O enunciador, portanto, busca conduzir, direcionar o uso da programação do Canal Futura para que a “imagem seja utilizada de forma adequada”. E de acordo com Ana Paula Brandão (2001), a função principal do líder será conhecer os objetivos do programa para aplicar bem, e verificar qual deles irá ser importante para ajudar os grupos sociais nos desafios que são *prioritários*. Desse modo, o Caderno de Mobilização traz alguns desafios que poderão ser encontrados nas comunidades, e a indicação de programa para cada um deles. Por exemplo:

sobre sensibilizar o grupo para a importância de se unir na resolução de problemas / aprender com a experiência de comunidades bem-sucedidas — Programas indicados: Brava Gente Brasileira, que mostra exemplos de comunidades que se uniram e conseguiram resolver problemas, e os Dias Temáticos, registro documental de ações comunitárias/solidárias (CADERNO DE MOBILIZAÇÃO, 2000 apud BRANDÃO, 2001, p. 8).

O uso dos conteúdos jornalísticos como o Jornal Futura, e os programas ligados diretamente ao tema da educação, a respeito das séries educacionais, são indicados para quem quer se aperfeiçoar profissionalmente, isto é, professores, e para estudantes que buscam adquirir mais conhecimentos. E também para aqueles que “querem ensinar”, se referindo ao trabalho voluntário (BRANDÃO, 2001).

Ana Brandão (2001) destaca ainda que o material direcionado às comunidades, especialmente à formação de lideranças possui uma linguagem simples e direta, além de contar com muitas cores e ilustrações, demonstrando uma preocupação de dialogar diretamente com o público. Também é comum o uso de termos como “sucesso” e “vencedor” indicando que os indivíduos devem seguir exatamente o que está prescrito no “manual” de Mobilização Comunitária para a obtenção de êxito sobre o que de fato propõe cada projeto no processo de interação com a comunidade.

Entre os projetos que são utilizados na interação com as comunidades, instituições e demais parceiros está um dos mais abrangentes, a ‘Maleta Futura’, que consiste em um kit composto por conteúdos audiovisuais e materiais impressos. Os temas trabalhados por cada maleta, segundo Ana Brandão, são definidos coletivamente também nos fóruns e seminários, e costumam compreender temas que afetam a vida das comunidades periféricas, sempre associada ao tema maior que é a educação. Já foram abordados temas como “Infância”, “Educação, pobreza e desigualdades” e a mais recente engloba o debate sobre as juventudes, conteúdo prioritário do Canal após a sua mais recente atualização, a “Maleta juventude e educação”.

Sobre o processo de produção e recepção da Maleta, Ana Brandão diz:

Então como é que eu faço construir a maleta? Primeiro fiz um mapeamento, a equipe já pensou em instituições com que ela quer oferecer. Daí a gente faz uma reunião e eu apresento a maleta. Havendo interesse, eles levam o conteúdo, analisam e a gente se encontra. O primeiro grande encontro para o planejamento. E essa construção é coletiva. A perspectiva da maleta é de trabalho em rede, né? (sic) Então você tem uma maleta completa com várias maletas básicas dentro. Assim, ela vai pra uma instituição que se coloca numa posição de ser a cabeça de uma rede. Essa instituição diz como ela gostaria de trabalhar aquele conteúdo em outras instituições. Uma escola, ou pode ser uma ONG numa comunidade. Ela mesma convida e a gente assina

um termo de compromisso com todos pra participar daquela rede. E eles planejam juntos a partir da sua própria perspectiva (2017).

Para a confecção da última maleta, a Maleta Juventudes, foram realizados em regiões diferentes do Brasil um total de seis fóruns e contou com a presença de 200 jovens, de acordo com a Gerente de Mobilização. Estes encontros também tiveram objetivos formativos em produção de conteúdos audiovisuais e, a partir desse trabalho, foi sendo retirados os principais insumos que seriam tratados na maleta, porém todos eles guiados pelo Estatuto das Juventudes como fez questão de frisar, Ana Brandão. O processo formativo em audiovisual desses jovens, gerou outro projeto o ‘Diz aí’, conteúdo transmitido durante a programação do Canal Futura. O projeto traz jovens debatendo temas como questões étnico-raciais e de gênero, mercado de trabalho, sexualidade, cultura, cidadania, geração de renda, acesso às tecnologias, combate à seca, entre outras temáticas que também estão presentes na Maleta Juventudes.

Outro projeto de peso que compõe o quadro de produções do setor de Mobilização Comunitária do Canal Futura, é o ‘A Cor da Cultura’. Como o próprio nome já sugere, este projeto tem como proposta trabalhar conteúdos sobre cultura afro-brasileira nos espaços formativos e de convivência, o que é de extrema importância, mas também visa chamar atenção para a presença e representação afro-descendente no dia-a-dia da mídia. Aqui vale destacar que faz parte do discurso do Canal afirmar certa independência do Grupo Globo, bem como da própria Fundação Roberto Marinho. Isso foi reiterado durante entrevista com a Gerente de Mobilização, Ana Brandão, ao afirmar que esta característica tem dado “salvo conduto” ao Canal, especialmente ao setor, para construir articulações em espaços “que outras empresas do Grupo não conseguem”, além da liberdade de abordar temas “mais polêmicos”, aqueles que a “grande mídia” não costuma tratar. Marcar esse aspecto se revela justificável tendo em vista que a Rede Globo pratica em sua programação a sub-representação dos negros nos conteúdos de entretenimento, além de associar, constantemente, aqueles à violência e criminalidade em seu conteúdo jornalístico.

É interessante notar que quase todos os projetos do Canal Futura estão interligados diretamente com os demais programas educacionais da Fundação Roberto Marinho, como é o caso do Aprendiz Legal, onde são veiculados, em sua maioria, conteúdos ligados à educação profissional do Canal Futura. No Telecurso, por sua vez, é transmitido o projeto A Cor da Cultura juntamente com as teleaulas. Essa característica aumenta o campo de influência do Grupo Globo sobre os mais diversos contextos sociais, além de colaborar com a fidelização

do público aos produtos da empresa. Embora determinados conteúdos, como é o caso do ‘A Cor da Cultura’, entre outros, tragam contribuições importantes para ampliação de conhecimento sobre temas relevantes à sociedade brasileira, se faz necessário compreender que tem havido um agigantamento da presença da empresa ocupando diversos espaços para além dos limites da TV, isto é, ultrapassando a barreira técnica, e ditando modos de ser dentro dos próprios territórios e espaços de formação. Sem contar que grande parte dos conteúdos e projetos, é pensada enquanto um projeto político para a sociedade, em consonância com os demais parceiros comerciais e representantes da elite política e industrial.

Portanto, essa é a tônica que norteia os projetos elaborados por uma Fundação privada do maior conglomerado midiático do país: o controle (privado) do social. O objetivo que envolve as ações sociais das instâncias de responsabilidade social empresarial, incluindo a Fundação Roberto Marinho, é gerir a sociedade com o intuito de torná-la mais funcional ao modelo econômico e social vigente. Para tanto, elas atuam basicamente em três frentes principais: na vida comunitária, na cultura e educação. As ações nessas áreas se estabelecem de forma conjunta de modo que, estrategicamente, sirvam ao mesmo tempo como instâncias de gestão social e de negócios. Esse aspecto parece ficar claro nas formas de intervenção do Canal Futura (e nos demais projetos da FRM) nas comunidades periféricas por todo o país, quando aquela dita as regras de como devem ser os modos de atuação dos indivíduos na intervenção do seu próprio espaço de vivência.

As ações e projetos sociais realizados, sobretudo, por organismos privados representam, dessa maneira, mais uma instância de poder e ordem (juntamente com a mídia, a igreja, a polícia, o crime) nos espaços comunitários e na vida dos trabalhadores. Coerentes com o projeto neoliberal de sociedade, aquela instância tem tido a função de evitar os “espaços vazios” nas comunidades, o que significa dizer que tem como objetivo atuar por todos os lados sobre as comunidades, sem deixar nenhuma “brecha” para ações autônomas, coletivas e potencialmente emancipadoras.

A vida comunitária redonda da própria comunicação, ou seja, da possibilidade de construção de um *comum* entre seres singulares. O que permite, por sua vez, a coexistência entre os diversos e a sobrevivência mesmo em uma sociedade marcada pelo esfacelamento das condições de vida (PAIVA, 2003). Estar em comum, dentro da perspectiva comunitária, não significa, no entanto, o compartilhamento de uma substância, de uma identidade. Mas sim, o que o filósofo comunitarista, Jean-Luc Nancy (2000) afirma como sendo o compartilhamento do “nada-em-comum”, isto é, a troca de uma experiência de vida, sem uma

predeterminação de como esta vida deve ser. É a própria vida que acontece sem nada que a defina. Seria o que podemos chamar de um “vazio” compartilhado.

E são justamente nesses espaços vazios, “secos” de uma predefinição, que a potência comunitária para a transformação se impõe. Afinal, quando existe a possibilidade de por indivíduos singulares em relação, em um comum, há grandes chances de criar o novo a partir daí, um ‘*entre-indivíduos*’ que não existia antes de se estar em relação. E é desse novo, do que não existia antes, que cria a possibilidade emancipadora. É por isso que o comum é aqui considerado como um ato político. Assim, o comum “não significa que todos estão de acordo. Isso não é verdade! O Comum é aquilo que uma vez se chamou de instância de emancipação, instância de ruptura. É se declarar juntos” (NEGRI, 2015, p. 72).

O também filósofo Jacques Rancière (2009), entende que a comunidade se estabelece enquanto dissenso, isto é, enquanto um campo de lutas, de um conflito originário. O consenso, para o filósofo, seria ao contrário a morte da possibilidade política, pois seria um fechamento, uma constância. Rancière compreende a política como a própria luta de classes, mas esta estabelecida no espaço das relações sociais e não apenas no âmbito econômico. Seria um conflito entre o que ele chama de “comunidade policial”, que tende a fixar identidades nos sujeitos, e a “comunidade política” aquela que institui a abertura das relações.

E é este campo de disputas, entre a comunidade policial e a comunidade política definida pelo filósofo, que está em questão na atual realidade do país, especialmente em se tratando dos modos de inserção nas vidas comunitárias por parte dos aparelhos privados de hegemonia. As ocupações nos territórios comunitários tem se dado com o intuito de submeter esta comunidade política a regras e formas de vida hegemônicas, a fim de amortecer o potencial político presente nesses espaços de vivência (e resistência), e barrar as saídas emancipatórias. Os “espaços vazios”, propícios para o estabelecimento do comum, isto é, do resultado da comunicação entre seres singulares, devem ser “preenchidos” por todos os lados, por regimes normativos como é o caso dos projetos sociais executados por instituições sociais de grandes empresas. Isso para cumprir o objetivo de não deixar espaço algum para a relação autônoma e livre de seres dispostos em um comum.

Portanto, entendemos que as ações de responsabilidade social das empresas, cumprem um papel de classe, onde o principal objetivo, ao lado da possibilidade da formulação de mais um campo de negócios, é o controle dos indivíduos pela via da colonização dos espaços de vivências, de educação e cultura, ou seja, de construção de vínculos e de possibilidades de ruptura das condições dadas.

Também podemos afirmar que o agigantamento da empresa de comunicação, sobretudo, sua corporificação nos espaços comunitários e formativos, tende a provocar o processo inverso do sentido de comunicação, qual seja, a “inaptidão comunicativa”, como abordamos na introdução deste trabalho. Isso significa dizer que a partir do momento que a intenção tem sido a construção de consensos, é a possibilidade comunicativa que se fragiliza, tendo em vista que comunicação é aqui considerada enquanto partilha, criação de vínculos, àquilo que expõe os indivíduos a uma abertura de possibilidades “de ser”, e não a homogeneização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar a atuação da Fundação Roberto Marinho (FRM), instância de responsabilidade social empresarial da Rede Globo de Comunicação, na construção de um projeto de sociedade em conformidade com os novos modos de produção e reprodução do capital. Para tanto, a Fundação vem, desde a década de 70, quando foi criada, intervindo em espaços fundamentais na formação da sociabilidade como é o caso da educação, cultura e comunidade, sendo responsável, inclusive, pelo maior projeto privado de educação do Brasil presente na escola pública via parcerias com estados e municípios: o Telecurso, programa de teleducação voltado para jovens e adultos, e para alunos com defasagem idade-série.

A presença das instituições privadas atuando nas questões sociais tem crescido exponencialmente nas últimas décadas, sobretudo, a partir dos anos 90 no Brasil. Inseridas dentro de um processo de fortalecimento do projeto neoliberal no país, marcado pela característica de transformar políticas públicas e serviços sociais em possibilidades de negócios, as empresas tem visto também na formulação de projetos sociais possibilidades de lucratividade por meio de disputas por recursos públicos, e a partir da construção de uma imagem socialmente responsável junto ao público (muita cara na atualidade). Portanto, identificamos que a elite do país, na figura do empresariado que se confunde, algumas vezes, com as categorias políticas, ganha duplamente dentro desse processo: primeiro, através da construção de uma sociabilidade adaptada ao sistema, o que restringe o potencial de ruptura da estrutura político-social do país por parte dos trabalhadores e, segundo, porque, de quebra, por meio especialmente das Parcerias Público Privadas (PPP), e demais acordos e convênios com o Estado, são transferidos montantes de recursos públicos para o âmbito privado.

Muito embora a Fundação Roberto Marinho tenha surgido, como dito acima, nos anos 1970, foi no período pós-redemocratização do país que ela se legitimou como um importante aparelho privado de hegemonia, especialmente com o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) do projeto Telecurso como uma política pública, além de ter a Metodologia Telessala inserida na lista de tecnologia educacional do Ministério. Isso ocorreu durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, responsável pelo o que denominamos ao longo deste trabalho de (contra-)reforma do Estado, isto é, a defesa do que ficou sendo chamado de publicização do privado que correspondeu na progressiva transformação dos mais diversos serviços públicos em propriedades não-estatais, isto é, de modo que saíssem das

mãos do Estado e fossem assumidos pelo “terceiro setor” que já havia, naquele período, se distanciado dos movimentos sociais, e ganhado a presença de novos atores, como é o caso das representações empresariais assumindo, assim, a dianteira nesse processo.

O Telecurso, a partir de então, espalhou-se rapidamente por vários Estados do país, e em alguns deles tornou-se uma das únicas políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi a partir dos anos 90 também que surgiram outros projetos da FRM, como foi o caso do Canal Futura com a proposta de ser mais um projeto de educação para o país, em parceria com os principais representantes da burguesia, e destinados a falar para a juventude, os trabalhadores e atuar nos espaços comunitários.

Já nos anos 2000, e acompanhando os movimentos de mudanças tecnológicas e as transformações no perfil do trabalhador, a Fundação desenvolve um importante projeto destinado a educar a força de trabalho para aquelas mudanças em curso, isto é, a ser um “bom trabalhador” para um mercado cada vez mais flexível, qual seja, o “Aprendiz Legal”. E a partir da segunda década deste século, mais precisamente no final de 2013, outro projeto com uma proposta semelhante àquele surge, no contexto em que, no Brasil, já começava a se desenhar um novo quadro para a política que culminou em mudanças significativas especialmente nas questões trabalhistas com perdas de direitos e na instauração de uma crise política e econômica, ampliando consideravelmente o número de desempregados no país. Desse modo, é perceptível que a Fundação Roberto Marinho tem se posicionado estrategicamente nesse percurso de mudanças pelo qual vem passando o país, transformando-se em um importante ator na condução do novo tipo de trabalhador e cidadão do qual necessita o sistema capitalista.

Com o papel de construir um projeto de educação para o país, a Fundação conecta seus mais importantes programas sociais por meio de uma metodologia comum, a Metodologia Telessala, e pelo uso de conteúdos audiovisuais que, sendo a expertise do Grupo Globo, possibilita a disseminação dos seus produtos midiáticos para dentro dos espaços formativos, como é o caso, por exemplo, da utilização dos conteúdos do Canal Futura nas salas de aulas do Telecurso como material educativo. Além de contar com todo um aparato midiático da Rede Globo para a construção discursiva em torno da defesa de um tipo de educação, de cidadão, e de trabalhador adequados ao “novo mundo”, e de novas formas de atuação no campo social. Por isso, é possível concluir que este tem sido um importante diferencial das ações sociais realizadas por uma Fundação de um grupo de comunicação: a possibilidade de monopolizar todos os espaços de formação, seja ela midiático ou educativo, em torno da manutenção da sociabilidade burguesa.

O discurso veiculado na mídia do Grupo Globo, se junta às propostas educacionais dos projetos sociais da Fundação Roberto Marinho amplificando um sentido único sobre (e na) sociedade, além de colocar a empresa numa posição de importante condutor dos modos de ser de uma geração. Em seus projetos, a Fundação cria a ideia de um trabalhador e cidadão que tenha capacidades de lidar com as exigências do mercado atual, como: saber trabalhar em grupo, tomar decisões, resolver problemas pela via, sobretudo, da negociação, entre outros comportamentos que impõem as responsabilidades para os indivíduos sobre a melhora da sua própria condição de vida. Ergue-se, portanto, um campo semântico em torno de atitudes comportamentais necessárias aos dias de hoje, encobertos por um sentido asséptico e sem a presença de conflitos, orientados, assim, para formar consensos de natureza neoliberal.

Desse modo, quando a Metodologia do Telecurso propõe “num tempo surpreendentemente curto em sala de aula” (FRM, 2013), dar ênfase na construção de habilidades e comportamentos, em detrimento de uma educação mais voltada para o trabalho com conteúdos, como ocorre nas escolas tidas como convencionais, ela anuncia a formação de um trabalhador menos qualificado e portador de conhecimentos básicos, porém, adaptado ao novo mundo do trabalho. Essa é a lógica que se mantém da mesma forma no projeto Qualifica Educação Profissional que, além de utilizar a mesma Metodologia Telessala, também se propõe a formar um novo tipo de trabalhador, com habilidades mais genéricas, até mesmo como forma de adequá-lo a um contexto de instabilidades trabalhistas.

A Metodologia Telessala é considerada pela Fundação uma proposta inovadora, de uma visão ampliada sobre a educação, especialmente quando comparada com a escola convencional. Entre outras características que a torna inovadora, de acordo com o “livro vermelho” da FRM, está a ideia de que para a sua implementação exigiu-se a participação de parcerias, tanto governamentais como de instâncias do terceiro setor, o que teria permitido o rompimento do isolamento da educação “como um setor de realidade setorial”, isto é, como sendo um campo de responsabilidade exclusivamente do Estado, o que limitaria a capacidade de relacioná-la a outros campos do conhecimento como economia, trabalho, saúde, entre outros. Entretanto, como podemos observar ao longo desta tese, as parcerias estabelecidas com a Fundação quando se dão entre o governo, funcionam em termos de repasse de recursos, e quando ocorrem entre instituições do “terceiro setor” são firmadas, prioritariamente, com as organizações representativas da burguesia, bem como com outras instâncias empresariais. O que permite inferir, dessa maneira, que pensar a educação pública tem se tornado tarefa da elite empresarial do país.

O caso mais notório sobre esse aspecto é o Canal Futura que já nasce de mãos dadas com os principais representantes dessa elite, que tem, por sua vez, participado ativamente na concepção dos conteúdos e atividades realizadas por aquele. O Futura é um grande exemplo de que as ações sociais realizadas pelo Grupo Globo têm extrapolado as mediações tecnológicas e alcançado diretamente os territórios, no sentido de direcionar os indivíduos sobre como estes devem agir e atuar politicamente nas suas comunidades, de acordo com o que espera aquela elite que idealizou esse projeto juntamente com a Fundação Roberto Marinho.

O objetivo de atuar nos espaços comunitários, por meio de um trabalho educativo, serve como possibilidade de direcionar também o mundo da vida, e não apenas o mundo do trabalho. Afinal, para que a construção dos modos de ser do social tenha êxito, a classe hegemônica necessita ocupar todos os espaços, fazendo ainda com que o conjunto da sociedade acredite que esteja também participando dessa construção, e conduzindo sua própria vida. A força discursiva em torno de termos facilmente aceitos como positivos, a respeito de “empresa responsável”, do “faça sua parte” e das perspectivas de cooperação e solidariedade, revestem os projetos da Fundação Roberto Marinho, assim como de tantos outros institutos e Fundações de grandes empresas, da proposta de convencer os indivíduos, sobretudo dos territórios periféricos, sobre qual rumo a vida comunitária deve seguir, afastando-a das possibilidades de organização coletiva autônoma e, como vimos, do próprio sentido de comunidade, que pressupõe uma abertura originária, isto é, “a vida que acontece” sem nada que a defina.

Ainda que não tenha sido a proposta desta pesquisa, é possível pensar, como possibilidade de pesquisas futuras, na perspectiva de ampliar esse contexto partindo, dessa vez, da ótica dos trabalhadores e da comunidade sobre como tem sido a apropriação e recepção dessas instâncias que nós consideramos como sendo de ordem, como é o caso da intensa presença do “terceiro setor” nos espaços comunitários, e sobre possíveis resistências a este contexto de monopolização das formas de vida pelas grandes instituições privadas. Afinal, é possível pensar que a intensificação da tentativa de colonização dos espaços seja exatamente para barrar a potência de resistência cada vez mais presente na vida comunitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais**. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Paraná, *Anais...* Paraná, 2015.
- ÁVILA, Elaine Rodrigues; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. **O Estudo do Projeto Autonomia Carioca pelos documentos oficiais (2010 - 2014)**. In: 37º Reunião Nacional da Anped, 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2015.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 38, p. 175-191, set/dez. 2010.
- BATISTA, Roberto Leme. Reestruturação produtiva, ideologia e qualificação: crítica às noções de competência e empregabilidade. In: BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Orgs.) **Desafios do trabalho: capital e luta de classes no século XXI**. 1.ed. Londrina: Práxis, 2003, v.1, p.143-172, 2003.
- BONIN, Jiani Adriana. Explorações sobre prática metodológica na pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre. n.37. Dez. 2008.
- BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In. SADER Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRANDÃO, Ana Paula. **Os discursos do vencedor: a experiência do Canal Futura**. In: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, X, 2001, Brasília. *Anais...* Brasília, 2001.
- BRASIL. **Lei n. 13.151, de 28 de Julho de 2015**. Dispõe sobre as finalidades das Fundações, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. **Lei n. 11.079, de 30 de Dezembro de 2004**. Institui formas de licitação e contratação da Parceria Público-Privada. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.
- BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: 2007.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- BUCCI, Eugênio. A solidariedade que não teme aparecer (ou o voluntariado para ajudar a quem ajuda). In. BUCCI, Eugênio e KEHL, Maria Rita (Orgs). **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Brasília, Ano XXIV, n. 56, p. 84-99, Agosto. 2015.

_____. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v.12, n.1, p. 120-131, jan./abr. 1018.

CARVALHO, Celso. **Educação, Trabalho e Formação na Perspectiva do Capital: o Telecurso 2000**. In: VI Seminário de Trabalho, 2008, Marília-SP, v.1, p.01-20, 2008.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, v.31, p.461-480, 2010.

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital: crise do Marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)**. 2009. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

COSTA, Maria Alice Nunes. Mudanças no Mundo Empresarial: a Responsabilidade Social Empresarial. **Revista Oficina CES**, n.230, Mai. 2005. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/230.pdf>. Acessado em: Janeiro de 2018.

COUTINHO, Renato Soares. O Projeto Autonomia Carioca na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: limites e possibilidades pedagógicas. **Democratizar**. v. 7, n. 1, jan/jul, 2013.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed.34, 1997.

DINIZ, Eli. As elites empresariais e a Nova República: corporativismo, democracia e reformas liberais no Brasil dos anos 90. **Revista Eletrônica FEE - Ensaios**, Porto Alegre, v. 17, n.2, p.55-79, 1996.

DINIZ, Nelson. **Porto Maravilha: antecedentes de perspectivas da revitalização da região portuária do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Concessões de serviços públicos. **Governnet**. Boletim de Licitações e Contratos, v. 1, p. 210-219, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos Cedes**, Ano XXI, n.55, nov. 2001.

EAGLETON, Terry. **As ilusões da Pós-modernidade**. Tradução: Elisabeth Barbosa. Inglaterra: Blackwell Publishers, 1996.

ELHAJJI, Mohammed. Usos e desusos da cultura na contemporaneidade. **Comunicação Pública**. v. 11, n. 21, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, n.15, 2012.

FARIA, Alexandre; SAUERBRONN, Fernando Filgueiras. A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p.07-33, jan./fev., 2008.

FELTRAN, Gabriel Santin. O valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. **Cadernos CRH**, Salvador, v.27, n.72, p.495-512, Set./Dez. 2014.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In. SADER Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume Dumamará, 1994.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.293-309, abr./jun., 2017.

FIGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Basualdo, E.M; ARCEO, Enrique. Buenos Aires, 2006.

FINGUERUT, Silvia; SUKMAN, Hugo (Orgs). **FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO: 30 anos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho: Goal, 2008.

FISCHER, Rosa Maria. **Alianças Intersetoriais e a Redução da Exclusão Social**. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4100957/mod_resource/content/0/FISCHER%2C%20R.M.%20E%2080%93%20Alian%C3%A7as%20Intersetoriais%20e%20a%20Redu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Exclus%C3%A3o%20Social%20%282006%29.pdf. Acessado em Junho de 2016.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital Imperialismo: teoria e História**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013. **Incluir para Transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos**. Fundação Roberto Marinho, Rio de Janeiro: 2013.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Educação, Segurança Pública e Governabilidade: a comunidade como protagonista social. **Instrumento**, Juiz de Fora, v.14, n.1, p. 105-114, jan./jun., 2012.

_____. Crises capitalistas e conjunturas de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, v.19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis/RJ: 2001.

GIDDENS, Antonio. **A Terceira Via**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Cátia. **Educação pública, lógica privada**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-publica-logica-privada>. Acessado em Junho de 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acessado em: Agosto de 2017.

HARVEY, David. Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio. In. **Espaço & Debates**. n. 39. São Paulo, 1996.

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. Neoliberalismo como destruição criativa. **INTERFACEHS**, São Paulo, v.2, n.4, p. 1-30, Tradução, Agosto, 2007.

_____. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA, Ação Social das Empresas. www.ipea.gov.br s/d.

JAIME, Pedro. O empresariado e a questão social: apontamentos para a interpretação de um novo associativismo empresarial no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v.38, n.4, p. 939-978, jul./ago., 2005.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 21 – 41, jan-mar: 2014.

KRISCHNER, Ana Maria. Considerações sobre a responsabilidade social das empresas em contextos de desigualdade e exclusão. **Política & Sociedade**, v. 8, n. 15, p.99-116, out., 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, p.297-318, 2006.

KUSER, Heitor. **Parcerias com OSCIPS: não é tudo que é permitido**. In. II Congresso Consad de Gestão Pública. 2009, Brasília. *Anais...* Brasília, 2009.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n.1, p.14-24, abr. 2017.

LENARDÃO, Elcio. **O clientelismo político no Brasil contemporâneo: algumas razões de sua sobrevivência**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Araraquara, São Paulo.

LEITE, Márcia Pereira. **Novos regimes territoriais em favelas cariocas**. In. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2015.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza e MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a construção da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2009.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Crítica à concepção empresarial de educação: uma contribuição da pedagogia Histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n.1, p.100-109, jun. 2015.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, 2015.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, João Quartim de. Contra a canonização da democracia. **Crítica Marxista**, n. 12, p. 9-40. São Paulo: Boitempo, 2001.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **Os Telecursos da Rede Globo: a Mídia Televisiva no Sistema de Educação a Distância (1978-1998)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2006.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.355-372, abr./jun., 2017.

MST, 2005. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 - 2001**. Cadernos de Educação: ITERRA, 2005.

MÜLLER, Lúcia Helena Alves. **A construção do social a partir da ótica empresarial**. In. V Workshop empresa, empresários e sociedade. 2006. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2006.

NANCY, Jean-Luc. **La Comunidad Inoperante**. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 2000.

NEGRI, Antonio. **Biocapitalismo: entre Spinoza e a constituição política do presente**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Uma derecha para lo social y una izquierda para el capital: intelectuales de la nueva pedagogia de la hegemonia em Brasil, 2010. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/direita_para_o_social.pdf. Acessado em: Janeiro de 2018.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A política como incômodo. **Revista Estudos Políticos**. Rio de Janeiro. n. 4. p.24-35. 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In. SADER Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Wellington Amarante. **TELECURSO 2º GRAU: paradigma no ensino pela TV e legitimação política da Rede Globo, 1977-1981**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis, 2011.

_____. No ar o Telecurso 2º Grau: o ensino pela TV e legitimação política da Rede Globo durante a Ditadura Militar (1978-1981). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 10, n. 1, jan./jul., p.393-418, 2017.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum: comunidade, mídia e globalismo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003. 2ª. Ed.

_____. Mídia e política de minorias. In. PAIVA, Raquel e BARBALHO, Alexandre. (Orgs). **Comunicação e culturas das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

_____. CUSTÓDIO, Leonardo, MALERBA, João Paulo. **Comunicação gerativa nos Brics: comunidade gerativa e comunidade do afeto como propostas conceituais** [Trabalho apresentado XXII Encontro Anual da Compós – 2013]. Bahia, 2013.

PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredos da cidadania no Brasil. In. SANTOS, Boaventura de Santos (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PARAÍSO, M. A. **A Produção do Currículo na Televisão: que discurso é esse?** Rev. Educação e Realidade, v.26, n.1, p.141-60, jan./jul. 2001.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; FERREIRA, Emmanoel Lima. O reordenamento do mundo do trabalho e a

formação do trabalhador em face à pedagogia das competências: elementos para uma crítica ontológica. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.13, n.2, p.65-80, jul./dez., 2014.

PFEIFFER, Cláudia. **Por que as empresas privadas investem em projetos sociais e urbanos no Rio de Janeiro?** Rio de Janeiro: Editora Ágora, 2001.

PFEIFER, Mariana; SIMIONATTO, Ivete. Responsabilidade Social das empresas: a contraface da sociedade civil e da cidadania. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n.5, ano V, nov. 2006.

PONTE, Julio Ramon Teles da. Novos complexos ideológicos do capital: a emergência da Responsabilidade Social das Empresas e do Terceiro Setor na contemporaneidade. In. VITULLO, Gabriel Eduardo (Org). **A ideologia do “Terceiro Setor”: ensaios críticos**. Natal: EDUFRN, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

REIS, Glaucia Almeida. **Religião, Mídia e Política: a cobertura de Marcelo Crivella na Folha Universal**. 2010. 87 f. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social da UFJF, Juiz de Fora, 2010.

_____. Comunidade como dissentimento. In: DIAS, Bruno Peixe; NEVES, Jose (org.). **A política dos muitos: Povo, Classes e Multidão**. Lisboa: Tinta da China, 2010, p. 425- 436.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz e JUNIOR, Orlando Alves dos Santos. Governança empreendedorista e megaeventos esportivos: reflexões em torno da experiência brasileira. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, Ano XVI, n. 29, p. 23-42, 2013.

RICO, Elizabeth de Melo. O empresariado, a filantropia e a questão social. **São Paulo em Perspectiva**, v.11, n.4, p. 60-66, 1997.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANZINI, Beatriz. **Ensino de Jovens e Adultos: Qual ensino? Qual trabalho?** In: Seminário de Educação de Londrina-PR, 2011, *Anais...* Londrina, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.1, p.175-208, 2008.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In. SADER Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a “conscientização” na transição pós-moderna. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p.21-42, 2005.

SILVA, Patrícia Kunrath. **Conjugando o empresário, o Estado e o Mecenaz: a construção de lideranças e articulação das elites no campo da filantropia empresarial**. In. 38º Congresso Anual da Anpocs, 2014. Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: Hotel Glória: 2014. p. 29.

_____. A outra face da desigualdade: a articulação das elites no campo da filantropia e investimento social privado. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.04, n. 07, p.135-173, jan./jun., 2016.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Educação e Responsabilidade Empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.108, p. 779-798, out., 2009.

SILVA, Renata Maldonato da Silva. A Trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no Âmbito do tele-ensino no Brasil. Intermeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 38, p. 154-179, jul./dez., 2013.

SOARES, Laura Tavares. O desastre social. In SADER, Emir (Org) **Os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

_____. **Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Mário Luiz. A educação e o embate aos problemas sociais na visão do empresariado. **Trabalho Necessário**, v.12, n.19, 2014.

SOUZA, Silvana Aparecida. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “amigos da escola” e outras formas de participação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Rejane da Siva; OLIVEIRA, Eliane de; RODRIGUES, Márcia do Socorro; GUIMRÃES, André Rodrigues. **A utilização do lúdico na Educação de Jovens e Adultos**. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas-SP: ALB, 2007.

TONET, Ivo. Educação e concepções de sociedade. **Universidade e Sociedade (ANDES)**, Brasília, n.19, p.35-53, 1999.

TRAJANO, Juliana Souza. Sociedade, Identidade e Lingua(gem) na Educação de Jovens e Adultos. **SOLETRAS**, Ano XI, n. 21, jan./jun., São Gonçalo-RJ, 2011.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.90, p.239-265, jan./abr., 2005.

VELOSO, Erivã Garcia. O apelo da solidariedade e do voluntariado nos programas de qualificação profissional de jovens: boas intenções e efeitos duvidosos. **Revista de Políticas Públicas**, v.08, n.2, 2004.

WELLEN, Henrique André Ramos. **Para a crítica da “economia solidária”**. 2009. 319 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

WOOD, Ellen Meiksins: **O Que É a Agenda "Pós-Moderna"?**, In: *Crítica Marxista* – volume 1, n° 3, 1996.

ZANARDINI, João Batista. **O trabalho como princípio educativo e a educação emancipatória: reflexões sobre sua inviabilidade na sociedade capitalista**. In: II Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2005, Cascavel, *Anais...* II Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2005.