

FORMULAÇÕES DA CLASSE EMPRESARIAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA: DA EDUCAÇÃO POLÍTICA À EDUCAÇÃO ESCOLAR

ANDRÉ SILVA MARTINS¹

Resumo

O texto analisa o posicionamento de uma fração da classe empresarial sobre a relação trabalho e educação. A perspectiva epistemológica da análise é o materialismo histórico. A investigação foi realizada sobre documentos de organismos empresariais. O texto apresenta: (a) reflexão sobre classes sociais, (b) análise sobre a constituição dessa fração de classe e suas formulações para a educação política; e (c) formulações de três organismos para a Educação Básica. A investigação demonstra que uma fração da classe empresarial vem atuando para afirmar um novo padrão de sociabilidade e instituir o neopragmatismo para a administração da escola pública.

Palavras-chave: Trabalho-educação. Classe social. Relações de poder.

Abstract

FORMULATIONS OF THE BUSINESS CLASS FOR HUMAN FORMATION: FROM POLITICAL EDUCATION TO SCHOOL EDUCATION

This article analyses the standpoint of a portion of the business class about the relation between work and education. The epistemological perspective of this analysis is the historical materialism. The research was based on business organizations documents. The text brings out: (a) social classes issues; (b) analysis of the constitution of this class fraction and its formulations for the political education; (c) formulations of three organisms for the basic education. The research points out that a portion of the business class has worked to affirm a new pattern of sociability and to establish the neopragmatism for the public school management.

Keywords: Work-education. Social class. Power relations.

1 Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Introdução

As recentes transformações no “mundo do trabalho”, por diferentes mediações, produziram referências significativas para a educação política e educação escolar, de modo a reordenar o padrão hegemônico de sociabilidade e os processos escolares. Diante desse quadro, julgamos necessário problematizar a relação trabalho-educação pela análise do posicionamento da classe empresarial na educação no Brasil nos anos de 1990 e 2000. De forma mais específica, interessa-nos analisar a formulação do empresariado no Brasil para a educação dos trabalhadores. Esse é o objeto do presente texto.

A linha teórica que fundamenta a análise se baseia no materialismo histórico e, especificamente, nas formulações gramscianas sobre as relações sociais e educação. Os elementos aqui tratados se vinculam a resultados de pesquisas sobre empresariado e educação.

A tese que sustenta o presente artigo é de que, no curso da história brasileira recente, uma fração da classe empresarial atualizou as formas de intervenção na educação por meio de novos mecanismos político-ideológicos e pedagógicos, com o objetivo de sedimentar o seu projeto de formação humana como referência para toda a sociedade. Essa fração é denominada por nós de “direita para o social”.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira, apresentamos os elementos que evidenciam a relevância do conceito de classes sociais para a compreensão teórica sobre trabalho-educação e as relações sociais e de poder. Trata-se da delimitação teórica que orienta nossa análise. Na segunda parte, abordamos a movimentação da classe empresarial, destacando o surgimento da “direita para o social” como expressão particular dessa classe e sua atuação na educação política. Na terceira seção, analisamos as formulações da “direita para o social” para a educação escolar. Os dados documentais produzidos por organizações empresariais constituem a base da análise empreendida.

As questões norteadoras do presente estudo podem ser assim descritas: qual o papel desempenhado pela classe empresarial na configuração da educação dos trabalhadores? Essa classe é portadora de um projeto específico de educação? Quais são as implicações desse projeto para a educação política e escolar dos trabalhadores?

1 Classe social

A escolha de um conceito é realizada a partir de escolhas epistemológicas e dos problemas concretos. Tal seleção não é arbitrária. Também não são arbitrárias as críticas que se dirigem aos conceitos e aos planos epistêmicos que os orientam. Partindo dessa compreensão, consideramos que o conceito de classes sociais é central para as análises da problemática trabalho-educação e, de modo mais amplo, sobre aspectos da sociedade brasileira.

Vários discursos defendem que o conceito de classes teria perdido a capacidade de explicar as relações sociais no contexto das mudanças ocorridas no mundo contemporâneo. Em geral, os principais formuladores dessa corrente partem de um ponto comum: a retração mundial do operariado tradicional, industrial, da era fordista, e o retrocesso do ativismo sindical no contexto de complexificação das relações de poder teriam esvaziado o alcance de sua capacidade explicativa. Tais fenômenos seriam suficientes para relativizar a importância do conceito ou até mesmo sentenciar o fim de sua validade teórica. As formulações de Touraine (1981,1999), entre outros, são exemplos dessa posição.²

No final dos anos 2000, passaram a circular no país as formulações que sinalizam certa redescoberta desse conceito. Veiculada pela mídia, pelo discurso acadêmico e pelo discurso político dos mandatários de cargos públicos, o termo “classe” vem sendo tomado para expressar a existência de um suposto grupo social que teria emergido das novas condições econômicas do país. Argumenta-se que a elevação e diversificação do padrão de consumo e renda de parcela da população brasileira – os trabalhadores – teria produzido o surgimento da “nova classe média”, o que, de algum modo, legitimaria a redescoberta das classes sociais na interpretação dos processos sociais contemporâneos. O estudo coordenado por Neri (2008) é um exemplo.

Consideramos que tal conceito não perdeu a capacidade de auxiliar as interpretações sobre as relações sociais na atualidade, inclusive aquelas que abordam as tensões e definições sobre a configuração da relação trabalho-educação e educação. Consideramos também que a validade desse constructo não está condicionada às variações econômicas, pois é determinada por algo bem mais complexo: o modo como os seres humanos se organizam em sociedade e se relacionam para produzir as condições de existência por meio do trabalho. Isso significa que o conceito de classes sociais exige ultrapassar o plano das idealizações, das fragmentações e das generalizações desencarnadas de historicidade.

A potência do conceito aparece justamente quando este é vinculado à vida real e às condições históricas concretas. Em outras palavras: o fator econômico, embora importante, não é definidor do conceito de classe; o fator político também não é o único determinante desse conceito, isso porque as relações sociais são bem mais complexas.

Compartilhamos da compreensão marxiana de que as classes, enquanto fenômenos sociais, constituem-se na dinâmica da história, não sendo, portanto, coisas fixas, rígidas, imutáveis e homogêneas. Enquanto conceito sociológico, o constructo possibilita reproduzir no plano teórico, pelas

2 Para uma leitura crítica das formulações que indicam a fragilidade do conceito de classes, ver Frigotto (1995).
Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

mediações, as tensões humanas que constituem as relações sociais e de poder na produção da vida. O conceito possibilita interpretar a vida humana a partir das experiências compartilhadas que são construídas na prática social concreta. Com efeito, possibilita apreender também como os sujeitos sociais constroem identidades, projetos e se organizam a partir de visões de mundo e de interesses coletivos, inclusive na educação. Permite adentrar na cultura – modo de vida, envolvendo hábitos comuns, valores, crenças, referências morais, comportamentos – para interpretar as identidades coletivas sem edulcorar as experiências humanas que as geram.

Acreditamos que a classe é, teórica e empiricamente, antes de tudo, a expressão concreta das formas de relação que medeiam as experiências. Assim, nosso ponto de partida se encontra em Marx e Engels (1986, p.84) quando afirmam que:

Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com outros na concorrência. Por outro lado, a classe autonomiza-se em face dos indivíduos, de sorte que estes últimos encontram suas condições de vida preestabelecidas e têm, assim, sua posição na vida e seu desenvolvimento pessoal determinados pela classe, tornam-se subsumidos a ela.

O conceito, portanto, significa, ao mesmo tempo, relação e processo, envolvendo aspectos materiais e imateriais da existência, incluindo a consciência. Nessa linha, recorreremos a Thompson (1987, p.10):

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe.

Isso significa que as classes se constituem na problemática das relações sociais. Destacam-se frente à outra classe por envolver condições, situações, interesses e estilos de vida distintos, incluindo a forma de conceber as finalidades do trabalho e da educação. Nesse processo, produzem referências relacionadas à forma de lidar com os bens materiais produzidos, a herança imaterial que é transmitida e a consciência coletiva que desenvolvem. A classe vive a condição de classe e, dependendo das relações que institui, consegue potencializar essa

condição pela compreensão das relações em que vive, apostando na unificação coletiva político-ideológica, isto é, passa da condição de “classe em si” para “classe para si” (MARX, 1978). É com base na experiência, mediada pelas relações de poder, que as classes formam a consciência coletiva.

Segundo Gramsci (2000b, p.40), o nível de consciência coletiva das classes está vinculado ao “grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais”. Isso implica conceber as classes como formas dinâmicas e relacionais, inicialmente multifacetadas, que se unificam na totalidade pela experiência e consciência. Portanto, as classes sociais, no plano teórico e como fenômeno social, não são coisas estáticas e restritas ao local que cada ser social ocupa na produção material. É algo mais amplo porque envolve as formas de produção da existência humana em seu conjunto. Isso significa que o uso dessa categoria exige o reconhecimento da economia política e, de modo mais amplo, da cultura.

Assim, quando nos reportamos especificamente à classe empresarial, ou frações da classe empresarial, estamos delimitando teoricamente a existência de um agrupamento humano concreto que se constitui e se distingue nas relações de poder a partir de experiências próprias e de nível de consciência específica se comparada com as frações da própria classe ou com outra classe adversária.

Um dos fundamentos da economia política que possibilitam delimitar as classes é o reconhecimento de que, nas sociedades capitalistas, as relações se constituem sob as marcas das desigualdades materiais e imateriais de grupos humanos frente a outros grupos. Em outras palavras: o conceito de classes possibilita o reconhecimento de que, na sociedade capitalista, as relações sociais se constituem sob a égide da dominação e exploração.

Quando delimitamos que há uma fração da classe empresarial que pode ser denominada de “direita para o social”, na linha proposta em Martins (2009), afirmamos que há um subgrupo ou fração que tem uma visão prática do mundo que se distingue em certos aspectos da visão historicamente predominante no seio da própria classe, sem que isso represente algum tipo de antagonismo. A “direita para o social”, portanto, embora pertencente à classe empresarial, destaca-se em função das posições que assume e das ações que empreende, desenvolvendo feições específicas.

O seu surgimento no Brasil é recente, pois ocorreu no final dos anos de 1990, como resultado das relações sociais gerais e de poder que produziram as mudanças sócio-político-econômicas –em síntese, culturais – ocorridas na sociedade capitalista brasileira. Sua composição não é homogênea, pois envolve representantes de diferentes ramos da economia com níveis distintos de riqueza. Nas relações sociais, atua na condição de proprietária dos meios de produção, dominando e explorando. Contudo, distingue-se pelas teses que defende, pelas

ações que empreende e pelas articulações que realiza. Possui uma visão prática de mundo particular que, em certos aspectos, aparentemente se desvinculou do pensamento médio predominante na classe.

Pela especificidade político-ideológica, a “direita para o social” vem se afirmando como fração importante na condução das “questões sociais”, na delimitação da sociabilidade e da coesão social, com a promessa de realização do chamado “capitalismo de face humanizada”. Atua nas relações de hegemonia pela dominação cultural – que é moral, intelectual, social, econômica e política –, buscando obter o consentimento ativo para que todos acreditem que a vida só é possível nos limites das relações capitalistas.

A novidade da “direita para o social” está na sua capacidade de inovar sem perder os vínculos orgânicos com a sua classe. Na educação política, afirma a importância da participação social e da renovação da cidadania; na educação escolar, defende a educação pública e de qualidade para todos. Nos dois casos, os enunciados convergem aparentemente para as posições defendidas pelas forças progressistas e de esquerda.

Em síntese, o conceito de classes sociais na perspectiva marxista nos permite identificar e analisar a heterogeneidade da classe empresarial, reconhecendo sua particularidade e universalidade sem edulcorar os processos sociais e o nosso momento histórico. Permite-nos também analisar as mudanças em seu projeto sobre trabalho-educação e apreender criticamente o que significam suas teses para a formação intelectual e moral da classe trabalhadora.

2 A direita para o social: a educação política

Para Giddens (1996), com as recentes mudanças ocorridas no sistema capitalista, estaríamos vivendo um novo mundo, mais flexível e sem polaridades, em que as classes sociais seriam formas pretéritas de organização, tendo sido diluídas por processos mais complexos. As classes seriam formas do passado sem conexão efetiva com o presente. Os seres humanos, mais inteligentes e bem informados, teriam criado novas formas de organização e convivência.

Analisando criticamente as mudanças na sociedade capitalista, podemos verificar que, embora significativas, elas simplesmente confirmam um intenso movimento de continuidade em que o “novo” é a expressão atualizada do “velho”, alterando apenas as formas de dominação (HARVEY, 1994; SENNET, 1999). A metamorfose do capitalismo não alterou os aspectos essenciais de sua constituição histórica. A divisão social do trabalho, a dominação e a exploração continuam vigentes, e as mudanças vividas pelas classes sociais não significaram o seu fim ou a redefinição dos papéis sociais na produção da vida, mas somente

uma recomposição qualitativa cujas principais marcas são: heterogeneidade, diversificação e fragmentação. Isso nos coloca numa posição interpretativa distinta daquela apresentada por Giddens.

Essa assertiva se baseia na compreensão de que as formações sociais capitalistas, como a formação social brasileira, constituem-se como um *bloco histórico* formado por *estrutura e superestrutura*, havendo, pois, entre elas, “uma necessária reciprocidade”, “reciprocidade que é o processo dialético real” e não uma relação mecânica de causa-efeito (GRAMSCI, 1999, p. 250).

Conceber a sociedade capitalista como bloco histórico significa reconhecer que as mudanças ocorridas no sistema não são nem naturais nem sinônimo de progresso. Ao contrário, são resultantes da forma de ser das classes e das relações que elas estabelecem por diferentes mediações. Significa reconhecer também que as heranças culturais produzidas pelas relações do passado resultam em marcas específicas na constituição de cada formação social, interpenetrando o modo de ser das classes.

Sobre a formação social capitalista brasileira, Cardoso (2006) aponta que a exploração se materializa em superexploração, a concentração da renda é mais acentuada, a propriedade privada é extremada, a polarização social é mais evidente e a desigualdade atinge níveis mais dramáticos. No plano das relações de poder, essa configuração exige a intensificação e diversificação dos processos de convencimento para construir o consenso permanentemente em condições pouco favoráveis. Requer o exercício intenso do que Gramsci (2000b) denominou de hegemonia.

A “direita para o social” se destaca nesse processo por reconhecer que os efeitos da intensificação da exploração ocorridos na atual fase do capitalismo colocam em risco a legitimidade do sistema e, conseqüentemente, a condição da classe empresarial como dirigente do processo histórico.

Preocupados com essa condição política, os principais intelectuais da “direita para o social” elaboraram uma ideologia³ para oferecer uma alternativa à classe empresarial em seu conjunto, servindo de base para a educação política.

Denominada de responsabilidade social empresarial, ou simplesmente responsabilidade social, essa ideologia tem por objetivo reorganizar as frações empresariais em torno de um único projeto, diminuindo as tensões internas da própria classe, bem como definir novas linhas de ação coletiva sobre as questões sociais, como forma de assegurar a dominação por meio do convencimento (MARTINS, 2009).

Preocupados com as relações entre as diferentes frações da classe

3 O conceito de ideologia deve ser entendido no sentido gramsciano, isto é, conjunto de concepções e ideias que traduzem concepções de mundo e que, sistematizadas, impulsionam as ações coletivas de cada sujeito e das classes sociais.

empresarial, os intelectuais propuseram um tratado ético para recuperar a unidade política em tempos de aprofundamento da concorrência globalizada. Sobre as relações com a classe trabalhadora, os intelectuais buscaram definir novas estratégias para a difusão de valores, crenças e comportamentos políticos compatíveis com o projeto hegemônico, buscando reconstruir a figura dos empresários e de suas empresas na sociedade.

Para tanto, os intelectuais da “direita para o social” difundiram a ideia de que as mudanças na política e no “mundo do trabalho” teriam gerado o surgimento de um “terceiro setor”, uma instância localizada entre o Estado e o mercado, em que predominaria o espírito da iniciativa privada com sentimento público comprometido com a busca de soluções para os problemas sociais que o Estado não teria capacidade de responder. Nessa instância, a classe empresarial colocaria a serviço da sociedade sua experiência na condução dos negócios e seus preceitos de eficiência e produtividade em favor dos trabalhadores, de modo a estabelecer formas inovadoras de tratamento das “questões sociais”.

No âmbito da ideologia da responsabilidade social, os direitos sociais e as políticas públicas universais seriam incompatíveis com o Estado moderno. Em vez de um Estado de bem-estar, como proposto pela social-democracia clássica, o mundo contemporâneo estaria requerendo a “sociedade de bem-estar”, em que os seres humanos seriam educados para se tornarem autônomos e colaborativos, participantes, se necessário, capazes de atuar em mutirões para aliviar os efeitos da pobreza daqueles que não conseguiram se tornar autossuficientes.

A ideologia da responsabilidade social procura construir uma nova consciência política coletiva, que se expressa na noção de “consciência empresarial cidadã”. Alargado para o conjunto da sociedade, tal constructo significaria o empenho de todos na construção da coesão cívica e produção do bem-comum. A “direita para o social” propõe, à luz da hegemonia empresarial, que as noções de cidadania, participação, democracia, solidariedade e transformação social sejam redefinidas.

A interpretação crítica desse fenômeno nos permite afirmar que a constituição da “direita para o social” reflete o resultado de mudanças culturais, portanto sócio-político-econômicas, das últimas décadas, que correspondem à reorganização da classe empresarial na afirmação da hegemonia, assegurando o processo de dominação política, moral e intelectual e exploração econômica. Correspondem também às dificuldades de organização de movimentos contra-hegemônicos da classe trabalhadora no contexto de mudanças no capitalismo.

A gênese da “direita para o social” no Brasil se encontra ligada à história do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE). Esse organismo, criado em São Paulo, em 1987, protagonizou no campo empresarial embates na disputa

pela direção política, intelectual e moral da sociedade como um todo, demonstrando conhecer que o exercício da dominação de classe nas sociedades contemporâneas só se realiza com estratégias de obtenção do consenso.

O PNBE se tornou, nos anos seguintes, o ponto de inflexão da organização burguesa e de sua agenda política, constituindo-se como referência para as ações posteriores ligadas à responsabilidade social. Seus intelectuais defendiam a necessidade de um projeto de desenvolvimento e de sociabilidade frente ao esgotamento do padrão desenvolvimentista e das insuficiências políticas do neoliberalismo ortodoxo. O PNBE defendia uma nova forma de “fazer política” no Brasil, postulando a constituição de uma cultura democrática no Brasil sob os auspícios neoliberais para reorganizar a experiência da classe burguesa. A proposta central consistia em assegurar a classe empresarial na condição de líder de toda a sociedade (BIANCHI, 2001).

Ao longo dos anos de 1990, esse organismo acumulou valiosas experiências que se tornaram centrais nas ações educativas de caráter hegemônico. Esse organismo sinalizou que, para o conjunto da classe empresarial, no mundo contemporâneo, a dominação só seria bem realizada se envolvesse persuasão permanente dos dominados.

O processo de constituição da “direita para o social”, na esteira do PNBE, significou a busca pela marca da unidade e renovação das práticas políticas da classe empresarial, sinalizando a necessidade de o empresariado considerar a importância da “democracia” e da “participação” nas soluções dos problemas sociais do país e, principalmente, nos impasses com as frações da classe trabalhadora mais organizada.

Após a eleição presidencial de 1994, a “direita para o social”, ainda em sua fase embrionária, integrou-se ao bloco no poder, participando ativamente do governo Fernando Henrique Cardoso e contribuindo para elaborar a política social daquele governo em seus dois períodos de mandato. A defesa das “parcerias” entre setores da sociedade civil com as instâncias do Executivo para enfrentar os problemas sociais pode ser apontada como uma das principais construções político-ideológicas dessa fase em consonância com o projeto de (contrar)reforma do aparelho de Estado em curso naquele período de governo. A clareza de que a dominação política e a exploração econômica demandavam a construção do consenso serviu de ponto de intervenção da “direita para o social” nesse processo.

A criação do Grupo de Instituto de Fundações e Empresas (Gife), em 1995, e do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, em 1998, selou a importância da “direita para o social” no país, tanto na organização da própria classe empresarial quanto na definição de estratégias de hegemonia.

Se nos anos de 1990 ainda circulava a noção de “filantropia empresarial” no seio da classe, no final da década, com a criação dos organismos citados, a “direita para o social” legitimou a responsabilidade social como algo ideologicamente mais potente para ordenar as ações da classe. No limiar do século XXI, a responsabilidade social já havia se tornado uma ideologia orgânica de frações da classe empresarial, viabilizando o exercício da nova pedagogia da hegemonia.⁴

Nesse processo, a “direita para o social” atuou na criação de projetos e experiências que pudessem elevar o nível de consciência política coletiva da própria classe. A formulação dos intelectuais dessa fração de classe organizados no Instituto Ethos é reveladora:

Os diversos setores da sociedade estão redefinindo seus papéis. As empresas, adotando um comportamento socialmente responsável, são poderosas agentes de mudança para, juntamente com os Estados e a sociedade civil, construir um mundo melhor. Esse comportamento é caracterizado por coerência ética nas ações e relações com os diversos públicos com os quais interagem, contribuindo para o desenvolvimento contínuo das pessoas, das comunidades e de suas relações entre si e com o meio ambiente. [...]

A responsabilidade social está se tornando cada vez mais fator de sucesso empresarial, o que cria novas perspectivas para a construção de um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo. (INSTITUTO ETHOS, 1999, s/p).

Reconhecem, portanto, que as mudanças ocorridas nas relações sociais desestabilizaram a hegemonia burguesa, o que exigiria da classe empresarial novos posicionamentos político-ideológicos para intervir nos processos sociais sem perder a capacidade de dirigir a sociedade. A análise do trabalho político do instituto revela que houve um sentido novo proposto ao conjunto da classe empresarial em sua intervenção na sociedade civil para educar a sociabilidade.

Para assegurar a legitimação da responsabilidade social, a “direita para o social”, em sintonia com os movimentos internacionais, defende que o lucro, razão de ser da empresa privada e da própria burguesia, não é incompatível com princípios éticos e com ações sociais de novo tipo. Ao contrário, interpreta que a responsabilidade social confere à luta hegemônica condições importantes para a manutenção das relações sociais capitalistas mesmo em um país periférico como o Brasil. Essa afirmação pode ser facilmente visualizada na leitura de Zadek

4 A “nova pedagogia da hegemonia” é a denominação de fundamentação gramsciana elaborada pelo Coletivo de Estudos sobre Política Educacional que expressa as novas estratégias de dominação de classe que emergiram pelo reposicionamento da classe burguesa nas relações sociais nos anos de neoliberalismo no Brasil. Vincula-se à repolitização da política (algo de que trataremos neste texto). Para saber mais, ver Neves (2005, 2010).

etal. (2003), estudo encomendado pelo Instituto Ethos.

Nessa perspectiva, a “direita para o social” defende que a classe deve estabelecer relações positivas com setores da sociedade e com governos, abrangendo temas diversos, tais como educação, saúde, meio ambiente, cidadania, infância, entre outros.

Em linhas gerais, a proposição é que cada empresa, uma unidade de negócios, converta-se em aparelho privado de hegemonia, tal como definido por Gramsci (2001), responsável pela difusão molecular dos valores, comportamentos e concepções dominantes no tecido social. A perspectiva traçada é que os novos aparelhos privados de hegemonia atuem na educação política da sociedade brasileira, especialmente sobre os trabalhadores.

A educação política envolve os processos complexos de difusão e de uma concepção de mundo destinada a unificar os membros de uma sociedade, permitindo que eles compartilhem padrões de pensamento, uma mesma base moral e referências de ação, constituindo, assim, um padrão de sociabilidade funcional aos interesses dominantes.

Com base nos documentos dos organismos do Gife (2000, 2003, 2004, 2009) e Instituto Ethos (1998, 2000, 2005, 2006), podemos afirmar que educação política proposta pela “direita para o social” envolve, pelo menos, cinco aspectos que podem ser sintetizados nos seguintes termos: (1º) reconstruir o sentido de solidariedade, desconstruindo a noção histórica de solidariedade de classe pela colaboração circunstancial entre parceiros; (2º) valorizar o individualismo, a meritocracia e a competitividade como elementos naturais e necessários à vida humana pós-moderna, para sedimentar a noção de que cada ser social é uma empresa e que todos devem ser empreendedores de si mesmos; (3º) reforçar hábitos mentais e conceitos teóricos que reduzam a complexidade dos fenômenos sociais como se fossem naturais (consequência do progresso, por exemplo, ou disfunção do sistema) em nome de formulações consideradas úteis e práticas com efeitos imediatos, a despeito de suas implicações de longo prazo; (4º) consolidar a ideia de que a humanidade atingiu o seu ápice com o capitalismo, restando-nos humanizá-lo para preservar a vida e o ambiente; e (5º) referendar a noção de que as classes sociais seriam coisas do passado e que, entre os seres humanos, existiriam apenas diferenças e não mais antagonismos. Em síntese, o projeto de educação política se baseia na produção de novas percepções sobre participação, organização, cidadania e democracia.

O objetivo é aproximar as referências morais e intelectuais da classe empresarial dos trabalhadores, difundindo o estilo de vida e a visão prática daquela classe como verdade universal para afirmar o homem burguês como imagem e semelhança dos trabalhadores.

A “direita para o social” deu curso à construção da unidade político-ideológica voltada à legitimação do papel do empresário moderno – o financiador do bem-comum e da solidariedade –, um exemplo que deveria ser seguido por todos. Procurou legitimar também a sua nova plataforma de intervenção na realidade, apresentando-a como referência para a ação de outros cidadãos e organismos da sociedade civil sem perder a finalidade da formulação, qual seja: projetar os empresários como protagonistas da vida social e educar a sociedade em seu conjunto dentro das referências burguesas.

A atuação dessa fração foi importante para assimilar históricos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e, nesse processo, organizações inteiras para o campo de influência da classe burguesa, produzindo o que Coelho (2012) denomina de “esquerda para o capital”. Em síntese, o surgimento da “direita para o social” significa o aumento da complexidade das relações sociais e relações de poder no Brasil, aprofundando a hegemonia burguesa.

Abstraindo as especificidades históricas para nos concentrar nos aspectos essenciais da formulação de Gramsci, podemos afirmar que a ação da “direita para o social” em relação às frações da classe trabalhadora vem sendo operada como “transformismo”, isto é, a “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” (GRAMSCI, 2001, p. 318).

Tais métodos de variada eficácia correspondem àquilo que, em Neves (2005), é denominado de processo de repolitização da política, algo que envolve a reforma intelectual e moral dos cidadãos e das organizações da sociedade civil a partir de preceitos dominantes, traduzindo a visão prática burguesa do mundo como referência. Assim, certas organizações da classe trabalhadora que no passado atuaram para ampliar direitos, disputar o fundo público e resistir aos mecanismos de exploração assumiram certa passividade frente às novas ofensivas das frações empresariais que atuam no sentido de consolidar no país as relações sociais capitalistas ditas humanizadas. Além disso, algumas organizações e lideranças ultrapassaram a passividade, para se tornar aliadas de seus antigos adversários, convertendo-se em ponto de ligação entre os dominantes e os dominados.

A eficácia do método está justamente na capacidade de a “direita para o social” produzir um discurso progressista que incorpora subordinadamente os enunciados políticos que orientavam a organização autônoma dos trabalhadores na resistência às formas de exploração para esvaziá-los de seus significados históricos, visando produzir novos sentidos.

A força ideológica dessa fração de classe lhe permite realizar a educação política fundamentada na ideia de que é possível humanizar o capitalismo,

conjugando a “liberdade de mercado”, como proposto pelo neoliberalismo, com a “justiça social”, como requerido pela social-democracia.

3 A direita para o social: a educação escolar

As reformas educacionais conduzidas pelos governos brasileiros a partir de 1990 foram proclamadas em nome da elevação da qualidade na educação pública, da melhoria da eficiência da estrutura educacional, da promoção da descentralização da gestão para oferecer maior autonomia escolar, atingindo até as formulações referentes às políticas de valorização do magistério. Um dos pontos de convergência entre os governos e suas medidas foi a compreensão de que, com a promoção das oportunidades educacionais, estar-se-ia combatendo as desigualdades sociais e econômicas vigentes no país.

Analisando a realidade latino-americana com atenção especial para o caso brasileiro e venezuelano, Melo (2004) identificou que as reformas implementadas naquele período seguiram o mesmo curso político-ideológico. O estudo revela a centralidade dos organismos internacionais na orientação das reformas, seja na definição das perspectivas ideológicas e pedagógicas, seja no financiamento das ações em cada país envolvido. A autora verificou que a diferença entre os países em relação às reformas se concentrou mais no ritmo em que foram implementadas do que no conteúdo. Em outras palavras, as reformas educacionais operadas no Brasil apresentaram a mesma perspectiva daquelas implementadas em outros países, indicando haver a tentativa de se firmar em escala internacional um novo consenso na educação.

O marco político-ideológico desse fenômeno foi a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1991, na Tailândia, que reuniu representantes de 151 países. O pacto firmado ao final do evento indicou que a educação seria um direito social, mas também fator de desenvolvimento econômico. As reformas vinculadas aos postulados da conferência se tornaram uma espécie de passaporte para entrar na era do mundo globalizado. A adesão ao novo consenso havia se tornado um imperativo de primeira ordem.

De modo geral, as reformas educacionais tanto no Brasil como na América Latina que acompanharam essa orientação incorporaram os preceitos gerenciais advindos do mundo dos negócios, para orientar a educação escolar e a política educacional como um todo. Nesse processo, o tema “qualidade na educação” se configurou como recurso discursivo para justificar as medidas de mudança. No Brasil, isso não passou imune às críticas e resistências.

A bandeira da qualidade que havia tremulado somente nas mãos da esquerda parecia ter mudado de lado. As tentativas de delimitação do que seria qualidade geraram polêmicas tanto na produção acadêmica quanto nas ações políticas. A

polissemia da expressão “qualidade”, mais do que um problema semântico, revelou naquele contexto uma tensão ideológica significativa, envolvendo duas forças políticas em disputa.

De um lado, os que assumiram uma postura crítica às reformas, identificando-as com os preceitos neoliberais. Para essa frente, a qualidade foi conceituada a partir da racionalidade emancipatória, envolvendo um conjunto amplo de aspectos, que passavam pelo aumento dos investimentos públicos na educação pública, políticas de acesso e permanência na educação, políticas de valorização do magistério, até envolver a criação do sistema nacional de educação autônomo e democrático. Integraram essa frente as forças de esquerda, organizadas nos sindicatos da área de educação, nas entidades científicas e de movimentos sociais, que fizeram parte ou apenas se identificavam como Fórum em Defesa da Educação Pública e as teses dos Congressos Brasileiros de Educação (Coneds). Considerando a educação como patrimônio de uma sociedade, tais forças defendiam que a qualidade educacional deveria ser relacionada aos preceitos democráticos e vinculada aos ideais de emancipação humana e transformação social.

De outro, estavam os defensores das reformas que definiam a qualidade pelos critérios eficiência de resultados e otimização de investimentos financeiros e humanos a partir da racionalidade instrumental. Essa frente foi composta por representantes da classe empresarial e intelectuais ligados a ela, todos identificados com o governo Fernando Henrique Cardoso ou o integrando. Defendendo a educação como fator econômico e de mobilidade social e movidos pela ideia de aumentar a produtividade e competitividade econômica de empresas e do país, essas forças afirmaram que a qualidade deveria ser ordenada por critérios técnicos e mensuráveis, cabendo à educação escolar desenvolver as habilidades e competências funcionais à chamada nova cidadania e requeridas pela produção flexível.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento das reformas não se operou pela imposição dos organismos internacionais ao Brasil. Ao contrário, foi resultado da opção político-ideológica das forças dominantes locais que, abraçando tais enunciados e abandonando a possibilidade de um projeto autônomo de país e de educação, possibilitaram incluir o Brasil no novo consenso educacional de maneira subordinada. Afirmamos com isso que, sem a adesão da classe empresarial e do bloco no poder nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso, as reformas que emergiram do pacto conservador mundial não teriam sido realizadas.

O resultado de tal embate de concepções de educação foi extremamente favorável aos interesses dominantes. Isso pode ser comprovado em vários

aspectos. Em vez da criação de um Sistema Nacional de Educação plural e democrático, com participação popular, as forças conservadoras optaram por instalar no país o Sistema Nacional de Avaliação, capaz de regular e orientar “pelo alto” os processos pedagógicos (VALENTE; ROMANO, 2002). O patamar histórico de investimentos na educação pública foi mantido em níveis insuficientes para assegurar mudanças reais na estrutura educacional e na valorização do magistério (DAVIES, 2013), liberando o fundo público para financiar a reprodução do capital.

É fato que a classe empresarial sempre manifestou interesse em orientar a perspectiva de formação escolar da classe trabalhadora. A adesão aos preceitos das reformas foi mais um capítulo dessa história. Entretanto, para entendermos o significado dessa adesão, para além do que foi abordado anteriormente sobre “qualidade”, é necessário considerar que, até meados dos anos de 1990, a visão educacional dessa classe foi pautada majoritariamente por critérios excludentes que podem ser sintetizados em dois aspectos.

O primeiro, pela seletividade, predominante até esse período. A classe empresarial se posicionava contrária à compreensão de que a educação é um direito social universal, ou seja, para todos indistintamente, devendo responder às necessidades de formação da força de trabalho para o crescimento econômico, o que significa estabelecer a seletividade do acesso à escola pública. Já na segunda metade de 2009, com uma nova leitura da realidade, a classe empresarial aceita a universalidade do direito à Educação Básica.

O segundo se vincula à restrição da formação. A classe vislumbrava que, diante das demandas econômicas, a elevação do patamar de racionalidade pela escolarização deveria obedecer à lógica do mínimo necessário. Isso significava que a escolarização básica oferecida à classe trabalhadora deveria ser qualitativamente distinta da mesma escolarização ofertada para a classe empresarial. As restrições à formação intelectual contrastavam com o rigor da formação moral destinada aos trabalhadores.

As distinções se pautavam na compreensão de que, na sociedade de classes, a formação de dirigentes e dirigidos deveria respeitar a complexidade das exigências concernentes aos papéis sociais em nome da harmonia da vida em sociedade. Se aos dirigidos caberia o papel da obediência e resignação – mão de obra produtiva e disciplinada –, por que a escola deveria ofertar-lhes uma sólida Educação Básica?

É importante lembrar que, mesmo com a resistência de setores organizados da classe trabalhadora, a opção político-ideológica da classe empresarial foi decisiva para ordenar as políticas de educação no Brasil e a atual configuração da educação nacional. Até os anos de 1990, para a classe empresarial, a formação geral destinada a todos deveria se limitar ao Ensino Fundamental de oito anos, envolvendo o domínio dos rudimentos da escrita, leitura e cálculo, como

comprovado em documentos da Confederação Nacional das Indústrias (Cni) daquele período analisados por Neves (1997).⁵ Somente em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, estendeu-se a escolaridade obrigatória para 14 anos, abrangendo, além do Ensino Fundamental, a Pré-Escola e o Ensino Médio.

O fato social novo é que a “direita para o social” saiu em defesa da escola pública, revelando ser possível assegurar mudanças positivas na educação brasileira. Levantando a bandeira da qualidade na educação, essa fração se destacou por realizar ações e propor uma nova compreensão do conjunto da classe sobre o problema educacional. Os exemplos são variados e significativos e se destacam no espectro da ideologia da responsabilidade social. Nos limites do presente trabalho, destacaremos três casos exemplares.

O primeiro é da Fundação Itaú Social (FIS). Esse organismo de classe, em articulação com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e, em algumas ações mais recentes, com o Ministério da Educação, vem formulando ideias e desenvolvendo ações na Educação Básica. Verificamos que há um padrão de ação: formação de redes de intervenção política para ampliar a intervenção na Educação Básica em várias partes do território nacional, buscando influenciar as políticas locais de municípios. Entre as iniciativas, destacamos o “Programa Melhoria da Educação no Município”, que se destina à formação dos dirigentes municipais de educação e diretores escolares. Segundo a FIS, o programa foi criado em 1999, envolveu 1.027 municípios brasileiros, formando 3.438 pessoas.⁶ Os cursos desse projeto têm a duração de dois anos, tempo julgado como necessário para produzir os impactos esperados (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2009). Para exemplificar a perspectiva política da proposta da FIS, destacamos alguns aspectos. O primeiro se refere à estratégia para viabilizar a qualidade na educação. A proposta consiste na defesa das parcerias, pois o Estado seria apenas um dos “atores” do processo. Isso fica evidenciado na seguinte formulação: “lutar por uma educação escolar digna é responsabilidade não só das esferas governamentais, como também de todos os cidadãos e exige firme posicionamento e envolvimento da sociedade civil” (p.14). Trata-se da afirmação do novo senso comum na educação sobre função do Estado e participação social, que é baseado no preceito de parceria público-privada.

5 Com a atualização da legislação, a Educação Básica no Brasil passou a compreender: Educação Infantil, com dois anos de duração; Ensino Fundamental, com nove anos de duração, e Ensino Médio, com três anos de duração.

6 Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/gestao-educacional/melhoria-da-educacao-no-municipio/>>. Acesso em: 9 maio 2014.

Outro aspecto significativo é a veiculação do que significa “cultura democrática”, um preceito essencial da gestão democrática da educação. A proposta se baseia na noção de concertação social, isto é, na acomodação das tensões e harmonização dos antagonismos. Isso fica evidente na seguinte formulação: “Uma cultura democrática pressupõe dar voz e vez a todos os segmentos sociais, procurando harmonizar necessidades em função do bem coletivo. Sua construção implica o aprendizado grupal cotidiano que leve à formação de verdadeiras identidades democráticas.” (p. 4). Na mesma linha, apresentamos outra afirmação que evidencia a posição desse organismo: “*Política* é a arte de governar e conquistar consensos; diz respeito à ação organizada de grupos sociais para alcançar fins coletivos.” (p.37, grifo no original). Um terceiro exemplo: “[...] a construção de uma *cultura democrática*, em que os diversos segmentos sociais voltados à educação tenham voz e sejam ouvidos, quer dizer, possam contribuir com novas perspectivas, ideias e proposições” (p. 44, grifo no original).

O segundo caso é o que envolve o organismo Todos Pela Educação (TPE), que foi criado em 2006 para recuperar a qualidade na educação pública brasileira e reordenar o funcionamento da Educação Básica do país. Reúne importantes grupos empresariais e destacados intelectuais orgânicos que acreditam que, mesmo com as reformas educacionais dos anos de 1990, a escola básica no Brasil continua apresentando defasagens que geram impactos negativos no desenvolvimento econômico e social do país. Nessa linha, o TPE propõe que a educação pública seja fortalecida pela ampla mobilização social. Isso pode ser exemplificado na seguinte afirmação:

O Todos Pela Educação acredita que, pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da Educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente. A participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p.3).

A mobilização proposta envolve a noção de parcerias público-privadas em dois sentidos. No sentido estrito, as parcerias envolvem o aproveitamento das forças da sociedade na relação direta com a educação, por meio de contratos formais. Entre as várias formulações, apresentamos uma das propostas sistematizadas pelo TPE, com a colaboração com o Instituto Inspirare, encaminhadas aos presidentiáveis na eleição de 2014. Refere-se à proposta que vincula a escola à empresa no caso da educação profissional:

Articulação entre empresas e escolas de ensino médio, com vistas à oferta de: 1) oportunidades para que os alunos experimentem o ofício

na prática; 2) formadores com experiência no mercado e profissionais tutores para apoios individualizados; e 3) vagas para aprendizes. Em troca, a empresa aumenta as chances de receber profissionais qualificados. Essa articulação deve ser pensada de maneira a integrar necessidades das escolas e das empresas, com vistas a promover o desenvolvimento da região a partir das vocações locais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO ISPIRARE, 2014, p. 6).

No sentido amplo, as parcerias se baseiam na interlocução política entre empresários e governos. Nessa linha, o TPE produziu uma das mais audaciosas ações políticas empresariais já registradas no país: elaborou um projeto, transformou-o em referência da política de educação dos governos Lula da Silva e dos governos Dilma Rousseff conseguiu se firmar como agência de formulação e monitoramento de políticas educacionais com significativa legitimação social. A comprovação de seu poder pode ser verificada no Decreto Presidencial nº6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal instrumento, que homenageia o organismo empresarial explicitamente, ordena a subordinação dos municípios e estados brasileiros à formulação da política educacional operada pelo Ministério da Educação e ainda traduz a ideia de que os problemas educacionais serão resolvidos por meio do pragmatismo gerencial de resultados.

O terceiro caso é o da Fundação Lemann. Esse organismo foi criado em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A finalidade da fundação é assim descrita: “Contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição.”⁷ Entre as linhas de ação, destacamos o programa de formação de gestores. Uma das ações é a realização de seminários intitulados *Líderes em Gestão Escolar*, em parceria com a Undime. A FL afirma que: “O objetivo do encontro é oferecer aos Gestores debates sobre temas relevantes e ferramentas eficazes, que podem contribuir para a tomada de decisões daqueles que estão na linha de frente da educação. Também é uma meta do evento fortalecer a rede dos Dirigentes de Educação do Estado”.⁸ A fundação define os temas e os palestrantes e mobiliza os dirigentes municipais para a formação, educando a forma de pensar a educação e a administração educacional de diretores e secretários de educação. Outra ação é o oferecimento do curso de especialização elaborado pela FL e executado pela universidade Anhembi Morumbi para gestores municipais, intitulado *Gestão para o Sucesso Escolar*. A finalidade do curso é assim descrita: fortalecer o diretor escolar “como líder pedagógico e coordenador de sua equipe de Professores com foco num único objetivo: a melhoria continuada dos resultados do aluno”, aferidos nas avaliações externas (FUNDAÇÃO LEMANN,

7 Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

8 Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/seminario/le/o-seminario/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

s/d).

A noção de líder se constitui na tônica das formulações da FL para definir o diretor escolar. Trata-se de uma adaptação de um constructo originário do “mundo dos negócios” que agora é aplicável à escola pública. As formulações se apoiam na ideia de “padrões de competências”. Em trabalho articulado pela FL, Lück (2009, p.12) afirma que tais padrões definem “[...] a capacidade de [uma pessoa] executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos”.

As formulações dos três organismos da “direita para o social” convergem para os seguintes pontos: (1º) as secretarias de educação e também das unidades escolares são orientadas para se configurar como unidades de gestão, isto é, como forma de execução de algo que já foi planejado por outros, hierarquicamente superiores; (2º) a administração educacional e escolar é reduzida à ideia de “gestão”, isto é, ordenamento de meios humanos e materiais para realização de tarefas ou cumprimento de objetivos pré-estabelecidos; (3º) o trabalho realizado pelos diretores escolares deve ser conformado ao trabalho de tipo industrial, isto é, rotinizado, controlado e standardizado a partir de normas prescritas, o que significa que a “liderança” tem pouca ou nenhuma autonomia intelectual para tratar de temas pedagógicos e administrativos.

O projeto de educação escolar da “direita para o social”, embora traga no enunciado a importância da “educação para todos” e ressalte a necessidade de “todos pela educação”, oferece à sociedade brasileira uma visão muito particular e restritiva sobre essa instituição social e seu papel formativo. Com base em Saviani (2007), podemos afirmar que as formulações são expressões do neopragmatismo.

Embora reconheça a necessidade de elevação da formação técnico-científica (formação intelectual) e formação ético-política (formação de valores e concepções políticas) para todos, o conteúdo dessas formações é contrário à possibilidade daquilo que a escola pública pode, de fato, vir a ser para os trabalhadores, pois reintroduz sob nova roupagem a seletividade e a restrição da formação escolar pública no país, propondo que essa instituição seja uma mera organização, o que pode ser denominado de “Escola operacional” ou “Escola de resultados”.⁹

Considerações finais

Da educação política à educação escolar, as posições da “direita para o social” aqui registradas com o adjetivo “novas” devem ser compreendidas àquilo que se refere às formas de execução, envolvendo estratégias e táticas, não se aplicando, portanto, tal adjetivo às mudanças significativas de conteúdo.

9 Estamos nos valendo da reflexão de Chauí (1999) sobre a universidade dada à similaridade dos processos de redefinição das instituições públicas de formação humana.

Se no passado a educação escolar foi projetada pela classe empresarial como fator de desenvolvimento de capital humano, com a “direita para o social”, observamos que há uma nova ênfase: a importância atribuída ao capital social. Isso revela que, além de ser educada enquanto força de trabalho, a classe trabalhadora precisa ser formada também para viver em sociedade, para exercer a cidadania e contribuir para a coesão social nos marcos do que se designa de “liberdade de mercado com justiça social” – o suposto capitalismo de face humanizada. Com efeito, assegurar a centralidade da escola pública de acordo com seu projeto significa ampliar as possibilidades de reprodução da concepção prática de mundo da classe empresarial.

Assim, primando pelo gerencialismo na educação, a fração “direita para o social” propõe uma construção bizarra, mas eficiente, que mistura o pragmatismo e a objetividade (oriunda das práticas empresariais) com preceitos humanistas (de cunho restrito) despidos de historicidade.

Da educação política à educação escolar, o projeto de sociedade e de sociabilidade da “direita para o social” continua em antagonismo com a concepção de escola unitária, proposta por Gramsci (2000a) e sistematizada pela Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Em que pese a força da “direita para o social” na atualidade, sua existência está condicionada aos desdobramentos do processo histórico, mas especificamente à capacidade do campo crítico de construir um projeto educativo contra-hegemônico.

Referências

BIANCHI, Álvaro. *Hegemonia em construção: a trajetória do Pensamento Nacional das Bases Empresariais*. São Paulo: Xamã, 2001.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 25-66.

CHAUÍ, Marilena. *Universidade operacional*. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

COELHO, Eurelino. *Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*. São Paulo: Xamã, 2012.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação básica no Brasil. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (Org.). *Educação escolar no século XXI*. Juiz de Fora:

EdUFJF, 2013. p. 205-225. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. *O Programa Melhoria da Educação no Município e as políticas públicas sociais*. São Paulo: Fundação Itaú Social: Cenpec, 2009. (Coleção Diálogos sobre Gestão Municipal).

FUNDAÇÃO LEMANN. *Gestão para o sucesso escolar*. s/d.

INSTITUTO ETHOS. *Carta de princípios*. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.ethos.org.br>>. Acesso em: 9 abr. 2007.

_____. *Fórum empresarial de apoio ao município*. São Paulo: Instituto Ethos, 2005.

_____. *O que é RSE*. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www1.ethos.org.br>>. Acesso em: Acesso: 9 abr. 2007.

_____. *Relatório de atividades de 2006*. São Paulo, 2000b. Disponível em: <<http://www.ethos.org.br>>. Acesso em: 25 out. 2005.

_____. *Visão*. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.ethos.org.br>>. Acesso em: 9 abr. 2007.

GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical*. São Paulo: Unesp, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.v. 1.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRUPO DE INSTITUTO DE FUNDAÇÕES E EMPRESAS(GIFE). *Guia de Investimento Social Privado na Educação*. São Paulo: GIFE, 2003.

_____. *Por que fazer ISP*. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.gife.org.br>>. Acesso em: 28 nov. 2009.

_____. *Relatório de atividades 2000*. São Paulo, 2000.

_____. *Relatório de atividades 2008*. São Paulo, 2009.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1994.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

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

MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. Lisboa: Estampa, 1978.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2004.

NERI, Marcelo Cortes (Org.). *A nova classe média*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital: os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã: 2010.

_____.(Org.). *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. 2. ed. Recife: UFPE, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório de atividades 2013*. São Paulo, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO ISPIRARE. *Propostas para a Educação Básica no Brasil*. São Paulo, 2014.

TOURAINÉ, Alan. *O pós-socialismo*. Porto: Afrontamentos, 1981.

_____. *Como sair do liberalismo?* Bauru: Edusc, 1999.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. *PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?* *Educ. Soc.* [online]. 2002, v.23, n.80, p. 96-107, 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ZADEK, Simon et al. Agrupamentos de responsabilidade corporativa: alavancando a responsabilidade corporativa para atingir benefícios competitivos nacionais. *Cadernos Reflexão*, São Paulo: Instituto Ethos, ano 4, n. 9, 2003.

Submissão em: 30/04/2015.

Aprovação em: 12/05/2015.