

A (RE)NOVA(DA) PEDAGOGIA DO CAPITAL – INSTITUTO UNIBANCO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

THE (RE)NEW(ED) PEDAGOGY OF CAPITAL – UNIBANCO INSTITUTE AND THE EDUCATION ENTERPRISE

Iael de Souza¹
Evaldo Piolli²

<http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i1.554>

Resumo: A subordinação e dependência brasileira em relação às potências imperialistas, principalmente à norte-americana, evidencia-se, dentre outros fatores, pelas adaptações ou mesmo transplantações de suas experiências para o território brasileiro. O empresariamento da educação “pública”-estatal é parte desse processo, respondendo às novas exigências das contradições da produção capitalista e do mundo do trabalho, onde as personas do capital passam a influenciar, diretamente, as políticas “públicas” educacionais visando atender às novas necessidades da reprodução capitalista. Objetiva-se, aqui, desnudar e denunciar o que está por detrás das aparentes “boas intenções” do empresariado brasileiro, em compasso unísono com a classe capitalista e proprietária internacional, a partir do exemplo do Instituto Unibanco.

Palavras-chave: empresariamento; educação; Instituto Unibanco.

Abstract: Brazilian subordination and dependence in relation to the imperialist powers, mainly the North American, is evidenced, among other factors, by the adaptations or even transplants of their experiences to the Brazilian territory. Entrepreneurship in “public” state education is part of this process, responding to the new requirements of the contradictions of capitalist production and the world of work, where the personas of capital start to directly influence educational “public” policies in order to meet the new capitalist reproduction needs. The objective here is to expose and denounce what is behind the apparent “good intentions” of the Brazilian business community, in step with the capitalist class and the international owner, based on the example of Instituto Unibanco.

Keywords: entrepreneurship; education; Instituto Unibanco.

1. Introdução

O Brasil continua mantendo sua posição dependente e subordinada perante as grandes potências imperialistas/neocolonialistas. Desde sua formação socioeconômica e territorial, os fatores exógenos prevaleceram sobre os endógenos, alterando, tão somente, a potência imperialista

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí, Teresina. Lotada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, CCE-UFPI/Teresina; colaboradora do curso de Ciências Econômicas do CCHL-UFPI/Teresina; pesquisadora do NESPEM (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação e Emancipação Humana), CCE-UFPI, Teresina; Pesquisadora do NETSS (Núcleo de Estudo em Trabalho, Saúde e Subjetividade), UNICAMP/SP. E-mail: iaelde@gmail.com. Este artigo é parte da tese doutoral defendida em fevereiro de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP/SP, intitulada: A Pedagogia Gerencialista do Capital – Neoliberalismo, Empresariamento e Mercadorização da Educação “Pública-Estatal” (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí 2003-2017).

² Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor efetivo do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisador do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE) e líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS). E-mail: epiolli@yahoo.com.br.

a que esteve submetido em cada período: Portugal, Espanha – além da influência francesa e holandesa por algum tempo – Inglaterra, até que a hegemonia europeia sob o território brasileiro fosse desafiada pelo florescimento de um concorrente americano: os Estados Unidos da América.

A partir da doutrina Monroe, de 1823, os Estados Unidos declara e defende “A América para os Americanos”, significando, na verdade, “A América para os Norte-Americanos”, procurando delimitar a intromissão das potências europeias no extenso território das Américas, entendido, a partir de então, como extensão do “quintal” norte-americano. No Brasil, na primeira metade do século XIX, a Inglaterra ia perdendo cada vez mais terreno para a concorrência comercial dos produtos norte-americanos. Após a I Guerra Mundial, a influência norte-americana na política-econômica brasileira cresceria ainda mais por intermédio dos empréstimos financeiros. A doutrina Monroe se consolidava e o Brasil se transformaria, nas Américas, no principal imitador do modo de vida norte-americano.

Um dos exemplos ilustres pode ser dado no âmbito da educação. O processo de empresariamento das instituições de ensino privadas e, principalmente, públicas, assistido e vivido nos tempos hodiernos, segue as reformas implantadas no sistema de ensino norte-americano na década de 1990 e que despertaram a autocritica de uma de suas principais entusiastas e defensora à época, Diane Ravitch (2011). A constrição, plasmada em sua obra e que a levou a se transformar numa das grandes expoentes da crítica ao empresariamento/mercadorização da educação, deveria servir de alerta vermelho ao Brasil – e demais nações do mundo – para que a *tragédia* da escola americana não se repita (como *farsa*) e se estenda às demais escolas do mundo, legitimada pela propaganda nefasta dos organismos multilaterais internacionais.

Laval (2004), Gaulejac (2007), Dardot e Laval (2016) constroem análises e reflexões pertinentes sobre o empresariamento da educação que podem ser por nós apropriadas e desenvolvidas numa perspectiva marxiana, desvelando as contradições do processo e movimento do real, visando sua transformação e superação.

O Instituto Unibanco se destaca pela hegemonia conquistada sobre o Ensino Médio, construída através da Parceria Público-Privada com as Secretarias de Estado de Cultura e Educação de vários Estados brasileiros. Procurar-se-á demonstrar quais os verdadeiros interesses do empresariado “filantropocapitalista”, ocultados por detrás de suas “boas intenções”. Afinal, como verificado por Ravitch (2011), os Institutos e Fundações (como a Fundação Lemann, por exemplo), “não deixariam as comunidades locais planejarem suas próprias reformas e não arriscariam ter o seu dinheiro desperdiçado”. Tendo isso em vista, “*decidiam o que elas queriam realizar, como queriam realizar isso e quais organizações eram recipientes apropriados de suas doações*” (RAVITCH, 2011, p. 223. Os *itálicos* são nossos).

Não se trata de filantropia pura e simples, mas sim de “filantrocapitalismo”, pois esses homens de negócio bem-sucedidos operam sob a lógica de mercado de custos-benefícios, investimento-retorno, com resultados objetivos, mensuráveis, e não colocam seu dinheiro onde ele não seja devidamente valorizado.

Os filantrocapitalistas transferem para as escolas a mesma lógica e estratégia do mundo dos negócios, contando com sua “própria experiência em adquirir grandes fortunas, como a competição, a escolha escolar, a desregulamentação, os incentivos e outras abordagens de livre-mercado” (RAVITCH, 2011, p. 224).

Mas a influência das organizações empresaristas acaba indo muito além das instituições escolares – agora transformadas em organizações flexíveis – e das diretrizes das políticas “públicas”-estatais³ educacionais. Como diz Ravitch (2011, p. 224), ilustrando com o caso das Fundações Gates, Walton e Broad, também terminam estabelecendo “rumos políticos (...) para Estados e até mesmo para o Departamento de Educação dos EUA”. No caso brasileiro, redefinições desses rumos por intermédio de projetos, objetivos e metas em “parceria” com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como também com o próprio MEC.

Como se isso tudo não bastasse, a pandemia da SARS-COV-19 abriu novas oportunidades de negócio aos empresários da educação, permitindo estender à educação básica aquilo que já vem sendo realizado há algumas décadas no ensino superior: a “eadzação” da forma(ta)ção de professores e estudantes aos novos requisitos do capital flexível e a precarização existencial e de trabalho dos profissionais da educação e da futura força de trabalho, onde os docentes são despolitizados (despolitização repolitizadora⁴) e se tornam meros executores de cursos planejados e organizados pelas empresas que preparam material didático, apostilas, kits, plataformas, etc, passando a controlar todo o processo ensino-aprendizagem, atividades meio e atividades fim, produzindo o “capital humano” (e não o ser social) com as competências “cognitivas” e “emocionais” (e não conhecimento histórico, filosófico, científico e cultural) para se adequar ao

³ Ao ser utilizado ao longo do texto o termo público aparecerá entre aspas, uma vez que o Estado é produto histórico-social das contradições irreconciliáveis, irremediáveis e incontornáveis entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção, dividindo os indivíduos entre exploradores e explorados, opressores e oprimidos, dominante e dominados. Logo, é um Estado de classe, da classe economicamente dominante que, por decorrência, torna-se politicamente dominante. Assim sendo, o público nada tem efetivamente de público, embora no campo administrativo-político-jurídico da ciência do direito burguês adquira essa aparência formal. Para uma análise e compreensão mais apurada sobre essa problemática, ver: SOUZA, Iael de. Alguns apontamentos sobre política (“pública”) educacional. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 290-303, dez. 2015.

⁴ “(...) despolitização da política no sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção da existência, limitando as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político. E a repolitização da sociedade civil, no sentido de fortalecimento de práticas que induzam à conciliação de classes” (NEVES, 2005, p. 90 e 91).

mercado de trabalho incerto, precário, flexibilizado, com modalidades contratuais que trazem grande prejuízo às condições materiais e espirituais de existência dos filhos da classe trabalhadora.

Concordamos plenamente com Souza e Evangelista (2020):

Dolorido viver num país quando uma pandemia que ceifa milhares de vidas é simultaneamente anunciada como “oportunidade”. Do ponto de vista do capital, passa um bonde que a burguesia não pode perder: o bonde da Educação Básica e sua transformação no deserto do Ensino Remoto, a despeito de todos os outros problemas sociais e econômicos que sobrevirão. Esse avanço vem sendo programado há muito tempo, mas só agora encontrou as condições objetivas para ser apontado como grande solução e, principalmente, universalizado nas redes públicas e privadas de ensino que comportam, nada mais nada menos, que 47,9 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes em 180,6 mil escolas (INEP, 2020). (...) A pandemia vem sendo chamada para justificar mudanças profundas que se pretende impingir à rede pública de ensino, não apenas durante ela, mas, especialmente, após. A quarentena tem recebido a designação eufemística de “período de transição” para o modelo de ensino remoto – ou aprendizagem virtual, tecnológica, digital e mesmo educação a distância – que se estabilizaria e manteria como regra na Educação Básica. Não é sem razão que a OCDE (2020) e a UNESCO (2020) sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser “operacionalizadas” já e possibilitem sua permanência em seguida. As suas orientações, somadas às do Banco Mundial, abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos. De outro lado, defendem a tese da incapacidade dos professores para lidarem com a situação, resultando na proposta de reconversão docente via formação contínua, “ágil e efetiva”, tendo em vista superar a deficiência. A formação de gestores e familiares também está no horizonte, seja porque é preciso uma liderança competente, seja porque os pais teriam necessariamente de se transformar em “auxiliares de ensino” (SOUZA; EVANGELISTA. “Pandemia: janela de oportunidade...”. *Contrapoder*, 2020).

A denúncia e evidenciação dos interesses econômicos, de classe e do próprio sistema capital que estão por detrás das novas leis, reformas, parcerias e mudanças na educação “pública”-estatal e no sistema de ensino (público e privado) é o primeiro momento para a organização de um processo de luta e resistência contra-hegemônica permanentes de todos os profissionais da educação a fim de resguardar as brechas de caráter emancipador que se encontram nos aparelhos escolares e de ensino, uma vez que eles também reproduzem as contradições existentes e vividas pela totalidade social, podendo potencializar reflexões e ações (práxis social) que questionem a crescente influência, direcionamento moral e cultural da classe empresarial-capitalista, personificação do capital, sobre os rumos da educação.

Apesar da educação ser o aparelho ideológico por excelência do Estado do capital⁵ e do Estado capitalista⁶ (interesses e necessidades da classe economicamente dominante, por conseguinte, culturalmente dominante), traz em germe os elementos de sua própria destruição, porque nele estão presentes, em peso, o seu contrário dialético, isto é, os filhos da classe trabalhadora e dos subalternos, que podem vir a se mobilizar, organizar e agir, intervindo no real, lutando pela elevação e superação do atual modo de vida, a começar pela forma de educação projetada para a reprodução social.

Na sequência, se desenvolverá e elucidará o empresariamento/privatização da educação dita pública, os novos valores e atitudes a serem inculcados, internalizados e reproduzidos pela força de trabalho em processo de escolarização, a ingerência do Instituto Unibanco nos meios e fins da educação, abarcando todos os seus momentos – até mesmo a forma(ta)ção de professores –, desvelando os mecanismos sutis de sedução e alienação das subjetividades segundo os fins empresariais e do mercado capitalista, bem como do processo de reprodução do próprio sistema capital. Por fim, também se evidenciará que as contradições da educação da sociedade de classes fazem com que, nos momentos de tensionamento entre capital e trabalho, a resistência à hegemonia se organize e manifeste em ações contra-hegemônicas grávidas de elementos para a projeção e construção de um outro futuro.

2. Capital e educação: determinação direta e descarada

Trabalho e educação são partes constitutivas do *fazer-se* homem (salto qualitativo do orgânico/inorgânico para o social) dos seres sociais. Porém, as determinações reflexivas e de interdependência entre atividades produtivas e o complexo educacional são acentuadas com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Enguita (1989) nos presenteia com uma belíssima obra que desvenda os nexos entre produção e educação. A questão é que a partir da década de 1980, com a crise estrutural do capital instaurada na década de 1970 e rastejando até os dias atuais de forma mais agudizada, a influência das personas do capital sobre a educação para atender aos seus interesses e aos do mercado capitalista, até então assegurada por vias e mecanismos

⁵ Estado do Capital, dado que objetiva assegurar a regulação, regulamentação e administração das relações sociais de produção capitalistas para garantir a extração da mais-valia da força de trabalho, do trabalho assalariado; a sacralidade da propriedade privada, a acumulação exponencial do valor e a reprodução das condições para a manutenção do modo de produção capitalista.

⁶ Estado Capitalista, pois as frações da classe dominante dispõem de aparelhos privados de hegemonia (meios de comunicações de massa, Institutos, Fundações, etc.) para fabricar o senso comum, o consenso, transformando-o em “políticas públicas” e leis, além de deter influência direta e indireta sobre a política e os políticos, os quais acabam sendo intermediários dos interesses e necessidades dessa classe (e não de toda a sociedade) perante o aparelho de Estado, havendo entre eles congruência ideológica. Os que exercem o poder de Estado se unem e beneficiam do poder econômico das classes proprietárias, consecutivamente, dominantes.

mais indiretos e ocultados, torna-se direta, pela necessidade de “tomar conta” da forma(ta)ção da força de trabalho, garantindo que o processo de escolarização produza o *capital humano* com os atributos necessários exigidos pela reordenação das bases técnico-tecnológica-científicas e econômico-produtiva-financeira do sistema capital mundializado, instável, incerto, inseguro, volátil, adaptável e resiliente.

Coloca-se em questão a função social da escola para a reprodução social (produção dos indivíduos como seres humanos), que é o conhecimento universal e desinteressado, precisamente por elaborar e sistematizar o patrimônio histórico-cultural-artístico-filosófico produzido e acumulado pelas várias gerações humanas.

Esse tipo de conhecimento não é útil ao mercado, não responde as suas demandas. Erudição e cultura não produzem rentabilidade, muito menos competitividade. O saber requerido e que realmente importa é aquele ligado à *prática* (pragmático, utilitário, instrumental), o *saber-fazer*, e exige que o indivíduo esteja aberto, disposto e apto a “*aprender a aprender*” “ao longo de toda a vida”. Afinal, “o mercado é um processo de aprendizagem contínua e adaptação permanente” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 147).

As organizações empresariais necessitam, mais do que em qualquer outro momento histórico, que os trabalhadores se submetam sem resistência e rebeldia às novas exigências e incertezas do mercado de trabalho. Para isso, precisarão investir nos estudos de captura da subjetividade (desejos, sentimentos, energia psíquica, criatividade, imaginação, afetividade, etc.) do trabalhador.

Interessa desenvolver meios que permitam como *conduzir* o trabalhador e *envolve-lo* com os *objetivos* da *empresa*, manipulando-o e controlando-o de modo perspicaz, obliterando as formas de controle e poder a que está indiscutivelmente preso (prisão que liberta), extraindo desses trabalhadores uma implicação subjetiva e afetiva com seu trabalho⁷. É assim que “a repressão é substituída pela sedução, a imposição pela adesão, a obediência pelo reconhecimento” (GAULEJAC, 2007, p. 113). Logo, além do primado dos objetivos financeiros, a ênfase recai sobre criar mecanismos que garantam a mobilização psíquica dos indivíduos.

Intensifica-se, cada vez mais, a pressão do número e dos instrumentos de medida, pois se a eficiência se mede pela utilidade da ação e o quanto se é capaz de produzir mais com menos e nem por isso deixando de apresentar excelentes resultados, a eficácia se define como o “reino da medida e da quantificação” (LAVAL, 2004, p. 197).

⁷ Ver a animação Monstros S/A.

A objetividade matemática permite “tornar públicos os resultados de cada um, de efetuar comparações, de produzir equivalências entre o trabalho de uns e de outros” (GAULEJAC, 2007, 105), forçando aqueles com baixo desempenho a aumentá-lo, caso contrário, correm o risco de ser eliminados do jogo e taxados de incompetentes, incapazes e insuficientemente motivados. A avaliação pela medida quantificada atiza a competição, levando “cada um a interiorizar objetivos sempre mais ambiciosos, resultados mais elevados, desempenhos mais exigentes” (GAULEJAC, 2007, p. 97). Também tranquiliza, uma vez que aparentemente limita o arbitrário e a incerteza. A mensuração favorece a ilusão de “coerência da organização, a homogeneização das práticas e dos processos de avaliação” (GAULEJAC, 2007, p. 105). Daí ser o novo “modismo” na educação.

Para os estudantes das escolas públicas, em sua maioria, filhos(as) da classe trabalhadora e dos segmentos subalternos dessa classe, basta garantir a aquisição da NEBA (Necessidades Básicas de Aprendizagem), definida por organismos internacionais multilaterais como o Banco Mundial, Unesco e Unicef, delimitadores e condicionadores das diretrizes da educação mundial. As Nebas são o eixo articulador dessas diretrizes educacionais, compreendendo os conhecimentos (práticos, úteis, do cotidiano, portanto, o “saber fazer”, o “aprender a fazer” para “aprender a aprender” sempre), capacidades, atitudes, valores essenciais para a sobrevivência dos indivíduos num mundo incerto, inseguro, fluído e em mutação permanente.

Nesse sentido, lúcida é a afirmação de Arce (2001, p. 260):

(...) à educação cabe a descoberta de talentos e potencialidades dentro da escola (competências e habilidades, parte do capital humano) por meio do atendimento das Nebas, mas a realização ou utilização das mesmas fica a cargo do indivíduo; à escola cabe somente o despertar, por isso, não há necessidade de prendermos o indivíduo por muito tempo dentro da instituição.

Produção de indivíduos empreendedores, ávidos por tirar proveito das situações e oportunidades de lucro e dispostos a entrar no processo permanente da concorrência, orientados por seus interesses individuais e egoísticos. É isso o que verdadeiramente importa. É preciso lembrar que o próprio mercado, o jogo da competição, da concorrência, da busca das oportunidades, do ganho e do lucro constitui um processo de formação. Em situação de mercado o indivíduo necessita de um determinado tipo de conhecimento contrário ao científico (patrimônio histórico-cultural acumulado e decantado pela humanidade), que não se refere ao *por que*, mas ao *quanto*. Importa muito mais as competências desenvolvidas, que correspondem, conforme Thomas F. Gilbert (1978), aos saberes práticos que solucionam os problemas e criam ótimos resultados.

Perante essas circunstâncias, o sistema educativo precisa, então, adaptar-se a essa demanda do mercado e para isso a escola passa de uma “lógica de conhecimento” para uma “lógica de

competências” (LAVAL, 2004, p. 58). A OCDE e a Comissão Europeia endossam essa transição. Para a OCDE,

cada vez mais, as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa – essas qualidades e outras competências “genéricas” – são, agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas. (...) essa tendência corresponde (...) à evolução pela qual a pedagogia passa. Numerosos docentes desejam abandonar a tradição que consiste principalmente em transmitir conhecimento a seus alunos e preferem fazê-los aprender a refletir e aprender por si mesmos (Centro para a pesquisa e a inovação no ensino – CERI, *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*, OCDE, 1992, p. 11).

Outro elemento essencial a ser trabalhado e desenvolvido nos futuros trabalhadores é a *resiliência*, destacada enquanto fenômeno indicativo de “vida saudável”, pois contribui para a criação de sistemas de adaptação do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento (MASTEN, 2001). Referendada em autores e estudiosos da área, Yunes (2003, p. 76) explica que “resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a ‘superação’ de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações”, sendo o termo “muito utilizado para referendar e direcionar programas políticos de ação social e educacional”.

Mas pode-se dizer que Michel Rutter, seguido de Sheila Martineau, é um dos principais expoentes para a definição processual da resiliência (resistência às adversidades, crises e estresses, consequências funestas da crise estrutural do capital e da agudização do estado de barbárie social). Em uma primeira aproximação para definir resiliência, Rutter a caracterizava como uma “variação individual em resposta ao risco”, que “os mesmos estressores⁸ podem ser experienciados de maneira diferente por diferentes pessoas”, de maneira que a resiliência “não pode ser vista como um atributo fixo do indivíduo”, uma vez que “se as circunstâncias mudam, a resiliência se altera” (RUTTER, 1987, p. 317).

Na continuidade de seus estudos e reflexões, amadurece a apreensão inicial, construindo uma sistematização ainda mais inteligível, dizendo que “o termo se refere ao fenômeno de superação de estresse e adversidades” (RUTTER, 1999, p. 119), e assevera, categoricamente, que “resiliência não constitui uma característica ou traço individual” (RUTTER, 1999, p. 135), pois trata-se de condições existentes/criadas, tendo caráter processual.

⁸ Estressores são as situações, as circunstâncias, as condições – ou falta delas –, os problemas vividos e enfrentados no cotidiano pelos indivíduos. Rutter constata (*apud* YUNES, 2003, p. 79) que “um único estressor não tem impacto significativo, mas que a combinação de dois ou mais estressores pode diminuir a possibilidade de consequências positivas no desenvolvimento (do indivíduo), e que estressores adicionais aumentam o impacto de outros estressores presentes”.

Por sua vez, Martineau, em concordância, faz outras ponderações muito interessantes. Como explicita Yunes (2003, p. 78), a pesquisadora chama atenção que “reificar/replicar as características de uma determinada criança – o que também se aplica ao sujeito trabalhador e a todos os indivíduos sociais – como ‘resiliente’ (através da mensuração de um conjunto de traços) é negar que resiliência é contingente/provisória, imprevisível e dinâmica”.

Outro aspecto a ser grifado é o alerta feito por Martineau (1999, p. 11) do perigo de que o conceito de resiliência seja utilizado pela classe dirigente e dominante “como um código ideológico de conformidade ao sucesso prescrito por normas sociais vigentes”, em outras palavras, pela resiliência dos dominantes, o que é a regra. É isso que está sendo ensinado nas instituições de ensino, principalmente para os jovens das escolas públicas. Aprender a ser resiliente perante o desemprego crônico, estrutural; à precarização constante das já precárias condições de vida e trabalho, já que essas são as condições existenciais postas, sendo preciso “aprender a conviver” com elas sem exaltações subversivas.

Talvez isso explique o fato do porquê, para Lemann, a educação “cria melhores empreendedores, melhora a governança do país e a estabilidade política” (Lemann e o sonho de transformar..., *Revista Veja Rio*, 2017), o que significa dizer que quanto antes as crianças e adolescentes aprenderem as atitudes e comportamentos, afetividade e sentimentos exigidos pelo mercado de trabalho e pelas empresas (“aprender a aprender”, que significa “saber fazer”, adquirir competências, um pensar “que se identificaria mais com um ‘fazer’ e um ‘comunicar’ no espaço virtual e que estaria na mais perfeita continuidade com o novo ambiente profissional” – LAVAL, 2004, p. 221) maiores as probabilidades de obter uma força de trabalho moldada às novas exigências da concorrência e competição intercapitalista (daí a pedagogia do capital, gestonária e gerencialista), garantindo que cada segmento social desenvolva seu capital humano conforme o lugar que ocupará na estrutura produtiva, na divisão social do trabalho e de acordo com suas possibilidades econômicas.

Nessa confusão de saber e conhecimento, a escola perde cada vez mais suas funções essenciais de transmissão e universalização da cultura, da reflexão das múltiplas determinações que interferem e interagem no processo de constituição dos fenômenos e problemas sociais. Os professores deixam de cumprir com seu principal papel, que é *ensinar*, e se transformam em tutores, guias, mediadores “que deverão acompanhar os indivíduos isolados no seu processo de forma(ta)ção” (LAVAL, 2004, p. 53).

Importa e é necessária “uma cultura rápida, econômica, que custe pouco esforço e permita ganhar muito dinheiro. Mais pessoas são chamadas para o saber, mas é um saber que deve ser útil, servir à finalidade do bem estar” de cada um (LAVAL, 2004, p. 22).

Há, portanto, um “duplo movimento de extensão social e de ‘instrumentalização’ da cultura, pelos interesses privados” (LAVAL, 2004, p. 22), demonstrando “a que ponto uma lógica de eficiência apodera-se pouco a pouco do domínio cultural e escolar” (LAVAL, 2004, p. 22).

Assim como o trabalho abstrato subtrai toda forma de trabalho concreto, ou seja, as especificidades, as características de cada tipo de atividade socioprodutiva desenvolvida pelos homens, entendendo que todas as formas de trabalho têm como característica comum o dispêndio fisiológico de energia física e mental por todos os homens, sendo mensurado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a produção dos produtos necessários à reprodução da própria força de trabalho e de suas condições materiais de existência em dada formação econômico-social, o mesmo ocorre com a “forma(ta)ção inicial”, que considera essencial que todos os indivíduos, independente do trabalho que irão desempenhar, apresentem certas características comuns, gerais.

Desta feita, os indivíduos em processo de escolarização, profissionalização e forma(ta)ção devem, sobretudo,

se consagrar a “aprender a aprender” (saber-fazer e não saber-pensar), tipo de quadro geral sem substância definida. O conteúdo desse saber é remetido em essência aos costumes produtivos ulteriores, de acordo com uma lógica instrumental do saber. (...) O importante não é a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos, ainda mais que esses podem ser inúteis e mesmo um estorvo. O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência (aprendizagem ao longo de toda a vida), a aprender o que lhe será útil profissionalmente. (...) Criatividade, desembaraço no grupo, manejo dos códigos de base, são outras dessas faculdades permanentes. (...) A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma “acumulação” de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos. (...) (A forma(ta)ção inicial deve apetrechar os indivíduos com) as competências de base comercializáveis, permitindo a adaptação permanente do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado. Não é muito difícil perceber que em uma economia onde, diz-se, o assalariado permanente está condenado a desaparecer, o trabalhador deve ser capaz de se reciclar o mais facilmente e o mais rapidamente possível. (...) (Torna-se responsabilidade do próprio indivíduo o dever de aprender). Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma pedagógica da existência (LAVAL, 2004, p. 49, 51 e 52. Os parênteses são nossos).

Para que a educação e, mais propriamente a escola, consolide sua mutação em escola-empresa, em escola do “aprender a aprender”, do gerir e se gerir e do desenvolvimento das competências é necessário que os empresários e homens de negócio garantam ingerência e influência nas políticas educacionais, como também nos conteúdos, processos e procedimentos didático-pedagógicos.

Trata-se de produzir a futura geração de homens-empresa, empreendedores (trabalhador autônomo), flexíveis, eficientes, produtivos, performáticos, cuja única preocupação seja “aprender a aprender”, isto é, “saber fazer”, fazer mais e melhor com menos, receptivos ao controle por

desempenho e resultados e mesmo incapazes de pensar por si mesmos se não tiverem as normas, as metas, os objetivos e projetos que organizem e operacionalizem suas ações.

3. Desvelando o que está por detrás das “boas intenções” do empresariado: o Instituto Unibanco

Muitas instituições privadas, independente do setor a que se dedicam, buscam atuar com “responsabilidade social”, pretensamente para demonstrar que se preocupam e estão dispensando esforços para atacar e remediar alguns dos problemas e questões sociais vivenciados pelo conjunto da sociedade. Contudo, por trás desse “nobre” ato, está a procura por estender sua influência, dominação e direção sobre a sociedade civil – consubstanciando sua supremacia –, que é uma instância de poder, uma vez que “é a esfera na qual diferentes concepções de mundo se opõem umas às outras e disputam o apoio das pessoas”. É precisamente nela que se produz “o consentimento, (...) o consenso e mobiliza-se o apoio popular” (FONTANA, 2003, p. 118).

Explica-se, assim, porque, cada dia e cada vez mais, os princípios, valores, concepções, forma de organização, gestão e procedimentos da lógica empresarial estão se tornando “senso comum” entre os diversos ramos e setores da economia. A internalização, aceitação, legitimação, reprodução e naturalização dessas práticas e comportamentos permite ao setor privado exercer sua *direção e dominar* sem o uso constante e permanente da força/coerção – papel que fica mais a cargo do Estado, ainda que este também tenha seus aparelhos de produção consensual para consentimento e legitimação de suas ações, evitando usar a força/coerção e adotando-as apenas em situações extremas pelos desgastes que daí advêm –, passando a conquistar a direção política da sociedade pelo consenso sutilmente fabricado (preocupação com a educação, por exemplo) pelas ações junto a outras instituições e organizações da sociedade civil, criando seus aparelhos privados de hegemonia, disseminando, assim, sua concepção de mundo, de homem, de sociedade como legítimos e como sendo o melhor para toda a sociedade.

Logo, o Estado trabalha, preferencialmente, com a produção do consenso/consentimento para a legitimação de todas as suas medidas, o que lhe facilita a direção política da sociedade. Como diz Fontana (2003, p. 118): “o Estado e a ordem política em geral são tidos como legítimos (isto é, produz-se o consentimento) na medida em que forem capazes de permear as múltiplas associações que formam a sociedade civil (e, por sua vez, se deixarem permear por elas)”. As parcerias entre Estado e o setor privado, que são as parcerias público-privadas, realizam-se de formas variadas, fortalecem ainda mais as imbricações entre Estado, sociedade civil (mais precisamente o empresariado, o terceiro setor, o setor privado) e o mercado e a orientação da vida social pelo norte do sistema capital neoliberal.

Ao Instituto Unibanco se aplicam todas essas observações. Como assevera Sandri (2016, p. 8), “(...) o processo de intensificação da direção cultural e política do empresariado brasileiro é o principal motivo que o leva a desenvolver projetos de intervenção na educação pública”. No site oficial do Instituto informa-se que

criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco. Com foco na melhoria de resultados e na produção de conhecimentos sobre o Ensino Médio, o Instituto Unibanco dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e na sala de aula – comprometidas com a capacidade efetiva das escolas públicas de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Busca ainda a institucionalização, nas redes de ensino, de uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as escolas e no interior de cada uma delas. As ações e projetos do Instituto Unibanco são voltados ao Ensino Médio e estruturados em três frentes: a) concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional; b) produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates focados em soluções baseadas em evidências empíricas e na investigação científica; c) apoio e fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio (Instituto Unibanco, *Sobre*).

Acredita-se que a razão para o Instituto investir na educação pública e, mais ainda, no Ensino Médio, esteja clara. Cabe explorar os outros aspectos expostos na apresentação. Sendo um “investimento privado social do Itaú Unibanco” o Instituto tem condições financeiras de se manter e financiar seus projetos, além de transferir recursos para a rede e as escolas que aderirem a suas respectivas ações. É uma peculiaridade preocupante, pois injeta dinheiro nas escolas, que são, pela ausência histórica de investimento público, carentes de recursos para melhorar sua infra-estrutura, sendo esse um atrativo irresistível para muitas delas que, assim, acabam se subsumindo à lógica da gestão gerencial/empresarial do Instituto com graves consequências para a dinâmica das atividades, processos e procedimentos escolares.

“Produzir conhecimento” sobre o ensino médio é outro objetivo. Interessante que o Instituto tem pessoal próprio para produzir o “conhecimento científico” sobre as experiências, invariavelmente com formação em gestão e “cabeça feita” para suas práticas, além de todo um apoio da imprensa para divulgar seus métodos, como jornalistas e formadores de opinião que têm o poder de influenciar o público. São vários e variados os dispositivos de que pode lançar mão para fabricar o consenso, o consentimento e legitimar suas ações.

Transformar as instituições escolares em organizações⁹ escolares é, como se pode constatar pelas próprias informações, outra de suas metas. “Elaborar e implementar soluções de gestão – na

⁹ As instituições, conforme Weber (RODRIGUES, 2007, p. 59 e 60) são associações racionais com fins que acabam conquistando legitimidade perante os indivíduos sociais por possibilitarem uma reciprocidade de conduta e sua

rede de ensino, na escola e na sala de aula” se traduz em implementar na rede pública de ensino e nas escolas “públicas” – em processo de privatização graças ao prestigioso auxílio do Instituto – o controle *do que se ensina e do como se ensina*: currículo, processo ensino-aprendizagem, avaliação e trabalho do professor. Tudo isso justificado pela máxima de que assim as “escolas públicas (terão como) garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes”, aprendizagem que significa, essencialmente, as competências técnicas e socioemocionais essenciais ao desenvolvimento do capital humano de alta performance e produtividade.

“Visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem” é outra premissa. Que aprendizagem é essa que se sustenta em resultados numéricos de avaliações e exames estandardizados, que entendem por uma “boa educação” um currículo estreitado, empobrecido, reduzido a treinamentos por técnicas e métodos que podem gerar as “boas práticas” e os “bons resultados”? De que tipo de aprendizagem se fala, para atender a quem? O que vai nas entrelinhas não é percebido, nem capturado, por todos.

Outro dado interessante é que o Instituto passa a gerir todo o processo, desde o planejamento, a execução e avaliação dos resultados, sendo essa a primeira frente de suas ações: “concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação”. Num segundo momento, produz as “evidências empíricas” que servirão para legitimar e tornar consensual as suas práticas (“investigação científica”). Por fim, através de “apoio e fomento” a projetos inovadores para o Ensino Médio, garante a disseminação de sua visão, de suas ideias, conformando toda a comunidade escolar segundo o que entende por uma “boa educação”. Torna-se, por isso, altamente nocivo, porque consegue fazer com que o dominado internalize a dominação como forma de “emancipação”, “empoderamento”, “protagonismo”. Peroni e Caetano (2016, p. 74) questionam se isso não se configura como uma “*compra da escola pública*, precarizada após a falta de investimentos em políticas educacionais que ocorreu no Brasil, principalmente na década de 1990”.

Embora fundado em 1982, de início, nessa “primeira fase da organização, dedica-se durante anos ao apoio a projetos de terceiros, de diferentes áreas”. Somente em 2002, “com o objetivo de obter maior impacto social, redireciona sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios” (INSTITUTO UNIBANCO. *Histórico*). A década de 1980 corresponde ao processo de organização e arregimentação do setor empresarial as ideias, programas e agenda neoliberal, como fica evidenciado pela criação do Instituto Liberal, em 1983. A partir daí, o empresariado brasileiro,

previsibilidade, passando a mediar as relações sociais. Deste modo, a aceitação, que gera a internalização e reprodução de um quadro normativo que regula as relações e ações sociais, legitima a criação das instituições sociais. Por sua vez, as organizações, como descritas em manuais de sociologia da administração, são organizações produtivas de bens ou serviços, voltadas a atender às necessidades do mercado. Tratar os espaços educacionais como organizações é considerá-los como produtores de produtos para o mercado de trabalho, onde os *experts* e especialistas (técnicos) dos processos, procedimentos e meios são o alfa e o ômega da razão de ser da própria organização. Portanto, denota a mercadorização da educação, que ela se transformou em mais uma mercadoria como outra qualquer.

seguindo a agenda dos Organismos Multilaterais Internacionais (UNICEF, Banco Mundial, principalmente, no que se refere ao âmbito da educação, e OMC, aliando educação e mercado, além de OCDE, que através do Pisa mensura as melhorias dos resultados quantitativos nos exames internacionais padronizados) se volta para remodelar e refundar a educação pública.

A década de 1990, com a reforma gerencial do Estado e a Nova Governança, irá preparar toda a base infraconstitucional para a ampliação da influência e atuação do empresariado na educação e nas políticas “públicas”-estatais. Assim, é no início do século XXI, quando a maioria das reformas e modificações foram implementadas, que o empresariado brasileiro passa a se debruçar e lucrar com a reestruturação da educação básica e também com a readequação do ensino superior. Isso explica, de certo modo, a razão pela qual o Instituto Unibanco passa a se dedicar à educação, essencialmente ao ensino médio (em 2007), onde está a juventude e futura, ou mesmo já atuante, força de trabalho, contribuindo para sua precarização desde a forma(ta)ção.

No Relatório de Atividades de 2003 do IU (Instituto Unibanco), o primeiro que marca o início de sua atuação na área de educação a partir de 2002, na parte onde expõe os seus objetivos, encontramos as seguintes passagens:

Com a chegada do novo milênio, o Instituto Unibanco promoveu uma revisão em sua estratégia e decidiu aprofundar o foco em Educação, com preferência para a proteção do meio ambiente e a inclusão social de adolescentes e jovens adultos menos favorecidos. Nesse objetivo, estão compreendidas ações para redução da defasagem escolar, preparação para o trabalho, incentivo ao voluntariado e capacitação de professores da rede pública de ensino, que são os verdadeiros agentes de mudança e co-responsáveis pelo desenvolvimento da personalidade e construção dos valores na juventude. (...) Os projetos apoiados pelo Instituto Unibanco têm como requisito básico a *capacidade de multiplicação* de modo a levar a diversos públicos os conteúdos comprovadamente científicos (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5).

A exposição é reveladora! “Novo milênio”, agenda dos Organismos Multinacionais Internacionais para a educação, atuação gerencial do Estado brasileiro em plena atividade, articulada com o empresariado e reformas no âmbito da educação essencialmente neoliberais. “Inclusão social de adolescentes e jovens adultos menos favorecidos”, o precariado do novo milênio, que não encontra emprego estável, apenas ocupações intermitentes, tendo que se *readequar* constantemente às flutuações do mercado de trabalho, tornando-se *multitarefa*, submetendo-se a pagamentos irrisórios (como não têm mais emprego estável, recebem por horas trabalhadas, por trabalho realizado, ou por tempo preestabelecido nos contratos temporários) pelos serviços prestados, tendo suas condições de vida e trabalho brutalmente precarizadas. Precisam aprender a ser *resilientes, empreendedores de si*, e adquirir sempre as novas competências específicas exigidas pelo

mercado para garantir sua empregabilidade, ainda que por tempo determinado e de modo intermitente.

Afora isso, a internalização dos novos valores, das (re)novadas competências (daí a importância da “educação por toda a vida”) garante uma força de trabalho disciplinada, educada segundo os preceitos da concorrência, da produtividade, da competitividade exigidas pela economia do século XXI do sistema capital, daí a “inclusão” dos menos favorecidos, ou seja, das classes populares que compõe os segmentos da classe trabalhadora, na nova educação gerida pelo empresariado em parceria com os órgãos “públicos” da educação estatal. O “incentivo ao voluntariado” abre espaço para a criação do capital social, utilizando os próprios indivíduos, sem gastar recursos “públicos”, para amenizar os problemas e questões sociais, onde “mais educação”, mais tempo na escola (escola de tempo integral) significam remodelar, ressocializar, reeducar os indivíduos – serviço realizado por ONG’s, OS’s, OSCIP’s, Fundações, Institutos, etc. –, garantindo que desenvolvam os comportamentos, as atitudes, as emoções, as práticas requeridas pela economia e pelo mercado, além de garantir a *vigilância* por mais tempo sobre suas ações, *evitando tempos* que poderiam ser usados para agitação, mobilização e organização para intervenções de massa, para protestos, marchas, reivindicações, ocupações e resistência, enfim, para o crescimento e acirramento da luta de classes e sua possível radicalização.

E, como não poderia deixar de ser, “capacitação de professores da rede pública de ensino, que são os verdadeiros agentes de mudança”. O Instituto reconhece que os profissionais da educação que trabalham no chão da escola, que estão em contato direto com os estudantes e a comunidade escolar em geral, são, efetivamente, os responsáveis por colocar em prática os projetos, os planos, os programas, as ações e políticas educacionais. Sabem que eles exercem influência na forma(ta)ção dos estudantes e nas ideias da comunidade escolar. Por isso, tem total consciência que é preciso captura-los, seduzindo-os e fazendo-os acreditar, aceitar, consentir, reproduzir e, assim, legitimar, o “todos pela educação”, transformando-os em “soldados” a serviço do “bem maior” para todos e, acima de tudo, garantindo a “multiplicação” de seus métodos, de sua forma de gerenciar, da gestão para resultados e o repasse dos valores e práticas necessárias aos adolescentes e jovens que serão “incluídos” através do setor informal de trabalho, reino da precarização e barbárie social, que precisa ser eclipsado mediante ideias de empreendedorismo, empregabilidade, protagonismo, responsabilidade social individual e outras ilusões que tão bem servem à manutenção e reprodução do sistema capital.

Após internalizarem esses valores e práticas os adolescentes e jovens os compreenderão como naturais, inerentes e decorrentes da própria vida social, sendo seus principais replicadores nos diferentes espaços e relações sociais que frequentam e estabelecem. A aprovação e

consentimento para a fabricação do consenso que gera a coesão social em torno das ideias difundidas advêm dos resultados de sucesso, da eficiência e eficácia das práticas, todos eles “comprovados cientificamente” por entidades, instituições, órgãos, intelectuais neoliberais, mídia, organismos multilaterais internacionais que respaldam e justificam a agenda neoliberal.

Segundo o Instituto, “o conhecimento é a principal fonte de evolução do indivíduo e ferramenta indispensável a sua inserção no mundo de trabalho digno. Sem o suporte de uma eficiente infraestrutura educacional, serão improdutivas as políticas governamentais de combate à pobreza, à violência e ao consumo de drogas”. Essa é a razão principal para que o Instituto eleja “o investimento no ensino” como “a mais eficaz e poderosa ferramenta de alavancagem social, permitindo também o enfrentamento de desafios nas áreas econômica e política” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6).

A educação precisa preparar a força de trabalho para o mercado e também para o desemprego crônico e estrutural, além de garantir as condições mínimas de sobrevivência no mundo urbano-industrial-tecnológico, produzindo consumidores de mercadorias e que também possam ser mercadorias (força de trabalho) rentáveis executando as operações e tarefas básicas esperadas. Além disso, é preciso garantir sua circulação “*just-in-time*” de casa ao trabalho, já que a maioria depende da utilização de transporte coletivo e deve ser capaz de ler os itinerários para uma locomoção mais eficiente, aproveitando bem o tempo sem desperdiçá-lo. Todas as mercadorias precisam circular o mais velozmente possível, sem maiores impedimentos.

E é a educação que também pode contribuir para o “combate à pobreza, à violência e ao consumo de drogas”, na visão do Instituto, pois pode desenvolver outras atividades, estendendo o tempo de permanência nas escolas, para que os adolescentes e jovens se ocupem em “aprender a aprender” a “fazer de si empreendedores”, “voluntários” e indivíduos com potencial de empregabilidade, reciclando e desenvolvendo competências que permitirão sua submissão às formas de subutilização e hiper-exploração de sua força de trabalho, naturalizando a precarização.¹⁰ e a precariedade.¹¹ de sua condição existencial, “permitindo os enfrentamentos dos desafios nas áreas econômicas” – a saída do mercado informal do trabalho precário – “e política” – corte dos gastos sociais do Estado.

Dentre os novos programas desenvolvidos em 2003, chama atenção o *Construindo o Futuro*, em parceria com a *Ação Comunitária do Brasil*, cuja explanação de objetivos ilustra o que foi asseverado acima sobre o lugar que deve ser ocupado pelos jovens das classes populares, de “baixa

¹⁰ Processo pelo qual o indivíduo social que depende da venda – (super)exploração – da sua força de trabalho para sobreviver e se reproduzir vê deteriorarem-se, de modo inerente à posição ocupada nas relações sociais de produção, suas condições de vida e trabalho.

¹¹ Condição material de existência abaixo ou muito abaixo daquilo considerado como o mínimo necessário numa sociabilidade urbana-industrial-moderna.

renda” e “situação de risco” na estrutura produtiva; em qual setor da economia, em sua grande maioria, terão “oportunidades” (geralmente o terciário e um lugar no processo de terciarização com condições de trabalho precárias e precarizantes), sendo, portanto, digno de nota, auxiliando na compreensão do que vem a ser a tal “profissionalização” dessa camada da juventude:

Contribuir para a *inserção dos participantes no mercado de trabalho*, oferecendo-lhes *treinamento profissionalizante* nas áreas de *telemarketing, inclusão digital, computação gráfica, cabeleireiro e confecção de bonecos*, bem como reciclagem em português, alfabetização digital e *noções de empreendedorismo*. Subsidiariamente, capacitar educadores do Programa de Qualificação Profissional e Oficinas Produtivas da ACB/RJ em Competências Básicas para o Trabalho, de forma a estarem mais qualificados (adaptados) para as funções que desempenham. O programa tem como objetivo mínimo oferecer a pelo menos 30% dos educandos a oportunidade de realizar *estágios supervisionados* ou *obter emprego na própria ACB/RJ ou em empresas parceiras* (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 17).

A maneira de aliviar e amenizar a pobreza e a miséria, cada vez mais crescentes e alarmantes, é reformular “seu foco de atuação, direcionando-o para atividades educacionais profissionalizantes (rebaixamento da formação da juventude da classe trabalhadora, popular e pobre, centrada nas competências para a entrada *no mercado de trabalho informal* e precarizado, amenizando a pressão social deste segmento sobre o *mercado de trabalho formal* que não tem como absorvê-los, estando seus mínguaos postos de trabalho designados para os filhos da aristocracia operária e da pequena burguesia que terão de competir por eles entre si. É lícito pontuar que essa pequena burguesia se esfalfa para viver, pensar, agir e se comportar como a grande burguesia), que aproveitam o potencial humano, principalmente de jovens que ainda não tiveram oportunidades adequadas de desenvolvimento” (INSTITUTO UNIBANCO, 2004, p. 9. Os parênteses são meus).

Em 2006 o Instituto lança o *Projeto Jovem de Futuro – Qualidade Total no Ensino Médio*, cujo objetivo primordial é a melhoria do *desempenho* dos alunos para elevar sua posição no Ideb. No mesmo ano, a entidade se associou ao Compromisso Todos Pela Educação (TPE). Novamente se reforça o entendimento de qualidade como quantidade, uma quantificação que estreita e empobrece o currículo, rebaixando e precarizando a formação.

A instituição oferecerá “apoio técnico e financeiro” às escolas parceiras”, implementando os processos, procedimentos (técnicas/tecnologias) gerenciais do setor empresarial nas instituições da rede “pública”, bem como a cultura meritocrática, da responsabilidade individual e todas as consequências que acarreta para o desmonte dos processos de organização e funcionamento democrático das instituições escolares. As escolas, como são carentes desses recursos, acabam se adequando e sendo reconfigurada pelo trabalho dos técnicos e *expertises*, que redesenham toda a dinâmica do trabalho escolar com o consentimento da grande maioria de sua comunidade,

passando a deter a direção e controle sobre a “concepção, implementação, monitoramento e avaliação do planejamento estratégico das instituições de ensino”.

Esse auxílio, uma forma de intervenção direta e indireta (por fabricação do consenso e consentimento da comunidade escolar, legitimando as mudanças e a implantação do novo modelo de trabalho), é justificado em termos de preocupação com o “futuro” dos estudantes que serão “beneficiados”. Esse discurso encontra eco nos jovens, em seus pais, como também numa grande parcela do professorado, de coordenadores pedagógicos e diretores. Ele se traduz nas “dificuldades encontradas pelos jovens brasileiros para ingressar no mercado de trabalho, sobretudo na faixa etária dos 16 aos 24 anos – que corresponde a cerca de 46% dos desempregados no país” (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 8). Daí o foco no ensino médio e seu incremento considerado “como estratégico para alterar essa realidade”, criando “oportunidades de superação da pobreza”, “inclusão social” com o aumento do nível de escolarização, que também pode aumentar o “rendimento profissional” e melhorar a “competitividade do país” (Idem, *ibidem*, p. 14).

De olho nesse “futuro” dos jovens, para o Instituto,

a expansão do ensino profissionalizante vem se consolidando como uma estratégia positiva para a complementação do ensino básico ou até mesmo para o eventual suprimento dessa lacuna. Ao identificar oportunidades de ação nesse campo, sempre moldando esses processos a partir de suas prioridades educacionais, o Instituto Unibanco tem apoiado iniciativas que buscam, prioritariamente, formar e qualificar jovens para inserção e permanência num mercado de trabalho cada vez mais complexo e competitivo (INSTITUTO UNIBANCO, 2006, p. 20).

Interessante que aqui se sugere o ensino médio como terminalidade mesma da escolarização para a juventude da classe trabalhadora, do segmento popular de baixa renda, colocando o ensino profissionalizante como “estratégia positiva” e “até mesmo (...) suprimento” do ensino básico desta etapa. Ressalta-se, ainda, que não se trata de formação profissional, mas de profissionalização, isto é, de capacitar para a empregabilidade e, como visto, geralmente, no setor informal de trabalho, diminuindo a percentagem do índice de desemprego que afeta a faixa etária que compreende a juventude, aparentando uma melhoria no crescimento e desenvolvimento econômico do país, combatendo as desigualdades sociais ao gerar “emprego” e “renda”. Qual forma de emprego e qual renda não são considerados.

Outro dado é que também vai apoiar “um amplo conjunto de iniciativas”, a fim de proporcionar o “enriquecimento educacional e cultural da comunidade”. Mais tempo nas instituições escolares, para aprender a ser um voluntário e se transformar num multiplicador de ações e projetos que ressocializem e reeduem os adolescentes e a juventude de acordo com os

valores, comportamentos, atitudes racionais e psicoafetivas, com as competências “analíticas” e “socioemocionais” requeridas pela lógica empresarial, pela produção e sua nova base técnico-científica-material e pelo mercado concorrencial capitalista.

E nesse “amplo conjunto de iniciativas” encontra-se o projeto *Junior Achievement* (Arquivamento Júnior), que leva “conhecimentos de negócios e do mundo empresarial para alunos de escolas públicas em diversos Estados”. Desde cedo, ensino fundamental II, os adolescentes devem aprender a *como se virar e garantir algum rendimento*, ou mesmo aprender a *fazer mágica e milagre* com o pouco ou quase nada que venham a receber aprendendo a *como poupar* ou, em outras palavras, *fazer mais com menos*, tendo uma vida simples e sem luxo. Por luxo entenda-se: teatro, museus, visitas a locais históricos, cinema, etc., enfim, tudo o que faz parte da formação artística e cultural do ser humano e eleva sua sensibilidade, compreensão de si e do mundo. Não menos importante é a “capacitação de docentes”, alvo do Instituto, que os considera “agentes privilegiados no processo de formação, principalmente de jovens e adultos (EJA)” (INSTITUTO UNIBANDO, 2006, p. 28). Na sequência do escrito, é possível capturar uma contradição que talvez tenha passado despercebida. Se num primeiro momento se fala em “capacitar” docentes, no segundo isso se transforma em “ações de treinamento distribuídas por diversos Estados”. Eis aí que a máscara cai e o verdadeiro objetivo se desvela: *treinar!!!* Trata-se, efetivamente, de técnicas e tecnologias que prescrevem e conduzem, direcionando normativamente, *como proceder, como agir* para se atingir determinados resultados, como se os docentes não fossem capazes de pensar por si mesmos, de utilizar o conhecimento construído e em permanente construção que faz parte do *tornar-se professor* e das experiências e vivências do processo ensino-aprendizagem. O *adestramento* do professorado é eufemisticamente obnubilado pelo léxico capacitação!

Pode-se inferir que o Instituto canaliza seus esforços em algumas frentes, sendo que duas delas dizem respeito a: 1) produzir capital humano capacitado pelas competências julgadas essenciais pela sociabilidade do capital (“Educação formal”); 2) preparar *força de trabalho simples*, com *qualificação básica* que apresente, essencialmente, as competências socioemocionais *readequadas* para suportar a concorrência e competitividade do mercado de trabalho, garantindo as competências “analíticas” também básicas para que esse jovem possa ter empregabilidade ao menos no mercado informal e no setor de serviços (terciário), com uma inclusão na excludência social precária e marginal, mas, ainda assim, uma “forma de inclusão” para o capital, onde o sujeito se *sente eternamente agradecido*, em *dívida de gratidão*, aderindo a cultura empresarial do empreendedorismo em todas as suas dimensões (“Qualificação profissional para o mercado de trabalho”).

A afirmação de que “a educação é o caminho mais efetivo para se promover a inclusão social” precisa ser contestada. O modo de produção capitalista e sua organização societária é, em

essência, excludente, não permitindo a inclusão de todos os segmentos e camadas sociais. As desigualdades são a base da exploração, da concentração e centralização de capitais e da riqueza, da formação das classes sociais, da divisão técnica-hierárquica-social do trabalho (trabalho manual e trabalho intelectual são separados, sendo que, apesar da especificidade de cada um, complementam-se e requerem-se mutuamente), da formação do Estado para legitimar a propriedade privada, criando os aparatos jurídico-político-administrativo-militar-ideológicos que garantem a reprodução da sociabilidade do capital.

Sendo assim, a única forma de “inclusão” dos jovens, “em sua grande maioria (...) moradores da periferia das cidades, oriundos de famílias de baixa renda” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 6), ou seja, da camada popular, é por intermédio do *mercado informal*, marginal e, ao mesmo tempo, complementar ao mercado formal¹². Essa é a “profissionalização” que deve ser dispensada para esses jovens, voltada à “cursos de habilidades básicas para o mundo do trabalho (adquirir as competências “analíticas” e “socioemocionais” exigidas), informática e inglês” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 24). Mais uma vez, evidencia-se que se trata de trabalho simples, que não requer qualificação técnica de alta complexidade.

Quanto ao “protagonismo dos alunos e da comunidade escolar” é uma maneira eufemística de dizer: não esperem por nenhum tipo de subsídio do Estado, seja de qual espécie for (desresponsabilização do Estado, responsabilização do indivíduo). Aprendam vocês mesmos a aprender remediar sua situação, “você é capaz” (vire-se como puder = resiliência, empreendedorismo). Assim, se as tentativas não forem exitosas, a culpa recai toda para os indivíduos individualmente, que mostram não ter as competências necessárias, que são incapazes e improdutivos, e que o problema não está ou é do sistema capitalista, mas deles, exclusivamente. Estabelece-se, assim, a culpabilização da ineficácia e ineficiência da responsabilidade social individual, o que requer que esse indivíduo aprenda as noções de cidadania básicas (os valores comportamentais e atitudinais esperados no atual estágio da concorrência e competitividade capitalista e suas consequências cada vez mais mortíferas para os trabalhadores, que precisam aprender a responder a elas com criatividade e inovação, reinventando-se e empoderando-se).

Educação e “qualidade” (além dos resultados para os índices que medem e ranqueiam o desempenho dos estudantes, também deve ser inclusa aqui a qualificação profissionalizante para o

¹² Ao discorrer sobre o Projeto Jovens Aprendizes, o Instituto deixa claro quais são os cursos de capacitação profissional oferecidos: “(...) têm duração de 18 meses na área de auxiliar administrativo, auxiliar de linha de produção, mecânica e manutenção de máquinas, construção civil e atendimento a vendas, entre outros” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 33). Indaga-se o que aconteceria se esses jovens dissessem: quero me capacitar para ser médico, engenheiro, biogeneticista, intelectual das ciências sociais e políticas, antropólogo, filósofo, etc. Qual seria a resposta?

mercado de trabalho) do ensino significam, para o Instituto, “transformação dos índices sociais de violência, desemprego e evasão escolar” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 6).

“Violência, desemprego e evasão escolar”! Se o Ensino Médio começar a “profissionalizar” e criar meios para que o indivíduo busque, por si só (responsabilidade individual), subsistir, não importa em que condições mas sim que subsista, e o *certifique* para o trabalho, então, certamente, um número maior de jovens a ele acorrerá, interessando-se em finalizar a educação básica, que passa a ter *caráter terminal* para um contingente significativo deles, aprofundando a desigualdade de condições materiais e espirituais (arte e cultura) entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe capitalista, como também a dualidade de sua formação (profissionalizante e propedêutica).

Falar sobre violência sem fazer menção alguma à forma de organização e funcionamento da sociabilidade capitalista e à lógica de reprodução do capital é justamente ocultar a raiz das variadas manifestações dela, como a violência da fome, do latifúndio, do sem-teto, do sem-terra, do sem-trabalho, do sem-cultura, do sem-educação integral, e assim sucessivamente. Todas elas têm sua raiz na apropriação privada (propriedade privada) dos meios de produção e das forças produtivas em geral por uma pequena parcela da humanidade. Essa é a violência germinal que oriunda as demais formas de violência em todos os campos, setores, dimensões, perspectivas, enfim, em todos os âmbitos da vida social.

Precisamente o *viver uma existência desumana* enquanto poucos vivem uma existência *aparentemente* humanamente plenificada – isto porque, no sistema capital e na sociabilidade capitalista, “a classe dominante e a classe proletária representam a mesma alienação humana. No entanto, a primeira se sente à vontade nesta alienação; ela aí encontra uma confirmação, ela reconhece nesta alienação seu *próprio poder* (apropriação privada da produção social e dos meios sociais de produção = propriedade privada), possuindo nela a aparência de uma existência humana” (MARX; ENGELS, 2001, p. 37. Os parênteses são nossos) – é que possibilita à classe trabalhadora “no aviltamento, a *revolta* contra esse aviltamento, revolta para a qual é levada necessariamente pela contradição que opõe sua *natureza* humana à sua situação na vida, que constitui a negação franca, categórica, total desta natureza” (MARX; ENGELS, 2001, p. 37).

Por isso essa possibilidade aberta por suas condições materiais e espirituais de existência para a “revolta contra (o) aviltamento” deve ser minada e erradicada, e nada melhor do que a ilusão de poder ter uma vida semelhante à burguesa, à dos empresários empreendedores bem sucedidos, pela ascensão na divisão técnica-social-hierárquica do trabalho e no lugar ocupado na estrutura produtiva. Alimenta-se a crença de que é possível vencer, alcançar o sucesso, uma vida confortável, superando o insuperável no modo de produção capitalista: as desigualdades, condição de reprodução do próprio capital, dado que é daí que extraí a exploração do homem pelo homem,

fonte de mais-valor. A violência em potencial dos filhos da classe trabalhadora e da camada popular em resposta ao aviltamento de suas condições de vida e trabalho, de suas condições materiais e espirituais, sua insurgência, sua rebelião é controlada, minando a possibilidade de que estourada as revoltas, o processo de luta de classes e a pedagogia educativa e formativa potencialmente dela advinda, esses jovens pudessem vir a se organizar e mobilizar para lutar pelo fim de toda e qualquer forma de exploração, de opressão, de desigualdade, de discriminação. Agora, incluídos na educação qualificadora para os tempos hodiernos e para o mercado de trabalho, passarão a lutar por *mais justiça, mais equidade, mais inclusão*, mais e mais e mais de tudo... Também poderão ocupar o tempo ocioso pelo desemprego, se não conseguirem colocação no mercado informal ou em trabalho simples no segundo setor, em trabalho voluntário, forma de controlar e vigiar esse seu tempo e angariar mais corpos e mentes gratuitamente ao alívio e amenização de situações que poderiam eclodir em revoltas incontroláveis dos mais pobres e miseráveis.

A chancela dos Organismos Multilaterais Internacionais (BIRD, UNESCO) para as práticas do terceiro setor e dos empresários no controle, adaptação, domesticação, conformação da juventude legítima ainda mais a justeza de suas ações. A juventude é a “chave” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 10): (re)programe-a, e terá o tipo de força de trabalho e indivíduo (objetiva e subjetivamente) que deseja!

A “*carta de boas-vindas da superintendente do Instituto Unibanco aos alunos do Projeto Jovem de Futuro*” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 19) é impar para ilustrar os depósitos no indivíduo e na emulação do individualismo e da concorrência a ser estabelecida entre os jovens, preparando-os para o mundo competitivo do mercado de trabalho e da economia global. Destaca-se, aqui, algumas passagens elucidativas. A primeira delas ocorre quando a superintendente explica para os jovens o que é o *Projeto Jovem de Futuro* e como ele pode melhorar “as *suas* oportunidades de *sucesso*” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 19. Os *itálicos* são nossos). Na seqüência, explícita que se trata de uma melhoria na qualidade do ensino médio, o que significa

melhores salas de aula, banheiros, quadras e também *professores mais motivados, campanhas de incentivo aos alunos* e ações para trazer mais cultura para a *sua* vida. O Projeto foi *elaborado pelo Instituto Unibanco, mas irá contar com a cooperação de todos: (...)* e, o mais importante, *com sua colaboração, com a sua vontade de estudar* numa escola melhor e de *ter mais resultados* na vida! O Jovem de Futuro funciona assim: sua escola receberá, de forma simples, *recursos técnicos e financeiros para aplicar de acordo com as necessidades mais urgentes*. Estas necessidades podem ser, por exemplo, melhorar o visual da escola, através de uma *pintura nova, da troca de vidros quebrados, da reforma de móveis*. Ou *motivar e preparar melhor os professores*, ou talvez *comprar equipamentos para laboratórios, computadores, impressoras e livros* e muitas outras coisas que esteja precisando. As melhorias servirão para gerar as condições que *você precisa (...)* garantindo assim uma *igualdade de condições para o vestibular e para o mercado de trabalho*. Mas não se esqueça: *quem estuda é você* e por isso preciso do seu compromisso, pois só *a sua dedicação fará acontecer um futuro melhor. Dedicar-se é não faltar*

e nem se atrasar para as aulas, é concluir o curso com melhores notas. (...) Vamos avaliar os seus avanços (...) Os melhores alunos receberão prêmios, assim como as melhores escolas participantes do Projeto. Sei que você sonha com uma vida melhor para você e para sua família. Nós vamos criar as condições que você merece para mostrar todo o seu potencial e provar do que é capaz! Você pode transformar a sua realidade. A mudança já começou (...) (INSTITUTO UNIBANCO, p. 19, 2007. Os itálicos são nossos).

O teor da carta é um *doce e suave veneno!* O discurso é sempre direcionado *a um indivíduo*, a uma especificidade dentre as várias particularidades individuais: *você e suas oportunidades de sucesso*. O sucesso, bem entendido, não cabe a todos, nem todos conseguem alça-lo, somente aqueles que sabem *“como fazer”* para tirar proveito da oportunidade, o que é uma outra armadilha.

Na carta, a superintendente fala que o *Projeto Jovem de Futuro* irá criar as condições para todas as melhorias. O que ela chama de “criar condições”, na verdade, é aquilo que deveria estar pressuposto pelo Estado, correspondendo à infra-estrutura básica que os sistemas de ensino deveriam comportar: móveis adequados e renovados conforme a necessidade; quadras de esporte; laboratórios para as áreas das respectivas ciências equipados com todos os insumos básicos necessários ao desenvolvimento das atividades escolares formativas; auditórios; pintura anual das instalações; bibliotecas; acervo áudio-visual; acervo iconográfico; museus; etc.

Isso demonstra a ausência de investimentos financeiros na educação, que é de longuíssima data, um déficit histórico que marca a historicidade da educação básica no Brasil. Logo, *não são* “melhorias”, se assim fossem teriam de *ir além*, e muito, do que as instituições de ensino da rede pública deveriam oferecer como pressuposto à condição formativa, tendo por referência as exigências do mundo moderno.

O problema é que como o básico e necessário não é garantido, o que deveria estar pressuposto a todas as escolas passa a ser atribuído apenas aquelas selecionadas, por critérios estabelecidos pelo Instituto, para participar do Projeto, e isso enquanto apresentarem os resultados esperados, senão, a parceria pode acabar antes do imaginado.

A melhora do ensino também requer “professores motivados”. Aqui está subentendida a implementação da tática da meritocracia, pois só os *melhores* – professores, alunos, escolas – terão seus esforços reconhecidos e serão premiados, pois haverão comprovado para o Instituto que *têm futuro* e que os investimentos que neles se fizer reverterão em benefícios e nos objetivos planejados. “(...) num universo social fundado numa ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores. Prestígio, honra, status e bens materiais devem ser concedidos àqueles selecionados como os melhores” (BARBOSA, 2006, p. 31).

Além disso, os professores, além de motivados, precisam estar “melhor preparados”, o que significa dizer, *treiná-los* através das *capacitações* disponibilizadas pelo próprio Instituto para que se

tornem *aptos a produzir* os resultados esperados utilizando *técnicas e tecnologias* em sua sala de aula mais modernas e adequadas, passando a *controlar* o *saber e fazer* dos professores.

Esse controle de todos os estágios do processo se dará por meio de “avaliação” para medir os avanços conquistados, ou não. O que é preciso ressaltar é que como o Instituto diz estar proporcionando todas as condições para que as melhorias aconteçam, caso isso não ocorrer, já se pode saber, de antemão, de quem é a culpa: *sua*, do *indivíduo* e de mais ninguém. Você não teve *vontade* suficiente, não se aplicou o tanto necessário, não teve “compromisso”, não “obteve as melhores notas”, portanto, somente você é o responsável por não lhe “acontecer um futuro melhor”, por não realizar o sonho de “uma vida melhor para você e para sua família”. Mais ainda: mostrou que *não é merecedor*.

Contrapõe-se às tais “condições”, repisadas pela superintendente em sua carta, o poema produzido e lido no documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim, pela adolescente Valéria, de Manari, um dos interiores de Pernambuco:

Eu poderia ser uma adolescente normal
 Se não tivesse uma família formada por onze pessoas
 Eu deveria ter sido uma criança normal
 Se não fosse as responsabilidades que eu cumpria
 Eu deveria gostar do que faço se não fosse obrigada a fazer
 Eu deveria frequentar ambientes de lazer se não tivesse que trabalhar
 Eu deveria reclamar quando dizem algo que não gosto
 Se não tivesse inspiração para descrever cada situação
 Eu poderia reivindicar quando sou julgada injustamente
 Mas calo-me e a humildade prevalece
 Eu deveria ter uma péssima impressão da vida
 Se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver
 (Documentário: *Pro Dia Nascer Feliz*)

A escola e o ensino proporcionado por ela não pode solucionar as desigualdades sociais; não pode superar a sociedade de classes; não rompe com a divisão técnico-social-hierárquica do trabalho, ao contrário, a mantém e reproduz; não pode sanar toda a defasagem em termos de capital cultural, econômico e social dos filhos da classe trabalhadora e das camadas subalternas. Essas transformações não dependem da ação do indivíduo isoladamente, elas exigem a mobilização e organização da classe trabalhadora (do campo e da cidade) e proletária (que produzem diretamente o mais valor), pois só a força do coletivo é capaz de pressionar e tensionar as relações de força e poder entre as classes, conquistando mudanças substanciais que transformem as relações sociais e de produção dos espaços que estão para além dos muros das instituições escolares e que são os fundamentos da produção social.

Valéria, apesar de tudo, de todas as adversidades derivadas de sua condição de classe, ainda consegue “tirar sangue de nabo”, como diz Gramsci (*apud* NOSELLA, 2004, p. 145), por

circunstâncias e situações que não são generalizáveis a todos de sua classe.¹³ Algo que não é considerado pelo Instituto. Não se trata de vontade, de esforço do indivíduo apenas. Há outros determinantes, outras e múltiplas determinações que devem ser ponderadas e que não estão presentes nessa *doce e sutil carta venenosa*, uma tentação como foi a “maçã” para “nossa primeira mãe”, reluzente e atrativa de um lado e completamente bichada do outro, mas fora do alcance dos olhos. No caso em questão, da compreensão da lógica do funcionamento da sociabilidade capitalista e dos interesses de seu séquito empresarial.

“Igualdade de condições”, para existir de fato, só num modo de organização socioeconômica onde as classes sociais tenham sido extintas e superadas, assim como as desigualdades sociais, a exploração do homem pelo homem e todas as demais formas de opressão, expropriação tenham sido transpostas pelo fim da propriedade privada. Isso, infelizmente, ainda está distante do nosso horizonte atual, de retrocesso e refluxo da consciência de classe pela direção ideocultural e política do empresariado e do bloco de poder dominante. Além do mais, *condição jamais* tem como *pré-condição* o merecimento. Muito contrariamente, condição é um pressuposto, ou seja, deve estar dada igualmente para todos, sem distinções.

No processo concorrencial estimulado entre os jovens pelo *Projeto Jovem de Futuro*, o Instituto só se interessa por aqueles que se destacam e provam que tem *potencial* e são *capazes*. Portanto, seleciona-se dentre eles aqueles que “têm futuro”, fazendo da meritocracia “um dos fundamentos da concepção de formação humana apresentada pelo Jovem de Futuro. (...) Com base na ideologia meritocrática, a seleção dos ‘melhores’ estudantes, considerados como ‘jovens de futuro’, é o principal fundamento do PJF” (SANDRI, 2016, p. 9). É ou não um doce, sedutor e suave veneno com potencial de envenenar a grande maioria dos jovens de “baixa renda”, conforme nomenclatura usada pelo Instituto? Um perigo incendiário que será tornado política “pública” de educação.

As ditas preocupações com a “qualidade” do ensino, com a situação de vulnerabilidade dos jovens de baixa renda, com as oportunidades de melhorar as condições de vida e trabalho servem para legitimar o projeto político-social e plano maior de sociabilidade, de (re)forma(ta)ção dos sujeitos (seu modo de ser, fazer, pensar, interagir), adaptando-os às reestruturações do sistema capital, do mundo da produção social, das necessidades do mercado capitalista e também do mercado de trabalho. As políticas “públicas”-estatais educacionais passam a ser ditadas e controladas pelas personas do capital, preocupadas em equilibrar a taxa de lucro, em tendência

¹³ Para uma análise mais robusta, ver SOUZA, Iael de (*et.al.*) PRO DIA NASCER FELIZ?! Essa é a vida que eu quis?! Uma reflexão e alguns apontamentos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 275-301, jul./dez. 2013.

decrecente pela aplicação em escala geométrica, em todos os setores da economia, de tecnologias produtivas que reduzem a utilização da única mercadoria, e também meio de produção, que gera mais-valor: a força de trabalho. Para atingir seus objetivos, os homens de negócio, os empresários e o bloco no poder necessitam *moldar* (objetiva e subjetivamente) essa força de trabalho segundo seus interesses e necessidades, encobertos pelos nobres lemas de desenvolvimento social sustentável, crescimento socioeconômico, competitividade global, modernização e inovação produtiva-social.

A tal “proficiência básica” pretendida é que, ao menos, o empresariado possa contar com um analfabeto funcional em estágio elementar e também intermediário.¹⁴, sendo que o elementar é o mais adequado para o trabalho simples, posição a ser ocupada na divisão social-técnica-hierárquica do trabalho pela maioria dos jovens provenientes de “situação de vulnerabilidade social e de baixa renda”, como designa o Instituto. Também é importante cumprir as metas estipuladas pelas organizações multilaterais internacionais como UNESCO, Banco Mundial para a educação básica a fim de contar com os financiamentos e linhas de crédito para a ampliação da mercantilização da educação e do mercado educacional de serviços.

O ano de 2009 representa a consolidação de uma das metas do Instituto Unibanco: o reconhecimento e recebimento, pelo Ministério da Educação, da pré-qualificação do *Jovem de Futuro* como uma tecnologia educacional. O significado disso é que o MEC considera a experimentação inovadora “bem sucedida e adequada para adoção pelas escolas brasileiras” (INSTITUTO

¹⁴ No Brasil, a ONG *Ação Educativa* (de antemão, já se está ciente do verdadeiro objetivo das ONG's com a educação), em parceria com o *Instituto Paulo Montenegro* (IPM) “pesquisa, desde 2001, os níveis de alfabetismo dos brasileiros entre 15 e 64 anos”. Recorre-se “a uma prova e uma escala de mensuração. O material serve de base para compor o chamado Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), única iniciativa de medição do alfabetismo da população adulta em nível nacional no Brasil” (A difícil..., MultRio, 2017). De acordo com a escala do Inaf, “existem cinco grupos (níveis de analfabetismo) que podem ser reunidos em dois grandes conjuntos: (a) o dos analfabetos funcionais (analfabeto absoluto e analfabeto rudimentar) e (b) funcionalmente alfabetizados (elementar, intermediário e proficiente)” (A difícil..., MultRio, 2017). O analfabeto *absoluto* compreende “a condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.)”. Por sua vez, o *rudimentar* “corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica”. Já no grupo *elementar* as pessoas “podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. Os analfabetos *intermediários* “localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto”. Por fim, os *proficientes* dizem respeito “as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções” (Disponível em: <http://www.ipm.org.br>).

UNIBANCO, 2009, p. 5), podendo e devendo ser replicadas em larga escala. De modo que o JF (Jovem de Futuro) é incluído pelo MEC no *Guia de Tecnologias Educacionais 2010*, “que lista iniciativas reconhecidas como potencialmente eficazes para replicação em escolas da rede de ensino brasileiras” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 18). O Instituto informa que “a qualificação definitiva depende apenas da adoção do projeto pelas escolas e consequente confirmação dos resultados positivos por consultores do Ministério” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 18). Tendo isso em vista, o Instituto passa a se dedicar a “finalizar a formatação do projeto em módulos que facilitem o processo de apropriação dessa tecnologia pelas autoridades educacionais interessadas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 18).

Com isso o Instituto Unibanco fortalece sua imagem de referencial no campo da produção de métodos e tecnologias na prestação de serviços educacionais, “baseados nos conceitos mais modernos de gestão de conhecimento e controle de processos” (Idem, *ibidem*, p. 5). Os resultados do *Jovem de Futuro* (o projeto experimental de micro-escala de 2007, transformado em série piloto em 2008, ampliando sua área de atuação, fecha seu ciclo em 2009, permitindo a “sistematização e ajustes finais nas suas metodologias e procedimentos” – INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 26) demonstram “ainda haver na escola um caminho inexplorado de transformação, que leva ao sucesso” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 6), afirma o presidente do Instituto.

Um dos pilares da formatação dos projetos do Instituto para o desenvolvimento de tecnologias educacionais está nos “métodos de avaliação (...) presentes em todos os níveis, do desempenho individual ao impacto global do programa” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16), fazendo da avaliação um dos pressupostos básicos para mensuração de desempenho e resultados dos diversos momentos dos seus projetos, quando não mecanismo central das tecnologias e gestão gerencial.

Na visão do Instituto, “o que de melhor o empresariado pode oferecer como apoio” às políticas “públicas”-estatais educacionais é “transferir a expertise empresarial de transformar conhecimento em técnica e ter a técnica a serviço da produção de resultados sociais” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16). Em grande medida,

o próprio governo brasileiro tem caminhado nessa direção, com um número cada vez maior de estados que adotam programas de gestão modernos, além das iniciativas de avaliação em larga escala que se difundiram nos mais diferentes níveis de gestão escolar, possibilitando às instituições estabelecer metas de gestão para resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 16).

O neotecnicismo está presente como orientador de todas as ações da gestão para resultados, impregnando todas as esferas do Estado e de seus entes federados, que transformou os

princípios e valores da gestão empresarial nos guias parametradores das políticas “públicas” sociais, adotando a lógica do setor privado e privatizando toda a organização, estrutura e funcionamento das instituições sociais, dentre elas a educacional, mola mestra da forma(ta)ção da força de trabalho pela subsunção real da educação ao sistema produtivo capitalista no modo de produção do capital, ainda que ela conserve, devido a contradição imanente ao real, a possibilidade de se insurgir e auxiliar na ruptura com essa subordinação, superando e eliminando a alienação que tomou conta do corpo, mente e alma da classe trabalhadora, capturada e escravizada pelas personificações do capital, que inviabilizam todas as formas de resistência e contra-hegemonia por sua direção política e cultural hegemônicas.

O Instituto monitora e avalia a implantação da tecnologia educacional *Jovem de Futuro* mesmo depois de sua validação, reconhecimento e pre-qualificação como política “pública” educacional, pois precisa se certificar de que os métodos e as tecnologias gerenciais sejam seguidas da forma normatizada e prescrita, adequando as adaptações que se fazem necessárias ao quadro normativo previsto para que a eficácia, eficiência e efetividade dos resultados não sejam prejudicados e coloque em risco a replicação da tecnologia educacional por toda a rede de ensino, fazendo com que seus esforços, e de todo o empresariado, em torno da educação global do novo milênio, preparando o capital humano e social da força de trabalho requeridos pela crise estrutural do capital, não sejam comprometidos.

Nesse sentido, é importante lembrar que o Instituto estabelece, de maneira impositiva, condições obrigatórias em troca do seu suporte técnico e financeiro. Caso não sejam observadas e cumpridas, a penalidade é deixar de fazer parte do projeto, perdendo todos os benefícios. O “temor de sanções” tem sido um “fator de impacto intangível” para alavancar “a melhoria de resultados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 32). Assim,

resultados negativos no desempenho dos alunos e nos índices de evasão ao final de cada ano constituem o principal motivo para a rescisão. Além disso, a falta de conformidade com ações e parâmetros mínimos de ação pode resultar na suspensão de aporte financeiro ou mesmo no desligamento do Projeto. Incorrem nessa situação escolas que não concluem seu plano estratégico ou a formação de um grupo gestor. Inconsistências e falhas na prestação de contas também acarretam sanções. (...) No primeiro ano, três avaliações – no começo, no meio e no fim do ano letivo – são feitas para obter indícios da evolução dos alunos e da necessidade de ajustes nos métodos e nas estratégias de ação. Elas servem também como parâmetro de corte para as escolas participantes, uma vez que a melhoria no desempenho dos alunos é pré-condição para a continuidade da escola no Projeto. Uma nova prova de acompanhamento é feita ao final do segundo ano, e os resultados são obtidos pela comparação da linha de base com uma nova avaliação ao final do terceiro e último ano (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 26 e 28).

Fica claro que são os números e resultados nas avaliações a medida da melhoria ou não da “qualidade” do ensino. Ao invés de trabalhar sobre os resultados ruins, buscando compreender as razões mais profundas que contribuem para esse fenômeno, apoiando ainda mais essas escolas e seus alunos, estes são abandonados por provar não serem merecedores e não ter futuro. O futuro só é descortinado para quem atinge as metas, apresenta resultados e comprova o sucesso da tecnologia social implantada.

A partir de 2010 o *Jovem de Futuro* entra na segunda fase. A primeira, “trouxe resultados comprovados, gerou conhecimento e inspirou novas propostas de ação” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 7). Agora é a vez da transferência e disseminação de tecnologias e metodologias. O que significa dizer que, a partir de então, com a oficialização do Projeto *Jovem de Futuro* como política “pública” de tecnologia educacional, as escolas que aderirem terão, obrigatoriamente, que seguir os guias e manuais produzidos pelo Instituto, bem como o sistema de avaliação que acompanha a gestão para resultados e todas as tecnologias gerenciais para uma boa prática e otimização de desempenho.

Embora o Instituto se apresse em esclarecer que o “conceito de gestão para resultados não tem um sentido tão pragmático quanto no mundo empresarial”, mais a frente diz que

o programa transporta algumas das melhores práticas da gestão organizacional (empresarial) para a realidade escolar, desenvolvendo nos participantes habilidades como visão de conjunto para a definição de estratégias administrativas, clareza e objetividade na aplicação de recursos e capacidade de otimizar o funcionamento operacional da escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 37).

Como demonstram os estudos de Laval (2004), e embasando-nos em suas asserções, pode-se dizer que diretores são transformados em “administradores” e coordenadores pedagógicos em “auxiliares administrativos”. Promove-se um distanciamento abismal entre *o que eles de fato são* (professores, profissionais da educação) antes de assumirem certas funções na organização do trabalho escolar, o que permite um trato diferenciado aos processos e procedimentos do trabalho escolar e na relação com o ensino-aprendizagem.

É justamente esse diferencial que a capacitação tende a apagar e substituir por um adestramento, disciplinamento e incorporação das técnicas e tecnologias gerenciais, esvaziando e desvirtuando a especificidade do trabalho na educação desses profissionais. Cada vez mais, diretores e coordenadores pedagógicos viram técnicos e especialistas em técnicas e tecnologias para a produção de resultados financeiros, sociais e escolares.

Produzir-se-á, em série estandardizada, administradores alienados e estranhados de sua professoralidade, alinhados às metas, estratégias, operação e funcionamento das grandes

organizações flexíveis, contribuindo para o estreitamento do currículo escolar e do rebaixamento da formação dos jovens estudantes provenientes das camadas populares (jovens em situação de vulnerabilidade social. Pobres cuja *pobreza* os condena, caso não seja contornada pela educação redentora, a uma vida de violência, perigos e criminalidade) para a forma(ta)ção normatizada e prescrita em termos de capital humano, capital social e capital socioemocional a fim de assegurar a ordem, o progresso e o futuro do desenvolvimento da nação brasileira.

Também é preciso questionar e refletir sobre um outro fator: a substituição dos livros didáticos pelo material didático-pedagógico do Instituto. Ainda que os livros didáticos não sejam o material mais adequado para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula (isto porque os próprios professores deveriam ter condições de trabalho para produzir e desenvolver o próprio material e recursos pedagógicos, utilizando a tecnologia informática, como sites, blogs, etc. para disseminar a própria produção, ampliando seu horizonte profissional e aperfeiçoando sua formação contínua), possibilitam, ao menos, uma diversificação de alternativas para escolha dos professores, o que não ocorre no caso dos materiais produzidos pelo Instituto. Ao contrário de diversificar, imprime-se uma padronização em termos de temáticas, do que e como se reflete e discute (“sugestões” de atividades. Como é sabido, toda sugestão tem o poder de influenciar as escolhas e alternativas dos sujeitos) e das ações a serem executadas. Um verdadeiro *The Wall* (clip’s do longa metragem baseado na biografia de Pink Floyd) do século XXI.

Em 2011 o *Jovem de Futuro* é articulado ao *Programa Ensino Médio Inovador* do MEC (ProEMI/JF). A superintendente Wanda Engel explicita as principais execuções a serem objetivadas em 2011 como fruto da validação da tecnologia *Jovem de Futuro*, entre 2008 e 2010, e seu processo de transferência para o Estado, passando a abarcar o território nacional enquanto política “pública”, tornando acessível uma ferramenta capaz de auxiliar o sistema de ensino “público” a dar “a grande virada” relativa a desempenho e resultados dos estudantes nas avaliações nacionais estandardizadas e nos índices do Ideb.

Manuais, treinamentos para aplicação das técnicas e tecnologias didático-pedagógicas e também gerenciais visando atingir os resultados planejados são formulados, formatados, sistematizados, publicados e postos em prática para disseminação e reprodução padronizada das ações. Uma atenção especial deve ser dada à parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SEA), demonstrando como o empresariado procura adentrar em espaços táticos para a efetivação de sua estratégia, passando a influenciar nos processos de produção de programas, planos, políticas “públicas” sociais, abrindo caminho para a ampliação de sua rede de apoio e interferência nos assuntos que mais lhe interessa.

Essa parceria do Instituto com a SAE irá render o convite para participar da formulação da versão preliminar do documento *Pátria Educadora*, em 2015. Segundo avaliação de Sandri (2016, p. 8), “a participação do IU na elaboração do documento que seria a principal proposta para a educação nacional do governo Dilma Rousseff, representou a presença do empresariado brasileiro na construção da direção cultural da sociedade por meio de políticas públicas para a Educação Básica”. Por intermédio dessas ocupações, o empresariado vai se posicionando e cercando todos os flancos possíveis, criando as condições para a consolidação de sua hegemonia política-cultural e aprovação consensual, legal e, portanto, legitimamente consentida, de suas ideias e projeto de Brasil dependente e subordinado às potências dos países centrais e subserviente a sua burguesia internacional.

A parceria entre MEC e Instituto Unibanco é a legitimação da validade, eficiência, eficácia e efetividade do setor privado pela esfera do “público”-estatal, outorgando àquele a possibilidade de redefinir, padronizar, reformatar toda a rede de ensino pública segundo sua visão de homem, de mundo e de sociabilidade. A mensagem que fica nas entrelinhas é de que a educação só vai melhorar e funcionar bem caso seja privatizada, ficando sob o controle do setor privado, que sabe o que é que precisa ser feito, como fazer, o que traz resultados, o que funciona, o que é mais eficiente e efetivo, e não os profissionais da educação, já que a situação mostra que estão perdidos e que precisam é ser guiados para se salvar, sendo incapazes de planejar e produzir seu próprio trabalho, seus materiais e recursos didático-pedagógicos, tendo de ser treinados para executar o que é planejado e produzido por terceiros (terceirização/mercantilização dos serviços educacionais).

Interessante é que a privatização do “público”-estatal é anunciada pelo próprio Secretário de Educação Básica do MEC, Romeu Caputo, embora não de maneira literal e direta e sim de forma subentendida, ao discorrer sobre a importância da parceria com o Instituto Unibanco. Para ele essa parceria “representa uma importante experiência para o MEC e para as Secretarias Estaduais de Educação, pois pode se tornar uma referência na relação com outras experiências privadas que busquem contribuir com inovações positivas para a melhoria do Ensino Médio” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 10).

Como apontam Peroni e Caetano (2016, p. 74), para o empresariado, “as parcerias são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola e à sala de aula e definir e controlar o que e como será ensinado”, isto porque

a principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento (...) que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica. A educação precisa ser redefinida de forma a se

concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida (PERONI; CAETANO, 2016b, p. 3).

A dedicação e esforços do Instituto à educação, produzindo seus próprios projetos de intervenção, Centro de Estudos e produção de conhecimento – *think tank*; gestão de conhecimento – demonstra que o empresariado, há algum tempo, não estava nada satisfeito com o tipo de educação oferecida pelo sistema “público”-estatal de ensino. A influência indireta é substituída, então, pela direta, sistêmica e com implementação gerencial presencial e virtual a fim de garantir a qualidade do seu produto, a força de trabalho, com as especificidades, características e todos os requisitos básicos, de “pronta entrega”, certificados. Com isso, vai abrindo caminho para a entrada de seus parceiros privados, que vão tomando conta de todas as atividades que envolvem o multiverso do universo do trabalho escolar e da educação.

Em 2015 a parceria com o MEC no ProEMI/JF é desfeita. O *Jovem de Futuro* é “redesenhado” e o Instituto decide manter apenas a parceria com as Secretarias de Educação. O contato direto com as Secretarias de Educação e suas regionais nos diversos municípios, o “investimento” feito pelo Instituto através do *Jovem de Futuro* (e não mais pelo repasse do MEC através do PPDE – Programa Dinheiro Direto na Escola) nas escolas selecionadas para implementação do projeto em parceria com as Secretarias de Educação, permite ao Instituto Unibanco um avanço no ritmo de abrangência e cobertura do seu projeto político, social e econômico de Nação, via política “pública”-estatal educacional, forma(ta)ndo mentes, corações e subjetividades.

A independência em relação ao MEC e ao PDDE tornou-se uma questão vital para o Instituto. Não é surpresa e nem ineditismo os atrasos no repasse das verbas do MEC, o que prejudica planejamentos, cronogramas e, por consequência, *desempenho* e *resultados*, dois aspectos centrais para o Instituto que, enquanto “instituição privada que atua na produção de bem público”, precisa dar o exemplo de eficiência, eficácia e efetividade inexistentes no setor público, fazendo jus à “convergência da busca de resultados consistentes com a excelência em desempenho” (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 4) do setor privado.

Por outro lado, as Secretarias de Educação, ao longo dos anos de parceria com o Instituto, ao ter seus profissionais de educação e técnicos capacitados e forma(ta)dos pelo curso de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), ministrado pelos expertises do Instituto, internalizam e passam a replicar, reproduzindo, *ipsis litteris*, os valores, as ideias, ideais, preceitos, cultura e *ethos* empresarial, passando a ser uma colaboradora pro-ativa para a “gestão de conhecimento” do próprio Instituto, bem como para a sua produção sob medida, diversificando e aprimorando as tecnologias e

metodologias educacionais. O controle do Instituto Unibanco sobre as Secretarias de Educação passa a ser total, a partir da rescisão com o MEC.

Um último ponto que importa ressaltar foi a resposta dada pelo Instituto Unibanco às manifestações e ocupações dos estudantes secundaristas no ano de 2015. Elas serviram de lição e aprendizado para o Instituto Unibanco, e demais reformadores educacionais empresariais, que passam a redobrar os cuidados, a atenção e ações voltadas à captura da subjetividade e envolvimento afetivo-sentimental dos jovens com seus programas e projetos, procurando fazer com que os estudantes e a comunidade escolar se *sintam* partícipes e ouvidos durante todo o processo, a fim de obter o consentimento consensual e legítimo de todos, que, assim, acabam aderindo e seguindo todas as prescrições e normativas da gestão gerencialista meritocrática, rejeitando outras formas de organização e trabalho que não aquelas pactuadas pela aparente “gestão democrática e participativa”.

O movimento de ocupação de escolas por estudantes do Ensino Médio em algumas redes de ensino, em protesto contra medidas determinadas pelos governos estaduais, foi um exemplo do *descontentamento gerado pela falta de diálogo com a comunidade escolar*. A ocupação revelou também que, diferentemente do que se pensava, os estudantes do Ensino Médio dão importância à sua escola, têm um vínculo com ela, mesmo que não se mostrem interessados pelos conteúdos ensinados. Para muitos deles, a escola é ponto de encontro com os amigos, em especial nas regiões onde não há outros espaços de lazer e convivência. Além disso, *os jovens mostraram que são capazes de se mobilizar para defender seus interesses*. Assim, *é importante que tanto a BNCC quanto os planos de educação sejam elaborados com a participação efetiva e ativa de toda a comunidade escolar e, principalmente, dos jovens que estão no Ensino Médio (...)* (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 11. Os itálicos são nossos).

Os *perigos* representados pela *mobilização e organização da juventude*¹⁵ “em situação de vulnerabilidade” faz com que o Instituto Unibanco passe a enfatizar a “participação”, o “diálogo” para “ouvir” a juventude, no intuito de fazê-la se sentir parte do processo, adquirindo seu consentimento, apassivando-a e controlando-a pelas normas e prescrições da gestão escolar meritocrática. Essas são as táticas da dita “gestão democrática”, que por mecanismos “democrático-

¹⁵ A renovação na forma de luta foi impulsionada através do contato com o coletivo O Mal Educado, que fazia panfletagem nos atos e protestos de rua dos estudantes. Foi assim que eles tomaram contato com o coletivo e com o manual de ocupação das escolas, por intermédio da “cartilha ‘Como ocupar um colégio?’, texto traduzido e adaptado pelo coletivo a partir de documento elaborado pela seção argentina da Frente de Estudantes Libertários. O texto tinha como meta descrever e registrar a experiência argentina de luta, que foi inspirada, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos. A pequena cartilha, composta por oito páginas, começa com uma ‘Abertura’ relatando a ‘Revolta dos Pinguins’ que ocorreu no Chile em várias etapas, com duas grandes mobilizações entre 2006 e 2011. Em seguida, o manual passa a apresentar um ‘Plano de Ação’ para os estudantes secundaristas de São Paulo; é preciso que a sua *estratégia* permita-lhes ‘vencer a luta por educação pública, gratuita e de qualidade’. Não se pode esquecer que as ocupações de escolas são uma *tática*, ou seja: ‘uma das ferramentas dentro desta estratégia’” (JANUÁRIO; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2017, s/n).

populares” consegue estabelecer o controle sobre o social, utilizando da hetero-organização, da existência de um líder que exerça a liderança e esteja a frente dos demais, das normas, regulamentos e prescrições que repõem o *funcionalismo* e a *especialização* das ações desenvolvidas por cada indivíduo.

Isso explica porque a preocupação primordial do Instituto é a capacitação e forma(ta)ção de todos os indivíduos envolvidos na parceria (Secretarias de Educação, escolas, gestores, secretários, professores e mesmo comunidade escolar) através do curso Gestão Escolar para Resultados, disseminando os valores, as atitudes, os comportamentos que integram a gestão, a liderança e a meritocracia. Concorrência, competitividade, individualismo, produtivismo, eficiência, eficácia, desempenho, resultados minam qualquer forma de organização coletiva e de democracia direta.

A autogestão da luta nas escolas ocupadas rivaliza com o modo de estruturação das relações sociais e produtivas da sociabilidade capitalista, reproduzida pela lógica e gestão empresarial. A primeira tarefa é *retomar o controle*, ouvindo os estudantes, garantindo sua participação nas decisões, de modo que se *sintam* co-gestores do processo, sabotando a autogestão da luta nas escolas, evitando que se espaiem para outros espaços da totalidade social. O *Super.Ação* na escola é uma boa maneira de blindar outras formas de experiência de auto-organização e autogestão dos estudantes e de toda a comunidade escolar, perpetuando o controle sobre o social sob a aparente moldura de *participação democrática-cidadã* (hierarquizada e burocrática), no entanto, sem abrir mão da competição entre as escolas, cultivando os comportamentos, as atitudes, os sentimentos necessários para a fabricação da força de trabalho adequada às novas exigências do sistema capital, da produção flexível e da acumulação capitalista.

A melhor maneira de contrarrevolução permanente é o “moinho da participação”, pois manipula as subjetividades rebeldes e indignadas que apresentam resistência e exercem influência sobre outros indivíduos, colocando-as sob vigilância e controle contínuos através dos mecanismos de “participação democrática”, engessando e burocratizando as lutas, retirando todo o seu potencial de radicalização e de atitudes de *caráter* revolucionário. Algo imediatamente percebido pelo Instituto Unibanco, que extraiu valiosas lições do movimento de ocupação das escolas e da autogestão da luta realizadas pelos secundaristas. O confronto de classes, o combate, enfim, a luta de classes tem um grande potencial *formativo* e *pedagógico*, por isso precisam ser evitados a todo e qualquer custo e em seu lugar deve-se instaurar meios e recursos que incentivem e promovam a *conciliação* e *colaboração* das classes.

4. O que fazer? À guisa de conclusão.

Diante do exposto, o que os filhos da classe trabalhadora e dos subalternos, bem como os profissionais da educação que ainda não foram capturados e reificados, podem fazer para se opor e resistir, de forma contra-hegemônica, à privatização empresarial e mercadológica da educação “pública”-estatal? Como “por em xeque” uma hegemonia que parece se cristalizar cada vez mais pelas medidas infraconstitucionais aprovadas e postas em prática no decorrer das duas décadas do século XXI?

As ocupações, marchas realizadas pelos estudantes do Brasil e do Chile são indicativos de ações de enfrentamento possíveis e necessárias. Nas escolas públicas estão concentradas as principais forças dos subalternos e da classe trabalhadora: a força de trabalho presente e futura. A organização *horizontal* dos estudantes, em contraposição à estrutura hierarquizada de comando da “gestão participativa”, pode propiciar vivências e experiências importantes que questionem, enfrentando, a forma da gestão empresarial crescentemente implantada na rede pública. Trata-se de construir uma *articulação e mobilização permanentes* (e não apenas nos momentos de estouro dos conflitos entre público e privado, trabalho e capital) que unifique estudantes, profissionais da educação, sindicatos combativos à privatização da educação “pública”-estatal e movimentos sociais contestatórios da sociedade civil às práticas empresariais e neoliberais na educação e demais esferas do “público”-estatal.

Superando o corporativismo que mina a força do social, então cindido em categorias; voltando a unificar a luta entre todos os estudantes (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino técnico-profissionalizante), entre todos os profissionais da educação (municipais, estaduais, federais, privados) entre todos os sindicatos e movimentos sociais combativos, independente de suas ramificações e especificidades, tendo em vista o que une a todos: a luta contra o empresariamento das políticas “públicas”-estatais em todos os setores estratégicos para a reprodução da vida social, ter-se-á possibilidade objetiva e subjetiva para a luta contra a ofensiva perversa do capital e da classe capitalista-empresarial. Caso contrário, a juventude da classe trabalhadora e dos grupos subalternos será domesticada, docilizada, programada e formatada conforme às exigências, interesses e necessidades do capital e suas personificações capitalistas.

Referências Bibliográficas

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, Abril/2001.

BARBOSA, Livia. *Igualdade e meritocracia: ética do desempenho nas sociedades modernas*. Reimpressão. Rio de Janeiro: FGV, p. 13-103, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola – educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONTANA, Benedetto. Hegemonia e nova ordem mundial. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de Paula (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 113-125, 2003.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social – ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Trad. Ivo Storniolo. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2007. (Coleção Management, 4)

GILBERT, Thomas F. *Human competence: engineering worthy performance*. New York: Mc Graw Hill, 1978.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *Revista Fevereiro*, #9, s/1, 2017. Disponível em: <http://www.revistafevereiro.com/pag/php?r=09@t=12>

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa – O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARTINEAU, Sheila. *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to “kids at risk”*. Tese de Doutorado. The University of British Columbia, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Sagrada Família, ou, Crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e seus seguidores*. Trad. Sérgio José Schirato. São Paulo: Centauro, 2001.

MASTEN, Ann S. Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O ensino médio na educação brasileira e as relações entre o público e o privado: o projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. *RELAPAE – Revista Latinoamericana de Políticas y Administración*. Ano 3, n. 4, p. 66-77, junio 2016.

_____. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. *V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 2016b. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/PUBLICACAO/CNTNT/ARTIGOS/EIXO_1/E1_A102.html.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Roteiro: João Jardim. Produção: Flávio R. Tambellini e João Jardim. Gênero: Documentário, 2006, 88 min.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. 6 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RUTTER, Michel. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-331, 1987.

_____. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144, 1999.

SANDRI, Simone. A formação dos jovens no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do Programa Ensino Médio Inovador versus proposições do Projeto Jovem de Futuro. *Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*. Curitiba: Paraná, UFPR, 24 a 27 de julho, 2016.

SOUZA, Iael de. *A Pedagogia Gerencialista do Capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública”-estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e o Estado do Piauí – 2003/2017)*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2020.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, num. Esp., p. 75-84, 2003.

Meio eletrônico

INSTITUTO UNIBANCO. *Site*. Disponível em: <http://institutounibanco.org.br>.

INSTITUTO UNIBANCO. *Sobre*. Disponível em: <http://institutounibanco.org.br/sobre/>.

_____. *Histórico*. Disponível em: <http://institutounibanco.org.br/sobre/>.

_____. Relatório de Atividades. São Paulo: I.U., 2003. Disponível em: <https://institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/>.

_____. Relatório de Atividades. São Paulo: I.U., 2006. Disponível em: <https://institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/>.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades. São Paulo: I.U., 2007. Disponível em: <https://institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/>.

_____. Relatório de Atividades. São Paulo: I.U., 2009. Disponível em: <https://institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/>.

_____. Relatório de Atividades. São Paulo: I.U., 2010. Disponível em: <https://institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/>.

_____. Relatório de Atividades. São Paulo: I.U., 2012. Disponível em: <https://institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/>.

_____. Relatório de Atividades. São Paulo: I.U., 2015. Disponível em: <https://institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/>.

Jovem de Futuro 3ª geração – Secretaria de educação implanta projeto... SEDUC/PI, 2015. Disponível em: <http://seduc.pi.gov.br>.

Lemann e o sonho de transformar a educação brasileiro. *Revista Veja Rio*, 4 de março de 2017. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidades/lemann-e-o-sonho-de-transformar-a-educacao-brasileira/>.

SOUZA, Arthur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. “Pandemia: janela de oportunidade...”. *Contrapoder*, 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>