



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e  
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

# Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
<b>Desenvolvimento, Educação e Questão Social: empresários e banqueiros como organizadores da cultura</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
<b>Vânia Cardoso da Motta<sup>1</sup></b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Docente
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>Este artigo discorre sobre o processo de mudança das formas de enfrentamento da questão social a partir da virada do milênio, com políticas sociais focadas, compensatórias e articuladas - pobreza, educação e desenvolvimento - coordenadas pelo Estado e viabilizadas pelas parcerias público-privadas. Indica a forte presença do empresariado como organizador de cultura, mais expressivamente a partir de 2006 com a criação do Movimento Todos pela Educação, com o crescente número de criação de Organizações Sociais (nos vários setores sociais, mas na educação especificamente), com as políticas educacionais fragmentadas em projetos executados pelos parceiros do terceiro-setor que disputam a verba pública e a direção do processo pedagógico escolar diretamente no chão das escolas.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Público-privado; política educacional; intelectuais e organização da cultura			
ABSTRACT			
<p>This article discusses about the changing process in the ways of facing the social issue since the turn of the millennium, with focused, compensatory and interconnected social policies - poverty, education and development - coordinated by the state and made possible by public-private partnerships. It indicates a strong presence of the business community as a culture organizer, more significantly since 2006, with the creation of the Education for All Movement, the growing number of new Social Organizations (in various social sectors, but particularly in education), fragmented educational policies in projects run by the third-sector partners (who dispute the public funds) and the direction of the pedagogical school process directly on the schools floors.</p>			
KEYWORDS			
Public-private, educational policy, intellectuals and culture organization			

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se 'educador'... *Antonio Gramsci*

## Introdução

Este artigo discorre sobre o processo de mudança das formas de enfrentamento da questão social, a partir da virada do milênio, que insere políticas sociais compensatórias e focadas nas

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora-bolsista do Programa Cátedras Capes/IPEA para o Desenvolvimento 2010. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

camadas de trabalhadores mais pobres da população, articuladas a políticas educacionais de caráter economicista – visando à formação de *investidores sociais* e de *empreendedores sociais* - e compondo um “novo” modelo de desenvolvimento econômico e social coordenado pelo Estado e viabilizado pelas parcerias público-privadas.

Compreendemos que tal arranjo de interface público-privado que orientou as políticas públicas dos últimos governos brasileiros, propiciou uma nova determinação no âmbito das redes públicas de educação básica - a intervenção do empresariado diretamente no chão das escolas públicas do ensino fundamental como salvadores da escola pública básica de qualidade. Essa intervenção que se legitima através do Movimento Todos pela Educação e de seus planos de metas visa a superar o histórico “fracasso escolar” das escolas voltadas para as camadas populares, no sentido de promover a erradicação do analfabetismo e melhorar o desempenho escolar, como também formar o trabalhador de novo tipo, capaz de “agarrar”, por conta própria, as “oportunidades” oferecidas pelo mercado de trabalho – formal ou informal (MESTRUM, 2003, p.249).

A interface entre o setor público e o setor privado no encaminhamento de políticas públicas que vem se realizando nas últimas décadas corresponde a um intenso processo de privatização da esfera pública e, em particular na educação, o ataque frontal às escolas públicas brasileiras, pela via da sua mercadorização-mercantilização. Trata-se de um processo que foi regulamentado no governo de Fernando Henrique Cardoso, mais pontualmente a partir da (contra) Reforma Administrativa do Estado. Tem-se, com essa contrarreforma, a legalização de determinados serviços públicos como atividade não exclusiva do Estado e a consequente intermediação das organizações não governamentais ou “terceiro-setor” nas suas ofertas.<sup>2</sup> A justificativa para esse novo arranjo normativo foi a dita “crise do Estado”, ou “crise fiscal”, que exigiu do governo federal medidas de contenção dos gastos públicos da União e a redefinição de políticas sociais de caráter focado e compensatório, sob o manto da gerência mais eficaz dos serviços públicos e da ideologia da sociedade solidária.

No entanto, passado o momento de “crise” e em condições econômicas e políticas favoráveis ao país, o governo de Luis Inácio Lula da Silva reconfigurou o processo de desresponsabilização do Estado pela garantia dos direitos sociais conquistados com outro arranjo normativo relacionado às parcerias público-privadas (Lei nº 11.079/2004).<sup>3</sup> A justificativa da

---

<sup>2</sup> Leis nº 9637/1998 e Lei nº 9.790/1999, que regulamentam as entidades jurídicas de direito privado, de interesse social e utilidade pública, criadas com a finalidade de absorverem atividades públicas nas áreas de educação, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, cultura, saúde e esporte, definidas como “serviços não exclusivos do Estado” pela reforma administrativa gerencial pública.

<sup>3</sup> Essa Lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para a concessão de serviços públicos ou de obras públicas, nas modalidades patrocinada e administrativa.

constituição das parcerias público-privadas foi pautada na necessidade de realizar mecanismos de enfrentamento da “questão social” (em suas expressões: pobreza e de desemprego) e de desenvolvimento econômico e social, a partir do modelo denominado “novo-desenvolvimentismo” e apresentado como alternativo ao neoliberalismo.

Nesse contexto, o processo de esvaziamento da esfera pública no âmbito da educação segue se realizando pela via do aumento da oferta de novos credenciamentos de instituições privadas e incentivos fiscais, pelo crescente estímulo às parcerias público-privadas para a manutenção e desenvolvimento das instituições públicas, entre outras medidas e dimensões que caracterizam o processo de mercadorização-mercantilização da educação e de esvaziamento do público.

A disputa dos empresários pela direção política e pedagógica se realiza em suas várias dimensões: nos encaminhamentos de políticas educacionais nacionais, na direção de projetos político- pedagógicos das redes de ensino estaduais e municipais, na formulação de capacitação de professores, na elaboração de materiais didáticos, na centralidade do controle dos resultados do desempenho escolar, entre outros. E se legitima nos limites da lógica empresarial, no sentido de torná-las empresas do ramo de serviços educacionais altamente competitivas e eficientes, através de mecanismos de gerenciamento que propiciem resultados com custos baixos.

No âmbito deste artigo, objetivamos indicar o movimento dos empresários nos encaminhamentos de políticas educacionais na rede pública da educação básica fundamental - Movimento Todos pela Educação - e seus estreitos laços junto aos setores educacionais dos governos federal, estaduais e municipais, a partir do segundo mandato do governo de Lula. Sem entrar de forma linear na questão continuidade-ruptura entre os dois governos federais citados, pretendemos indicar o processo dessa inserção e buscar elementos para sua compreensão introduzindo outras mediações e determinações para além da relação entre governos brasileiros.

Para tal, pontuaremos, muito brevemente, a relação entre educação e questão social e desenvolvimento econômico e social no decorrer do processo da formação e do desenvolvimento do capitalismo, no tocante ao pensamento liberal, tomando como base a perspectiva teórico-metodológica de Gramsci, prosseguindo até os dias atuais, considerando a especificidade de capitalismo dependente à luz de Florestan Fernandes.

## **1 Os princípios básicos da educação burguesa: educação, questão social e desenvolvimento**

O processo da “revolução burguesa”, independente do tempo e do espaço, exigiu, na visão de Gramsci (2000), a formação de novas camadas de intelectuais para compor organicamente o novo grupo social, dando-lhe “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no

campo econômico, mas também no social e político” (p.15). Assim, “o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.etc.” (idem). Tal qual a epígrafe, o Estado burguês é um Estado educador, uma vez que para compor organicamente o novo grupo social precisa forçadamente incluir ou absorver toda a sociedade ao seu modo de produção econômica, intelectual e moral.

Nesse sentido, a formação dos novos intelectuais burgueses aponta tanto para o processo de reforma intelectual e moral necessária para dar homogeneidade à nova formação social, educando novas camadas de intelectuais e cooptando os intelectuais “tradicionalistas” para a formação dos novos quadros necessários à nova formação social, bem como para educar as massas populares. Nesta perspectiva, o novo grupo social nascente, porém dominante, vai disputar espaços de hegemonia com intelectuais preexistentes, ainda que a emergência desse novo grupo tenha ocorrido num contexto de “radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 2000, p.16).

No âmbito das disputas filosóficas e políticas da educação escolar pública, essa luta foi travada, segundo Anísio Teixeira (2007), entre a concepção da “formação de intelectuais”, no sentido de homem culto, encaminhada pelos setores educacionais ligados ao velho regime – educação tradicional – e a “formação de inteligências” – bandeira de luta dos intelectuais liberais pela “modernização” do ensino e da organização dos sistemas educacionais. Isto é, superar a velha estrutura educacional e “dar lugar à escola moderna, prática e eficiente, (...) iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade” (Idem, p. 45), com uma organização sistêmica descentralizada.

Segundo Teixeira (2007), a formação de novos quadros para compor a nova sociedade, conforme inscrita na Convenção Francesa (1789), exigiu a formulação de uma educação escolar que “viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem” (p.44) e não relacionada aos “privilégios de classe, de dinheiro e de herança” (idem).

Nessa perspectiva, liberal, da nascente sociedade capitalista europeia, a centralidade na educação escolar estava na formação comum do homem e na superação das mentalidades atrasadas, “*formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício*” (CHEVALIER *Apud*, CASTEL, 2003, p.288).

...à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fé imposta, crenças irracionais) (CAMBI, 1999, p.326).

Para Cambi (1999) havia o reconhecimento da intelectualidade burguesa da época de que o povo estava “fora da história”. Trata-se de uma massa de trabalhadores rurais dissocializados, “populações flutuantes que saturam os antigos bairros pobres e povoam os arredores”, na visão de Chevalier<sup>4</sup> (*Apud* CASTEL, 2003, p. 183), que deveriam ser “educadas para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício” (Idem, p.288). E, com isso, “reclama-se para ele educação/instrução que o liberta das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o recoloca como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual” (CAMBI, 1999, p.212).

No Brasil, o encaminhamento mais sistematizado e político da educação moderna e das massas - pública, gratuita e laica - de cunho liberal realizou-se a partir dos anos 1930, durante o governo de Vargas. Entretanto, Teixeira (2007) aponta que “até a década de 1920, tínhamos uma estrutura educacional, de certo modo aceitável” (p.96), considerando a predominância de escolas humanistas tradicionais de elite. Depois, ainda segundo o autor, “destruímos a escola primária com uma falsa teoria da alfabetização” (idem), seguida de uma educação secundária estritamente acadêmica, “ministrada pelos particulares, mediante concessão do Estado” (p.97), conservando a “organização dualista de privilegiados e desfavorecidos” (idem).

Anísio Teixeira nos dá pista sobre a processualidade dos embates entre a escola tradicional e a moderna, burguesa, nas reformas educacionais brasileiras, que foi se realizando introduzindo elementos do novo, porém conservando elementos do “velho regime” – a dualidade entre “privilegiados e desfavorecidos”. As reformas educacionais ao longo do desenvolvimento da formação social brasileira, a nosso ver, refletiram o tipo de capitalismo que iria se consolidar nos países colônias, o de “capitalismo dependente” (FERNANDES, 1981). Isto é, um capitalismo de desenvolvimento desigual e combinado, que se realiza pela superexploração e superexpropriação, tendo em vista a posição subalterna na divisão internacional do trabalho. A revolução democrática burguesa nesses países não se realizou em sua via clássica.

Já no período do pós-segunda guerra mundial, Teixeira (2007) observa que as circunstâncias da “tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 1930 (...) e a posição retrátil e defensiva da democracia, em virtude de sua luta contra o comunismo” (p.98), levaram-nos a perder o sentido das disputas da filosofia política educacional e a obscurecermos as reivindicações populares que ela envolvia, abrindo o caminho “para estreitas e egoístas reivindicações pessoais” (idem), tais como: “salários, redução de horários, facilitação dos estudos e da obtenção de diplomas”(ibidem). Nos limites de luta no âmbito econômico-corporativo, como nos indica Gramsci (2000), tais reivindicações passam a ser “os graves problemas educacionais da hora

---

<sup>4</sup> Chevalier, L. *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXème siècle*, 2ª ed., Paris, Hachette, 1984, *Apud* Castel, 2003, p.289, nota).

presente” (TEIXEIRA, 2007, p.98-99).

A configuração política e econômica que foi sendo desenhada nesse período reforçou a concepção economicista de educação.<sup>5</sup> Houve a expansão da educação privada profissional, a exemplo do “Sistema S” encaminhado pelas entidades representativas dos setores industrial e comercial, e sua articulação com as políticas sociais. Educação, questão social e desenvolvimento foram articulados nas políticas educacionais dos governos da época e passaram a fazer parte da agenda de orientação política dos organismos internacionais para os países de capitalismo dependente.

Na Conferência de Paris, em 1962, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi incitada a participar do Decênio do Desenvolvimento da ONU e “a educação foi ressignificada como ‘educação dos recursos humanos enquanto fator de desenvolvimento econômico e social equilibrado’” (LEHER, 1998, p.132; grifo nosso). Poucos anos seguintes, com a direção de McNamara,<sup>6</sup> o Banco Mundial inaugura um novo tipo de gestão, de caráter “estrategista internacional”, pautada na *segurança* e na *pobreza absoluta*, tendo em vista a ameaça de as ideias comunistas corroerem ou contaminarem o tecido social dos países mais pobres (LEHER, 1998). Segundo Fonseca (1996), “o setor social, incluindo a educação, que até então não era privilegiado no projeto de financiamento do Banco, passa a ter acesso aos créditos dessa agência” (p.231).

As orientações de políticas educacionais dos anos 1970 para os países dependentes vão enfatizar a democratização do acesso à escola, mas priorizando o nível elementar, e introduzir a necessidade de se ter uma intervenção do Estado, de caráter técnico, no sentido de elaborar o planejamento dos sistemas educacionais formais e dos processos educativos embutidos em planos específicos de desenvolvimento regional. No seio da ditadura militar brasileira, a “educação e a qualificação aparecem como panaceia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação” (FRIGOTTO, 1986, p.136).

No entanto, com o desmoronamento das condições econômicas e políticas que sustentavam as argumentações tecnocráticas e desenvolvimentistas dos anos 1950-70 e a formação de um novo

---

<sup>5</sup> Trata-se da abordagem econômica da educação fundada na “teoria do capital humano” elaborada por Theodore W. Schultz, nos anos 1950, e difundida no Brasil nos anos 1970. A concepção economicista para a educação das massas defende o investimento em pessoas, no *capital humano*, isto é, a ampliação do nível de escolaridade da população e a qualificação do trabalhador, como estratégia de crescimento econômico e de desenvolvimento social. Trata-se de uma concepção de educação predominante até os dias atuais, embora tenha sofrido alguns ajustes no âmbito ideológico conforme alterações conjunturais e necessidade de legitimar as novas determinações. Ver: FRIGOTTO (1986; 2000) e MOTTA (2007).

<sup>6</sup> McNamara assumiu a gestão do Banco Mundial no período entre 1971-1980. Ele foi um dos mais importantes formuladores da política externa dos EUA, tendo sido Secretário de Defesa dos Presidentes Kennedy e Johnson (1961-1968), anticomunista obstinado e estudioso do problema da segurança e da estabilidade do poder dos EUA e de seus aliados (LEHER, 1998, p. 114-120).

processo de acumulação do capital, baseado no “livre mercado” e na hipertrofia do capital financeiro sob as bases do neoliberalismo, processa-se uma alteração no “corpus teórico” da concepção economicista de educação (“teoria” do capital humano). Essa alteração conduziu, segundo Gentili (2002), a “uma radicalização das premissas individualistas e meritocráticas que sustentam a teoria (...) e a perda definitiva do seu substrato liberal-democrático” (p.48). Para Motta (2007), em meio à disputa “Em defesa da Escola Pública”<sup>7</sup> e da “Educação para Todos” que se processa no decorrer da reforma educacional brasileira dos anos 1990, a burguesia buscou “cimentar a ideia de que a mobilidade social depende exclusivamente do esforço e mérito individual em promover o investimento no bem educacional” (p.166).

Há um “cultivo do potencial humano” frente aos riscos da sociedade globalizada e altamente tecnológica. Com isso, o trabalhador precisa estar ao longo de toda a vida permanentemente inserido no processo educacional, adquirindo habilidades específicas, competências cognitivas e emocionais necessárias às transições entre empregos. Conforme discorre Gentili (1998): “A garantia do emprego como direito social (...) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece” (p.89).

Enfim, no processo de desenvolvimento das sociedades capitalistas do tipo dependente a questão social, a educação escolar e a ideia de desenvolvimento sempre estiveram atreladas, contudo, combinando elementos de privilégios de classes e cimentando uma profunda desigualdade social e educacional. A função da educação escolar na ótica da burguesia local foi se reconfigurando conforme conjuntura e dinâmica das correlações de forças, mas predominantemente excluindo a maioria da população e garantindo um ensino público minimalista para a grande massa.

Entretanto, compreendemos que hoje, em meio à manutenção dessa escola dualista e elitista e de concepção economicista, a disputa pelo espaço escolar está mais acirrada e se configura de forma inédita na história do desenvolvimento social capitalista brasileiro por dois fatos: a progressiva conquista dos movimentos sociais de base na formulação e na realização de uma pedagogia e uma escola efetivamente pública, democrática e *unitária*<sup>8</sup>, a exemplo das escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e sua Pedagogia da Terra; e a recente inserção direta do empresariado e dos financistas organizados no Movimento Todos pela Educação no chão das escolas públicas de educação básica executando projetos político-pedagógicos particulares, encarnando a figura de salvadores dos déficits históricos sociais e educacionais.

---

<sup>7</sup> Fazendo referência ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado nos anos 1980-90 para compor as correlações de forças postas no decorrer do processo de reformas da educação brasileira.

<sup>8</sup> Concepção de escola desenvolvida pelo marxista italiano Antonio Gramsci (2000).

## 2. Empresários e financistas em defesa da Educação para Todos

Hoje, os desafios educacionais brasileiros postos no século XIX ainda permanecem: erradicação do analfabetismo e a democratização do acesso e a permanência na escola em todos os segmentos. Os obstáculos, como nos aponta Saviani (2009), são: econômicos – “pela histórica resistência à manutenção da educação pública” (p.55) –, políticos – pela “descontinuidade nas políticas educacionais” (p.58) –, filosófico-ideológicos – pela “resistência no nível das ideias” (p.60) – e legais (p. 63). São obstáculos estruturais que em momentos de crise revelam a dura arena de disputa em que a educação pública está situada.

Nesse sentido, na virada do milênio, com o agravamento das mazelas sociais resultantes das políticas neoliberais e com a pressão dos movimentos sociais de base exigindo dos setores públicos o enfrentamento da questão social, outra ideologia é difundida pelos organismos internacionais e pela intelectualidade conservadora e reformista para assegurar a coesão social,<sup>9</sup> a do *capital social* (PUTNAM, 2002).

Segundo Motta (2010), “embora não seja um termo novo, [a expressão capital social] ressurge mais intensamente nos anos 1990 em várias áreas do conhecimento com diferentes abordagens teóricas, resultando em múltiplos significados e direcionamentos, impossibilitando uma definição universal e objetiva” (p. 152). Mas é com Putnam (2002) que esse termo ganha projeção com sua aplicação nas definições de políticas dos organismos internacionais e regionais – Banco Mundial, BID, CEPAL, UNESCO – voltadas para os países de capitalismo dependente, que culminaram nas *políticas de desenvolvimento do milênio*, em 2000. Putnam enfatiza o *associativismo*, as organizações sociais, redes e normas que inserem comportamentos de confiança e cooperação entre pessoas e instituições em benefício mútuo, como sinônimo de “cultura cívica”.

Nessa abordagem, setores dominantes passam a formular políticas voltadas para o “desenvolvimento do milênio”, conservando as premissas individualistas e meritocráticas que sustentam a ideologia do capital humano, porém somando esse elemento novo – o “capital social” – como forma de atribuir uma “face mais humana ao capital” (MOTTA, 2007) e uma relação harmônica na sociedade civil – classes e frações de classes antagônicas convivendo harmoniosamente em prol do desenvolvimento local.

No âmbito da educação, as premissas que compõem a noção de “capital social” vão conduzir formulações de políticas públicas realizadas através de programas e projetos fragmentados e privatistas, executados em sua maioria pelo “terceiro setor”<sup>10</sup> empresarial, visando a formação de empreendedores e investidores sociais, como veremos a diante.

---

<sup>9</sup> Neves (2005) denomina esse processo de “nova pedagogia da hegemonia”, In: NEVES, Lucia M.W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo/SP: Xamã, 2005.

<sup>10</sup> Para uma visão crítica do que se configura o denominado “terceiro setor” ver: MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002 e Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “Terceiro Setor”. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org). *Público e Privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.



A incursão do empresariado disputando, não somente as definições de políticas nacionais de educação, mas também, a direção político-pedagógica das redes estaduais e municipais de ensino e “invadindo” o chão de cada escola teve início em 2006, quando empresários e banqueiros brasileiros criaram o Movimento Todos pela Educação (MTE).<sup>11</sup> Trata-se, segundo seus membros, de uma iniciativa da sociedade civil empenhada em conclamar todos os setores sociais para participarem da melhoria da escola pública, tendo cinco metas básicas a serem cumpridas até 2022: Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado a sua série; Meta 4: Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

No início de 2007, o governo federal lançou o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) e o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, vinculados às metas estabelecidas pelo Movimento Todos pela Educação e aos Objetivos do Milênio da ONU, regulamentados pelo Decreto nº 6.094/2007 e Resoluções/CD/FNDE nºs 29 e 47/2007. Ambos foram difundidos como instrumentos de ação fundamentais para propiciar a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para compreensão deste “Movimento” é necessário pontuar dois aspectos:

### 2.1 A Conferência Mundial de Educação para Todos da UNESCO

As metas definidas pelo Movimento Todos pela Educação são desdobramentos da Conferência Mundial de Educação para Todos da UNESCO, realizada em 1990, quando a comunidade internacional celebrou compromisso mundial para prover uma educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens e adultos, e definiu a meta de universalizar a

---

<sup>11</sup> Fazem parte do “Movimento Todos Pela Educação”: *Presidência*: Jorge Gerdau Johannpeter. *Conselho de Governança*: Ana Maria dos Santos Diniz (Grupo Pão de Açúcar), Antonio Jacinto Matias (Fundação Itaú Social; Vice-Presidente do Itaú e Diretor da Febraban – Federação Brasileira dos Bancos, no setor Sustentabilidade no Setor Financeiro); Beatriz Bier Johannpeter (filha de Jorge Gerdau Johannpeter é responsável pela área jurídica); Daniel Feffer (Diretor Vice-Presidente Corporativo da Suzano Holding S.A); Danilo Santos de Miranda (Diretor Regional do SESC São Paulo; considerado “O homem por trás da instituição que mais movimenta a cultura no país”); Denise Aguiar Alvarez (Diretora da Fundação Bradesco; neta de Amador **Aguiar**); Fabio Coletti Barbosa (Presidente do Banco Real ABN Amro e da Febraban); Gustavo Ioschpe (filho do banqueiro Daniel Ioschpe; economista com duas graduações (em ciência política e administração estratégica pela Wharton School, na Universidade da Pensilvânia e mestrado em Economia Internacional e desenvolvimento econômico pela Universidade Yale, EUA); José Paulo Soares Martins (Gerente de Comunicação da Gerdau); José Roberto Marinho (filho do jornalista **Roberto Marinho**); Luis Norberto Pascoal (Presidente da Fundação Educar Dpaschoal; dono da Dpaschoal); Maria Lucia Meirelles Reis (Diretora financeira da entidade); Milu Villela (vice-presidente da Itaú AS; maior acionista individual do Banco Itaú; Presidente do Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, embaixadora da Boa Vontade da Unesco e membro fundador e coordenadora do Comitê de Articulação do Compromisso Todos pela Educação, além de presidente do MAM (Museu de Arte Moderna) e do Instituto Itaú Cultural); Ricardo Young Silva (Empresário; Presidente do Conselho Deliberativo do Yázigi Internexus; ex-Presidente da Associação Brasileira de Franquias e do Instituto Ethos); Viviane Senna (Presidente do Instituto Ayrton **Senna**); *entre outros. Sobre o tema ver: LEHER, 2010 e MOTTA, 2011.*

educação básica e reduzir massivamente o analfabetismo até 2015. É importante destacar que nesse contexto, a sociedade brasileira tinha constituído o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, movimento social de grande representatividade na Constituinte de 1988 e no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação – 2000-2010, que foi alvo de manobras governistas, sofrendo muitas derrotas, principalmente no tocante à definição do montante de recursos que seria destinado à educação.<sup>12</sup>

Dez anos depois da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, como muitos países não alcançaram os objetivos que tinham sido traçados, a comunidade internacional se reuniu, novamente, em Dacar e reiterou o compromisso de proporcionar “Educação para Todos” até 2015. Já nesse contexto, a UNESCO adere aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio que também tem em suas metas melhorar todos os aspectos da “qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida”.<sup>13</sup>

Entretanto, nos quase 20 anos da “Conferência de Jomtien” e quase 10 anos da “Conferência de Dacar” e da celebração dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, aprimoradas as metodologias e estratégias de gestão, ainda existe uma distância significativa no tocante às metas estabelecidas até 2015. Em 2008, no primeiro balanço realizado pelo Movimento Todos pela Educação foi constatado que embora os sistemas educacionais brasileiros tenham avançado no acesso à educação fundamental, “a qualidade da aprendizagem caiu na maioria dos estados”.<sup>14</sup>

No artigo de Kailash Satyarthi (2008)<sup>15</sup>, “Educação para Todos na encruzilhada”, o autor cita o relatório “*No Excuses*” (“Sem Desculpas”) da Global pela Educação (CGE),<sup>16</sup> revelando que “os países do G8 são os piores quando se trata de dar o financiamento prometido para a educação, e os EUA são o último colocado em sua ‘classe do G8’ (...)146ª posição”. E sugere que, dependendo da vontade política de cada governo, é possível alcançar resultados, a exemplo dos avanços na “Costa Rica, Cuba, México, Sri Lanka e Tailândia”, além da Quênia, Camarões, Botsuana e Burundi.

---

<sup>12</sup> No Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil foram definidos 10% do PIB para a Educação Pública, mas no Plano Nacional de Educação do governo federal aprovado no Congresso o montante de recurso definido foi de 7% do PIB.

<sup>13</sup> site ONU.

<sup>14</sup> Divulgado no *Diário Catarinense*, 22 de dezembro de 2008.

<sup>15</sup> Indiano. Engenheiro Eletrônico. Presidente da *Campanha Global pela Educação. Foi o fundador da Aliança do Sul da Ásia contra a Escravidão das Crianças e da Marcha Global contra o Trabalho Infantil. Em 2006, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz. Folha de São Paulo*, 20 de janeiro de 2008, “Educação para Todos na encruzilhada”. Acesso online: <http://edsongil.wordpress.com/2008/01/20/educacao-para-todos-na-encruzilhada/>

<sup>16</sup> O CGE é uma plataforma de organizações da sociedade civil de Portugal voltada para a “cooperação e desenvolvimento da educação no planeta”. Sua tarefa tem sido a de avaliar a atuação de governos tanto em relação ao desempenho dos governos na melhoria da educação, quanto ao cumprimento da promessa dos países ricos em ajudar os países mais pobres a atingirem as metas estabelecidas nos ODMs. *Folha de São Paulo*, 20 de janeiro de 2008.

De fato, o “pacto global de combate à pobreza no planeta”, e que inclui a universalização da educação básica, acordado entre os países membros da ONU durante a definição dos ODM não foi cumprido. O relatório Estudos Econômicos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – Brasil, de julho de 2005, denunciava que os países mais ricos não estavam cumprindo o acordo estabelecido no Encontro do Milênio: destinar 0,7% do PIB. Ainda segundo consta neste relatório “só recentemente começou a reverter a tendência declinante da Assistência Oficial para o Desenvolvimento (AOD)” chegando, em 2003, a 0,25%.

No Brasil, a questão do financiamento da educação pública também demonstra o descaso dos governos. Nem o montante de recursos definido no Plano Nacional de Desenvolvimento (2000-2010), de 7% do PIB, foi cumprido; até o momento, independente dos governos, foram investidos no máximo 5%, sem a exclusividade para as escolas públicas.

## 2.2 O “Movimento Brasil Competitivo”

O Movimento Todos pela Educação trata-se, basicamente, do mesmo grupo de empresários e banqueiros que, em 2001, criou o “Movimento Brasil Competitivo”, seguindo a tendência dos organismos internacionais de implementar o modelo de “desenvolvimento competitivo e sustentável”. Reconhecido como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), este “Movimento” se pôs a tarefa de estimular e fomentar o desenvolvimento da sociedade brasileira<sup>17</sup>, com o objetivo de “promover um aumento radical da competitividade das organizações privadas e públicas brasileiras, de maneira sustentável, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população”.<sup>18</sup>

Segundo o, então, diretor do Movimento Brasil Competitivo, Cláudio Gastal, em entrevista para a *Revista Exame*, de 27 de junho de 2008, os princípios do movimento são: tornar os setores privado, público e público-privado (terceiro setor) mais competitivo e construir um “ambiente jurídico de negócios satisfatório”. A função do setor público, para Gastal, “é tornar o ambiente do país satisfatório para o aumento da competitividade”, isto é, dando “respostas rápidas” aos negócios (entende-se, sem licitação). Para o diretor: “não tem como ter empresas competitivas se o ambiente não for competitivo sustentavelmente, se o setor público não tiver gestão eficiente que permita ao setor privado ser competitivo”.

Em parceria com o Banco Mundial e com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Movimento Brasil Competitivo, desde então, vem

---

<sup>17</sup> Ver site do Movimento: [www.mbc.org.br](http://www.mbc.org.br). O Conselho Superior é composto, além de membros de entidades civis privadas, por Ministros de Estado e representantes da administração pública.

<sup>18</sup> Idem.

difundindo sua filosofia e metodologia de trabalho para a gestão pública, baseada em três premissas: aumento de receita, diminuição de despesas e planejamento estratégico.<sup>19</sup>

Conforme observou Satyarthi (2008), os primeiros anos de implementação das metas dos *Objetivos do Milênio* pela via do “pacto global de combate à pobreza no planeta” não tiveram o resultado esperado. Dentre os motivos foi apontada a falta de empenho dos países mais ricos no acordo de ajuda financeira. No conjunto de análises realizadas pelos organismos internacionais para o aprimoramento das estratégias postas para alcançar os *Objetivos do Milênio*, a partir do relatório “Desencadeando o Empreendedorismo: fazendo os negócios funcionarem para os pobres” (PNUD, 2004), elaborado pela Comissão da ONU para o “Setor Privado e Desenvolvimento”, a ONU inclui a parceria com o setor privado como uma importante estratégia de alívio à pobreza, considerando que o setor privado é “uma enorme fonte inexplorada de investimento e inovação para se alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (PNUD, 2008, p.62) desenvolvendo “mercados inclusivos”.

A partir de então, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passa a elaborar relatórios suplementares com o objetivo de “clarificar como os negócios estão gerando valor nas condições difíceis de mercado que, frequentemente, caracterizam a miséria – e como, durante esse processo, eles poderiam criar valores para os pobres” (Idem, p. i). Em 2008, o PNUD divulgou o relatório “*Criando valores para todos: estratégias para fazer negócios com os pobres*”, como “resultado do esforço da Iniciativa Desenvolvendo Mercados Inclusivos, que uniu uma rede de acadêmicos de vários países em desenvolvimento e de consultores de instituições especializadas sobre o papel do setor privado no desenvolvimento” (Ibidem, p.6). Este relatório é composto de 50 estudos de casos de empresas brasileiras (o foco são as pequenas e médias empresas), além de “artigos e publicações científicas”, objetivando “transformar as ideias e análises da iniciativa em ações concretas” (p.6). Temos nesses movimentos a concepção de desenvolvimento e de educação como capital humano mais capital social sendo realizada com a inserção “forçada” e precarizada dos trabalhadores de novo tipo, *empreendedores sociais*, e com a expansão do mercado interno de consumo e de negócios com os *investidores sociais*.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Trata-se, como foi indicado pelo próprio Movimento, de uma adaptação das metodologias e de indicadores utilizados pelo Conselho de Competitividade dos Estados Unidos (US Conclil) e do estudo *Hacia um Pacto de Competitividade* desenvolvida pelo *Instituto Mexicano para La Competitividad* (IMCO) para a situação brasileira. [www.mbc.org.br](http://www.mbc.org.br).

<sup>20</sup> O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) possui uma linha de “Financiamento a investimentos destinados à implantação, expansão e consolidação de projetos e programas de *investimentos sociais* realizados por empresas ou em parceria com instituições públicas ou associações de fins não econômicos, que objetivem a elevação do grau de responsabilidade social empresarial e que sejam voltados para a articulação e o fortalecimento de políticas públicas desenvolvidas nos diferentes níveis federativos”; essa linha é dividida em duas modalidades: apoio a investimentos no âmbito da comunidade e apoio a investimentos no âmbito da empresa. Entre os itens financiados o “Desenvolvimento, difusão e reaplicação de *tecnologias sociais aprimradoras de políticas públicas*” (site BNDES, acesso 1 de novembro de 2011; grifo nosso).

Entendemos que a influência do Movimento Todos pela Educação nas definições de políticas educacionais no governo de Lula e no atual é fortalecida por essa tendência de colocar no setor privado a saída para o enfrentamento das expressões da questão social que, no âmbito da educação, inserem um processo mais intenso de “civilizar” as massas para as difíceis condições de mercado. E tem como foco a implantação do modelo de “gestão de qualidade” que configura um conjunto de instrumentos que possibilitaria resultados imediatos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com custo baixo, tendo em vista apresentar o Brasil como um mercado confiável ao investimento externo e competitivo.

No âmbito das redes escolares públicas, além do “termo de adesão voluntária” ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR) - composto de “diagnóstico da educação básica do sistema local”, “elaboração de instrumentos de Planejamento Estratégico”, entre outras medidas de gerenciamento - é condição para a obtenção do “apoio suplementar e voluntário da União” (Decreto nº 6.094/2007).<sup>21</sup> No âmbito dos Ministérios e demais organismos e empresas estatais, o PAR pode ser identificado em outros programas a exemplo do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), no qual, como observou Saviani (2007), “cada Ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa”; o MEC “lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas” (p. 1233).

Esses encaminhamentos políticos de educação, que articulam questão social, educação e desenvolvimento no contexto da “globalização excludente” têm se realizado nos espaços escolares públicos da educação básica elementar através de projetos coordenados por vários setores públicos e executados em parcerias público-privadas que põem centralidade na gestão, tecnocrata e eficiente, de instrumentos que possam favorecer a elevação do *ranking* do desempenho escolar brasileiro ao custo da minimização dos conteúdos escolares – basta ler, escrever e contar – e da segregação no interior das unidades escolares com a divisão das turmas de alunos mais e menos capazes.<sup>22</sup>

### 3 Considerações finais

Saviani (2007) já nos alertava em relação a aproveitarmos o momento favorável sobre a importância e prioridade da educação e a exigência de ações efetivas. Porém, disse-nos que temos de ter “cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas” (p.1251). Para o

---

<sup>21</sup> Conforme consta no Decreto 6.094/2007, este apoio se realiza “mediante ações de assistência técnica ou financeira, (...) observados os limites orçamentários e operacionais da União”.

<sup>22</sup> A exemplo dos projetos *Autonomia Carioca* da Fundação Roberto Marinho e *Acelera Brasil* da Fundação Ayrton Senna em curso na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

autor, “se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial ‘Compromisso Todos pela Educação’, os limites do Plano de Desenvolvimento da Educação resultarão incontornáveis” (Idem, p. 1252).

Hoje o PNE 2011-2020 do governo está tramitando no Congresso, com as metas definidas no PDE - a que Saviani faz referência pelo seu caráter privatizante, com poucas incorporações dos objetivos e metas discutidas durante as Conferências Nacionais de Educação (CONAE) realizadas no decorrer de 2010, com ampla participação dos trabalhadores de educação das redes públicas brasileiras. A reação das associações e organizações articuladas com a luta em defesa da educação foi rápida, retomando o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e os Fóruns estaduais e o conteúdo do PNE da sociedade civil elaborado nos anos 1990. Porém, tendo em vista o volume de instituições que estão articuladas nessa tendência privatizante, pouco espaço nos resta para contrapor a esse ataque frontal às escolas públicas com a sistemática diluição das fronteiras entre público e privado herdado dos governos anteriores.

O processo de democratização da educação escolar em curso sob a direção do empresariado e banqueiros brasileiros tem mostrado que por traz da pretendida “face mais humana do capital” tem se instalado a perversa lógica do capitalismo dependente “selvagem” (FERNANDES, 1981).

#### **4 Referências bibliográfica**

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo/SP: UNESP, 1999.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 4ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*. 4ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1981.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: Tommasi, Warde, Haddad (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª edição. São Paulo/SP:Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 2ª edição. São Paulo/SP: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4ª edição. São Paulo/SP: Cortez. 2000.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a relação Trabalho e Educação nos tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002 (Coleção educação contemporânea), p.45-60.

GENTILI, Pablo. *Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de Século*. 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. V.2. *Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. V.1. *Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce*. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1999.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio da pobreza”*. Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo/SP, 1998.

MESTRUM, Francine. “*A luta contra a pobreza: utilidade pública de um discurso na nova ordem mundial*”. In: AMIN, Samir e HOUTART, François (Orgs). **Mundialização das resistências: o estado das lutas**. São Paulo/SP: Cortez, 2003 (pp.241-258).

MOTTA, Vânia C. *Da Ideologia do Capital Humano à Ideologia do Capital Social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ, 2007.

MOTTA, Vânia C. *Capital Social*. In: OLIVEIRA, Dalila, DUARTE, Adriane e FRAGA, Livia V. (Orgs). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOTTA, Vânia C. *Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em Defesa da Escola Pública?* In: BERTUSSI, Guadalupe T. & OURIQUES, Nildo. *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), Universidade Federal de Santa Catarina, São Paulo: Cortez, 2011.

PNUD. *Criando Valores para Todos: estratégias para fazer negócios com os pobres*. New York, NY, USA: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Desenvolvendo Mercados Inclusivos, julho de 2008.

PNUD. *Desencadeando o empreendedorismo: o poder das empresas a serviço dos pobres*. New York, NY, USA: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 1º de março de 2004.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna*. 3ª ed. Rio de Janeiro/RJ: FGV, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC*. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas/SP, vol.28, n.1000 – Especial, p.1231-1255, out., 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

SATYARTHI, Kailash. “Educação para Todos na encruzilhada”. *Folha de São Paulo*, 20 de janeiro de 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (Conae). In: QUEIROZ e GOMES (Org.). *Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010: reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: INEP, 2009.

OCDE. *Estudos Econômicos da OCDE: Brasil - 2005*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

*Jornal Diário Catarinense*, 22 de dezembro de 2008.

*Jornal Folha de São Paulo*, 20 de janeiro de 2008.

*Revista Exame*, de 27 de junho de 2008.

[www.mbc.org.br](http://www.mbc.org.br).