

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pablo Roberto Pereira dos Santos

O projeto educacional da FIESP e da FRM: concepção da relação trabalho-educação do
Programa Autonomia e suas contradições

Niterói

2016

PABLO ROBERTO PEREIRA DOS SANTOS

O projeto educacional da FIESP e da FRM: concepção da relação trabalho-educação do
Programa Autonomia e suas contradições

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
Fluminense como requisito parcial para a obtenção
do Grau de Mestre em Educação.

Orientador Prof^a. Dr^a Zuleide Simas da Silveira

Niterói

2016

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

S237 Santos, Pablo Roberto Pereira dos.
O projeto educacional da FIESP e da FRM : concepção da relação trabalho-educação do Programa Autonomia e suas contradições / Pablo Roberto Pereira dos Santos. – 2016.
87 f.
Orientadora: Zuleide Simas da Silveira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016.
Bibliografia: f. 83-87.

1. Trabalho. 2. Educação. 3. Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. 4. Fundação Roberto Marinho. 5. Ensino médio. I. Silveira, Zuleide Simas da. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

PABLO ROBERTO PEREIRA DOS SANTOS

O projeto educacional da FIESP e da FRM: concepção da relação trabalho-educação do
Programa Autonomia e suas contradições

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
Fluminense como requisito parcial para a obtenção
do Grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Zuleide Simas da Silveira – Orientador
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof^a. Dr^a Eunice Trein
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof^o. Dr^o Gaudêncio Frigotto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^o. Dr^o Mário Luiz de Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ

Niterói

2016

À Delza, Dino e Mana...(*in memoriam*)

Aqueles que me guardam e me protegem.

Agradecimentos

Inicialmente, por tudo que sou, por tudo que conquistei até aqui, e por tudo aquilo que ainda posso alcançar, agradeço à minha mãe, Kátia, a meu pai, Beto e às minhas irmãs, Bruna e Patrícia, devido a todo suporte e apoio oferecidos a mim, da parte deles, para que eu conseguisse prosseguir no desafio que é ter acesso ao curso de mestrado, bem como terminá-lo – são a base de tudo que sou. Agradeço também a meu avô, Seu Vila, que me serve como um exemplo de luta e de persistência. Agradeço, por fim, a todos os outros familiares que me apoiaram e me incentivaram nessa tarefa, em especial, meu cunhado, Marcos; meus primos, Rodrigo e Angelo; minha madrinha, Tia Icléa; e minha tia, Lília.

Agradeço também à minha orientadora, professora Zuleide Silveira, primeiro pela oportunidade e pela escolha para ser seu orientando, e segundo, pela paciência e zelo demonstrada durante todo o período do curso, me deixando a vontade quanto a escolha do tema e também daquilo que iria fundamentar a dissertação, onde sempre se preocupou em pontuar onde eu poderia avançar nos meus estudos referentes ao tema.

Agradeço às minhas colegas de turma, Sônia, Renata, Luana, Daniele e Thaís, pela amizade construída, pelas nossas discussões a respeito daquilo que nos angustiava durante as disciplinas, e por também contribuírem para o meu trabalho durante nossas discussões a respeito dos conteúdos estudados por nós em sala de aula.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense pela oportunidade concedida de cursar o mestrado acadêmico, estendendo esses agradecimentos aos funcionários, colegas de mestrado e doutorado, e aos professores que compõem o programa, em especial aos do campo de confluência Trabalho-Educação, como a professora Eunice, o professor José Rodrigues e a professora Maria, que tanto contribuíram para a construção da dissertação através das aulas de orientação coletiva.

*“Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer [...]*”

(Geraldo Vandré)

RESUMO

O presente estudo objetiva apreender a concepção e as contradições da relação trabalho-educação empreendida no processo de formação do Programa Autonomia, possuindo como objetivos específicos os seguintes aspectos: a) contextualizar a existência do Programa Autonomia diante dos movimentos da burguesia na busca pelo consenso e pela hegemonia frente à classe trabalhadora na contemporaneidade das relações de produção (1995-2014); b) identificar a concepção de trabalho e educação compreendida pela parceria FIESP e FRM, através do Telecurso; e c) demonstrar as contradições existentes nos discursos oficiais que fundamentam o projeto autonomia. Com isso, visamos responder as seguintes perguntas: Diante deste contexto, quais são os anseios e as demandas, a nível internacional e nacional, que fazem FIESP e FRM a construírem o Telecurso? Em que contexto a aliança entre a FIESP e a FRM contribui para a consolidação do projeto neoliberal da Terceira Via? Que tipo de formação humana a FIESP e a FRM estabelecem como seu horizonte quando se consubstanciam em torno de uma proposta pedagógica, que se materializa no Telecurso (matriz pedagógica do Programa Autonomia)? Qual a concepção de trabalho e educação que se emprega nos fazeres da tecnologia pedagógica do Telecurso, que evidencia a concepção da FIESP e da FRM para a formação dos jovens que se encontram em atraso escolar na etapa do ensino médio da educação básica pública? Quais as contradições que se evidenciam no discurso do documento que fundamenta o Programa Autonomia? Concluímos que o movimento da parceria FIESP-FRM se aloca dentro da perspectiva de um projeto de sociedade, pela qual se baseiam nos pressupostos da Terceira Via. Portanto, toda a concepção de trabalho e de educação está atrelada à lógica do capital – o que nos revelou que a formação que se volta para os jovens da classe trabalhadora do Programa Autonomia, gira em torno de uma perspectiva do desenvolvimento de capacidades para o trabalho simples e produtivo ao capital. Dessa forma, todo o discurso apresentado no livro-base da metodologia que fundamenta os fazeres do Programa Autonomia é contraditório, na medida em que seus objetivos entram em contradição com a concepção de mundo própria que FIESP e FRM representam, uma concepção de mundo pautada no modo de produção social capitalista.

PALAVRAS CHAVES: Trabalho-Educação; Programa Autonomia; FIESP-FRM.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el diseño y contradicciones de la relación educación-trabajo emprendida en la formación del “Programa Autonomía”, cuyos objetivos específicos son los siguientes: a) contextualizar la existencia del “Programa Autonomía” ante los movimientos burgueses en la búsqueda de consenso y por la hegemonía en contra de la clase obrera en las relaciones de producción contemporáneas (1995-2014); b) identificar la concepción de los conceptos de trabajo y educación entendidos por la asociación entre FIESP y FRM través el programa Telecurso; y c) demostrar las contradicciones en los discursos oficiales que subyacen el “Programa Autonomía”. Con esto, nuestro objetivo es responder a las siguientes preguntas: ¿En este contexto, cuáles son los deseos y exigencias, a nivel nacional e internacional, que hacen con que la FIESP y FRM construyan el Telecurso? En ese contexto, se puede decir que la alianza entre la FIESP y FRM contribuye a la consolidación del proyecto neoliberal de la Tercera Vía? ¿Qué tipo de formación humana la FIESP y la FRM establecen como su horizonte cuando desarrollan el proyecto en torno a un enfoque pedagógico que se materializa en el Telecurso (matriz pedagógica del “Programa Autonomía”)? ¿Cuál es la concepción de trabajo y educación que se utiliza en las obras de la tecnología educativa Telecurso, que muestra el diseño de la FIESP y FRM para la formación de los jóvenes que presentan retardo en la educación pública básica? ¿Por fin, cuáles son las contradicciones que son evidentes en el documento subyacente al “Programa Autonomía”? Se concluye que el movimiento de la asociación FIESP-FRM se asigna en la perspectiva de un proyecto de sociedad, para lo cual se basa en los supuestos de la tercera vía. Por lo tanto, todo el concepto de la relación capital-trabajo está vinculado a la lógica del capital - lo que revela que la formación se dirige a los jóvenes de la clase obrera y gira en torno a una perspectiva de desarrollo de la capacidad para trabajo simple y productivo al capital. Por lo tanto, todo el discurso presentado en la metodología basada en el libro que subyace en las obras del “Programa Autonomía” es contradictoria, porque sus objetivos están en contradicción con el concepto que tanto la FIESP cuanto la FRM presentan, que es una visión del mundo guiada en el modo capitalista de producción social.

PALABRAS CLAVE: Trabajo-Educación; Programa Autonomía; FIESP-FRM.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A TERCEIRA VIA E A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA	20
2.1 Preceitos teóricos para uma nova pedagogia da hegemonia	21
2.2 O Projeto societário da Terceira Via	29
2.3 O TPE, o PNE, o FNDE e o PAR: a materialização das estratégias da Terceira Via.	39
2.4 Concluindo o primeiro capítulo.	43
3. A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DA PARCERIA FIESP-FRM	45
3.1 O trabalho, sua ontologia e sua especificidade histórica	46
3.1.1 O trabalho e sua ontologia	46
3.1.2 O trabalho em sua especificidade histórica	50
3.2 A concepção de trabalho e educação da parceria FIESP-FRM	57
4. AS CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA AUTONOMIA	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83

1. INTRODUÇÃO

Pensar o modo como a educação se organiza em nossa sociedade é fato recorrente em minha vida acadêmica, primeiro, como estudante e professor de Educação Física formado pela Universidade de Brasília (UnB); segundo, como estudante e especialista em Pedagogia Crítica da Educação Física formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); terceiro, como professor concursado da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ); e quarto, como mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Com isso, há de se dizer que essas experiências me levaram a querer aprofundar meus estudos acerca da educação no Brasil.

No curso de especialização pela UFRJ tomei maior contato com o ato de pesquisar, e lá, auxiliado por meu orientador à época, professor Vitor Marinho de Oliveira (*in memoriam*), produzimos a monografia intitulada *Alienação e educação: a recorrência da alienação e sua atuação sobre a educação*, de modo a entender as implicações da alienação do trabalho, na sociedade capitalista e na educação. Neste estudo de cunho teórico procuramos articular o conceito de alienação em Marx (2004), às análises da realidade educacional elaboradas por Mészáros (1981), Frigotto (1986), Motta (2009), Tragtenberg (2004) e Charlot (1979).

Ao final da monografia concluímos que a educação é um dos meios encontrados pela classe no poder de modo a fomentarem a manutenção do *status quo* na sociedade do capital, formando indivíduos, do ponto de vista da ontologia do ser humano, alienados.

Tendo a necessidade de aprofundamento daquilo que abarca as relações entre o educar e o trabalhar no modo de produção social capitalista, a oportunidade no mestrado acadêmico do PPGE na UFF surge como forma de tentar oferecer fundamento empírico à continuidade daquilo que se viu na monografia elaborada na especialização pela UFRJ.

Diante dessa necessidade, ao procurar um tema para a construção do pré-projeto visando o processo seletivo para a entrada no mestrado acadêmico, angustiou-me a leitura, ainda superficial, a respeito de uma parceria realizada entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e a Fundação Roberto Marinho (FRM) – causou-me curiosidade e preocupação a presença do agente FRM no fornecimento de uma política pública voltada para a educação. Diante dessa estranheza, resolvi tomar o Programa Autonomia, um projeto resultado da parceria SEEDUC-FRM, como o objeto de pesquisa para a elaboração do pré-projeto, dando continuidade ao mesmo após o êxito no processo seletivo e agora, nesta dissertação.

O Programa Autonomia é o resultado de uma parceria público-privada entre a FRM e a SEEDUC-RJ, tendo sua gênese no *Telecurso*. Este, constitui-se no principal recurso pedagógico que permeia todo o processo de ensino-aprendizagem do Programa Autonomia, transmitidas por tele aulas que encontram-se disponíveis no sítio do Telecurso, no *youtube*, em outras mídias, como tv e rádio, e são auxiliados por livros-didáticos.

O Telecurso é uma parceria entre a FRM e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP, onde, por meio das tele aulas, são oferecidos os conteúdos que os mesmos julgam compor os componentes curriculares da Educação Básica.

Portanto, FRM e FIESP formalizaram uma parceria a fim de organizar os conteúdos pedagógicos em vídeos com o objetivo de propagar o conhecimento por eles considerados adequados à aceleração de estudos de alunos com defasagem idade-série. Assim, os alunos possuem contato direto com os conteúdos administrados pelas tele aulas em seus ambientes de aprendizagem, e a partir deste material, o professor orientador contextualiza os conteúdos de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação da secretaria de ensino, sendo auxiliado por outras fontes secundárias, como livros didáticos produzidos pela FRM, métodos de ensino trabalhados nos cursos de formação continuada para professores administrados pela FRM, entre outros recursos de apoio.

Segundo o *site* da FRM, o Telecurso é adotado como política pública¹ em dez estados brasileiros, por meio de parcerias com as secretarias de educação estaduais e municipais e com o Ministério da Educação (MEC), entre eles: Acre (Poronga), Amazonas (Igarité), Bahia (Ressignificando a Aprendizagem), Pará (Mundiar), Paraíba (Alumbrar), Pernambuco (Travessia), Piauí, Rio de Janeiro (Autonomia, Autonomia Carioca [Rio de Janeiro-RJ], Azul Marinho [Paraty-RJ]), Rio Grande do Norte (Conquista) e Rondônia (Salto) – entre parênteses, os nomes de cada projeto em suas localidades; todos possuem os mesmos objetivos, corrigir a distorção idade-série.

O Telecurso, em sua história, passou por quatro fases. Segundo o site da FRM, seu surgimento em 1978, com a alcunha Telecurso 2º Grau, apresentou o objetivo de oferecer conteúdo escolar por meio da televisão e do rádio como forma de divulgar o supletivo, assim, as pessoas assistiam ou escutavam as aulas por meio dessas mídias visando realizar o exame para emissão do certificado do ensino médio.

¹ No próximo capítulo, p.39, item 2.3, iremos abordar como a sociedade política – o Estado em sentido estrito – transforma em leis e decretos os interesses daqueles que possuem o poder de decisão na sociedade civil, retratando, dessa forma, como se dá a relação entre o Estado e o empresariado.

Num segundo momento, em 1981, o Telecurso se voltou para aqueles que ainda não tinham concluído o nível anterior ao 2º grau, passando a se chamar Telecurso 1º Grau, voltado para as quatro últimas séries do ensino fundamental, tendo o apoio técnico e financeiro do MEC.

Em 1995, foi lançado o Telecurso 2000 como forma de substituição aos dois anteriores, fruto de uma parceria entre a FRM e a FIESP. Nesta mudança ocorre um avanço dessa forma de pensar a educação junto aos governos e secretarias de ensino, deixando de apenas ser um material transmitido por rádio e televisão, e passando a ser utilizado como metodologia de ensino dentro dos ambientes escolares, transformando-se em política pública de ensino, sendo esta possibilidade materializada por meio da aprovação da Lei nº 9.394, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Num quarto momento, em 2008, tal metodologia passa a se chamar Novo Telecurso, onde foram incluídas novas tele aulas de disciplinas que passaram a ser componentes do currículo escolar do Ensino Médio, como Filosofia, Música, Sociologia e etc., e também atualizações de tele aulas que, segundo o *site* do Telecurso, encontravam defasagem de tempo, conteúdo, tecnologias e etc. Atualmente, o nome adotado é apenas Telecurso. Tomando emprestado uma fala do Presidente da FRM disposta no *site* da mesma, José Roberto Marinho, é considerado que

o carro-chefe da Fundação é o Telecurso. É uma massa muito grande de gente excluída do sistema oficial de ensino. Pessoas que não puderam estudar ou terminar o seu primeiro grau, o segundo grau. É uma ferramenta extraordinária de avanço escolar (MARINHO *apud* FRM, 2014).

A FRM, fundada em 1977, se caracteriza por ser uma instituição que procura atuar em diversos setores que possuem significância social, como o setor educacional, a cultura, o meio ambiente – de acordo com o site da fundação “suas iniciativas promovem o direito à educação, incentivam o protagonismo, valorizam a cultura brasileira e o meio ambiente” (FRM, 2014) e, além do Telecurso, a FRM atua em outros projetos como: Aprendiz Legal; Qualifica; Museu de Arte do Rio; Museu do Amanhã; Canal Futura; Programa Florestabilidade; Prêmio Jovem Cientista. Além desses projetos, a FRM apoia e participa do movimento Todos Pela Educação (TPE), um movimento fundado em 2006 que segundo seus dizeres deseja:

contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. [...] Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. [...] O objetivo do movimento

é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em 5 Metas: Meta 1 Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4 Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5 Investimento em Educação ampliado e bem gerido. (TPE, 2015)

Na prática, o Programa Autonomia, criado no ano de 2009, é a realização do Telecurso 2000, que se apresenta como inovação no ensino com a chamada Metodologia Telessala. Segundo os *sites* da FRM e do Telecurso, tal metodologia busca incentivar o estudante a ser protagonista de sua aprendizagem, interagindo "com o conhecimento acadêmico de maneira dinâmica, reflexiva e contextualizada" (FRM, 2014). A metodologia Telessala "foi elaborada para desenvolver o currículo do Telecurso, sendo utilizada em todos os projetos implementados pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com instituições públicas ou privadas" (TELECURSO, 2014). Segundo o mesmo *site*, essa metodologia proporciona ao estudante ser:

[...] construtor de seu conhecimento; ele participa de uma rede colaborativa de aprendizagem; constrói vínculos significativos; vivencia novas situações de aprendizagem a partir de sua experiência de vida; interage com o conhecimento científico, tecnológico e cultura de forma dinâmica, reflexiva, crítica e contextualizada; desenvolve a argumentação e fortalece sua leitura e escrita; utiliza as diversas linguagens artísticas; vivencia a cultura e reconhece nela os valores e identidades de sua história; participa de atividades de investigação e pesquisa; aplica novos conhecimentos às situações cotidianas; incorpora novas atitudes de cidadania. (TELECURSO, 2014)

Tomado como uma tecnologia eficaz e de sucesso, o Programa Autonomia formou 63 mil estudantes no estado do Rio de Janeiro, contribuindo, de acordo com seu *site*, para a queda da defasagem idade-série, que caiu de 60% em 2007 para 43% em 2011. Além destes dados, argumenta-se que houve contribuição na melhora do ranqueamento do estado do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), saindo do 26º lugar no ranking de 2009/2010, passando para o 15º lugar no ranking de 2011/2012 e depois, para o 3º lugar no ranking de 2013/2014 (FRM, 2014). O referido Programa Autonomia é enquadrado no *Guia de Tecnologias do Mec*².

Sendo executado, portanto, desde 2009 aqui no estado do Rio de Janeiro, o Programa Autonomia possui o objetivo de reduzir a defasagem idade-série de jovens e adultos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino. O projeto, executado em tempo-escolar menor do que o curso de nível médio no ensino regular, é dividido em 4 módulos

² Para o MEC as tecnologias não são apenas instrumentos como recursos audiovisuais, softwares, etc., mas sobretudo programas que concebidos na esfera privados, particularmente pelas mãos do empresariados;

semestrais sendo, portanto, concluído em apenas dois anos, enquanto que no ensino regular o tempo de curso é de no mínimo três anos para a sua conclusão, caso não ocorra repetência ou evasão escolar. Assim, um aluno que possua 17 anos (com histórico de repetência ou evasão), que ainda se encontra no primeiro ano do ensino médio regular, através do projeto Autonomia, conseguirá em dois anos obter o diploma do ensino médio, terminando este nível de ensino aos 19 anos, enquanto que, caso o mesmo optasse em se manter no regular, terminaria, não ocorrendo nova repetência ou evasão, aos 20 anos de idade.

Os componentes curriculares obrigatórios que são mediados e organizados em acordo com a matriz educacional do Telecurso, tendo sua concepção, planejamento e execução baseada nos fazeres da metodologia Telessala, uma metodologia fruto da parceria FIESP-FRM, remetem às seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Na totalidade dos componentes curriculares obrigatórios para a Educação Básica de nível médio, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2010)³, apenas o componente curricular obrigatório Educação Física não possui sua concepção, seu planejamento e sua execução coordenada pela FRM, ou melhor, pela metodologia Telessala, devendo este seguir as orientações abordadas no currículo mínimo adotado pela Secretaria de Educação para esta disciplina, sendo também o único componente curricular obrigatório que possui um professor próprio da área para ministrar as aulas.

Assim sendo, os outros componentes obrigatórios ficam relegados ao ensino ministrado por um único professor, o que significa que um professor licenciado em História ministra não apenas a disciplina de sua especialidade, mas também a Matemática, o Português, a Física, a Arte e todas as outras.

Identificada a aparência do Programa Autonomia, cabe analisar e procurar aquilo que corresponde à sua essência, ou seja, o objeto nas suas conexões com as políticas mais amplas da sociedade brasileira. Entendemos ser de crucial importância para o campo da educação desvelar as intenções e as concepções presentes no projeto societário e educacional daqueles que comandam, e que estão por trás do objeto de estudo em questão, como meio não só de lançar luz sobre a problemática do interesse da classe dominante no poder pela correção da defasagem idade-série, como também na concepção da relação trabalho-educação que fundamenta as ações empregadas no seio do projeto em questão e na sua estreita ligação com o avanço de políticas neoliberais no Brasil desde o início da década de 1990, como aponta autores

³ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/2010)

como Gaudêncio Frigotto, Lúcia Neves, Maria Ciavatta, István Mészáros, José Rodrigues, Zuleide Silveira, André Martins, Mário de Souza, entre outros.

Diante dessa necessidade que surge perante tal projeto educacional, tomando o Programa Autonomia⁴ como o objeto de estudo, o objetivo geral desta dissertação é apreender a concepção e as contradições da relação trabalho-educação empreendida no processo de formação do Programa Autonomia.

Tal desafio demanda, por parte do pesquisador, identificar a que preceitos políticos, econômicos, culturais e sociais esta parceria público-privada está atrelada, bem como apontar suas contradições. Dessa forma, é imprescindível à pesquisa, a compreensão das mediações que se imbricam na constituição das múltiplas relações que determinam a totalidade do objeto em questão, assim como a compreensão de sua particularidade histórica e específica na sociedade burguesa.

O percurso teórico-metodológico adotado nesta pesquisa é o materialismo histórico dialético. Ao explicitar o método da economia política, Marx (2011) salienta a necessidade de tomar o real concreto não apenas como o ponto de partida para se entender a sociedade, mas também como o produto, a síntese das múltiplas determinações e relações que o social o envolve. Assim, de acordo com Marx (2011, p.54),

o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida [...].

Portanto, a relação trabalho-educação que se manifesta no Programa Autonomia representa todo um conjunto de significados nos quais a determinam, caracterizando o que Marx (2011) denominou de unidade da diversidade. Pensar o real concreto sem relacioná-lo com aquilo que o determina torna-se abstração na medida em que não é revelado o que se encontra na sua essência (MARX, 2011).

Com isso, é necessário identificar as categorias que se inserem entre aquilo que é aparente e aquilo que corresponde à essência do objeto em questão, tendo em mente que o modo como o fenômeno se manifesta é particular ao momento histórico em que ele se encontra, e que alçado à sua compreensão histórica, em comparação com aquilo que constitui a sua ontologia, o fenômeno da relação trabalho-educação manifesta-se de diferentes maneiras ao longo da história da humanidade.

⁴ Projeto educacional firmado entre a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) como forma de corrigir a distorção idade-série de jovens estudantes que se encontram no Ensino Médio. Tal parceria também se realiza junto a outras secretarias estaduais e municipais de educação, porém com nomes distintos.

Dessa forma, a relação trabalho-educação, enquanto objeto e fenômeno deste estudo, deve ser apreendida numa perspectiva histórica, tecendo sua relação ontológica com a formação do ser humano – na medida em que é pelo trabalho, transformando a natureza, que o homem se educa e educa aos outros (MARX, 2004) –, e também em sua forma particular, que se manifesta no contexto das múltiplas relações que envolvem o Programa Autonomia na sociedade capitalista.

Ciavatta (2001, p.132) aborda que a aproximação da realidade se dá pela reconstrução histórica do objeto do conhecimento, e, neste sentido, devemos recusar “todo dogmatismo e as concepções evolucionistas da história; [...] [recusar] toda visão cética e fragmentada do mundo e o relativismo como ponto de partida”, com isso a autora dispõe que cabe ao pesquisador buscar as “articulações que explicam os nexos e significados do real e [que] levam à construção de totalidades sociais, relativas a determinados objetos de estudo” (ibid, ibid). Essas articulações são as mediações pelas quais o objeto se materializa como parte da totalidade social.

A compreensão do termo totalidade no sentido marxiano, de acordo com Ciavatta (2001, p.132) “é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”. A totalidade, portanto, engloba o conhecimento daquilo que é aparente e aquilo que constitui a essência do objeto, tendo na categoria das mediações aquilo que a constitui como um todo complexo.

Assim, quando se coloca como objetivo deste estudo analisar a concepção sobre trabalho e educação que permeia o Programa Autonomia, objetiva-se a (re)construção da sua totalidade, contudo não como uma totalidade abstrata, e sim conexa aos fatos concretos que determinam essa relação, ou seja, como totalidade concreta – tomando totalidade como um conceito dialético (das partes e do todo. Do produto e da produção), Kosik (1976, p.39) aponta no sentido de que a dialética corresponde ao “método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”.

Referendando a discussão sobre o conceito de totalidade em Kosik, o autor apreende totalidade como posição que “compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas e necessárias” (KOSIK, 1976, p.41). Kosik (1976, p.36) aponta que o “método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento”, sendo referente a “um movimento no pensamento e do pensamento” (KOSIK, 1976, p.36), onde “todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta

abstratividade” (KOSIK, 1976, p.36), constituindo-se no movimento da “parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; [...]” (KOSIK, 1976, p.37). Assim, “o processo do abstrato ao concreto, como método materialista [dialético] do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões” (KOSIK, 1976, p.37).

Dessa forma, para o autor, a realidade é compreendida concretamente, como totalidade concreta, por meio da compreensão das “dimensões da relação interna de fenômeno e essência, no desenvolvimento das contradições próprias de tal relação” (KOSIK, 1976, p.63). Portanto, a concepção da relação trabalho-educação que se manifesta no Programa Autonomia se fará totalidade, na medida em que forem identificadas não apenas a relação entre a sua aparência – correção da defasagem idade-série – e a sua essência – enquanto hipótese: formação para o trabalho simples e alienado, formação de reserva de mão-de-obra, obtenção do consenso junto à classe trabalhadora, etc. – mas também as contradições entre capital, trabalho e educação.

Mas há um outro aspecto fundamental para se chegar à totalidade concreta do objeto do conhecimento – a particularidade de sua existência. Ciavatta (2001) aponta que o particular é o campo das mediações, é o campo das determinações. Assim, para a autora, citando Chasin, “se a ontologia pretendida é o estudo do ser concreto existente, a categoria da particularidade é o acesso a ele” (CHASIN *apud* CIAVATTA, 2001, p.150), na medida em que a particularidade é um campo de mediações – “mediações enquanto cadeia viva entre a singularidade e a universalidade” (CHASIN *apud* CIAVATTA, 2001, p.150).

De acordo com Ciavatta (2001, p.147) é no campo da particularidade “que situam-se as mediações, determinações sociais que permitem ir do singular ao universal não como objeto genérico, abstrato, mas na sua essência, na concretização de suas múltiplas relações, como ser histórico-social”. Segundo a autora, “a particularidade é o campo onde se efetuam as ações humanas, sempre submetidas ao tempo e ao espaço” (CIAVATTA, 2001, p.150).

A particularidade de um objeto é, notadamente, o seu campo de mediações imbricados num tempo e espaço determinados, onde a sua investigação leva à construção da totalidade das múltiplas relações que determinam o objeto. Assim sendo, “a mediação é o passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, singular ou contingente, com o processo mais compreensivo que o determina” (CIAVATTA, 2001, p.142).

Tomando a ideia de que a realidade constitui-se na unidade das suas relações de essência e aparência (CIAVATTA, 2001), cabe ao pesquisador não a preocupação em comprovar suas hipóteses, mas sim o de aproximar-se do real, e o real concreto é que irá apresentar o conjunto

de significados do objeto de pesquisa, sejam aqueles apreendidos pelo contato imediato com o objeto (categoria da aparência), sejam aqueles que se encontram ocultos, não revelados, mas que existem e se manifestam como e com o objeto (essência). Dessa forma, a categoria da mediação é fundamental na análise do fenômeno, na medida em que é o modo como as mediações estão postas que favorecem a (re)construção da totalidade concreta do objeto. Concordando com Ciavatta (2001, p.130):

[...] a questão metodológica da construção do objeto científico implica a questão epistemológica da reconstrução histórica ou de como logramos nos aproximar da realidade. Implica também a compreensão de que o método não se separa da construção de seu objeto, ao contrário, é ele que o constitui.

Dessa forma, a reconstrução histórica e o modo pelo qual pretendemos nos aproximar da realidade, enquanto princípios metodológicos, devem levar em conta a relação dialética entre a particularidade do objeto científico com a totalidade de sua concretude, síntese de múltiplas determinações, o que evidencia que o método não é algo a parte, isolado e sim o que constitui e dá forma ao objeto científico – ao mesmo tempo em que é produtor, ao mesmo tempo é o produto.

Mas, então, como é possível trabalhar com as particularidades de um objeto na busca pela (re)construção de sua totalidade concreta? A fim de obter resposta a essa questão é necessário recorrer à produção de Mao Tse-tung, em sua obra “Sobre a prática e sobre a contradição”, onde o mesmo aponta que:

[...] a concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno, deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se aliás cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com os fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento. O contraditório no seio de cada fenômeno é a causa fundamental do respectivo desenvolvimento, enquanto que a ligação mútua e a ação recíproca entre os fenômenos não constituem mais do que causas secundárias. (MAO TSE-TUNG, 1999, p.34)

Nesta passagem, Mao Tse-tung começa um esboço a respeito do caráter primordial da busca pelas contradições como método de descoberta da causa ontológica do objeto a ser pesquisado. Dessa forma, o autor aponta que essa causa é interna ao objeto, própria ao fenômeno.

Assim, a busca deste entendimento da origem do fenômeno, ou melhor, da essência do objeto, consiste em olhar para o interior do mesmo, de forma tal que são as contradições existentes na relação interna do objeto que irão refletir aquilo que é essência, a causa, o fundamento; e aquilo que é aparente, a consequência, a extensão. Dessa forma, adotamos o ponto de vista da dialética materialista, a respeito das modificações na natureza, estas possuem o seu fundamento, a sua causa, no desenvolvimento das contradições internas, próprias às mesmas (MAO TSE-TUNG, 1999).

Retratando as mudanças que ocorrem na sociedade, Mao Tse-tung (1999) disserta que essas mudanças ocorrem com o movimento das contradições que constituem o seio da sociedade, notadamente, “a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho” (MAO TSE-TUNG, 1999, p.36).

Portanto, para Mao Tse-tung (1999, p.36) “é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova”. Mas o autor faz uma ressalva – de modo algum as causas externas ao objeto são descartadas pela dialética materialista, elas são tomadas como um todo dialético que constituem a condição das modificações, no qual as causas internas são a base dessas modificações, e as causas externas atuam por mediação das causas internas, nas relações entre elas (MAO TSE-TUNG, 1999).

Articulando com o objeto de estudo deste projeto, a relação trabalho-educação que se manifesta na conjuntura do Programa Autonomia, são as contradições inerentes a essa relação, que se manifestam no seio dessa parceria público-privada, desse modo de empresariamento da educação pública, que irão proporcionar o desvelar daquilo que se encontra oculto ao objeto neste mesmo contexto histórico.

Diante disso, possuímos como objetivos específicos: a) contextualizar a existência do Programa Autonomia diante dos movimentos da burguesia na busca pelo consenso e pela hegemonia frente à classe trabalhadora na contemporaneidade das relações de produção (1995-2014); b) Identificar a concepção de trabalho e educação compreendida pela parceria Fiesp e FRM, através do Telecurso; e c) Demonstrar as contradições existentes nos discursos oficiais que fundamentam o projeto autonomia.

Com isso, visamos responder as seguintes perguntas: Diante deste contexto, quais são os anseios e as demandas, a nível internacional e nacional, que fazem FIESP e FRM a construírem o Telecurso? Em que contexto a aliança entre a FIESP e a FRM contribui para a consolidação do projeto neoliberal da Terceira Via? Que tipo de formação humana a FIESP e a FRM estabelecem como seu horizonte quando se consubstanciam em torno de uma proposta

pedagógica, que se materializa no Telecurso (matriz pedagógica do Programa Autonomia)? Qual a concepção de trabalho e educação que se emprega nos fazeres da tecnologia pedagógica do Telecurso, que evidencia a concepção da FIESP e da FRM para a formação dos jovens que se encontram em atraso escolar na etapa do ensino médio da educação básica pública? Quais as contradições que se evidenciam no discurso do documento que fundamenta o Programa Autonomia?

Considerando satisfatório, mas não esgotada, a discussão sobre aquelas categorias gerais fundamentais na composição do método de pesquisa, tais como totalidade, mediação, particularidade, essência e aparência, e contradição, que implicam a necessidade da reconstrução histórica do objeto científico, entende-se que o caminho a ser percorrido por aquilo que o projeto se propõe, através dos seus objetivos geral e específicos, encontra-se sedimentado.

São por essas categorias gerais, que compõem o método materialista histórico dialético, que será possível discorrer sobre as categorias específicas que, a priori, é possível apontar como as mediadoras das múltiplas relações que determinam o objeto de pesquisa.

A própria relação trabalho-educação, tomando posição pela sua compreensão marxista em contraposição ao modo como ela se manifesta no modo de produção do capital pode ser empregada como categoria específica. Do mesmo modo, o Estado, quando este promove políticas públicas de educação que tentam ajustar os interesses de classe burgueses e os interesses da classe trabalhadora, de modo a obter o consenso e subordinação da classe trabalhadora aos anseios da classe burguesa através de parcerias público-privadas; Outra categoria específica é a de classe social e suas frações de classe, em disputa em torno de projetos societários e educacionais dos quais o Programa Autonomia é uma manifestação do interesse burguês, remetendo, assim, ao empresariamento da educação pública, bem como a sua inserção na conjuntura do movimento Todos pela Educação e dos organismos supranacionais, evidenciando a materialização dos pressupostos, princípios e estratégias do projeto societário neoliberal da Terceira Via, tanto a nível local, quanto a nível internacional.

A ideologia, o consenso e a hegemonia, são outras categorias que empregaremos na análise do objeto, na medida em que a conquista da hegemonia perpassa pela construção do consenso junto à classe desfavorecida e junto às frações de classe pelo direcionamento a ser dado ao projeto de sociedade vislumbrado, utilizando-se do discurso ideológico como modo de atrair o interesse das frações e das classes a um projeto hegemônico de sociedade.

Todavia, a discussão mais aprofundada dessas últimas fica para o decorrer da dissertação, como processo e produto de (re)construção do objeto, do fenômeno, como parte do conteúdo da monografia a ser produzida.

2. A TERCEIRA VIA E A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

A discussão, proposta neste capítulo, convida o leitor a se inserir à temática do processo de implementação e consolidação da Terceira Via como o horizonte político, econômico e social de afirmação do neoliberalismo, visando a construção do consenso e da hegemonia, junto à classe trabalhadora, a um projeto de sociedade que garanta a (re)produção do modo de produção social capitalista no Brasil por meio de uma nova pedagogia da hegemonia, como aponta Neves e outros autores (2005).

Entendendo essa (re)produção do capital como uma manifestação contrária aos interesses da classe trabalhadora, na medida em que a mesma permanece sendo expropriada, tendo sua maior riqueza, o seu trabalho, tornado alienado⁵, apresentar tal discussão demanda grande importância, na medida em que possuímos como hipótese, o fato de que o Programa Autonomia configura-se como manifestação empírica deste processo de consolidação do projeto de sociedade atual da burguesia, que visa educar a classe trabalhadora de maneira que garanta a adesão dos mesmos ao projeto neoliberal da Terceira Via, de forma espontânea ou por concessões de alguns de seus interesses e necessidades.

Tomando como base para a fundamentação deste capítulo o livro “*A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*”, organizado por Lúcia Neves, com a contribuição de autores como André Martins, Ronaldo Sant’Anna, Kátia Lima, entre outros, abordaremos não apenas a inserção da política neoliberal de Terceira Via, mas também seus pressupostos, seus princípios e suas estratégias. Outros autores, como Mário de Souza, Zuleide Silveira, Gaudêncio Frigotto, e Virgínia Fontes também nos ajudarão a entender tal processo histórico, assim como utilizaremos Antônio Gramsci para entendermos algumas das categorias de análise. Ao fim do capítulo, abordaremos, como forma de materializar a discussão a ser realizada sobre as ações concretas da Terceira Via, o movimento Todos pela Educação (TPE), o Plano Nacional de Educação (PNE), O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR).

Entrando em acordo com as análises descritas por Neves (2005), baseadas em conceitos gramscianos, atualmente vivemos o tempo de uma nova pedagogia da hegemonia, onde, para

⁵ De acordo com Mészáros (1981), o conceito de alienação marxista possui quatro aspectos relevantes: aquele onde o homem é alienado da natureza (alienação da coisa); aquele onde o homem é alienado de si mesmo e de sua própria atividade (auto-alienação); aquele onde o homem é alienado de sua essência como ser genérico da espécie humana; e, aquele onde o homem é alienado do seu semelhante, ou seja, alienado dos outros homens, devendo envolver, segundo o autor “as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo’, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem-homem, de outro” (MÉSZÁROS, 1981, p.17).

os intelectuais orgânicos do capital, a sociedade civil é algo situado para além do Estado e do mercado, ou seja, um terceiro setor que se caracteriza pelo voluntariado, filantropia e redução de demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares.

Segundo a autora,

para Gramsci, nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto, a obtenção do consenso torna-se fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico, assumindo a direção político-cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social (NEVES, 2005, p.15).

Buscar o consenso junto às classes e às frações de classe que participam da sociedade como um todo, possibilita a busca pela hegemonia do poder político, econômico, cultural e social, que guiam a direção dessas esferas no seio dos Estados-nações. A educação, como parte da totalidade das relações de Estado e da sociedade civil é um dos campos de disputa pela hegemonia entre as classes e suas frações.

Dessa forma, o Programa Autonomia, uma parceria público-privada entre a FRM e a SEEDUC-RJ, que visa a correção do fluxo escolar por parte de alunos em distorção idade-série, utilizando o Telecurso como a mediação de saberes entre os mesmos e o desconhecido, que por sua vez é a manifestação de uma parceria entre a FRM e a FIESP, enquanto hipótese, representaria a materialização dos anseios e das demandas da fração industrial da classe burguesa para o campo educacional.

Diante deste contexto, quais são os anseios e as demandas, a nível internacional e nacional, que fazem FIESP e FRM a construírem o Telecurso? Em que contexto a aliança entre a FIESP e a FRM contribui para a consolidação do projeto neoliberal da Terceira Via? São essas as questões que permeiam este primeiro capítulo e que tentaremos evidenciar.

2.1 Preceitos teóricos para uma nova pedagogia da hegemonia

Apoiando-se no conceito de Estado ampliado – segundo Neves (2005, p.15), “corresponde a uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial” – observa-se que o Programa Autonomia é um dos projetos educacionais que parece entrar em disputa pela demanda educacional da correção da distorção idade-série, o que representa as disputas pelo poder de direção do projeto de sociedade entre as frações burguesas – tanto o Telecurso, base curricular do Programa Autonomia, quanto o

projeto Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, fazem parte do guia de tecnologias do Ministério da Educação (MEC) no que tange ao atendimento da correção da distorção idade-série. No caso deste estudo, o projeto Acelera Brasil não se configura como objeto do mesmo, embora possa estar ou não em disputa comercial com o projeto do Telecurso no atendimento a essa demanda educacional – entretanto, neste momento, não vamos nos ater a este assunto.

Seguindo na discussão do modo como se dá as relações entre o Estado em seu sentido estrito e a sociedade civil na nova pedagogia da hegemonia, Neves (2005) aponta que o estado capitalista assume a tarefa de formar um certo “homem coletivo”, onde se objetiva a “conformar técnica⁶ e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa” (NEVES, 2005, p.26). Citando Gramsci, a autora aponta o papel do Estado educador:

Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2000, *apud* NEVES, 2005, p.26).

Assim, em anuência com o que Neves (2005) apresenta, a busca pela partilha dos valores e ideias pelo conjunto da população no Estado democrático burguês demanda que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, na medida em que o sentido educacional é entendido em seu sentido amplo⁷.

Ao entendermos que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, nos fundamentamos em Gramsci (1999), quando o mesmo aborda a questão da linguagem, das línguas e do senso comum em seu tópico sobre filosofia, entendendo esta como concepção de mundo na medida em que a mesma é campo de elaboração de conceitos sistematicamente coerentes, e atua no campo da luta cultural visando “transformar a ‘mentalidade’ popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem, ‘historicamente verdadeiras’ na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universal” (GRAMSCI, 1999, p.398). O autor italiano ressalta a importância do

momento cultural na atividade prática (coletiva): [*onde*] todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”, isto é, pressupõe a conquista de uma unidade ‘cultural-social’ pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com

⁶ Segundo Gramsci (1999, p.414) “[...] por técnica, deve-se entender não só o conjunto de noções científicas aplicadas na indústria como habitualmente se entende, mas também os instrumentos ‘mentais’, o conhecimento filosófico”.

⁷ Neves e outros autores (2005, p.16) entendem que a educação em seu sentido amplo é “tomada como processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos educacionais e organizações da sociedade civil e suas manifestações culturais”.

fins heterogêneos, solda-se conjuntamente na busca de um mesmo fim, com base numa idêntica e comum concepção do mundo (GRAMSCI, 1999, p.399) [*GRIFOS NOSSOS*].

Diante disso, Gramsci (1999) aponta que essa especificidade deve ser aproximada da discussão sobre as doutrinas e práticas pedagógicas que permeiam a sociedade burguesa, não apenas as que tratam da relação entre professor e aluno (relações escolares), mas também aquelas que aparecem como mediação da sociedade em seu conjunto, assim como na relação de todo indivíduo com outros indivíduos – “entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército” (GRAMSCI, 1999, p.399). Em cima de toda essa argumentação é que Gramsci (1999, p.399) afirma que

toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

Deste modo, considerando que na sociedade capitalista “o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política)” (NEVES, 2005, p.21), o Estado em sua concepção ampliada surge como um dos mediadores da busca pelo consenso entre as classes e suas frações, assumindo o seu papel educador⁸ (NEVES, 2005).

Com isso, ao considerar que a relação entre estrutura e superestrutura é indissociável, Neves (p.22, 2005) afirma que

o desenvolvimento das sociedades capitalistas vem-se constituindo no resultado provisório das tentativas das classes sociais de resolução de uma dupla e concomitante ordem de contradições: a contradição entre socialização do trabalho e apropriação privada do trabalho social e a contradição entre socialização da política e apropriação individual ou grupista do poder.

Portanto, encontrar novas formas de mascarar a contradição existente entre trabalho e expropriação do trabalho, assim como, entre ampliação da participação política das camadas dominadas e garantia do poder diretivo da sociedade pelo grupo dominante, demanda a

⁸ Segundo Neves (2005, p.16), o Estado assume o seu papel educador “na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente”.

construção de uma sociabilidade que garanta a adesão da classe expropriada ao projeto de sociedade proposto pela burguesia na sociedade do capital.

Souza (2010, p.8), baseando-se em Gramsci, afirma que

a dominação das classes dominantes se daria, cada vez mais, através de um conjunto de ideias, valores e crenças, criados pelos intelectuais orgânicos da burguesia, que ao serem divulgados e defendidos na sociedade, principalmente, pelos aparelhos “privados” de hegemonia, ligados aos grupos dominantes, procurariam difundir como fundamental para toda a sociedade uma visão de mundo que, na verdade, estaria de acordo com os interesses particulares da burguesia, buscando criar um consenso ativo das classes dominadas frente a estas propostas.

Porém, ressaltando o perigo de não incorremos em erros metodológicos ao adotar a categoria da hegemonia como categoria de análise, Souza (2010) aborda que, para Gramsci, não é possível restringir a categoria da hegemonia apenas à esfera política, na medida em que o mesmo aponta que uma reforma intelectual e moral da sociedade sempre estará ligada a um programa de reforma econômica da mesma, o que ressalta a importância da esfera econômica nas relações de construção de uma hegemonia em torno do estabelecimento de um projeto societário⁹. Dessa forma, Souza (2010, p.9) afirma que

na concepção de mundo pelo qual os setores dominantes almejam criar um sujeito coletivo, há uma convergência de ideias e princípios que engendra a tentativa de construir um ser com a visão política e social em estreita relação com as diretrizes econômicas encaminhadas pelos grupos dominantes.

Essa tentativa de construção de um ser com sua visão política e social em estreita relação com as diretrizes do grupo dominante também pode nos levar a um outro equívoco, como bem explica Souza (2010, p.16), quando argumenta que “abordar a hegemonia como relação de dominação de classe que ocorre e se mantém somente na esfera da subjetividade”, de modo que somente pelo discurso ideológico se daria a adesão do sujeito coletivo genérico à vontade coletiva do grupo dominante – o autor aponta que

seria um ledô engano supor que o sujeito coletivo se manteria ativo e operante apenas em função de uma visão de mundo sem correlação com a dinâmica da produção da vida de seu tempo e, muito menos, sem corresponder a algumas satisfações das suas necessidades e interesses reais.

⁹ Segundo Souza (p.9, 2010), projeto societário é “onde há uma integração entre o mundo da política e o mundo da produção, no qual as classes dominantes, e suas frações, tentam transformar seus interesses particulares em interesses gerais, favorecendo o seu domínio econômico-político”.

Souza (2010), portanto, deixa claro que a construção da hegemonia de um grupo ou bloco político, econômico e social, um bloco histórico, não se dá apenas por meio de seu discurso ideológico, mas também por meio de relações políticas, econômicas e sociais onde a parcela dominante da sociedade concede alguns dos interesses e necessidades à parcela dominada, o que demonstra que o consenso não se dá apenas de forma voluntária, mas, sobretudo, por meio de ajustamentos nas relações entre ambas as classes sociais da sociedade burguesa, de modo em que, segundo Souza (2010), é o momento histórico dessas relações que irá dar o tom do grau de concessões da parcela dominante para a não dominante, porém, sem que essas concessões traduzam qualquer risco à ordem social estabelecida pela classe que está no poder.

O terceiro e último equívoco no qual podemos incorrer, apontado por Souza (2010), é fato de não levarmos em conta o poder de coerção próprio da sociedade capitalista na construção da hegemonia. Segundo o autor (SOUZA, 2010), seria melhor para a classe dominante que o sujeito coletivo da classe dominada internalizasse os novos sentidos de humanidade, de valores, de crenças e de (re)organização do mundo do trabalho como sendo próprios ao seu pensamento, de modo que não seja necessário o uso da coerção – aquele mais diretamente ligada aos aparelhos coercitivos do Estado – mas o autor (SOUZA, 2010) recorda que a própria essência da existência da sociedade do capital se constitui por meio de uma violência, por meio de uma coerção, que é a violência de classe, onde uma classe obtém seu poderio econômico por meio da exploração da força de trabalho de uma outra classe, maior e infinitamente numerosa, na qual seus integrantes possuem apenas esta riqueza, sua capacidade de trabalho, como forma de garantir sua sobrevivência. Portanto, concordando com Souza (2010), a própria existência do modo de produção social capitalista já constitui uma coerção, de onde surgirão outras – dessa maneira, o poder de coerção se faz presente na garantia da hegemonia da classe burguesa.

Assim sendo, a formação de tipos novos de humanidade, ou ainda, de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, está atrelada a uma das demandas da nova pedagogia da hegemonia, assim como esteve quando Gramsci (1978) discute a necessidade de (o capital) formar e conformar um novo tipo de homem, ou melhor, de um novo tipo de trabalhador, para se adaptar aos anseios da organização do trabalho em molde americanista-fordista no início e meados do século XX.

Essa necessidade surge na medida em que a organização do mundo do trabalho e do cotidiano dos homens ganham novas configurações, onde, na contemporaneidade, aparecem questões recorrentes do capital com a presença de novos elementos, como a acentuação da crise estrutural de acumulação capitalista, a racionalização do modo de produção social capitalista,

impulsionada pela inclusão da microeletrônica e pela informática, aliada à mundialização da produção e do processo de acumulação flexível, sendo que essas novas configurações e sua consequente piora nas condições de vida para a classe trabalhadora, demandam também a redefinição das estratégias para a obtenção do consenso junto à classe desfavorecida (NEVES, 2005).

De acordo com Neves (2005), ao retratar as mudanças ocorridas nas relações de Estado/sociedade política e sociedade civil ao longo do século XX, com o Estado de caráter neoliberal assumindo o espaço do Estado de bem-estar Social¹⁰, a sociedade política passa a coordenar as iniciativas privadas da sociedade civil, em detrimento de seu papel enquanto produtora de bens e serviços, como anteriormente.

Dessa forma, a sociedade política passa a atuar como provedora de serviços sociais a uma dada parcela da população considerada excluída, assim como incentivadora de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de formas de organização social que buscam descolar formas variadas de discriminação, das desigualdades estruturais do capital – as desigualdades de classe (NEVES, 2005).

De acordo com Neves (2005), ao se propor o papel de repolitizar a política, a nova pedagogia da hegemonia dos anos de neoliberalismo, apresenta alguns traços que definem seus movimentos em torno deste objetivo, em que, num primeiro movimento, é voltado para investimentos a um novo modelo de cidadania que estimule a apatia política,

caracteriza-se, ainda, pela busca de convencimento dos homens quanto à necessidade de tomarem parte em associações e processos políticos que, embora aparentemente não representem maiores consequências, efetivamente se constituem em decisivos espaços de obtenção de consenso acerca dos temas mais caros à nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005, p.35).

Um segundo movimento, diz respeito ao “desmantelamento e/ou refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora” (NEVES, 2005, p.35), de modo a desmobilizar¹¹ os “sujeitos políticos coletivos comprometidos até então com a contra-hegemonia” (NEVES, 2005, p.35).

¹⁰ É importante frisar que países da América Latina, até mesmo aqueles cujos Estados forma provedores do processo de industrialização, não vivenciaram, de fato, o Estado keynesiano-fordista – este ficou mais restrito aos países de capitalismo central.

¹¹ Segundo Neves (2005, p.35), “a nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação”.

O terceiro movimento se relaciona com o “estímulo estatal à expansão dos grupos de interesses não diretamente ligados¹² às relações de trabalho” (NEVES, 2005, p.36), ou seja, de estímulo à proliferação de grupos distintos por interesses/identificação social, como os de defesa das mulheres, os de defesa dos homossexuais, os de defesa de raças e etnias, entre outros, com o intuito de desvinculá-los de questões sociais gerais, os mantendo em um nível de discussão ético-político reduzido e individualizado (NEVES, 2005).

Ainda neste último movimento, de acordo com Neves (2005), também ocorre estímulo, por parte do Estado em sentido estrito, à expansão de aparelhos privados de hegemonia voltados para organizar politicamente, em um nível mais rudimentar de consciência política coletiva, a grande massa populacional, através dos programas de responsabilidade social, onde

os sujeitos políticos coletivos que tradicionalmente [...] contribuam na consolidação da hegemonia burguesa nos anos de fordismo [...], redefinem suas funções no sentido de mais diretamente [...] atuarem na assistência social, [...] com o intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa” (NEVES, 2005, p.37)

Tal movimento se dá por meio da privatização, fragmentação e focalização “das políticas sociais – materializadas na criação do chamado setor público não-estatal” (NEVES, 2005, p.37), o terceiro setor, onde seus intelectuais possuem a função de promover a

Para Silveira (2015), a política se estabelece não apenas nos marcos do Estado (sociedade política e sociedade civil), mas também em nível supranacional. Trata-se do desenvolvimento do "grande Estado burguês supranacional" (GRAMSCI, 1976 *apud* SILVEIRA, 2015, p.113). Daí Silveira (2015, p. 114) afirmar que, “em Gramsci, os conceitos de pequena política e grande/alta política guardam coerência com os ‘princípios de metodologia histórica’ princípios metodológicos que revelam dois outros conceitos: estrutura e conjuntura. Para Gramsci, ‘no estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico. Eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que envolve os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos [estruturais] dão lugar à crítica histórico-social, que envolve grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente’. Daí, a pequena política ser entendida não como algo menor, mas aquela que trata de questões parciais, conjunturais e cotidianas das disputas entre frações políticas na arena do Estado. E, a grande política, denominada também de alta política, dizer respeito à fundação ou à reorganização do Estado supranacional em torno da luta, seja pela destruição, seja pela defesa ou pela conservação da estrutura econômico-social organizada em nível internacional (GRAMSCI, 2007, 1981 *apud* SILVEIRA, 2015, p. 114).

¹² Segunda a autora “as lutas concebidas em termos exclusivamente extra-econômicos, portanto, não representam, em si mesmas, um perigo fatal para o capitalismo. Podem, inclusive, ser funcionais à estabilização da hegemonia burguesa. Politicamente, portanto, a organização desses grupos acaba por, contraditoriamente, desviar a atenção de importantes segmentos da classe trabalhadora da reflexão sobre os mecanismos de expropriação e exploração a que são submetidos, ao mesmo tempo em que reforça o individualismo como valor moral radical, uma vez que reúne indivíduos para tratar de seus problemas específicos, desvinculados das questões sociais gerais” (NEVES, 2005, p.36).

desvalorização da igualdade enquanto valor primordial da convivência social e, em seu lugar, consolidar a liberdade individual como valor moral radical. O bem-estar social, que era tarefa do Estado, passa a se constituir em tarefa dos indivíduos e dos grupos” (NEVES, 2005, p.37).

Diante desses movimentos de repolitização da política, a autora argumenta que o

apelo à responsabilidade social, fundamentado na noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado, consubstancia a estratégia da classe dominante e dirigente, sob a direção do que se vem denominando de liberal-socialismo ou socialismo-liberal, de radicalização da democracia, ou seja, de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação” (NEVES, 2005, p.38).

A forma da responsabilidade social, segundo Souza (2010), baseia-se no princípio de atuação do empresariado na “resolução dos problemas sociais, não apenas com caridade, mas com ações concretas, principalmente educacionais, em parceria com o Estado e com organizações do terceiro setor” (SOUZA, 2010, p.189).

Para Souza (2010), a proposta da responsabilidade social acaba atuando pedagogicamente em duas frentes, uma referente ao redimensionamento das "relações sociais, no âmbito de uma nova sociabilidade, reforçando a dominação burguesa e a constituição de um cidadão trabalhador na ótica do capital" (SOUZA, 2010, p.204), e uma outra, que "demanda uma mudança na forma como historicamente tem se caracterizado a postura do empresariado brasileiro em relação aos trabalhadores e a questão social" (SOUZA, 2010, p.204) - este duplo caráter da noção de responsabilidade social se evidencia na obra de referido autor quando o mesmo aborda alguns dos vários artigos analisados pelo próprio, que dispõe sobre os apontamentos dos intelectuais orgânicos do capital a respeito da maneira de se comportar do empresariado brasileiro frente às novas necessidades do projeto societário neoliberal, procurando mobilizá-los para a tarefa de construção de estratégias para educar o consenso da classe trabalhadora ao projeto burguês, de modo que os conflitos que venham a surgir pela descontinuação de direitos trabalhistas e recrudescimento das relações de trabalho embutidas na produção, não interrompa e não cause prejuízos ao processo de ampliação e difusão do projeto neoliberal.

Diante disso, ao fazer-se parceria público-privada, o Programa Autonomia, enquanto hipótese, está imbricado na conjuntura da responsabilidade social, no caso, por parte da FRM e da FIESP, que se colocam, por meio do Telecurso, como uns dos interessados a contribuir para a redução da defasagem idade-série dos estudantes brasileiros, tomando este dado concreto da realidade educacional como um dos problemas a serem abarcados e resolvidos como uma de

suas reponsabilidades e compromissos sociais perante a sociedade brasileira, o que nos leva a querer entender o porquê desse interesse, na medida em que se evidencia, baseando-se nos pressupostos colhidos durante a primeira parte deste capítulo, que a parceria entre FRM e FIESP, e FRM e SEEDUC-RJ, parecem se portar como a manifestação empírica dos movimentos de repolitização da política e de formação de um novo tipo de homem coletivo requeridos pela nova pedagogia da hegemonia.

Os desdobramentos dessa repolitização da política e da formação de um tipo novo de homem coletivo veremos na próxima seção deste capítulo, quando vamos abordar os pressupostos, a fundamentação e as estratégias adotadas para a implementação da Terceira Via como o projeto societário diretivo das relações econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira a partir da primeira metade da década de 1990 aos dias atuais.

2.2 O Projeto societário da Terceira Via

Nesta seção, nosso objetivo se volta a apresentar os pressupostos, princípios e estratégias do projeto societário da Terceira Via, pelos quais, a classe burguesa brasileira fundamenta-se a fim de promover políticas públicas voltadas para a construção e legitimação do consenso e de sua hegemonia junto à classe trabalhadora.

Embasados na discussão, realizada na seção anterior, acerca dos preceitos teóricos para a implementação de uma nova pedagogia da hegemonia, e tomando aquelas análises como o fundamento base de nossos estudos acerca deste tema, iremos nos ater de forma mais intensa ao livro “*A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*”, organizado por Lúcia Neves e outros autores (2005), visto que o mesmo apresenta detalhadamente os objetivos e as ações do projeto societário da Terceira Via – por onde tentaremos responder as questões que norteiam este primeiro capítulo, as quais são importantes serem lembradas: diante do contexto do projeto neoliberal da Terceira Via, quais são os anseios e as demandas, a nível internacional e nacional, que fazem FIESP e FRM a construírem o Telecurso? E em que contexto a aliança entre a FIESP e a FRM contribui para a consolidação deste projeto societário, na medida em que entendemos, como hipótese, que a parceria entre FIESP e FRM, constitui-se como a manifestação empírica do desenrolar dos pressupostos e ações propostas por este projeto de sociedade do capital?

De acordo com Lima e Martins (2005), o projeto da Terceira Via¹³ surge em meio aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia europeia, onde seu programa possui a demanda de “apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia” (NEVES *et al*, 2005, p.43), ou seja, constituindo-se em uma nova maneira de amenizar os desgastes e as contradições que a política neoliberal apresenta junto às camadas populares, às camadas da classe trabalhadora.

Tendo Anthony Giddens, sociólogo britânico de grande importância na formulação e propagação do pensamento liberal europeu, como seu principal proponente e formulador de suas propostas (NEVES *et al*, 2005), a Terceira Via, de acordo com Lima e Martins (2005), possui no seu horizonte, o objetivo de consolidar as reformas neoliberais por meio da garantia de uma estrutura que favoreça a materialização de seus ajustes através de mudanças na maneira de governar o capitalismo, política e economicamente. Segundo Lima e Martins (NEVES *et al*, 2005, p.44), ao se intitular “‘esquerda modernizante’, o grupo [Terceira Via] critica teses mais ortodoxas do neoliberalismo, como [...] ‘Estado mínimo’, ‘desregulamentação irrestrita’, individualismo econômico’”, de modo que consiga se diferenciar do neoliberalismo (NEVES *et al*, 2005).

Porém, Lima e Martins (2005), apresentam que a crítica da Terceira Via ao neoliberalismo é frágil, na medida em que julgam como necessárias as reformas neoliberais que foram implementadas, de modo que o local de sua crítica se dirija aos efeitos negativos dessas reformas pelo fato das mesmas causarem revoltas sociais, causando prejuízos à coesão social – para Lima e Martins (NEVES, *et al*, 2005, p.45) “identifica-se que o centro das preocupações da Terceira Via não se relaciona aos efeitos nefastos que se abateram de forma radical sobre os trabalhadores, mas sim ao grau de estabilidade político-social vivida pelos países”; e os autores vão além:

Para a Terceira Via, os neoliberais não estão de todo errados ao defenderem com vigor a ideia de mercado, pois uma economia forte se faria com um mercado forte e não pelo dirigismo estatal. A crítica formulada por ela limita-se ao problema da desregulamentação do mercado e do tipo de participação do Estado, mas não a seus significados políticos e econômicos, como, por exemplo, os problemas relativos a

¹³ Segundo Lima e Martins (NEVES *et al*, 2005, p.43), o projeto da Terceira Via também possui denominações como “[...] centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva”. Segundo os mesmos autores, com base numa leitura mais crítica, também pode ser denominado como “social-liberalismo”, sendo definido como “um amplo movimento em escala internacional de incorporação de premissas do neoliberalismo por tradicionais partidos de orientação trabalhista e social-democrata” (BIANCHI; BRAGA, 2003 *apud* NEVES *et al* 2005, p.43).

mais-valia, exploração, lucro, etc. Mais do que uma crítica, essa postura indica uma defesa aberta do capitalismo em sua fase atual (NEVES *et al*, 2005, p.45).

Portanto, a crítica da Terceira Via ao neoliberalismo não se volta às raízes das contradições do modo de produção capitalista, que são a essência das desigualdades nesta sociedade e o motivo das revoltas sociais que surgem de tempo em tempo. Ora, se a preocupação é o fim das revoltas sociais ou a existência das mesmas, a sua solução – e aqui, possuímos o socialismo como o seu horizonte – é o fim da mais-valia, o fim da exploração capitalista do trabalho, o fim da propriedade privada, o fim da apropriação privada dos meios de produção, entre outras questões que compõem as raízes, ou seja, a essência dessas contradições.

Na medida em que não julga e não considera ser radical na solução dessas contradições, ou seja, ir nas raízes das mesmas, e pelo contrário, se objetiva não só a consolidação das reformas neoliberais, mas também a diminuição dos ânimos da população, visando a coesão social, ou seja, a conformação e apaziguamento do homem coletivo, a Terceira Via se coloca apenas como uma nova roupagem ao modelo neoliberal, de forma a amenizar os seus efeitos negativos, tornando-o mais palatável à classe trabalhadora, consolidando a sua hegemonia através de estratégias para educar o consenso que garanta a aplicação das novas relações de trabalho necessárias à consolidação neoliberal.

Ressaltando essa renovação do neoliberalismo, Fontes (2010) aponta que junto aos ataques do Governo FHC aos direitos sociais e às organizações dos trabalhadores mais combativas à ordem burguesa

somava-se uma nova 'pedagogia da hegemonia' difundida pelas entidades empresariais e governamentais, abrangendo o universo sindical, escolar (em todos os níveis, do elementar ao ensino superior), igrejas, entidades associativas e culturais e praticamente toda a mídia, agindo intensamente para espalhar a dinâmica do capital em todos os espaços organizativos (FONTES, 2010, p.264).

Diante disso, Fontes (2010) incorpora o conceito de nova pedagogia da hegemonia discutida por Neves *et al* (2005), ao identificar que o mesmo trata-se de "uma reconfiguração do neoliberalismo" (FONTES, 2010, p.264), ou seja, uma nova forma de vestir as ações neoliberais junto às políticas públicas, em especial, as da educação.

Ao tratar do conceito de democracia, alicerçada à teoria liberal, a Terceira Via valida “a noção (restrita) de democracia como regime de governo que tem alternância de poder por meio de eleições [...] [e] acrescentam a ela a importância de se criarem espaços para que assuntos

controversos possam ser tratados por meio do diálogo” (NEVES *et al*, 2005, p.47). E assim, segundo Lima e Martins (NEVES *et al*, 2005, p.47),

por consequência, mesmo com a ampliação que propõe, mantém a delimitação da democracia somente como uma categoria política que dimensiona o direito à participação de diálogos entre os indivíduos com a aparelhagem do Estado na busca de soluções para problemas controversos.

Dessa forma, o conceito de democracia da Terceira Via procura não só a reafirmação de sua forma burguesa, mas, sobretudo, enxerga a esfera do Estado (em seu sentido estrito) como um importante elemento mediador das relações conflituosas e contraditórias da sociedade capitalista, de modo que, concordando com os autores, procure “esconder ou minimizar a grande contradição existente no capitalismo, qual seja a socialização da participação política convivendo com a apropriação privada dos bens sociais, culturais e econômicos” (NEVES *et al*, 2005, p.47).

Lima e Martins (2005), apresentam as noções as quais a Terceira Via utiliza para justificar o seu projeto político. Segundo os autores, uma primeira noção remete-se ao surgimento de uma tradição reflexiva, de cunho dialógico e reflexivo, em que, recuperando sua veia política liberal, teria a moralidade individual e social pautada no pensamento durkheimiano, em que o diálogo é tomado “como fundamento da lógica de conciliação dos (inconciliáveis) interesses de classe” (NEVES *et al*, 2005, p.49), fundamentando-se na importância da liberdade individual (NEVES *et al*, 2005). Portanto, a categoria do consenso toma forma e materialidade como pressuposto da Terceira Via, na medida em que busca-se o diálogo entre as classes.

Uma segunda noção, segundo Lima e Martins (2005), trata-se da existência do fenômeno da globalização intensificadora, onde o tempo, o espaço e as identidades locais, transformam-se em “uma realidade mais aberta e ampla” (NEVES *et al*, 2005, p.49), em que “mais importante do que seus desdobramentos na esfera econômica e financeira, a globalização estaria ligada a efeitos gerados no plano cultural em decorrência da intensificação da comunicação global instantânea e do transporte de massa” (NEVES *et al*, 2005, p.49). Tal noção, de acordo com os autores, “nega o aprofundamento da hierarquização planetária que centraliza a riqueza e amplia a desigualdade no cenário da mundialização financeira” (NEVES *et al*, 2005, p.49), na medida em que induz uma mudança de hábitos, costumes e estilos de vida a um sentido universalista. Entende-se, dessa forma, que tal noção preocupa-se em estabelecer uma gama de valores culturais, os quais convergem à uma unidade cultural universal, o que nos mostra o vislumbre, por parte da Terceira Via, em arrefecer as relações conflituosas da sociedade por meio de uma

aproximação cultural não só entre os povos e as nações, mas, sobretudo, entre as classes, mascarando o caráter econômico e financeiro das desigualdades transcorridas dessas relações históricas.

A terceira noção utilizada para justificar tal projeto se volta à “expansão da reflexividade social¹⁴” (NEVES *et al*, 2005, p.50). Segundo os autores (NEVES *et al*, 2005), Giddens entende a reflexividade como fator preponderante no reordenamento, por parte de observadores¹⁵ sociais, das atividades que direcionam a organização social, de modo que o “refletir-se” seja o mote da colheita de novas informações que ajudam no repensar e no reordenamento das atividades por parte desses observadores. Para Lima e Martins (NEVES *et al*, 2005, p.50), tal pressuposto:

enuncia a necessidade de construção da chamada ‘sociedade civil ativa’, composta por homens e mulheres mais bem-informados e educados, que passam de sujeitos históricos a atores sociais, que assimilam uma nova postura social expressa na prestação de serviços e não na reivindicação coletiva de direitos.

Tal noção se apresenta como àquela que enfatiza uma maior necessidade de participação da sociedade civil nas discussões para repensar e reordenar as políticas públicas.

Dessa maneira, apoiando-se nessas noções – necessidade de estabelecer diálogo entre os sujeitos históricos; universalização de costumes, hábitos e valores; e uma maior participação de observadores sociais na reflexão e no reordenamento das atividades sociais – a Terceira Via repensa o papel do Estado. Lima e Martins (NEVES *et al*, 2005), ao citarem diretamente Giddens, apontam a importância dos Estados nacionais para a afirmação do projeto societário da Terceira Via em nível internacional e interno, pois os mesmos “controlam territórios, enquanto as empresas não o fazem; eles podem legitimamente controlar a força militar, individual ou coletiva; e eles são responsáveis, de novo, tanto no nível individual quanto no coletivo, pela manutenção do aparato legal” (GIDDENS, 2001, *apud* NEVES *et al*, 2005, p.51) – o que revela o quanto é grato ao projeto da Terceira Via a ideia de um Estado que possa intervir nas relações sociais por meio de seu aparato coercitivo.

¹⁴ Lima e Martins (2005) utilizam o próprio Giddens para demonstrar o conceito de reflexividade para a Terceira Via: “reflexividade [...] se refere ao uso de informações sobre as condições de atividade como um meio de reordenar e redefinir regularmente o que essa atividade é. Ela diz respeito a um universo de ação onde os observadores sociais são eles mesmos socialmente observados; e, hoje em dia, ela é verdadeiramente global em sua abrangência” (GIDDENS, 1996 *apud* NEVES *et al*, 2005, p.50).

¹⁵ Segundo os autores, a respeito desses observadores, Giddens aponta que os mesmos seriam capazes de “filtrar todos os tipos de informação relevantes para as situações de suas vidas e atuar rotineiramente com base nesse processo de filtragem” (GIDDENS, 1996 *apud* NEVES *et al*, 2005, p.50). Assim, segundo Lima e Martins (NEVES *et al*, 2005, p.50), “a criatividade e a interatividade socialmente responsável e as pressões para reconstrução da política seriam os principais produtos desse processo”.

Assim, Lima e Martins (NEVES *et al*, 2005, p.51) apontam que:

Na construção teórica da Terceira Via, Estado e governo se (con)fundem em uma única dimensão, expressando-se como *locus* do exercício do poder, como propõe o liberalismo. Com esse ponto de partida conceitual, a Terceira Via advoga que o ‘novo Estado democrático’ não pode ser mantido como burocrático e sufocante. Não pode ser nem Estado mínimo e nem Estado máximo, mas sim um Estado ‘forte’ ou um Estado ‘necessário’¹⁶. A renovação do aparelho estatal se daria pela incorporação e desenvolvimento dos seguintes aspectos: descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais.

Com isso surge o aspecto da governabilidade – Para a Terceira Via, a governabilidade é o caminho para afinar as relações entre o que a mesma chama de “novo Estado democrático” e os organismos da sociedade civil (NEVES *et al*, 2005) onde

a ‘governança’ [ou governabilidade] torna-se um conceito mais relevante para designar algumas formas de capacidades administrativas ou reguladoras. Agências que ou não são parte de nenhum governo – organizações não-governamentais – ou são de caráter transnacional, contribuem para a governança” (GIDDENS, 2001, *apud* NEVES *et al*, 2005, p.51).

Baseando-se em Lima e Martins (2005), a ideia de governabilidade aponta no sentido de ampliar o espaço de poder decisório da esfera privada junto à esfera pública, de modo a direcionar tais decisões na consecução dos interesses de natureza privada. O que constitui-se numa contradição, visto ser extremamente conflituoso o direcionamento de uma dada política pública (portanto, coletiva) ao atendimento dos interesses, declarados ou obscuros, da classe que é hegemônica (interesses privados), sobrepondo ao interesse coletivo. Para os autores,

¹⁶ No nosso entendimento, mesmo adotando a ideia de um Estado forte/necessário, o projeto da Terceira Via não se distancia do horizonte de um Estado mínimo, de pouca participação do Estado nas formulações e aplicações das políticas públicas, pois como os próprios autores relataram, a renovação do aparelho estatal visando um Estado forte/necessário passa por descentralização administrativa, maior espaço de participação da sociedade civil, entre outras propostas, que apontam para a diminuição da participação do Estado como o proponente das ações a serem realizadas.

Tal ideia – Estado forte/necessário - no nosso entendimento, surge como uma maneira de tornar mais aceitável a ideia de Estado mínimo, visto que neste, o Estado, em seu sentido estrito, também deve ser robusto, de modo que seu aparato coercitivo garanta a continuidade do projeto neoliberal.

Para este nosso posicionamento, nos baseamos em Frigotto e Ciavatta (2003, p.106), quando os mesmos apontam que a “descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços”. Assim, a descentralização e a autonomia encontram-se dentro de um contexto no qual, aliada à desregulamentação e à privatização, constituem as bases para formação de um Estado mínimo, ou seja, de um Estado que repasse ao grande capital a responsabilidade pela oferta, demanda e organização de setores socioeconômicos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Dessa forma, a noção de um Estado forte/necessário defendido pelo projeto da Terceira Via está alinhada à noção de Estado mínimo, pois se propõe a garantir o processo de diminuição da participação do Estado e aumento da participação de setores da sociedade civil na direção das decisões sobre a formulação e aplicação de políticas públicas.

portanto, “trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo” (NEVES *et al*, 2005, p.51).

Tais argumentos se aproximam ao que Fontes (2010) disserta, onde a autora aborda que o conjunto do capital assume a tarefa de controlar e formar os trabalhadores, de tal maneira que o Estado seja constituído pelos afazeres da nova pedagogia da hegemonia, apontada por Neves (2005), e pelas mudanças necessárias em seu arcabouço jurídico-político-organizativo, em que garanta a materialidade das novas exigências do novo quadro social burguês. Por essas exigências, a autora aponta que as mesmas "supõem garantir altos teores de expropriações, e abrangeram privatizações [...], o desmembramento de políticas públicas em múltiplos setores privados para abrigar as novas burguesias de serviços (saúde, educação, [...])" (FONTES, 2010, p.299), demonstrando assim a necessidade por parte do capital de formar um novo tipo humano, ou seja, um tipo que atenda às necessidades de (re)produção material do capital, onde o Estado, mais uma vez, é um dos mediadores na garantia dos interesses burgueses.

Dessa forma, Fontes (2010) entende que à nova reconfiguração do caráter mediador do Estado torna-se "crucial diluir e distribuir para diversos setores de extração de mais-valor ou de sobretrabalho todas as conquistas de cunho universalizante, expropriando-as, ao tempo em que precisa assegurar a contenção e o disciplinamento dos trabalhadores [...]" (FONTES, 2010, p.299) - o que denota três das necessidades da burguesia brasileira: escamotear/desmantelar o conjunto de direitos sociais universalizantes que surgem com a promulgação da nova constituição brasileira em 1988, como apontado por Frigotto e Ciavatta (2003); delegar, por parte do Estado, aos setores burgueses a consecução e a organização das políticas públicas de setores fundamentais para a vida em sociedade, como a saúde e a educação; além de possuir a tarefa de disciplinar e adequar o trabalhador às novas exigências e necessidades do capital para a sua reprodução.

Tratando não só dos pressupostos políticos na configuração do Estado no projeto da Terceira Via, mas também destes pressupostos na necessidade de uma nova configuração também da sociedade civil, Lima e Martins (2005) retratam que em busca de uma renovação na cultura cívica, torna-se necessário que a sociedade civil esteja disposta a “trabalhar em parceria com o Estado” (NEVES *et al*, 2005, p.51) de modo que estimule “o incentivo à auto-organização por grupos de interesses; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas, um pacto social para a solução pacífica dos conflitos” (NEVES *et al*, 2005, p.51), tudo isso, segundo os autores, visando a preservação de princípios liberais como “a defesa da liberdade individual, o Estado como instância acima e imune aos conflitos de

classes, a economia livre de um controle rígido e a naturalização das desigualdades” (NEVES *et al*, 2005, p.52).

É válido apresentar na íntegra os dizeres em que Fontes (2010) aborda a expansão da sociedade civil no Brasil no período do avanço neoliberal:

A expansão da sociedade civil no Brasil recente se imbrica com um empresariamento de novo tipo, lastreado em forte concentração capital-imperialista que simultaneamente precisa contar com a adesão das massas populares nacionais (apassivá-las), com vistas à sua expansão (inclusive internacional), e fomentar a extração de sobretrabalho, renovando modalidades tradicionais de exploração. Forja-se uma cultura cívica (ainda que cínica), democrática (que incita à participação e à representação) para educar o consenso e disciplinar massas de trabalhadores, em boa parte desprovidos de direitos associados ao trabalho, através de categorias como “empoderamento”, “responsabilidade social”, “empresa cidadã”, “sustentabilidade” (FONTES, 2010, p.296).

Dessa forma, incorporando os argumentos da autora, essa expansão da sociedade civil no Brasil pautou-se no empresariamento e privatização dos serviços públicos, de uma maneira em que sua ação estabelecesse a renovação das formas de exploração do trabalho aliado à conquista da adesão da massa de trabalhadores ao projeto societário burguês.

Dentro dessa reconfiguração do neoliberalismo, Fontes (2010) aponta dois momentos em que se evidencia as mudanças também ocorridas na sociedade civil, onde num primeiro momento se objetiva diminuir o ímpeto de políticas socializantes, em que as mesmas subordinaram-se às organizações privadas sem fins lucrativos sob a ótica do conceito de responsabilidade social empresarial, e num outro momento, aproveitou-se da proliferação dessas organizações privadas para descontinuar direitos sociais - Tais momentos giram, de acordo com Fontes (2010), em torno de um eixo que unifica a atuação e a composição burguesa diante das condições de luta de classe, onde a mesma objetiva a ampliação da acumulação de capital aliada ao "controle permanente, através da persuasão e do apassivamento dos setores populares (alívio à pobreza) sem, no entanto, abrandar a truculência repressiva" (FONTES, 2010, p.266) - o que demonstra o reconhecimento pela burguesia da existência da luta de classes, na medida em que suas ações objetivam, ao mesmo tempo, a ampliação de seu capital econômico e a amenização dos efeitos negativos dessa ampliação junto à classe trabalhadora.

Dessa forma, entendendo a sociedade civil como espaço de luta de classes, a atuação empresarial na direção da administração de conflitos, expandindo seus aparelhos privados de hegemonia (proliferação das ONGs) e na direção de uma nova consecução das relações de trabalho, evidencia-se a existência de resistência contra-hegemônica em relação à essas novas reconfigurações das relações de trabalho, pois ocorre o movimento da burguesia em direção à

formulação de ações que objetivam amenizar os conflitos que surgem das contradições nas relações entre capital e trabalho (FONTES, 2010).

Com isso, a autora aponta que não se trata apenas da nova maneira de entender a função do Estado e da sociedade civil por parte da burguesia, mas que, o objetivo próprio dessas ações se volta ao pano de fundo da "produção de trabalhadores desprovidos de qualquer garantia, que devem eles próprios gerir sua força de trabalho de forma a oferecê-la a custos sempre baixos" (FONTES, 2010, p.292), em que seja flexível e se ajuste às exigências do mercado.

Portanto, todo o movimento em torno da nova pedagogia da hegemonia se apoia sobre a base material da formação de um tipo trabalhador¹⁷ que seja desprovido de direitos, onde as relações de trabalho seja pautada com base nos interesses e necessidades, não dos próprios trabalhadores, mas sim do empresariado, da classe burguesa - o que nos fornece a base material de todo este movimento de arcabouço, aparentemente, ideológico - Não se trata apenas da construção de uma hegemonia com base no convencimento e na adesão do conjunto da classe trabalhadora ao arsenal de ideias, categorias e noções neoliberais renovados pelo movimento da Terceira Via, se trata, sobretudo, de forçar a implementação das novas formas de organizar as relações de trabalho para garantir a continuidade da extração de mais-valia na produção capitalista, ou seja, a estrutura dessas ações apoia-se numa base material econômica, como em toda a história do modo de produção social capitalista.

Dessa maneira, as estratégias da Terceira Via, de acordo com os autores (NEVES *et al*, 2005) propõe a criação de espaços de participação direta na aparelhagem estatal por meio de parcerias entre o público e o privado, em que a resolução dos problemas e a realização das demandas sociais tivessem como foco não uma tendência universalizante, mas focada na mobilização de pequenos grupos; propõe que o Estado assuma o seu papel pedagógico de modo a estimular uma nova cultura cívica, visando a coesão social, o empreendedorismo social e o voluntariado; propõe a promoção da igualdade com inclusão social e o bem comum por meio de políticas públicas que oportunizem o desenvolvimento do capital social do indivíduo; propõe a eliminação de políticas estatais que “imobilize os indivíduos, gere obstáculos à expansão do mercado e crie dificuldades para o pacto entre capital e trabalho” (NEVES *et al*, 2005, p.58);

¹⁷ Na medida em que entendemos que é necessário (con)formar técnica e eticamente um tipo novo de homem-humanidade, que atenda aos novos interesses que surgem durante as mudanças de conjunturas na sociedade, sobretudo, na que vivenciamos no tempo presente – a sociedade capitalista –, e que se trata diretamente de adequar, para além da conformação ético-política, o homem coletivo a novas formas de organizar a produção capitalista, portanto, diretamente ligado a uma concepção de trabalhador, podemos dizer da necessidade de formação de um novo *tipo trabalhador*, em que a generalidade e a construção do trabalhador coletivo seja pautada nas expectativas e nas necessidades do mercado do capital.

propõe um novo pacto social, voltado para a mudança de estilo de vida, em que sua realização no plano interno

envolve a redefinição sociopolítico-econômica das famílias e dos grupos comunitários; a reforma no arcabouço legal nas áreas trabalhista e social (principalmente na previdência, assistência, saúde e educação); o incentivo à economia de mercado e à expansão de organizações da sociedade civil compromissadas com a ideologia burguesa” (NEVES *et al*, 2005, p.59)

E no plano externo, propõe um “novo ordenamento mundial, com ênfase na constituição de um governo da economia global, da gestão ecológica global, do controle do poder empresarial e da promoção da democracia transnacional” (NEVES *et al*, 2005, p.59), aliado à repactuação do poder entre as nações.

Propõe um tipo de educação que “difunda os novos hábitos mentais e comportamentais” (NEVES *et al*, 2005, p.64) necessários à nova reconfiguração neoliberal, onde as noções de cidadania, igualdade, participação, democracia, empreendedorismo, voluntariado, responsabilidade, etc, devem ser tratadas “sob uma abordagem pedagógica que os distancia do conflitivo e antagônico processo de construção social que os define” (NEVES *et al*, 2005, p.65).

Na análise dos autores, a Terceira Via considera não ser possível que os homens se realizem na medida em que seguissem as leis do mercado, como o pensamento liberal tradicional considera (NEVES *et al*, 2005). Diante disso, os autores apontam que:

As ações, portanto, deveriam estar voltadas para gerir o sofrimento por meio do amparo social ancorado pela noção de capital social. Assim, a Terceira Via desresponsabiliza o capital, desresponsabiliza a história e responsabiliza os sujeitos e suas associações pela garantia da estabilidade social, política e psicológica profundamente abalada pela eliminação de um horizonte de transformação (NEVES *et al*, 2005, p.65).

Diante de todo o exposto, Lima e Martins (2005) entendem que:

o projeto político da Terceira Via representa uma perspectiva de ‘modernização política’¹⁸, que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil e da aparelhagem de Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo (NEVES *et al*, 2005, p.67).

¹⁸ Lima e Martins (2005) citam Coutinho quando o mesmo caracteriza a Terceira Via: “[...] a chamada ‘terceira via’ me parece um sintoma de que o neoliberalismo começa a revelar seus limites. [...] A meu ver, trata-se de uma manifestação hipócrita do neoliberalismo [...] A ‘terceira via’ é isso: uma manifestação hipócrita do neoliberalismo [...]” (COUTINHO, 2004 *apud* NEVES *et al*, 2005, p.66).

Chegando ao fim deste subitem, nos ocorre a necessidade de vincular todo o arcabouço teórico aqui apresentado à materialidade das relações que funcionam como a mediação para o processo de implementação dos pressupostos, princípios e estratégias do projeto societário neoliberal da Terceira Via – dessa forma, no próximo subitem, iremos abordar a materialidade, em forma de leis e decretos, das estratégias dessa nova reconfiguração do neoliberalismo para o século XXI, o projeto da Terceira Via.

2.3 O TPE, o PNE, o FNDE e o PAR: a materialização das estratégias da Terceira Via.

Como forma de demonstrar a materialidade dos pressupostos, princípios e estratégias do projeto neoliberal da Terceira Via, abordaremos a relação entre o movimento dos empresários do Todos pela Educação (TPE) e a consecução, através de ações em formato de lei, do Plano Nacional de Educação (PNE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), que representam as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação brasileira através do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o *site* do FNDE¹⁹ – autarquia federal criada em 1968 através da Lei nº 5.537, possuindo como missão “prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos” (MEC, 2013, p.32), que visa “ser referência na implementação de políticas públicas” (MEC, 2013, p.32), possuindo os seguintes valores: “compromisso com a educação; ética e transparência; excelência na gestão; acessibilidade e inclusão social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo” (MEC, 2013, p.32) – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) “condicionou o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à assinatura, pelos estados, Distrito Federal e municípios, do plano de metas Compromisso Todos pela Educação” (FNDE, 2015).

Este condicionamento aparece na Lei nº 12.685/2012, em que institui em seu artigo primeiro que “o apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas – PAR” (BRASIL, 2012). Em seu artigo segundo, a mesma Lei nº 12.695/2012 estabelece que “O PAR tem por objetivo

¹⁹ O FNDE “é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação” (FNDE, 2016), e visando a melhoria e a garantia da qualidade educacional a todos, a autarquia possui parceria com as 27 unidades da federação e com 5.565 municípios – Segundo o FNDE (2016), para garantir a qualidade educacional, o mesmo atua inovando o “modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução”, entre estes projetos: “Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – [que] fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira” (FNDE, 2016).

promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2012).

Portanto, se evidencia que o repasse econômico do fundo público às atividades que visam a melhoria da qualidade educacional²⁰ devem obedecer às convenções apontadas no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que

dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.094/2007 que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação está umbilicalmente ligado à organização dos empresários do Todos Pela Educação (TPE), criada em 2005, que segundo Martins (2009), configura-se como uma organização de empresários que objetivam reorientar a educação básica no Brasil em virtude da “‘incapacidade’ técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos [o que] havia criado sérios problemas para os interesses do capital” (MARTINS, 2009, p.22).

Assim, apoiando-se em Martins (2009, p.25):

No entendimento do TPE, a melhoria da qualidade da educação brasileira só poderá ser alcançada mediante uma ampla mobilização de forças composta por “atores” da sociedade civil e por órgãos da sociedade política. As noções de co-responsabilidade e de parceria constituem-se como referências centrais da proposição. O posicionamento é assim apresentado: “O ponto central da nossa estratégia é a co-responsabilidade pelo todo, que se traduz na atuação convergente, complementar e sinérgica entre as políticas públicas, a iniciativa privada e as organizações sociais” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, s.p.). De modo mais amplo, o conteúdo dessas noções está ligado ao entendimento de que a relação entre sociedade civil e sociedade política deve ser modificada a partir de novos princípios, como propõe o projeto neoliberal da Terceira Via.

Acessando o *site* do TPE e procurando na *aba* de pesquisa o termo *compromisso todos pela educação*, nos apresenta um *link* no qual nos leva a ter acesso ao documento formulado pelo TPE em 2006, intitulado, tal como no Decreto nº 6.094/2007, de “Compromisso Todos Pela Educação” – nele, encontramos os seguintes dizeres a respeito de dois dos seis itens que compõem suas “bases éticas”:

1.1. A pedra angular da ética do COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO é a CORESPONSABILIDADE PELO TODO, que se consubstancia na atuação

²⁰ Por parte de estados e municípios.

convergente, inter-complementar e sinérgica entre as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos;

1.2. Nada se constrói sobre as fraquezas e sombras, mas, sobre as forças e luzes, que cada um desses grandes segmentos podem e devem agregar ao esforço de mobilização social pela educação. O Estado tem o dever e a obrigação de ser o detentor dos fins universais (atender a todos). O mundo empresarial destaca-se pela sua capacidade de fazer acontecer (lógica dos meios) com eficiência, eficácia e efetividade. As Organizações Sociais Sem Fins Lucrativos (Terceiro Setor) caracterizam-se pela sua sensibilidade, criatividade e espírito de luta [...] (TPE, 2006, p.7).

Essas passagens, tanto de Martins (2009), quando do próprio TPE (2006), deixam claro que o movimento do TPE, enquanto espaço de união dos esforços empresariais para reorganizar a educação brasileira, está alinhado aos princípios, pressupostos e estratégias do projeto neoliberal da Terceira Via.

Portanto, a transformação das metas propostas pelo TPE em forma de Lei, pelo Decreto nº 6.094/2007, materializa na esfera do Estado²¹ em sentido estrito (sociedade política), os mecanismos adotados pelo projeto societário burguês para a consolidação do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil – e assim evidencia o autor, quando aponta que o “TPE atua segundo as referências do neoliberalismo da Terceira Via, uma proposta neoliberal para o século XXI, preconizando a possibilidade da existência de um ‘capitalismo de face humanizada’” (MARTINS, 2009, p.27).

Tentando estabelecer a relação desse processo histórico ao objeto desta dissertação, o Programa Autonomia, este, por se tratar, a priori, de uma estratégia educacional do Governo Fluminense para a correção do fluxo escolar de estudantes que se encontram em atraso em relação à sua idade e a etapa educacional que deveriam estar cursando no estado do Rio de Janeiro, tal objetivo configura-se como uma das 5 metas do movimento empresarial do TPE, como podemos observar na meta 3: “todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano – Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano” (TPE, 2014) – o que nos leva à Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, na qual aprova o Plano Nacional de

²¹ Tal materialização não se faz apenas em forma de lei, mas também por meio da presença de representantes do governo e da administração pública nos eventos e reuniões convocados pelo movimento Todos Pela Educação – uma manifestação deste tipo de fato ocorreu em maio de 2014, quando o TPE debateu o seu modo de atuar para os próximos 8 anos em assembleia anual de seus sócios-fundadores, onde participou o então ministro da Educação, José Henrique Paim; o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), José Francisco Soares; a secretária de Educação Básica do governo federal, Maria Beatriz Luce; a presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Maria Nilene Badeca da Costa; e Cleuza Repulho, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30434/tpe-debate-sua-atuacao-nos-proximos-8-anos-em-assembleia-anual-dos-socios-fundadores/>>. Acesso em: 05 de mar. 2016.

Educação²², o PNE, onde em seu artigo oitavo, parágrafo segundo, estabelece que “os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BRASIL, 2014), o que ressalta a ideia de responsabilidade social, atribuindo a possibilidade de elaboração de planos de educação não apenas à responsabilidade dos órgãos públicos, mas também à responsabilidade de representantes da sociedade civil.

Seguindo nessa linha, da responsabilidade social e da materialização em forma de lei do objeto desta dissertação, a mesma Lei nº 13.005/2014 estabelece como uma de suas metas e estratégias a meta 7, que se preocupa em “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]” – que por meio do seu item 7.12, estabelece que as estratégias voltam-se a:

incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014)

Dessa forma, o Programa Autonomia, objeto desta dissertação, que utiliza a tecnologia educacional do Telecurso, sendo este, uma tecnologia elaborada pela Fundação Roberto Marinho (FRM) e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), está diretamente apoiado no conjunto de leis e decretos aqui discutidos, e que constitui-se como resultado do processo histórico de reorganização do empresariado brasileiro em torno do Compromisso Todos Pela Educação²³, e para além disso, constitui-se como resultado do processo histórico da nova reconfiguração do neoliberalismo em âmbito nacional e, sobretudo, mundial, através do que Neves *et al* (2005) chamam de Terceira Via – vale destacar que a FRM, por meio da figura de José Roberto Marinho, presidente da mesma e vice-presidente das Organizações Globo, compõe o conselho de governança da organização empresarial do Todos pela Educação, o que implica diretamente o Programa Autonomia às estratégias do TPE em

²² De acordo com o artigo primeiro da Lei nº 13.005/2014, que aprova e estabelece as diretrizes, as metas e as estratégias para o Plano Nacional de Educação, o mesmo possui vigência de 10 (dez) anos a contar da data de sua publicação.

²³ Que é tanto uma documento oficial da Organização empresarial Todos pela Educação – esfera da sociedade civil –, quanto Decreto em forma de lei (decreto nº 6.094/2007) – na esfera da sociedade política.

torno da construção de uma nova sociabilidade que consolide e propague as novas configurações do neoliberalismo em tempos de Terceira Via.

Diante disso, surgem outras questões: Considerando que o educar se liga diretamente à formação para o trabalho – ou melhor, considerando que é o trabalho que fornece ao homem a capacidade de se educar – e ao tratarmos da formação de jovens que se encontram na etapa do Ensino Médio²⁴, etapa esta em que estes jovens começam a gerar expectativa sobre seu futuro em termos de encaixe no mercado de trabalho capitalista, que tipo de formação humana a FIESP e a FRM estabelecem como seu horizonte quando se consubstanciam em torno de uma proposta pedagógica, que se materializa no Telecurso (matriz pedagógica do Programa Autonomia)? Portanto, qual a concepção de trabalho e educação que se emprega nos fazeres da tecnologia pedagógica do Telecurso, que evidencia a concepção da FIESP e da FRM para a formação dos jovens que estão na etapa do Ensino médio da educação básica pública? Em relação a estas perguntas, ousaremos respondê-las no segundo capítulo, quando vamos tratar da relação entre FIESP e FRM.

2.4 Concluindo o primeiro capítulo...

Porém, voltando a este primeiro momento da dissertação, e realizando o esforço, inacabado, de tentar responder as questões que norteiam este primeiro capítulo, ao abordarmos os pressupostos, princípios e estratégias do projeto societário da Terceira Via aqui relatados, estes representam os anseios e as demandas do capital a nível internacional e nacional, o que nos leva, enquanto hipótese, a atribuir que o interesse e o movimento realizado pelas instituições patronais FIESP e FRM – que organizam e implementam um novo modelo de abordagem pedagógica nos níveis de ensino da educação básica pública, que lida diretamente com a formação da classe trabalhadora – se vinculam a estes pressupostos, princípios e estratégias da política neoliberal da Terceira Via.

Assim sendo, tal hipótese nos leva a uma outra, em que tal relação entre setores de frações da burguesia brasileira (industrial [FIESP] e de serviços [FRM]) está associada ao contexto internacional de propagação e implementação da Terceira Via, que se consubstancia-se em uma nova reconfiguração do neoliberalismo, contribuindo para a conservação e reprodução do

²⁴ Vale lembrar que o objeto desta dissertação, o Programa Autonomia, funciona como uma experiência de ensino que oportuniza aos alunos que se encontram em distorção idade-série, ou seja, em atraso no fluxo escolar, a regularização deste fluxo, sendo ofertado no ensino fundamental e médio, tanto pelo Governo Estadual do Rio de Janeiro, quanto pelo Governo da Prefeitura do Rio de Janeiro – Entretanto, adota-se como análise, nesta dissertação, apenas as relações da parceria entre o governo Fluminense e a Fundação Roberto Marinho, que é a organização empresarial que fornece a tecnologia Telecurso para a prática pedagógica do Programa Autonomia.

capital, através de um ensino que não apenas busque a adesão e o consenso da classe trabalhadora ao projeto societário burguês, mas, sobretudo, que consolide o desmantelamento dos direitos trabalhistas e de uma formação de um tipo trabalhador que se adeque às necessidades do capital, onde os movimentos do empresariado procuram garantir, por meio de estratégias de convencimento/consenso no âmbito da sociedade civil e por meio do aparato coercitivo das leis no âmbito da sociedade política, as necessidades que os impera.

3. A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DA PARCERIA FIESP-FRM

Realizada a exposição a respeito dos princípios, pressupostos e estratégias da Terceira Via, bem como a materialidade de seus objetivos e interesses, tanto no âmbito da sociedade civil, que se verifica no surgimento do TPE, quanto no da sociedade política, que se verifica através das adequações, em forma de lei, dos interesses do grande capital, e feita a ligação de todo esse contexto com o objeto desta dissertação, torna-se de extrema importância abordar a que concepção de trabalho e educação os representantes da classe burguesa – FIESP e FRM – implementam na materialidade da formação do Telecurso, na medida em que esta tecnologia pedagógica orienta e dá forma a todo o processo de ensino-aprendizagem do Programa Autonomia na formação e conclusão da etapa do ensino médio por parte de jovens em atraso escolar, acelerando (e/ou regularizando) o processo de entrada dos mesmos no mercado de trabalho.

Diante disso, possuímos como objetivo responder as seguintes perguntas: que tipo de formação humana a FIESP e a FRM estabelecem como seu horizonte quando se consubstanciam em torno de uma proposta pedagógica, que se materializa no Telecurso (matriz pedagógica do Programa Autonomia)? Portanto, qual a concepção de trabalho e educação que se emprega nos fazeres da tecnologia pedagógica do Telecurso, que evidencia a concepção da FIESP e da FRM para a formação dos jovens que se encontram em atraso escolar na etapa do ensino médio da educação básica pública?

Essas perguntas nos levam a dois momentos necessários a este capítulo – primeiro, iremos discutir o trabalho, abordando seus aspectos ontológicos e seus aspectos que se manifestam em sua especificidade histórica capitalista, recorrendo a Marx, Engels, Lucáks, Silveira, entre outros autores; e, segundo, iremos tratar da parceria entre as entidades empresariais FIESP e FRM, em que vamos utilizar o livro de Celso Carvalho (1999) “*A educação cidadã na visão empresarial: o Telecurso 2000*”, que trata do período em que as entidades empresariais citadas se aliam e constroem a proposta pedagógica do então chamado Telecurso 2000.

Dessa forma, pensar a questão educacional implica analisar o seu modo organizacional na constituição e formação do futuro trabalhador. Mais que simples espaço para a (con)formação ou transformação de valores e atitudes, o ambiente educacional demanda e objetiva, a formação para o trabalho, a formação para a atividade produtiva, e, sobretudo, para a produção social da vida.

Partindo deste pressuposto, cabe ao pesquisador analisar não só o modo *operandis* da educação, como também o entendimento do conceito de trabalho que é hegemônico em nossa

sociedade – o que nos leva não apenas a relacionar os conceitos, mas também apontar, sob a luz do trabalho em preceitos marxistas, o modo de organização do mesmo na sociedade atual.

3.1 O trabalho, sua ontologia e sua especificidade histórica

A proposta deste item demanda a fundamentação do conceito de trabalho em suas bases ontológicas e em sua especificidade histórica, oportunizando-nos relacionar as múltiplas determinações que envolvem a categoria do trabalho enquanto mediações que se colocam entrepostas na relação homem-natureza.

3.1.1 O trabalho e sua ontologia

Pensando o trabalho em sua ontologia, Lukács (1978) aborda que o ser social surge por meio da base de um ser orgânico, e que este se desenvolve por meio do ser inorgânico. Em outras palavras, o homem, o ser social – espécie que é produto e produtora das relações sociais – somente constitui-se um ser social na medida em que o seu corpo, o seu organismo, o seu elemento biológico, está posto, está atendido, portanto, na medida em que este corpo orgânico se constitui por meio daquilo que irá atender às suas necessidades orgânicas, por meio de sua base inorgânica, ou seja, por meio da natureza e seus elementos. Portanto, ontologicamente, o homem torna-se ser social quando atendido o seu organismo em relação com a natureza e com seus semelhantes.

De acordo com Marx e Engels (2007), quando os mesmos abordam os pressupostos que nos possibilita tentar compreender a história e a existência humana – portanto, a história do homem e o próprio homem – um primeiro deles aborda que:

os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, (MARX; ENGELS, 2007, p.32)

O segundo pressuposto levantado por Marx e Engels (2007, p.33) entende que a “satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” – o que reflete algo próprio do ser humano, que é a sua busca por

soluções e respostas aos problemas e contradições que surgem durante o processo histórico de produção social da vida.

De acordo com Marx e Engels (2007, p.33), o terceiro pressuposto que nos ajuda a compreender o desenvolvimento histórico da humanidade:

é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades [...].

Porém, de acordo com Marx e Engels (2007), esses três pressupostos não devem ser assimilados de maneiras distintas, sem associação entre os mesmos, devemos compreendê-los “como três ‘momentos’ que coexistiram desde os primórdios da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje se fazem valer na história” (MARX; ENGELS, 2007, p.34).

Assim para Marx e Engels (2007, p.34):

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” –, que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas.

Dessa conjuntura, Lukács (1978), ao recordar Marx, diz que o mesmo entende que a consciência é o produto tardio do desenvolvimento do ser material, ou seja, a consciência se faz, inicialmente (em sua ontologia), pelo trabalho. Assim, são pelas necessidades inerentes ao corpo orgânico e material do homem em sua relação com a natureza, que o trabalho constitui-se, primeiramente, no fator fundamental da composição do ser social, pois é atendendo suas necessidades que se vai formando a consciência.

Porém, Lukács (1978) salienta que é necessário ir além dessa relação biológica entre o homem e a natureza na tomada do trabalho como sua mediação ontológica. Segundo o autor, a consciência possui papel decisivo nessa relação, na medida em que o produto é resultado de um processo pré-existente na representação do trabalhador. Segundo o autor, o homem que trabalha é um ser que dá respostas, e que, desse modo, “não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade” (LUKÁCS, 1978, p.6). Mas deve-

se tomar cuidado ao atribuir à consciência o seu papel nessa relação, pois ela somente surge pela necessidade de responder ao estímulo material. Marx e Engels (2007, p.34) salientam que o surgimento da consciência não se trata de uma consciência pura, visto que o “‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem” – a própria linguagem, que segundo os autores, “nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX; ENGELS, 2007, p.34), é “consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo” (MARX; ENGELS, 2007, p.34).

Dessa forma, para Marx e Engels (2007, p.35)

[...] Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável [...] – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade.

Esta discussão sobre a ontologia do trabalho na constituição do ser social abre uma outra discussão a respeito daquilo que constitui o reino da necessidade e o reino da liberdade. Segundo Lukács (1978), Marx diz que o reino da liberdade só se constitui sobre a base do reino da necessidade – “isto é, da reprodução econômico-social da humanidade” (LUKÁCS, 1978, p.17). Assim, Lukács (1978, p.17) aborda que “a liberdade [...] é o produto da própria atividade humana [...] que nas suas consequências dilata [...] o espaço no qual a liberdade se torna possível”.

Tal discussão permeia nossos pensamentos, assim, fazendo um exercício de lógica, o sentir fome, uma necessidade biológica do homem, portanto, uma necessidade orgânica e material, não é saciável apenas imaginando-se comendo uma macarronada, um peixe assado ou o arroz e feijão de todo dia, ou seja, a saciedade da fome não se dá através da imaginação. A fome somente irá ser saciada quando o homem de fato se alimentar, quando o mesmo ingerir um alimento, ou seja, ingerir algo material, algo da natureza – que transformada pelo homem, constitui sua base inorgânica, ou seja, constitui-se, dessa forma, como o reino da necessidade.

De tal modo, o reino da liberdade surge quando estão atendidas as condições materiais inorgânicas para o atendimento da necessidade orgânica do homem. Portanto, um chef de cozinha somente terá a sua liberdade de criação, o ato de criar diversos pratos de comida, para

atender seus clientes, quando suas necessidades orgânicas próprias estiverem atendidas e as condições inorgânicas estiverem disponíveis. O homem, para se alimentar, no intuito de atender à essa necessidade orgânica, essencialmente, tem de colher e preparar (trabalho) o alimento, que é inorgânico, e atendida essas necessidades (orgânica e inorgânica) será possível que ele tenha a liberdade de criar (trabalho) distintos feitos de sabores e texturas com os mesmos alimentos.

Nos fundamentamos em Marx e Engels (2007), quando os mesmos dissertam acerca do tema das necessidades e da liberdade humana, e identificam que a liberdade está sujeita às condições históricas de uma sociedade, sendo, portanto, um ato histórico:

"[...] em geral, não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A “libertação” é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas con[dições] da indústria, do co[mércio], [da agricul]tura, do inter[câmbio] [...]" (MARX; ENGELS, 2007, p.29)

Engels (1977) aborda que é o trabalho e a natureza que fornece ao homem “a matéria por ele transformada em riqueza” (ENGELS, 1977, p.215), o que reforça os argumentos de Lukács (1978) quando o mesmo discute o papel do trabalho e da natureza na constituição do reino da necessidade e da liberdade. Em comparação com os outros animais, Engels (1977) aborda que estes apenas utilizam a natureza, produzindo modificações apenas por suas presenças, enquanto que o homem submete-a, fazendo da mesma o meio material de atendimento à suas necessidades, e conseqüentemente, à sua liberdade.

Portanto, observou-se o duplo aspecto do trabalho em sua concepção ontológica enquanto mediador da relação homem e natureza, como meio de atendimento das necessidades e da liberdade do homem, na medida em que é pelo trabalho que o homem atua intencionalmente sobre a natureza, a transformando e transformando a si mesmo.

Dessa maneira, concordando com Saviani (2007), ao tratarmos dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, estes passam pela compreensão de uma concepção de mundo que aponta para o aspecto ontológico do conceito de trabalho, que diferencia o gênero humano dos outros animais, bem como atua no processo de produção de novas experiências e novas necessidades que manifestam-se na forma pelo qual o meio social se educa.

Saviani (2007), ao discutir sobre a natureza do homem, disserta que o mesmo não nasce sabendo como produzir sua existência, sendo necessário aprender a produção da própria. Dessa maneira, Saviani (2007, p.154) aponta que "a produção do homem é, ao mesmo tempo, a

formação do homem, isto é, um processo educativo", ou seja, "a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo" (SAVIANI, 2007, p.154).

Segundo o autor, enquanto algumas concepções, com bases nas ideias de Aristóteles, Bergson, entre outros, tornam a ação prática humana algo acidental ao pensamento, ao raciocínio, à inteligência, o próprio entende que essa ação prática é substancial à racionalidade, ou seja, não é algo acidental, ela é parte integrante, permanente e criadora do próprio homem enquanto ser genérico (SAVIANI, 2007), e aqui, recordamos os dizeres marxianos – não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Em cima de toda essa argumentação, entendemos que a relação trabalho-educação constitui a ontologia do ser social, ou seja, nós, enquanto humanidade, nos educamos por meio do exercício do trabalho, posto que é por meio da atividade produtiva que modificamos a natureza e a nós mesmos, o que, conseqüentemente, modifica as relações sociais e, assim, os indivíduos. Trabalho e educação são face de uma mesma moeda, onde as relações de trabalho e de produção de uma determinada sociedade indicará, em grande parte, o modo pelo qual o universo educacional da mesma encontra-se organizado.

Dessa forma, o modo pelo qual o trabalho está posto nas relações capitalistas de produção indica, em geral, o modo pelo qual a educação vem sendo dirigida às classes sociais que compõem a sociedade burguesa – baseados nestas relações, que veremos nas próximas seções, e baseados na discussão deste item 2.1.1, é que iremos procurar responder as questões que norteiam este segundo capítulo.

Por fim, concordamos com Saviani (2007, p.152) quando o autor apresenta que o "trabalho e a educação são atividades especificamente humanas", e quando o mesmo compreende que o ser do homem, e portanto, o ser do trabalho, é histórico, impossibilitando uma análise que separa a ontologia e a historicidade dos aspectos do trabalho e da educação (SAVIANI, 2007).

3.1.2 O trabalho em sua especificidade histórica

No segundo momento desta seção, passa-se a discutir sobre o trabalho em sua forma histórica, ou seja, em sua especificidade histórica capitalista. Diante disso, observando o apontamento de Marx (2007) a respeito do condicionamento da distribuição e estrutura das classes sociais – “a indústria e o comércio, a produção e o intercâmbio das necessidades vitais condicionam, por seu lado, a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais e são, por

sua vez, condicionadas por elas no modo de seu funcionamento" – podemos apontar que o relacionamento das classes sociais na sociedade está implicada na forma como as necessidades vitais ao ser humano estão postas nas relações de comércio e indústria, o que designa que aquilo que é necessário ao homem coletivo para o seu viver, é mediado pelas relações de produção e distribuição do produto fruto do trabalho socialmente produzido.

Dessa forma, levando em consideração a especificidade capitalista, nos incumbe, inicialmente, a discussão sobre os conceitos e a relação entre o valor-de-uso e o valor-de-troca de uma mercadoria – Segundo Marx (2004, p.57) “a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. Dessa forma, o valor-de-uso remete ao fato do produto do trabalho ser útil a determinado fim, ou seja, se o objeto produzido possui alguma utilidade, se tem valor-de-uso ou não.

Portanto, o valor-de-uso remete à utilidade do produto do trabalho – uma caneta possui valor-de-uso pois a mesma é útil para escrever, assim como o lápis, o giz, o pincel, a tinta, enfim, objetos úteis à escrita – assim, utilizando tal exemplo, e segundo Marx (2004, p.58) “o valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza [...] na forma de sociedade que vamos estudar, os valores-de-uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor-de-troca”.

Diante disso, na especificidade histórica do capital, o produto (no caso, a caneta) também possui um outro tipo de valor, o valor-de-troca – portanto, um valor, uma quantificação, em que seja possível trocar essa caneta com outro indivíduo que oferece em troca uma quantificação, um valor semelhante ao da caneta. Dessa forma, Marx (2004, p.60) aponta que

na relação de troca, o valor-de-uso vale tanto quanto um outro, desde que esteja presente na proporção adequada, assim, como valores-de-uso, as mercadorias são de qualidade diferente, como valores-de-troca, só podem diferir na quantidade, não considerando mais o seu valor-de-uso.

Tratando da produtividade do trabalho, Marx (2004) aponta que quanto menor a sua produtividade (ou seja, mais difícil e elaborado a produção e o produto,), maior é o tempo de trabalho requerido, maior é a quantidade de trabalho inserida no produto e maior o seu valor de troca. Logo, pensando o inverso da relação descrita anteriormente, menor será o valor de troca da mercadoria, na medida em que será menor a quantidade de trabalho inserida na produção. Porém, dentro dessa lógica, para que algo obtenha valor, este tem que possuir utilidade, ou seja,

tem de ter valor-de-uso, caso contrário, nem mesmo o trabalho inserido em tal produto possuirá valor.

Tratando sobre trabalho simples e trabalho complexo, Marx aborda que o simples é a capacidade de trabalho que, em média, todo homem comum possui em seu organismo, e o complexo ou qualificado é a soma ou a multiplicação de trabalhos simples, onde um trabalho complexo corresponde um conjunto de trabalhos simples.

Diante disso, tentando fazer a relação com o objeto desta pesquisa, nos questionamos: na medida em que o trabalho simples representa, em média, o dispêndio da força de trabalho simples, ou seja, um trabalho que não necessita de um tipo aprofundado de educação – dessa forma, um tipo de educação sem aprofundamento técnico e teórico – como atribuir qualidade educacional à tecnologia pedagógica do Telecurso e à sua manifestação concreta enquanto política pública educacional, o Programa Autonomia (objeto desta dissertação), se o que é proposto por tal abordagem pedagógica, é uma formação de tempo menor aos alunos que se encontram em atraso escolar (portanto, já excluídos de alguma maneira pelo sistema educacional), onde apenas um professor é o responsável por lecionar todas as disciplinas²⁵ que compõem o currículo escolar? Tal questão permeia este estudo, e abordaremos a mesma ao fim desta dissertação.

Voltando à análise da forma da atividade produtiva em sua forma capitalista, o processo de trabalho apresenta dois elementos, o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, que é o dono do seu trabalho, e o produto é propriedade do capitalista, e não de seu produtor imediato, o trabalhador. Dessa forma, o processo de alienação evidencia-se, na medida em que o homem se aliena de sua força produtiva, de seu produto e de sua intencionalidade. Estes passam a ser de outro homem, no caso, o capitalista.

É por meio desse processo de alienação, da submissão do trabalhador frente àquele que comprou a sua força de trabalho (transformando o trabalho num valor-de-uso para o capitalista, obtendo, da mesma forma, valor-de-troca), que torna-se possível o processo de produção de mais-valia, que Marx dirá que ela se origina “de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho, sendo que, em todo processo de produzir valor, o trabalho superior tem de ser reduzido a trabalho social médio” (MARX, 2004, p.231).

Portanto, o trabalho alienado, bem como a sua objetivação em trabalho produtivo e trabalho improdutivo, consiste na alienação da coisa e na alienação do eu, que na relação entre

²⁵ O professor do programa autonomia só não é responsável pelo ensino do componente curricular Educação Física.

homem-humanidade e homem-homem, constituem-se na alienação do ser genérico e na alienação em relação aos outros homens, respectivamente.

A alienação da coisa reflete o afastar-se do homem em relação à natureza, aos meios de trabalho e ao produto do trabalho. A alienação do eu ou auto-alienação, remete o fato do homem, no processo de trabalho, não mais identificar-se na produção do objeto, de acordo com suas vontades e objetivos, mas sim de atender à vontades e objetivos de outro homem, ou seja, o homem se auto-aliena da sua capacidade criativa e transformadora. A alienação do ser genérico advém justamente do processo de auto-alienação, na medida em que o homem se aliena dessa capacidade criativa e transformadora, do trabalho como um meio de transformação intencional da natureza para atender às suas necessidades e sua liberdade, o homem se aliena de sua generalidade, de seu ser genérico, de sua especificidade do gênero humano e que, dessa forma, faz com que o homem se aliene dos outros homens.

Dentro dessa ótica do trabalho alienado, surgem o que Marx aponta como trabalho produtivo e improdutivo. Assim, o trabalho é produtivo ao capital somente quando o trabalhador produz diretamente mais-valia para o capitalista²⁶, e improdutivo, quando não há a produção direta de mais-valia ao capitalista. Segundo Marx (2004, p.109), “do ponto de vista do processo capitalista de produção [...] é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza [...] numa mais-valia”.

Dentro dessa perspectiva, Silveira (2011, p.61) propõe que

o trabalho intelectual, como parte do trabalho coletivo, exercido no complexo sistema de ciência e tecnologia, além de ser trabalho produtivo, seu resultado – forças produtivas imateriais como a ciência e a técnica: física, química, elétrica, eletrônica, mecânica, etc. – decorre da expropriação do conhecimento do trabalhador e da materialização desse saber em mercadoria.

Para Silveira (2011), com o incremento tecnológico ao longo do tempo na sociedade capitalista, possibilitou-se o arranjo de uma “capacidade de trabalho socialmente combinada”

²⁶ E não se trata apenas do trabalhador da fábrica ou do campo, que lidam diretamente com a produção, mas também todas as outras profissões que, de alguma forma, produzem valor, que valorizam o capital – dessa forma, o professor que trabalha numa escola particular é produtivo ao capital pois o ensino ali administrado propicia ao dono da rede escolar valorizar o seu capital, ou seja, obter lucro, que se evidencia por meio do pagamento das mensalidades, bem como na baixa remuneração dos funcionários – Uma cena do filme *GONZAGA: De pai para filho* (2013) mostra bem essa relação quando Luís Gonzaga, o Gonzagão, ao esperar por sua apresentação em um renomado teatro de ordem privada, escuta o clamor da população que se encontrava na rua em frente à entrada do teatro, e o mesmo, a contragosto de quem o contratou, resolve realizar um show público e gratuito para o povo na sacada do teatro, o que, dessa maneira, não trouxe nenhuma valorização ao capital do dono do teatro, portanto, a atitude de Gonzagão não foi produtiva ao capital naquele momento – seria produtivo caso o show do Rei do Baião permanecesse algo privado e as pessoas permanecessem obrigadas a pagar o ingresso para acompanhá-lo, valorizando, dessa forma, o capital do dono do teatro.

(MARX, 2004 *apud* SILVEIRA, 2011, p.61) onde cria-se “uma força produtiva nova, ‘a força coletiva’ que, realizando simultaneamente e, ou, em conjunto o mesmo trabalho, por meio dos trabalhos individuais, leva a cabo diferentes fases do processo de trabalho” (SILVEIRA, 2011, p.61) – portanto, se trata da divisão do trabalho na produção e socialmente.

Mészáros (1981, p.264) argumenta que

quando a divisão do trabalho é levada à perfeição, todo homem tem apenas uma operação simples a realizar; a ela se limita toda a sua atenção, e pela sua mente só podem passar poucas ideias que não tenham uma ligação imediata com o trabalho simplificado que lhe cabe.

Considerando que a divisão do trabalho simplifica os processos de produção (MÉSZÁROS, 1981), o autor entende que essa simplificação diminui a necessidade de uma educação apropriada ao indivíduo na sociedade capitalista (MÉSZÁROS, 1981), e assim, “de acordo com as necessidades do sistema de produção dominante, o nível geral de educação não é melhorado, mas piorado” (MÉSZÁROS, 1981, p.264).

Ao tratar sobre subsunção formal e subsunção real²⁷, e a respeito das barreiras/desafios à expansão capitalista – “intensificação do trabalho e o controle sobre o trabalho – Silveira (2011, p.62) aponta que:

Neste sentido, foi preciso revolucionar a base técnica, aplicando um caráter científico ao saber aplicado na produção, caráter até então exógeno ao trabalho, em oposição ao antigo saber-fazer. Com isto, o capital concentra-se na formação do trabalhador coletivo com base na divisão do trabalho que separa concepção e execução, trabalho intelectual e trabalho manual, transformando as formas de reprodução, tanto do capital em si, quanto da força de trabalho, abrindo espaço para a expansão do caráter produtivo do trabalho imaterial. Assim sendo, na relação capital, trabalho e educação, tanto o processo de formação para o trabalho simples e trabalho complexo, quanto os processos de escolarização vem ocorrendo historicamente de forma diversa e combinada.

O trabalho é, para Antunes²⁸ (2009, p.232) o "ponto de partida no processo de humanização", mas, na sociedade capitalista, o mesmo transforma-se em trabalho assalariado, alienado e fetichizado - "a força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital" (ANTUNES, 2009, p.232).

²⁷ Silveira (2011) aponta que a subsunção formal está relacionada ao aumento da extração de sobretrabalho (mais-valia absoluta) ao se desenvolver a produção. E a subsunção real, segundo a autora, “surge da necessidade de o capital aumentar, não apenas, a extração de mais-valia, mas também, o controle sobre o processo de trabalho” (SILVEIRA, 2011, p.61).

²⁸ Para Antunes (2009, p.235) "a classe trabalhadora compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, a classe-que-vive-do-trabalho e que são despossuídos dos meios de produção".

Segundo Antunes (2009), diante de um contexto de crise do capital a partir da década de 1970, o mesmo se movimentou na busca por uma reestruturação em escala global, com o intuito de recuperar o seu padrão de acumulação e reafirmar a hegemonia da classe burguesa no processo decisório das relações sociais.

Dessa forma, Antunes (2009) aponta que, com base nessa conjuntura, o capital redesenha as modalidades de trabalho, voltando-o para um tipo de "[...] - trabalho precário - com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa" (ANTUNES, 2009, p. 233). Ao redesenhar as modalidades de trabalho, com ênfase na precarização do mesmo, o autor identifica que passa a se proliferar noções que representam "modos alternativos de trabalho precarizado" (ANTUNES, 2009, p.233) - "[...] 'empreendedorismo', 'cooperativismo', 'trabalho voluntário' etc., [...]" (ANTUNES, 2009, p.233).

Ao tratar do quadro da precarização do trabalho através da noção de flexibilização, Antunes (2009) aponta que tal noção pode ser entendida como a

“liberdade da empresa” para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho (ANTUNES, 2009, p.234).

Diante de suas percepções, Antunes (2009, p.235) fala em uma "nova morfologia do trabalho", no qual as relações do mundo do trabalho ganham novos contornos diante da "globalização neoliberal e a internacionalização dos processos produtivos" (ANTUNES, 2009, p.235).

Segundo Antunes (2009), são nove as tendências que podem ser apontadas como forma de caracterizar o momento atual de reestruturação do modo de produção social capitalista:

1. [...] redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, [...] 2. [...] aumento do novo proletariado fabril e de serviços [...] São os terceirizados [...] 3. [...] aumento significativo do trabalho feminino [...] Essa expansão tem, entretanto, um movimento inverso quando se trata da temática salarial, onde os níveis de remuneração das mulheres são em média inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores, o mesmo ocorrendo em relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais [...] 4. [...] expansão dos assalariados médios no "setor de serviços" [...] como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização [...] 5. [...] crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as

fileiras dos serviços precários, dos desempregados, sem perspectivas de um ofício [...] 6. [...] exclusão dos trabalhadores considerados pelo capital como "idosos" [...] 7. [...] inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado [...] 8. [...] expansão de ofícios no "terceiro setor" [...] motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário [...] 9. expansão do trabalho à domicílio (ANTUNES, 2009, p.235).

Assim, segundo Antunes (2009), essa nova morfologia pode presenciar a redução do operariado industrial estável no norte do mundo e a ampliação, sob a lógica da flexibilização, de novas modalidades de precarização do trabalho dos "novos proletários de serviços, de que são exemplos as trabalhadoras do telemarketing e call center, os motoboys [...], os digitalizadores [...], os assalariados do fast-food, os trabalhadores jovens dos hipermercados" (ANTUNES, 2009, p.237) - portanto, trabalhos que não necessitam de uma educação aprofundada na técnica e no conteúdo, trabalhos simplificados, onde todo e qualquer ser humano, em média, possui a capacidade de sua realização.

Isto posto, Antunes (2009) aborda que o século XXI apresenta um cenário contraditório e crítico, posto que, para a produção do valor, o trabalho permanece sendo perene, ou seja, permanece sendo fundamental para a (re)produção do capital, em contraposição a esta necessidade capitalista, ocorre não apenas a precarização e a flexibilização do trabalho, como também cresce exponencialmente o exército de desempregados em âmbito mundial, o que desvela a sua crise estrutural, visto que ao mesmo tempo em que somente pelo trabalho é que o capital extrai mais-valia, ao mesmo tempo é cada vez maior o número de desempregados em virtude do avanço tecnológico, e portanto, substitui-se trabalho vivo por trabalho morto – Silveira (2011), a respeito do avanço científico e tecnológico no interior do processo de trabalho, aponta que

a fonte criadora de valor continua sendo o trabalho, valor este que passa a depender menos do tempo físico de trabalho e de trabalho manual que se encontra articulado ao trabalho qualificado, polivalente. Neste processo, em decorrência da substituição do trabalho vivo (capital variável) pelo trabalho morto (capital constante), a contradição do capital se manifesta à medida que exige, de um lado, maior qualificação do trabalho e, de outro, sua maior desqualificação" (SILVEIRA, 2011, p.65).

Podemos identificar, dessa forma, que a atual reestruturação das relações de trabalho levantadas por Antunes (2009) e Silveira (2011) retratam a reconfiguração do neoliberalismo no qual Neves et al (2005), Martins (2009), Fontes (2010) e Souza (2010) falam em uma nova pedagogia da hegemonia que visa a construção de estratégias, por parte da burguesia, objetivando o consenso e a adesão da classe trabalhadora ao projeto societário burguês, o projeto da Terceira Via – E assim, encontramos aproximação entre os autores ao nível da teoria.

Portanto, tomado os aspectos do trabalho em sua ontologia e em sua especificidade histórica, e concordando com os pressupostos levantados pelos autores aqui citados, o trabalho deve ser tomado como aspecto central na organização educacional e, enquanto princípio educativo fundante dessa relação trabalho e educação, sua centralidade deve ser sob a ótica do marxismo.

Diante disso, na próxima seção iremos discutir a concepção de trabalho e educação da parceria FIESP-FRM na formulação do Telecurso, por onde tentaremos responder as perguntas que norteiam este capítulo – que tipo de formação humana a FIESP e a FRM estabelecem como seu horizonte quando se consubstanciam em torno de uma proposta pedagógica, que se materializa no Telecurso (matriz pedagógica do Programa Autonomia)? Portanto, qual a concepção de trabalho e educação que se emprega nos fazeres da tecnologia pedagógica do Telecurso, que evidencia a concepção da FIESP e da FRM para a formação dos jovens que se encontram em atraso escolar na etapa do ensino médio da educação básica pública?

3.2 A concepção de trabalho e educação da parceria FIESP-FRM

Quando colocamos como um dos objetivos desta dissertação, identificarmos a concepção de trabalho e educação que a parceria FIESP-FRM adota para fundamentar os fazeres do Programa Autonomia, nos é claro que tal fim demanda a reconstrução histórica dessa parceria, que nos remonta à criação do Telecurso 2000, lançado em 1995. Logo, procuramos demonstrar nesta seção, as contradições que aparecem no seio dessa parceria já à época do Telecurso 2000, onde este projeto educacional se apresenta como alternativa para a educação de parcelas da classe trabalhadora para o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, portanto, procuramos demonstrar a movimentação realizada pelas frações da classe burguesa em busca da consolidação das novas configurações do mundo do trabalho, necessárias para a concretização e permanência do projeto neoliberal como o projeto que se manterá à frente do processo decisório das relações sociais.

Diante dessa perspectiva, e entendendo que o Programa Autonomia²⁹ é nada mais do que a materialização dos fundamentos e objetivos defendidos pela parceria FIESP-FRM ainda na época do processo de criação, fundamentação e lançamento do Telecurso 2000, torna-se de

²⁹ Iremos nos aprofundar nas questões que envolvem do Programa Autonomia de forma mais enfática no terceiro capítulo.

extrema importância a busca por esses fundamentos que legitimam a existência do Telecurso 2000 para as entidades que o organiza, sendo que, é por meio dessa investigação que nos será propiciado a tentativa de responder as perguntas que norteiam este capítulo, quais sejam: qual o tipo de formação humana pretendida pela parceria FIESP-FRM, e conseqüentemente, qual a concepção da relação entre trabalho e educação adotada no fazer pedagógico do Telecurso?

Posto essas questões, iremos nos apropriar dos levantamentos realizados por Celso Carvalho (1999) no livro “*A Educação Cidadã na Visão Empresarial: O Telecurso 2000*”, onde tal autor procura demonstrar, por meio dos documentos da parceria FIESP-FRM que criam e fundamentam o então Telecurso 2000, a inserção da classe burguesa no debate das relações entre o mundo do trabalho e a educação, onde o autor apoia o seu referencial teórico-metodológico no materialismo-histórico-dialético.

Dessa forma, ao incorporarmos os estudos deste autor, objetivamos realizar a reconstrução histórica do objeto desta dissertação, em que, embora a história do Telecurso seja anterior a 1995 (ano de lançamento do Telecurso 2000), a parceria entre FIESP e FRM em torno deste projeto, aparece somente a partir do início da década de 1990 – o que evidencia a urgência de se tratar a questão educacional por parte da fração industrial burguesa, diante das novas exigências que o projeto de sociedade do capital reverbera em sua faceta neoliberal ao campo da produção, bem como a associação aos representantes da fração burguesa que possui o monopólio do setor de comunicação brasileiro, em que se presta ao papel da conquista da adesão, e portanto, do consenso da classe trabalhadora ao projeto burguês de sociedade, por meio de todo o seu aparato ideológico.

Assim, observa-se a atuação burguesa tanto ao nível da materialidade das relações de produção do mundo do trabalho, portanto, o nível econômico, quanto ao nível da propagação dos valores e atitudes tão caros aos interesses da classe burguesa, portanto, ao nível da ideologia. Dessa forma, passamos à análise do livro de Celso Carvalho (1999).

Segundo Carvalho (1999, p.69), a “ação educacional da FRM sempre se deu mediante convênios com o MEC ou com outras fundações similares. O engajamento com uma instituição diretamente ligada ao setor produtivo, a FIESP, somente se realiza com o Telecurso 2000”. Segundo o autor, a parceria entre essas entidades surge em 1993, tendo seus trabalhos iniciados em 1994.

Sob a direção de Marcos Formiga³⁰, então representante da FRM, e de Hugo Barreto³¹, então representante da FIESP, criou-se um comitê diretor e editorial, pelo qual se encarregaram de formular as primeiras propostas para o Telecurso 2000 (CARVALHO, 1999). Diante disso, segundo o autor, com apoio no documento “Telecurso de Formação Básica para o Mundo do Trabalho – Documento Base”, e sob a consultoria de João Batista de Oliveira³², então consultor do Banco Mundial, é lançado o documento “Fundamentos e Diretrizes”, em que a partir dele é que se observa “as linhas gerais do Telecurso 2000” (CARVALHO, 1999, p.70). Diante dessa conjuntura, evidencia-se o movimento dos intelectuais³³ orgânicos e tradicionais do capital em torno de uma proposta educacional que se coaduna à nova sociabilidade pretendida pelo projeto neoliberal. Como forma de materializar essa intenção da parceria FIESP/FRM, transcrevemos a seguir, com base na leitura de Carvalho (1999), as razões pelas quais essas instituições formam tal aliança – dessa maneira, o autor em questão cita um trecho do documento oficial “Fundamentos e Diretrizes do Telecurso 2000”, e assim aparecem as razões da parceria segundo a FIESP e a FRM:

Ao viabilizar a realização do projeto “Telecurso 2000 de Educação para o Trabalho” a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, o Serviço Social da Indústria – SESI/SP, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI-SP e a Fundação Roberto Marinho – FRM assumem inquestionável posição de liderança no esforço pela construção do país para o próximo milênio, participando ativamente das ofertas educacionais e sociais que se fazem ao homem brasileiro, para proporcionar-lhe desenvolvimento técnico e humano. Por isso, conscientes de sua necessária responsabilidade social, estão propiciando a milhares de cidadãos o exercício do direito à educação, profissionalização e ascensão sócio-econômica. Estão também

³⁰ Segundo o *site* da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Marcos Formiga é graduado e pós-graduado em Economia (UFPe) e em Políticas de Ciência e Tecnologia (Universidade de Londres). Foi diretor do INEP (1989), trabalhou em cargos no MEC, no Ministério da Ciência e Tecnologia, no Ministério da Integração Nacional e foi superintendente da FRM por 4 anos, sendo responsável pela equipe de elaboração do Telecurso 2000. Atualmente, é assessor especial da Presidência da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Disponível em: <http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=491&Itemid=2>. Acesso em: 08/02/2016.

³¹ Segundo o *site* da FRM, Hugo Barreto é o atual secretário-geral da Fundação, onde é o responsável pelo Telecurso. Possui formação em Filosofia pela PUC/RJ e durante 2004 e 2007 foi presidente do Conselho do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas). Disponível em: <<http://www.frm.org.br/a-fundacao/>>. Acesso em: 08/02/2016.

³² Segundo o *site* da Veja, João Batista Oliveira atuou durante 20 anos como consultor do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho, ajudando a implantar projetos de educação em mais de sessenta países. Foi, ainda, secretário executivo do MEC, e atualmente está à frente do Instituto Alfa e Beto, Organização não governamental que promove a alfabetização em redes públicas de ensino. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/a-escola-perdeu-sua-funcao-social-no-brasil-diz-estudioso>>. Acesso em: 08/02/2016.

³³ Segundo Silveira (2011), Gramsci aponta a existência de dois tipos de intelectuais, o tradicional e o orgânico - o primeiro "faz parte de uma seleta elite, ativa, empreendedora, enérgica e disciplinada que transita entre o local, o nacional e o internacional [...] aparentando [...] autonomia e independência em relação à classe social que representa e aos seus interesses" (SILVEIRA, 2011, p.12); já o segundo se encontra enraizado "ao grupo ou à classe social com que não apenas se identifica, mas que, sobretudo, lhe propicia a formação da consciência de classe nas dimensões econômica, política e social (SILVEIRA, 2011, p.12)

trazendo benefícios para a melhoria da produtividade/qualidade do trabalho nas empresas/indústrias – redução dos acidentes de trabalho, além da possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e/ou progresso profissional a amplas camadas da população (FIESP; FRM, 1994 *apud* CARVALHO, 1999, P.71).

Diante deste quadro, observa-se que a perspectiva proposta gira em torno da formação para o trabalho, portanto, voltada a um tipo de ensino que priorize os aspectos e as relações de trabalho – entretanto, nos surge um questionamento: para que tipo de trabalho se pretende formar? No próprio trecho se identifica, em parte, o tipo de formação para o trabalho que se almeja, quando afirmam categoricamente que suas atuações trazem benefícios para a melhoria da produtividade/qualidade do trabalho nas empresas/indústrias – Logo, o que nos vêm em mente é que se objetiva uma formação que atenda às necessidades e interesses dos empresários – Ora! Como então falar em proporcionar desenvolvimento técnico e humano ao homem brasileiro (como se evidencia em tal trecho), se justamente as próprias relações de trabalho na fase capitalista da humanidade constituem-se como a negação do gênero humano, ou seja, como a negação do sentido do trabalho em sua ontologia³⁴ enquanto atividade produtiva, que ao mesmo tempo é o meio pelo qual se transforma a natureza à luz das necessidades e liberdade humana e ao mesmo tempo é o meio pelo qual os homens educam³⁵ uns aos outros e a si mesmo?

Portanto, o que se evidencia é uma formação para o trabalho produtivo, mas não ao conjunto da classe trabalhadora, mas produtivo ao capital, ou seja, trata-se do processo cada vez maior de subsunção formal e/ou subsunção real da classe trabalhadora, como evidencia Silveira (2011)³⁶, onde as fronteiras da educação oferecida pela burguesia se limite aos marcos determinados por ela própria, como forma de manter a sua hegemonia entre as classes – posto isso, evidencia-se a contradição do discurso da parceria FIESP-FRM, onde, recorrendo novamente a Fontes³⁷ (2010), se observa que em nome de uma nova cultura cívica e democrática, com base em noções de responsabilidade social, empresa cidadã, etc, portanto, em nome de uma aparência, de um parecer ser, a parceria FIESP-FRM procura ocultar a essência de seus objetivos, entre eles, como se evidenciou, a formação para o trabalho produtivo ao capital, como forma de conquistar a adesão da classe trabalhadora ao projeto societário da burguesia neoliberal em sua nova reconfiguração, a Terceira Via, e assim, garantir a ampliação da acumulação capitalista.

³⁴ Ver Marx e Engels (2007) e Lukács (1978) na seção 2.1.1 desta dissertação.

³⁵ Ver Saviani (2007) na seção 2.1.1 desta dissertação.

³⁶ Ver Silveira (2011) na seção 2.1.2 desta dissertação.

³⁷ Ver Fontes (2010) na seção 1.2 desta dissertação.

Outro ponto que podemos destacar neste trecho é o fato das entidades ali envolvidas assumirem, enfaticamente, a ideia da responsabilidade social, discutida no primeiro capítulo, no qual concordamos com Souza (2010) quando este aponta que a responsabilidade social se apoia no princípio de que a resolução dos problemas sociais se dará por meio de ações concretas, em especial no campo educacional e em parceria com o Estado e outras organizações não governamentais, por onde as organizações do empresariado objetivam atuar.

Voltando à análise dos documentos da FIESP e da FRM, com base na leitura de Carvalho (1999), o autor cita outro trecho, que também julgamos importante a sua transcrição, pois se trata das atribuições de cada um dos agentes envolvidos nessa relação. Dessa forma, assim se encontra tal divisão:

As atribuições de cada instituição foram divididas. À Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) coube a tarefa de mobilizar instituições ao seu alcance mais imediato, como as demais federações de indústrias de outros Estados e empresas, objetivando a implementação do projeto, a criação de redes de atendimento aos alunos, a mobilização da sociedade para apoiar o projeto e o financiamento dos custos diretos para o desenvolvimento do projeto. À Fundação Roberto Marinho (FRM) coube o gerenciamento do projeto, a mobilização das empresas do sistema Globo de Comunicações para a participação na implementação do projeto, assegurando a doação de espaço de veiculação nas respectivas mídias (TV, rádio e jornal), a coordenação da divulgação do projeto, a participação no Comitê Diretor com a responsabilidade pela qualidade do produto final dos materiais produzidos (pedagógicos e publicitários). Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI/SP) coube a participação no Comitê Diretor, com atenção especial aos conteúdos pedagógicos do Telecurso de habilitação profissional, a divulgação do projeto, a participação na rede de atendimento ao aluno, a orientação geral quanto à roteirização, gravação e edição dos programas de Habilitação profissional e a orientação geral e supervisão da elaboração do material impresso da Habilitação profissional. Ao Serviço Social da Indústria (SESI/SP) coube a participação no Comitê Diretor com atenção especial aos conteúdos pedagógicos do Telecurso de 1º Grau, a orientação geral quanto aos conteúdos básicos das disciplinas do 1º Grau, a orientação geral e supervisão quanto aos roteiros, gravação e edição dos programas e material didático impresso de 1º Grau, a divulgação do projeto e a participação na rede de atendimento ao aluno. (FRM; FIESP, 1993 *apud* CARVALHO, 1999, p.72).

Tal passagem evidencia a mobilização de forças em torno do projeto do Telecurso 2000 por parte da fração industrial da classe burguesa em associação com a FRM, representantes da fração burguesa que possui o monopólio do setor de comunicações. Observa-se que coube ao universo da FIESP (SENAI e SESI), para além da criação de espaços escolares para a implementação e divulgação do projeto e de financiamento do mesmo, a incumbência de organizar, planejar e determinar tanto os conteúdos pedagógicos, quanto a sua abordagem de ensino, o que demonstra que a organização do ensino esteve diretamente atrelada à pauta do setor industrial – Para Souza (2010), o envolvimento do setor industrial se dá em torno de suas dificuldades encontradas com o avanço do projeto neoliberal e que

alinhado ao fato que ter sido deslocado de fração de classe preponderante na atuação do Estado, pela fração financeira, os setores mais organizados do capital industrial realizaram uma reestruturação de sua ação política procurando difundir suas propostas na sociedade civil e no interior do aparelho de Estado, fazendo uso de várias estratégias (SOUZA, 2010, p.308).

Logo, a movimentação da fração industrial da classe burguesa em torno de um projeto que compreenda o universo educacional, surge da sua necessidade de se adaptar às novas morfologias do trabalho, como aponta Antunes (2009), em tempo de neoliberalismo, mas, sobretudo, surge da sua perda de influência política nas decisões a serem tomadas na esfera do Estado em sentido estrito – sociedade política – onde a fração financeira da burguesia passa a ter um maior poder de decisão junto à materialização das políticas públicas.

Diante dessa reconfiguração da classe hegemônica, a fração industrial tratou de se readequar, e principalmente, de readequar as forças produtivas às novas modalidades de organização do trabalho caras à consolidação das políticas neoliberais. Com isso, nos fica claro que o papel da FRM vêm para promover a ideia e a concepção de sociedade defendida pela fração de classe industrial da burguesia, na medida em que se trata de uma empresa que detêm o monopólio da comunicação no país, e lida diretamente com as informações que chegam à classe trabalhadora através dos seus setores de comunicação, e em especial, através do sistema de rádio e televisão. Assim, a associação da fração industrial junto às Organizações Globo serve, portanto, para a promoção das ideias desta fração de classe para a construção de um Brasil tanto ao nível da materialidade das relações de trabalho, ou seja, formação da classe trabalhadora, quanto na busca por estratégias para educar o consenso, ou seja, no âmbito da ideologia, como aponta Neves *et al* (2005), visando a consolidação da hegemonia do projeto burguês de sociedade, o projeto neoliberal da Terceira Via.

De acordo com Carvalho (1999), o dispêndio de recursos para desenvolver todo o projeto beirou os 45 milhões de dólares, onde a FIESP assumiu cerca de 40 % deste custo, e os outros 60 % ficaram a cargo da FRM. A estrutura do Telecurso 2000 se voltava ao ensino do primeiro grau, do segundo grau e ao curso profissionalizante de mecânica (CARVALHO, 1999). Baseando-se no autor, a crítica da parceria FIESP-FRM em relação aos entraves da educação no Brasil, passa pela ideia de disfunção, onde o elevado índice de analfabetos, os poucos anos de escolarização do brasileiro e o desperdício de gasto em virtude dos índices de retenção e evasão, corroboram para a má qualidade da educação (CARVALHO, 1999) – para o autor, tratar a educação do ponto de vista econômico, revela que a preocupação do empresariado não se volta ao desperdício de vida que ocorre diante dos números de repetência e evasão escolar:

“é como se os investimentos realizados em educação, quando mal aplicados, traduzissem-se apenas em disfunções monetárias que precisam ser corrigidas e, não, em vidas humanas que foram prejudicadas por interesses de classe” (CARVALHO, 1999, p.74). Outro ponto levantado pelo autor, em relação às estruturas do Telecurso 2000, se trata daqueles custos pelos quais o projeto da FIESP e da FRM não contabilizam, pois não ficam a cargo dos mesmos, mas que são parte integrante do funcionamento do projeto, como o:

salário de professores (os orientadores de aprendizagem são contratados pela instituição que patrocina a implantação da telessala), manutenção de espaços físicos, material didático, [...] burocracia que cuide da documentação dos alunos, etc. Assim, os custos reais dos programas são superiores aos veiculados pelas instituições que realizam (CARVALHO, 1999, p.76).

Embora o projeto neoliberal objetiva a configuração do Estado como Estado mínimo, observa-se que este mínimo tem que ser forte, como propõe a reconfiguração neoliberal da Terceira Via, assim, dentro dessa perspectiva, é função do Estado, dos órgãos e secretarias de educação pública formularem não apenas uma legislação que possibilite a atuação empresarial no campo educacional público, mas também se trata de assumir os custos que decorrem da implementação do projeto do Telecurso 2000 nos espaços escolares públicos, através da compra das apostilas, das tele-aulas, da formação dos professores, etc., e de trato mais grave, repassar ao empresariado a responsabilidade de conceber o processo de ensino-aprendizagem conforme os seus interesses privados – o que evidencia que o Estado, enquanto sociedade política, atua em prol da continuidade da hegemonia burguesa na sociedade civil.

Segundo Carvalho (1999) os eixos que fundamentavam a proposta pedagógica do Telecurso 2000 se configuravam em quatro delineamentos para a educação – “educação centrada no mundo do trabalho, o ensino em contexto, o desenvolvimento de habilidades básicas e o desenvolvimento de atitudes de cidadania” (CARVALHO, 1999, p.85).

O autor assinala a contraditoriedade do discurso do Telecurso 2000 quando aponta que o capital, ao propor uma educação centrada no mundo do trabalho – visando o direito à cidadania e o desenvolvimento integral do trabalhador – não lembra, ou finge não lembrar, que toda a exclusão que ocorre na sociedade é fruto justamente das próprias relações sociais, políticas e econômicas da sociedade capitalista (CARVALHO, 1999).

De acordo com Carvalho (1999), a razão da classe burguesa em se preocupar com as políticas públicas voltadas para a educação surge da necessidade que os mesmos encontram para consolidar suas “novas formas de organização, gestão do trabalho e da produção” (CARVALHO, 1999, p.87). Para o autor:

ao partir de um conceito de homem atomizado, natural e portador de racionalidade, instituições como a Fundação Roberto Marinho e o sistema FIESP assumem bandeiras em defesa da educação e dos trabalhadores, mas sem tocar nas questões estruturais que determinam os problemas que querem resolver. A educação, vista dessa forma, descolada da estrutura do modo de produção capitalista e das relações sociais de produção de que emana, assume uma forte conotação ideológica (CARVALHO, 1999, p.79).

Diante do exposto, observamos que a concepção de trabalho para a parceria FIESP-FRM que se materializa na criação do Telecurso 2000 representa a concepção de formação para o trabalho em acordo com a pauta da fração industrial burguesa.

Dessa forma, concordamos com os apontamentos abordados por Carvalho (1999), na medida em que este autor realiza uma leitura da realidade que corrobora com toda a fundamentação teórica, por nós tratada, durante o primeiro e o segundo capítulo deste dissertação – Se trata, portanto, da maneira pela qual a classe burguesa, através de suas frações, se movimentou para a consolidação do projeto neoliberal, evidenciado nas novas configurações do mundo do trabalho, em que necessitou-se da promoção de um arsenal de valores e noções que disfarçasse as contradições intensificadas pelo desemprego estrutural, pela precariedade da atividade produtiva, pela incerteza da empregabilidade – ou seja, a mera expectativa de conseguir um emprego –, entre outros problemas que surgem da eterna contradição na associação entre capital e trabalho.

Em nossa leitura, a parceria FIESP-FRM visa a formação de seu público-alvo para o mundo do trabalho, mas não um tipo de trabalho que se ligue à ontologia do ser social, ou seja, um tipo de trabalho onde a atividade produtiva é a mediadora da relação do homem e da natureza, que se transforma à luz das necessidades e liberdade humana, e por onde também se educam – o tipo de formação para o trabalho pretendido pela parceria se volta à negação do gênero humano, em que em sua concepção se pautam sob os interesses da classe que possui a hegemonia nas relações sociais.

Reafirmamos, com isso, que a parceria FIESP-FRM pretende a formação para o trabalho produtivo, mas produtivo ao capital, no caso, ao capital industrial. Em relação à qualidade do trabalho, ou seja, trata-se da formação para o trabalho simples ou complexo, iremos procurar identificar essas perspectivas no próximo capítulo, onde iremos tratar especificamente do Programa Autonomia, pelo qual vamos nos debruçar no estudo do documento norteador deste projeto educacional, tendo o objetivo de apontar as suas contradições, bem como evidenciar a qualidade de trabalho pretendida. Portanto, as questões norteadoras deste segundo capítulo, permanecem conosco na construção do terceiro capítulo.

4. AS CONTRADIÇÕES DO PROGRAMA AUTONOMIA

Neste último capítulo, possuímos como objetivo demonstrar as contradições que surgem no discurso da metodologia de ensino que constitui o Programa Autonomia, a Metodologia Telessala. Além disso, também nos logra aproximarmos da concepção de trabalho e educação que orienta tal metodologia. Para isso, além de trazer conosco todo o referencial teórico que nos conduziu ao longo dos outros capítulos, vamos utilizar o livro-base do Programa Autonomia, que trata diretamente da concepção pedagógica implementada na Metodologia Telessala, de onde vamos poder ter acesso aos seus fundamentos e, sobretudo, suas contradições; se trata do livro “*Incluir para Transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos*” (FRM, 2013), produzido e organizado pela FRM; isto posto, iremos nos ater às informações apresentadas por esse livro-base e nas informações que nos serão apresentadas por meio das tela aulas do Telecurso. Nosso objetivo, portanto, é procurar o que torna contraditório o discurso do Autonomia, materializado em seu livro-base sobre a metodologia Telessala.

Pautados no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), a FRM começa o seu discurso a respeito da abordagem da metodologia Telessala que a mesma adota no projeto Telecurso, que se manifesta como o Programa Autonomia, parceria entre a SEEDUC/RJ e a FRM, e oferece aos alunos do ensino regular que se encontram em atraso escolar, em distorção idade-série, a oportunidade de acelerar os estudos e a possibilidade de concluir a etapa do Ensino Médio.

Diante deste enfoque inicial, surge novas questões e recordamos outras: qual a cidadania pretendida? O que é qualificar na perspectiva do Telecurso? Como se engendra as falas e argumentos que defendem o ensino qualificado para as relações de trabalho? A que preceitos políticos e ideológicos está submetida essa pretendida qualificação para o trabalho? Em um projeto onde se manifesta uma parceria com o setor industrial, a qualificação pretendida é para a indústria? Visa a formação para o trabalho simples? O jovem oriundo do Autonomia está apto a atuar em que tipos de trabalhos? Algumas dessas questões já foram abordadas nos outros capítulos, porém é importante lembrá-las pois o que já foi discutido nos auxiliará na tarefa que nos propomos neste capítulo.

De acordo com a FRM (2013, p.9), a publicação do livro-base visa a apresentação de “uma possibilidade de atuação em escolas públicas e outras instituições comprometidas com o

desenvolvimento da Educação Básica”, em que se demonstra como uma metodologia que permite “a milhares de estudantes a concluir o Ensino Fundamental e Médio [...]” (FRM, 2013, p.9), constituindo-se como um “novo jeito de aprender que faz o estudante desabrochar, revelando-se criador, reflexivo e transformador” (FRM, 2013, p.9) – de fato é objetivo do empresariado a formação de uma classe trabalhadora criativa, reflexiva (suponho, crítica) e transformadora? As relações históricas de trabalho na sociedade capitalista corroboram para esse tipo de formação da classe trabalhadora? Ao nosso ver, não – mais a frente iremos nos aprofundar nessas questões.

Recordando que essa metodologia vem sendo aplicada desde 1993, e embasada numa prática cooperativa, onde professor e aluno aprendem juntos, a FRM (2013) alega que contribuiu para que milhares de brasileiros construíssem “competências e habilidades essenciais para que suas potencialidades como seres humanos, cidadãos e trabalhadores pudessem contribuir para o desenvolvimento sustentável dos territórios em que habitam” (FRM, 2013, p.10). Podemos apontar duas contradições, primeiro relativo à ideia de cooperação, não só como uma forma de orientar a aprendizagem, mas como valor a ser internalizado pelos indivíduos – como conceber uma sociedade capitalista com base em valores de cooperação? Nos parece um contrassenso pensar em tal possibilidade, a não ser que se possa falar em uma sociedade cooperativa ao capital, e não entre os homens.

A outra contradição que observamos diz respeito ao discurso do desenvolvimento das potencialidades que fomentam a nossa generalidade como seres humanos – como já vimos nos capítulos anteriores, a sociedade do capital é a negação da potencialidade do gênero humano quando pensamos em sua ontologia, então, como formular uma abordagem de ensino pautada pelos interesses do capital onde não se negue a ontologia do gênero humano na prática das relações sociais? A contradição está posta, e vamos nos aprofundar sobre ela mais adiante.

Em duas falas, a FRM (2013) evidencia a sua inserção na políticas neoliberais da Terceira Via quando aborda que “contempla o fortalecimento de redes, de articulações e de parcerias, na construção de ações que estruturam a sua inserção em todas as instâncias do ensino” (FRM, 2013, p.10) e quando trata de sua proposta de educação que tenta unir a ciência, a arte e a cultura em torno de conceitos que “se apresentam nas suas relações com o cotidiano, com o entorno e se traduzem em ações transformadoras, que une, o local ao global, tendo em vista o desenvolvimento de uma cidadania planetária” (FRM, 2013, p.10) . Na primeira fala, a respeito do apreço à construção de parcerias, redes e articulações, o que evidencia a ideia da responsabilidade social, que é componente das ações implementadas pelo projeto neoliberal – vamos nos ater mais a frente sobre essa especificidade.

Na segunda fala, quando advogam o desenvolvimento de uma cidadania planetária, recordamos Neves *et al* (2005), onde os autores abordam a noção de globalização intensificadora, em que, segundo os mesmos, está implicada no conjunto de noções que tentam “justificar uma plataforma política que viabilize a manutenção das relações sociais vigentes (NEVES *et al*, 2005, p.49). Assim, tal noção corresponde à necessidade do projeto da Terceira Via de adequar as realidades locais ao âmbito global de mudanças dos hábitos e estilos de vida, em que se objetiva universalizar os valores caros ao projeto da Terceira Via (NEVES *et al*, 2005). Com isso, a ideia apresentada de “cidadania planetária” implica-se no conjunto de noções pelas quais a Terceira Via tenta justificar a sua abordagem política, objetivando o consenso e adesão da classe trabalhadora ao conjunto de suas propostas de cunho universais. Trata-se, portanto, da “inevitabilidade da mundialização do capital financeiro” (NEVES *et al*, 2005, p.49).

O livro-base deixa claro que o esforço empreendido pela metodologia Telessala se coaduna ao “atual contexto de esforço do Brasil para atingir os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e realizar até 2022, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (FRM, 2013, p.14) – Portanto, a leitura por nós realizada na seção 1.3 desta dissertação, que trata da materialidade das ações da Terceira Via no âmbito da sociedade política a nível Brasil, se verifica também no âmbito específico da metodologia que é empregada como a abordagem que orienta o processo de ensino-aprendizagem no Programa Autonomia, a metodologia Telessala.

Dessa forma, ao se fazer parte integrante do movimento em torno do TPE³⁸, todo o discurso que se apresenta envolta da ideia de “incluir para transformar” (FRM, 2013) – principal lema da metodologia Telessala, que se apresenta na capa e no título do livro-base – é totalmente contraditório, posto que, a associação às propostas do TPE é ao mesmo tempo uma associação ao projeto societário neoliberal da Terceira Via, em que, como vimos ao longo dos capítulos anteriores, constitui-se como uma reconfiguração do mundo do trabalho em que se intensifica a exclusão social e possui como objetivo maior, não apenas a conservação do modo de produção social capitalista – o que já denota a contradição entre transformar e conservar -, mas, sobretudo, a ampliação das suas taxas de lucro, o que, necessariamente, só se faz por meio da socialização da pobreza, o que manifesta a clara contradição entre o incluir (em relação

³⁸ Relembrando: TPE é a sigla do “Todos pela Educação”, organização dos empresários em que visam assumir a tarefa de implementar as políticas públicas educacionais conforme os seus interesses e necessidades, atuando tanto ao nível da sociedade civil, quanto ao nível da sociedade política (Estado em sentido estrito).

àquilo que se diz pretender) e o excluir (em relação àquilo que se verifica na materialidade das relações sociais capitalista).

Portanto, absolutamente apenas em aparência o Programa Autonomia se objetiva a incluir e transformar, ou seja, o seu objetivo mesmo, a essência da coisa, aquilo que é a raiz da sua ação, aquilo que corresponde às entranhas de sua ação político-pedagógica é a socialização da exclusão social e a conservação da sociedade capitalista.

Ao listar uma série de pontos a respeito da questão de se socializar a metodologia Telessala, um destes pontos corresponde às ações estruturantes de parcerias e alianças, onde se possui como objetivo possibilitar “a apropriação e disseminação da metodologia pelas organizações que a aplicam [...]” (FRM, 2013, p.15). Diante disso, aparece novamente o apreço da FRM à ideia de responsabilidade social, no qual a própria se coloca como uma das interessadas a assumir o papel de agente nas demandas públicas, neste caso específico, a demanda educacional – o que torna a revelar novamente a inserção da FRM, e assim, do Telecurso e do Autonomia, ao contexto das políticas públicas necessárias à consolidação do projeto da Terceira Via.

Aprofundando em nossa análise do livro-base que fundamenta a metodologia de ensino do Telecurso e, conseqüentemente, do Programa Autonomia, segundo a FRM (2013, p.28) a metodologia Telessala

está a serviço de uma Educação Básica progressista, libertária e multicultural – e vem responder ao desafio da inclusão de jovens e adultos no sistema educacional, garantindo a todos, e a cada um, o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (PDE), e oferecendo, na prática, as condições de promoção de aprendizagem em que os governos e as sociedades almejam.

Em cima dessa pretensão de uma educação básica calcada em valores progressista, libertários e multiculturais podemos destacar algumas das suas condições para a aprendizagem, que, segundo a FRM (2013), auxiliariam na consolidação desses valores, entre elas, a “priorização de conteúdos curriculares, substituindo o enciclopedismo pelo aprofundamento, e construção de ferramentas para possibilitar a aprendizagem por toda a vida” (FRM, 2013, p.28). Diante disso, e entendendo como contraditório o discurso da FRM, nos perguntamos: como se aprofundar nos conteúdos, primeiro, se o período de duração do curso do Programa Autonomia é menor do que o do ensino regular e, segundo, se apenas um professor trabalha com praticamente todos os componentes curriculares? Há tempo hábil e qualidade de ensino para aprofundamento dos conteúdos?

Em nossa percepção, além de não contribuir para o aprofundamento dos conteúdos administrados por se tratar de um conhecimento aligeirado, portanto, com pouco tempo hábil para o aprofundamento das questões que surgem dentro de um processo regular de ensino, o que prejudica a qualidade da aprendizagem, a presença de apenas um professor no processo de ensino demonstra a precarização do trabalho docente, na medida em que o professor torna-se um professor flexível, ou seja, apto para um tipo de trabalho flexibilizado, sem aprofundamento teórico e prático, onde o profissional se vê em face da multiplicação de suas funções, mas desacompanhado de uma valorização real de seu salário³⁹ e seus direitos de trabalho – o que demonstra a materialização das novas configurações (ou morfologias) do mundo do trabalho na atualidade neoliberal, discutidas nos capítulos anteriores.

Embora pareça que este profissional possua um ganho salarial maior do que um colega que atue apenas no ensino regular, o mesmo tem que dar conta de um infinito número de conteúdo a mais do que o professor do regular, na medida em que a sua atuação no Autonomia lida com praticamente todos os componentes do currículo, à exceção da Educação Física, enquanto que o professor do ensino regular lida apenas com o componente curricular pelo qual prestou concurso. Portanto, é extrema a precarização do trabalho do professor do Autonomia.

Como forma de demonstrar o conflito existente na tentativa de associação entre capital e trabalho que se descamba nos conflitos entre as classes, colocamos aqui o posicionamento de representantes da classe trabalhadora que questionam a existência e a função do Programa Autonomia, o que demonstra as formas de resistência da classe trabalhadora frente a esta contradição, e também a outras, como entre o público e o privado – para isso, recorreremos ao Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) que, em nota oficial sobre o Programa Autonomia, considera que tal projeto representa:

[...] pedagogias de gabinete feitas sob encomenda para economizar recursos orçamentários educacionais e não para investir na melhoria da qualidade educacional. Também está em jogo a melhoria dos indicadores que compõem o IDEB: ao acelerar a formação destes alunos (que levarão apenas um ano para completar o ensino fundamental e 18 meses para terminar o ensino médio), o “autonomia” diminui a distorção idade-série e a repetência escolar, elevando consequentemente o IDEB. Mas, a que preço? Aqui aparece o segundo aspecto a ser duramente criticado: mais uma vez, o professor é reduzido a um mero entregador de conhecimentos prontos, um simples mediador “genérico”, como afirma o próprio gerente do projeto na SEEDUC, Antônio Neto: "O diferencial é que cada docente vai orientar e mediar tarefas em diversas áreas do conhecimento, e o aluno terá a chance de participar ativamente".

³⁹ Ao professor do Programa Autonomia é concedido uma gratificação que incide sobre o seu salário para que o mesmo assuma as turmas do projeto. Embora não temos o valor exato e de forma oficial, ao consultar colegas de trabalho que foram professores no Autonomia, os mesmos apontaram que o valor da gratificação girava em torno de R\$ 1200 por mês. Esta gratificação não é incorporada ao salário base ao fim da participação do professor no projeto.

Este aspecto está no cerne da metodologia do Telecurso. Ao professor, sobra apenas a tarefa de contextualizar o conteúdo e não mais produzir conhecimento. O educador auxilia a tecnologia a ensinar e não o contrário. Veja o que diz o site do projeto Telecurso: "O professor do Telecurso deixa de ser especialista em conteúdos específicos e passa a ser responsável pela contextualização do conteúdo do programa de acordo com a realidade de cada região brasileira" (SEPE, 2012)

Ainda segundo o SEPE/RJ (2014), o Programa Autonomia não é avaliado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e que, por conta disso, o governo estadual fomentou a alocação dos alunos em atraso escolar para esse tipo de projeto educacional, os retirando do ensino regular, visando a melhora da posição do Rio de Janeiro no ranking do IDEB, pois tal avaliação externa somente incide sobre a modalidade do ensino regular.

Evidenciamos, então, que também o SEPE/RJ denuncia a precarização do trabalho docente do professor do Autonomia e lança uma outra questão em que aborda que o interesse da expansão do projeto por parte do governo estadual está atrelada ao seu interesse em melhorar o seu posicionamento no ranking do IDEB, no âmbito da aparência, o que, não necessariamente significa uma melhora real na qualidade educacional.

Como podemos ver, a qualidade da educação na esfera do Programa Autonomia sofre muitas perdas pelo fato da multiplicidade e flexibilidade das funções do professor, ou seja, pela precariedade de seu trabalho docente⁴⁰, em que o mesmo se apresenta como alguém que irá contextualizar o conhecimento apresentado nas tele-aulas e nos livros didáticos, sem que ocorra o aprofundamento dos conteúdos – fatos estes objetivados pela FRM quando esta afirma: “A Metodologia Telessala é uma proposta sociopedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação da cidadania, que viabiliza o acesso à conclusão da Educação Básica com *qualidade e tempo flexíveis*” (FRM, 2013, p.29).

A contradição no discurso do Autonomia, que se evidencia na apresentação realizada a respeito da metodologia Telessala, a todo momento salta aos olhos. A defesa por uma educação progressista (que visa a transformação social), libertária (desenvolvimento da autonomia) e multicultural (valorização do diálogo entre as diferentes culturas), como é apresentada pela FRM (2013), nos demonstra novamente a inserção do Programa Autonomia na perspectiva da globalização intensificadora, da necessidade de pôr em prática valores e atitudes universais que corroborem para o desenvolvimento da sociedade capitalista, o que de fato pode confirmar o caráter multicultural de seu ensino, mas nega totalmente uma educação progressista e libertária, pois à medida que o objetivo é a conservação do capital, não há transformação social e não há

⁴⁰ Tratar do tema sobre a precarização do trabalho docente é de suma importância, visto que o seu debate se insere dentro das novas configurações do mundo do trabalho do neoliberalismo da Terceira Via, porém, o mesmo não se constitui como nosso objeto de estudo neste momento, portanto, não iremos nos aprofundar em relação a este tema.

autonomia para a classe trabalhadora (público alvo de projetos educacionais deste tipo), pois a autonomia do aluno e do professor está limitada aos interesses dos que estão à frente desta política pública, os representantes da classe burguesa – o que torna contraditório o próprio nome da parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a FRM, “Programa Autonomia” – autonomia para quem? O que há, é a autonomia do empresariado para definir, organizar, planejar e implementar uma política educacional que incorpore os elementos e as capacidades que, por eles, são consideradas essenciais para a formação da classe trabalhadora, o que remete à contradição do termo *autonomia* como o título do programa, posto que, os interesses da classe burguesa e da classe trabalhadora são opostos – à classe trabalhadora, se objetiva a subsunção dos mesmos aos anseios da classe burguesa.

Ao traçar uma linha do tempo da história do Telecurso, a FRM ressalta a mudança concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que passou-se a permitir “várias formas de organizar a educação, flexibilizando e ampliando as possibilidades dos estudantes de progredir e aprender” (FRM, 2013, p.34) – o artigo 24 da LDB em seu quinto item estabelece “a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (LDB, 1996), e apoia-se no artigo 23 da LDB, onde se estabelece que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 1996).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) a abertura aos projetos de aceleração dos estudos gira em torno do contexto no qual a compulsoriedade do ensino fundamental não se deu por completa, e na visão do MEC, não teria se dado por conta da falta de vagas, mas por conta dos altos níveis de repetência. Assim, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) identificam que o plano pretendido não previa a expansão da rede pública de ensino, mas uma melhor colaboração entre os níveis federais, estaduais, municipais e a sociedade civil, através das ONGS, como opção para resolver esse problema. Diante deste contexto, portanto, é que o proposto passa pelo estímulo “aos programas emergenciais de aceleração da aprendizagem [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.76), objetivando uma melhor eficiência e qualidade do ensino no nível fundamental.

Dessa forma, concretiza-se na esfera da sociedade política a passagem de bastão das responsabilidades do Estado para o âmbito da sociedade civil, em que a classe dirigente e hegemônica da sociedade assume para si a responsabilidade de atender as demandas públicas –

o que aponta em três direções, uma está relacionada à tentativa de conquistar a adesão da classe trabalhadora ao projeto de sociedade burguês, por meio de políticas públicas que compensam minimamente a exclusão estrutural que decorre das relações de produção capitalistas, uma outra direção aponta na consolidação das novas estruturas de produção do mundo do trabalho que causam ainda mais a precarização das relações de trabalho, como vimos no caso do professor que leciona no Programa Autonomia e por fim, a última direção aponta para a disputa do fundo público da educação, ou seja, da alocação dos investimentos em educação.

Sobre esta última direção, que trata da destinação do fundo público às organizações empresariais que assumem a responsabilidade pelas demandas públicas e, neste caso específico, a demanda pública educacional, tivemos a preocupação em acessar o *site* do portal da transparência do Governo do Estado do Rio de Janeiro, visando coletar os dados referentes ao aporte financeiro destinado pelo governo fluminense ao projeto de correção do fluxo escolar.

Dessa forma, ao acessar o *site* em questão, é possível pesquisar a destinação do fundo público estadual desde o ano de 2002 até o atual. Em cima disso, é permitido com que o interessado pela coleta dos dados possa ter acesso às despesas dos diferentes setores que compõem as secretarias do governo do estado. Assim sendo, nossa pesquisa pautou-se em procurar os gastos realizados pelo governo, ano a ano, desde 2009, primeiro ano do Programa Autonomia, até o início de 2016, referentes aos projetos e programas que estivessem relacionados com o objetivo aparente do Programa Autonomia, que é a correção do fluxo escolar.

Em nossa busca, foi possível identificar os gastos do governo com projetos de correção do fluxo escolar somente entre os anos de 2012 e 2016, em um total acumulado de R\$ 57.075.978,33⁴¹. Em relação ao período de 2009 a 2011, não foi possível identificar pois não encontramos os termos que tornam claro a referência à correção do fluxo escolar – o que não elimina o fato que houve destinação de recursos públicos para este projeto educacional. A contradição se manifesta na medida em que há o apelo ao estímulo à responsabilidade social do empresariado, ou seja, dos mesmos assumirem para si a concepção dos programas e projetos, mas o financiamento permanece sendo financiamento público – e assim, configura-se um projeto educacional com aporte econômico do órgão público, porém fundamentados nas concepções educacionais e de formação para o trabalho de grupos de empresários, portanto, da

⁴¹ Descrição dos gastos ano a ano: em 2012 foram destinados R\$ 16.850.245,19; em 2013 R\$ 29.111.550,80; em 2014 R\$ 6.034.842,66; em 2015 R\$ 3.269.376,68 R\$ e em 2016 está previsto um gastos de R\$ 1.809.963. Disponível em: http://www.transparencia.rj.gov.br/transparencia/faces/OrcamentoTematico/despesaGenerica?_afLoop=219600113452000&_afWindowMode=0&_adf.ctrl-state=1c7b1c6gwk_95>. Acesso em 04 de mar. 2016.

ordem de interesses privados – a contradição entre o interesse público e o interesse privado torna-se evidente.

Voltando-se à organização do currículo do Programa Autonomia, as tele aulas constituem-se como a base do processo de ensino-aprendizagem implementado nas ações deste projeto educacional. Dessa forma, nos atendo especificamente às tele aulas, segundo a FRM (2013, p.66) a mesma “[...] tem a função de introduzir as ideias centrais da aula do dia [...] que traz o conhecimento aplicado às situações do cotidiano” – ao acessar pela *internet* os conteúdos dessas aulas, disponíveis no *site* do Telecurso, observamos, através de seus vídeos, a preocupação da utilização de uma linguagem e uma metodologia que atenda às diversas resoluções dos problemas que aparecem no dia-dia em diferentes ramos da divisão social do trabalho.

Para nossa análise, optamos por selecionar sete disciplinas, três que lidam diretamente com a área de humanas, história, sociologia e filosofia, outras duas por possuírem uma maior carga horária no ensino regular, a matemática e a língua portuguesa, e as outras duas, física e biologia, a primeira por se tratar de um conhecimento que lida com situações prática que podem ser vivenciadas em um ambiente de fábrica e a segunda porque lida, muitas vezes, com o corpo humano. Restringindo-se a esses sete componentes curriculares, selecionamos aleatoriamente a primeira aula de matemática, a décima-quinta aula de português, a segunda aula de sociologia, a terceira aula de filosofia, a quarta aula de biologia, a vigésima aula de história e a oitava aula de física, todas⁴² para o ensino médio.

Em relação à primeira vídeo-aula de matemática para o ensino médio, num primeiro momento, a mesma faz a relação das operações matemáticas simples – adição, subtração, multiplicação e divisão – com exemplos práticos reais, onde as mesmas são utilizadas pelas pessoas, como por exemplo, a soma dos itens consumidos numa padaria, ou a divisão de uma conta entre os amigos num bar, ou a subtração a que um caixa de supermercado deve realizar ao fornecer o troco ao cliente, ou ainda, a multiplicação de um valor de um mesmo item numa compra de mercado. Em um segundo momento, a vídeo-aula apresenta como cenário um posto de gasolina, no qual dois dos funcionários (frentistas) levantam questões a respeito de situações práticas de vida que necessitam do uso de operações matemáticas para serem resolvidas e/ou esclarecidas, visando não só a agilidade do serviço, mas também a maior eficácia e eficiência possível, na busca por aquilo que os personagens colocam como objetivo, o de alcançar e bater os seus respectivos recordes de atendimento de clientes.

⁴² Todas essas tele aulas podem ser acessadas e assistidas no *site* do Telecurso. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/>>. Acesso em 03 de ago. 2014.

Adição, subtração, multiplicação e divisão, são operações matemáticas simples e básicas. A tele aula se propõe, portanto, a fornecer este conhecimento básico, visto que o mesmo é necessário para a boa eficácia no desempenho de postos de trabalho como os dos frentistas, taxistas, caixas de supermercado, motoboy, e etc. Para além disso, torna claro o incentivo ao trabalhador a melhorar cada vez mais a sua produção, quando mostra os personagens estimulados a baterem seus próprios recordes de produção, no caso, o de atendimento aos clientes que abastecem seus carros no posto de gasolina. O que denota o aumento do emprego da força de trabalho de um mesmo trabalhador para garantir o aumento do lucro do seu patrão, a extração de mais-valia.

Em relação à tele aula de número quinze do curso de português para o ensino médio, a mesma versa sobre os pronomes relativos, sobre o sentido figurado de algumas expressões e sobre a variação da escrita de determinadas palavras, como cota/quota. Para além disso, o plano de fundo da vídeo-aula se baseia nas relações existentes dentro de uma oficina e de uma fábrica, contracenando os mecânicos, os operários, e o chefe. Nota-se o empenho na promoção da fala do português em norma culta. Percebe-se, da mesma forma, o objetivo em auxiliar o telespectador, no caso, os alunos, a organizar melhor o seu ambiente e os seus afazeres de trabalho, a fim de que o trabalhador dê conta do serviço a que está designado.

Em relação à tele aula de número dois do curso de sociologia para o ensino médio, é abordado o conteúdo a respeito da problematização da cultura (o que é, como é transmitida, se todos possuem cultura). O ambiente demonstrado remete às relações entre feirantes de distintas etnias numa feira de alimentos. Na tele aula de número três do curso de filosofia para o ensino médio, observa-se que, num ambiente de ponto de táxi, os taxistas debatem seus valores de vida e também a mudança dos mesmos, recorrendo a valores éticos, estéticos, etc.

Analisando a tele aula de número quatro do curso de biologia para o ensino médio, observa-se que se passa no ambiente doméstico, onde o casal está fazendo a higienização de sua casa (“faxina”), e os mesmos abordam a temática do cuidado à saúde, evitando a sujeira e a alergia. Nota-se a preocupação com a boa saúde daquelas pessoas. Na tele aula de número vinte do curso de história para o ensino médio, ocorre a apresentação do período histórico onde houve o predomínio espanhol no mundo, bem como suas guerras, sua intolerância religiosa, e os conflitos com seus vizinhos. Os personagens que discutem e problematizam o conteúdo encontram-se numa repartição de escritório. Quanto à tele aula de número oito do curso de física para o ensino médio, é apresentado o debate entre duas trabalhadoras num ambiente de fábrica, onde as mesmas discutem as leis de Newton, bem como a sua utilidade em aplicações práticas para a área da mecânica.

Nota-se, nessas sete tele aulas, de distintos componentes curriculares, a preocupação por parte do telecurso, em sempre vincular os conteúdos ministrados com o ambiente de trabalho, visando a melhoria da eficiência da produção por parte dos trabalhadores, evidenciando o seu compromisso com a eficiência e o sucesso das empresas.

Dessa forma, podemos pressupor, por meio das cenas veiculadas, que o aluno do Telecurso, e portanto, do Autonomia, é preparado para ser alocado em postos de trabalho que demandam o dispêndio de uma força de trabalho simples, ou seja, um trabalho que não necessita de um tipo aprofundado de educação – um tipo de educação sem aprofundamento técnico e teórico, portanto, uma formação para o trabalho simples.

O conjunto das tele aulas, aliado aos outros componentes da ação pedagógica da metodologia Telessala, como os livros didáticos, procuram fazer com que os estudantes desenvolvam a “cultura da trabalhabilidade, aumentando o seu potencial para inserir-se de forma criativa e cidadã no mundo do trabalho” (FRM, 2013, p.96), através do domínio de sete capacidades: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar, interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; capacidade de receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada e a capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo (FRM, 2013) – portanto, são apresentadas as novas características as quais os trabalhadores devem possuir como forma de gerarem a expectativa de se inserir no mercado de trabalho, se adequando às novas morfologias do trabalho – um trabalhador flexível, tanto em sua atuação, quanto em relação aos seus direitos.

Na seção em que a FRM apresenta os autores que fundamentam a prática pedagógica da metodologia Telessala, dois deles nos chamam atenção: Antonio Gramsci e Gaudêncio Frigotto. Já de início, nos é inconcebível a possibilidade de encontrar na prática pedagógica do Programa Autonomia, a fundamentação nesses dois autores, visto que a aproximação teórica entre aquilo que Gramsci e Frigotto defendem e aquilo que a FRM representa, são simplesmente opostas, são concepções de mundo opostas, no qual a concepção de Gramsci e Frigotto, marxistas, colocam como tarefa de sua práxis a transcendência da sociedade capitalista, concepção esta que representa a posição da FRM – trata-se, portanto, da inconciliável relação entre os interesses da classe trabalhadora e da classe burguesa – a contradição do discurso da FRM é evidente já ao citar estes dois autores como norteadores de sua proposta pedagógica. Apenas em aparência tais autores podem aparecer no discurso da FRM, não em sua essência, não em sua prática concreta, embora para a FRM (2013), Gramsci e Frigotto se identificariam com a prática pedagógica do Programa Autonomia.

Porém, no nosso entendimento, não só ocorre a contradição entre as concepções de mundo, mas a FRM vai além, ela deturpa o pensamento de Gramsci, quando trata de uma educação voltada para formação de intelectuais:

“[...] era esse o tipo de educação popular que Gramsci defendia: uma educação que, ao desenvolver intelectuais da classe trabalhadora, pudesse renovar a atividade intelectual das massas e torna-la mais crítica das realidades que nos são apresentadas como naturais e imutáveis. Ele distinguia entre ser intelectual (todos somos) e exercer a função de intelectual (nem todos). Para Gramsci, exercer a função de intelectual não é proferir conferências e escrever livros (embora possa incluir isso), mas ser um dirigente e organizador, que usa o conhecimento como ferramenta de mudança. Na Metodologia Telessala, por meio do exercício cotidiano das competências de socializar/mobilizar, coordenar, avaliar e sistematizar, os aprendizes preparam-se para atuar como dirigentes e organizadores. E, ao desenvolverem projetos de intervenção em sua realidade, assumem a função de intelectuais/organizadores em sua comunidade (FRM, 2013, p.101)

Recordando uma das notas de rodapé da seção 2.2, segundo Silveira (2011), quando Gramsci fala em intelectuais o mesmo aponta para a existência de dois tipos, o tradicional e o orgânico - o primeiro "faz parte de uma seleta elite, ativa, empreendedora, enérgica e disciplinada que transita entre o local, o nacional e o internacional [...] aparentando [...] autonomia e independência em relação à classe social que representa e aos seus interesses" (SILVEIRA, 2011, p.12); já o segundo se encontra enraizado "ao grupo ou à classe social com que não apenas se identifica, mas que, sobretudo, lhe propicia a formação da consciência de classe nas dimensões econômica, política e social (SILVEIRA, 2011, p.12).

Assim sendo, embora não se elimine a possibilidade da formação de intelectuais para representação da classe trabalhadora, pelo qual encontramos espaços nas universidades, nas cooperativas de trabalhadores, nos sindicatos, nas associações de moradores, mesmo até em escolas públicas, em movimentos por direito à terra e à moradia, etc., percebemos a contradição no discurso do Autonomia quando colocam que os aprendizes preparam-se para atuar como dirigentes e organizadores, sendo aptos a desenvolverem projetos de intervenção em sua realidade, assumindo a função de intelectuais/organizadores em sua comunidade (FRM, 2013) – a contradição aparece, posto que, numa sociedade capitalista, pensando sob a ótica deles, e com base na leitura da realidade e da concretude das ações dos agentes políticos e econômicos da sociedade atual, realizada por nós durante toda esta dissertação, o que ocorre é a constante tentativa de desmantelamento, por parte dos representantes da burguesia, ou seja, através de seus intelectuais tradicionais e orgânicos, das representações políticas dos conjuntos da classe trabalhadora, como forma de desmembrar a possibilidade de união dos mesmos em torno de uma práxis revolucionária, ou seja, em torno de uma ação na realidade que leve à superação e

à transcendência do modo de produção social capitalista, em que a classe trabalhadora passe a ser a classe dirigente e organizadora da sociedade – e definitivamente, este não é o interesse da classe burguesa.

Portanto, novamente, assim como em todo este capítulo, o objetivo aparente da FRM, ao ser levado à reconstrução de sua essência, retornamos a ele como um objetivo falso, um objetivo que não corresponde àquilo que foi proposto, pois a realidade concreta da atuação da FRM, e também da FIESP, revela uma concepção de mundo e de organização da vida que procura combater o próprio objetivo que se propôs, se coloca em oposição à realização do mesmo.

Sabendo que nossas análises ainda são insuficientes, visto que a realidade é tamanha, e por conta disso, não conseguimos dar conta de tudo aquilo que aparece enquanto síntese das múltiplas determinações que levam ao conhecimento daquilo que constitui a essência do objeto científico e lembrando que ao se pensar o real concreto sem relacioná-lo com aquilo que o determina torna-se abstração na medida em que não é revelado o que se encontra na sua essência (MARX, 2011), procuramos, neste capítulo, apontar as contradições próprias e internas que aparecem no discurso da metodologia de ensino que baliza o Programa Autonomia, bem como visamos apreender o tipo de trabalho que se pretende formar os jovens que participam deste projeto educacional.

Evidenciamos que o trabalho objetivado é formação para o trabalho simples, onde se materializa uma capacidade de trabalho que, em média, todo homem comum possui em seu organismo, como trabalhar numa feira de alimentos, trabalhar como taxista, dar conta de serviços domésticos, trabalhar como frentista num posto de gasolina, ser um dos caixas do supermercado, ser uma operária (o), ou ainda, trabalhar numa repartição de escritório. Então, a concepção de trabalho e educação da parceria FIESP-FRM visa a formação para o trabalho simples e produtivo ao capital, onde a formação seja de tipo flexível, em que se organize em torno de capacidades que venham a contribuir para a (re)produção da sociedade capitalista, tanto na esfera econômica, quanto na esfera política, por meio de estratégias para educar o consenso, como forma de garantir a continuidade da hegemonia burguesa à frente da direção da sociedade como um todo.

Em relação às contradições, lembremos aquilo que tratamos na Introdução, onde nos fundamentamos em Mao Tse-Tung (1999, p.34), quando o mesmo aborda que “a causa fundamental dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos” – assim sendo, vamos perceber a contradição interna do objeto quando observamos o seu movimento e o seu desenvolvimento, ao olhar para o interior do mesmo, de

forma tal que são as contradições existentes na relação interna do objeto que irão refletir aquilo que é essência, a causa, o fundamento; e aquilo que é aparente, a consequência, a extensão.

Quando colocamos que nosso estudo não é suficiente para dar conta de toda a realidade do Programa Autonomia, é porque, assim como Mao Tse-Tung (1999) aborda, também existem as causas externas ao objeto, onde não devem ser descartadas pela dialética materialista, na medida em que elas são tomadas como um todo dialético que constituem a condição das modificações, no qual as causas internas são a base dessas modificações, e as causas externas atuam por mediação das causas internas, nas relações entre elas, e neste capítulo, nos fechamos em torno do universo específico da Programa Autonomia, o universo da sua metodologia e da classe que representa.

Articulando com o objeto de estudo deste projeto, a relação trabalho-educação que se manifesta na conjuntura do Programa Autonomia, são as contradições inerentes a essa relação, que se manifesta no seio dessa parceria público-privada, desse modo de empresariamento da educação pública, que nos proporciona o desvelar daquilo que se encontra oculto ao objeto neste mesmo contexto histórico.

Dessa forma, em todo o documento que fundamenta a metodologia empregada na ação pedagógica do Programa Autonomia, percebemos a contradição entre aquilo que aparece como objetivo aparente, e aquilo que de fato representa a concepção de mundo da qual tanto a FRM, quanto a FIESP, são representantes, portanto, quando colocamos em choque os objetivos propostos por essa parceria, com a própria essência da concepção de mundo desses representantes da classe burguesa, percebemos a total contradição que se aloca – a contradição entre interesse público e interesse privado, a contradição entre cooperar e competir, a contradição entre trabalho ontológico e trabalho precarizado, a contradição entre inclusão social e exclusão social, a contradição entre transformar a sociedade e conservar a sociedade, a contradição entre conhecimento aprofundado e conhecimento aligeirado/superficial, a contradição entre autonomia da classe trabalhadora e subsunção da classe trabalhadora.

Com isso – recordando Ciavatta (2001), quando esta autora apresenta que a realidade constitui-se na unidade das suas relações de essência e aparência e que, portanto, cabe ao pesquisador não a preocupação em comprovar suas hipóteses, mas sim o de aproximar-se do real – consideramos que, dentro dos nossos limites, conseguimos nos aproximar da essência daquilo que constitui a concepção de trabalho e educação que está em volta do universo do Programa Autonomia e da parceria FIESP-FRM, por onde tentamos demonstrar, através das contradições existentes nos discursos dessa política pública, a desfaçatez e o cinismo de sua propensa aparência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que o exercício de fazer a síntese de tudo o que foi discutido demanda recordar os apontamentos levantados durante a dissertação, vamos apresentar, resumidamente, o que cada capítulo nos proporcionou.

Assim, no capítulo “A Terceira Via e a nova pedagogia da hegemonia”, nos preocupamos em responder essas questões: quais são os anseios e as demandas, a nível internacional e nacional, que fazem FIESP e FRM a construírem o Telecurso? Em que contexto a aliança entre a FIESP e a FRM contribui para a consolidação do projeto neoliberal da Terceira Via?

Ao abordarmos os pressupostos, princípios e estratégias do projeto societário da Terceira Via, onde apresentamos os anseios e as demandas do capital a nível internacional e nacional, concluímos que o interesse e o movimento realizado pelas instituições patronais FIESP e FRM se vinculam a estes pressupostos, princípios e estratégias da política neoliberal da Terceira Via, onde a relação entre esses setores da burguesia brasileira objetivam consolidar a nova reconfiguração do neoliberalismo, contribuindo para a conservação e reprodução do capital, através de um ensino que não apenas busque a adesão e o consenso da classe trabalhadora ao projeto societário burguês, mas, sobretudo, que consolide o desmantelamento dos direitos trabalhistas e de uma formação de um tipo trabalhador que se adeque às necessidades do capital, onde os movimentos do empresariado procuram garantir, por meio de estratégias de convencimento/consenso no âmbito da sociedade civil e por meio do aparato coercitivo das leis no âmbito da sociedade política, as necessidades que os impera.

No capítulo “A concepção de trabalho e educação da parceria FIESP-FRM” procuramos responder as seguintes perguntas: que tipo de formação humana a FIESP e a FRM estabelecem como seu horizonte quando se consubstanciam em torno de uma proposta pedagógica, que se mostra materializada no Telecurso? Qual a concepção de trabalho e educação que se emprega nos fazeres da tecnologia pedagógica do Telecurso, que evidencia a concepção da FIESP e da FRM?

Através do livro “A educação cidadã na visão empresarial: o Telecurso 2000” (CARVALHO, 1999), não apenas nos preocupamos em identificar a concepção empreendida pela parceria FIESP-FRM na proposta do Telecurso, mas também a sua reconstrução histórica. Assim, diante do exposto ao longo do capítulo, observamos que a concepção de trabalho adotada pela parceria FIESP-FRM, que se materializa na criação do Telecurso 2000, representa a concepção de formação para o trabalho em acordo com a pauta da fração industrial burguesa.

Dessa forma, em nossa leitura, a parceria FIESP-FRM visa a formação de seu público-alvo para o mundo do trabalho, mas não um tipo de trabalho que se ligue à ontologia do ser social, ou seja, um tipo de trabalho onde a atividade produtiva é a mediadora da relação do homem e da natureza, que se transforma à luz das necessidades e liberdade humana, e por onde também se educam.

O tipo de formação para o trabalho pretendido pela parceria se volta à negação do gênero humano, onde sua concepção está pautada nos interesses da classe que possui a hegemonia nas relações sociais. Concluímos que a parceria FIESP-FRM pretende a formação para o trabalho produtivo, mas produtivo ao capital. Porém, nos faltou uma melhor compreensão a respeito da qualidade de trabalho pretendida, se para trabalho simples – diante disso, levamos esse objetivo para o último capítulo.

No último capítulo, “As contradições do Programa Autonomia”, procuramos responder à seguinte questão: quais as contradições que se evidenciam no discurso do documento que fundamenta o Programa Autonomia?

Dessa forma, por meio da análise do livro-base da metodologia Telessala, metodologia esta que fundamenta o Telecurso, e dessa forma, também o Programa Autonomia, demonstramos as contradições que surgem em seus dizeres, na medida em que se evidencia que os objetivos que são apontados não correspondem com a concepção de mundo que o Programa Autonomia representa, que é o modo de produção social capitalista, especificamente, o projeto neoliberal da Terceira Via.

Também foi objeto de nosso estudo identificar a que tipo de trabalho os alunos do Programa Autonomia estariam aptos ao fim de sua formação neste projeto – concluímos, com base nas análises das teleaulas, que a expectativa esperada é que o aluno do programa esteja preparado para o trabalho simples, onde se materializa uma capacidade de trabalho que, em média, todo homem comum possui em seu organismo, como trabalhar numa feira de alimentos, trabalhar como taxista, dar conta de serviços domésticos, trabalhar como frentista num posto de gasolina, ser um dos caixas do supermercado, ser uma operária (o), ou ainda, trabalhar numa repartição de escritório, postos de trabalho ocupados pelos personagens das teleaulas – em nenhum momento há a representação de um ambiente de trabalho que demonstre os personagens em postos de trabalho de comando, como executivos de uma empresa.

Então, a concepção de trabalho e educação da parceria FIESP-FRM visa a formação para o trabalho simples e produtivo ao capital, onde a formação seja de tipo flexível, em que se organize em torno de capacidades que venham a contribuir para a (re)produção da sociedade capitalista, tanto na esfera econômica, quanto na esfera política, por meio de estratégias para

educar o consenso, como forma de garantir a continuidade da hegemonia burguesa à frente da direção da sociedade como um todo.

Em relação às contradições, em todo o documento que fundamenta a metodologia empregada na ação pedagógica do Programa Autonomia, percebemos a contradição entre aquilo que aparece como objetivo aparente, e aquilo que de fato representa a concepção de mundo da qual tanto a FRM, quanto a FIESP, são representantes.

Assim, ao contrapor os objetivos propostos na metodologia do Autonomia com a própria concepção de mundo que FIESP e FRM representam, nota-se a ocorrência de uma diversidade de contradições – a contradição entre interesse público e interesse privado, a contradição entre cooperar e competir, a contradição entre trabalho ontológico e trabalho precarizado, a contradição entre inclusão social e exclusão social, a contradição entre transformar a sociedade e conservar a sociedade, a contradição entre conhecimento aprofundado e conhecimento aligeirado/superficial, a contradição entre autonomia da classe trabalhadora e subsunção da classe trabalhadora.

Diante de todo esse contexto, percebemos que a concepção da relação entre trabalho e educação do Programa Autonomia está implicado na conjuntura da nova reconfiguração do neoliberalismo, o projeto da Terceira Via, onde se atua em duas direções, primeiro, pelo desmantelamento e descontinuidade das relações de trabalho na produção do capital, precarizando ainda mais a atividade produtiva, e segundo, como forma de mascarar e atenuar os efeitos negativos que são oriundos dessa reestruturação produtiva do capital, os representantes da classe burguesa, através de seus intelectuais orgânicos e tradicionais, por meio das organizações supranacionais e nacionais, se coadunam em torno da produção de estratégias que visam atenuar possíveis conflitos que surgem dos graves problemas sociais consequentes dessa nova reestruturação.

Isto posto, o movimento da parceria FIESP-FRM se aloca dentro dessa perspectiva de projeto de sociedade, pela qual se baseiam nos pressupostos da Terceira Via. Portanto, toda a concepção de trabalho e de educação está atrelada à lógica do capital – o que nos revelou que a formação que se volta para os jovens da classe trabalhadora do Programa Autonomia, gira em torno de uma perspectiva do desenvolvimento de capacidades para o trabalho simples e produtivo ao capital, onde o aluno saia preparado para ocupar postos de trabalhos pelo qual ele possua uma linguagem adequada, consiga fazer operações matemáticas simples, respeite as diferenças que podem aparecer entre pessoas e suas etnias, que consiga desenvolver valores que levam a uma boa convivência no trabalho, entre outras capacidades, pelo qual entendemos ser algo pelo qual, em média, todo homem coletivo é capaz de desempenhar com pouco instrução.

Dessa forma, todo o discurso apresentado no livro-base da metodologia que fundamenta os fazeres do Programa Autonomia é contraditória, na medida em que seus objetivos entram em contradição com a concepção de mundo própria que FIESP e FRM representam, uma concepção de mundo pautada no modo de produção social capitalista. Daí, surge algumas estranhas colocações desses agentes da burguesia, como por exemplo, dizer que adota Gramsci e Frigotto como autores que fundamentam a sua prática – ou eles não tiveram uma boa compreensão de que a concepção de mundo desses autores é oposta à concepção de mundo que eles, FIESP e FRM, defendem, ou só nos resta a alternativa de que eles usaram do cinismo.

Diante disso, as contradições se manifestam tanto ao nível da teoria, quanto ao nível da prática – o próprio título do livro “incluir para transformar” já manifesta toda a contradição teórica entre aquilo que se diz pretender, e aquilo que fato pretendem: incluir x excluir e transformar x conservar. Contradição que também podemos verificar no próprio título do Programa Autonomia, pois a autonomia do aluno está limita aos interesses da sociedade burguesa – este aluno não vai ser formado para que possua uma autonomia no qual ele tenha a capacidade de questionar e atuar contra as representações da sociedade do capital – para isso, terá que recorrer a outros espaços, como sindicatos, como associação de estudantes, como partidos políticos, etc.

Encerrando nossa dissertação, considerando que nos atemos apenas numa das diversas particularidades que determinam as relações sociais na sociedade capitalista, é de grande importância um número cada vez maior de leitura dessa realidade, como forma de contribuir para a desconstrução dos discursos que a ideologia do capital tenta implementar por meio do convencimento e de concessões mínimas de direitos básicos à vida para a classe trabalhadora, visando a sua hegemonia na direção dos rumos políticos, econômicos, culturais e sociais, em que seus interesses sejam garantidos através da exploração da classe que produz.

Portanto, através dessa leitura e da denúncia que trouxemos a respeito das reais intenções e interesses da classe burguesa, representada pela parceria FIESP-FRM, e materializada no Programa Autonomia, frente à demanda educacional da classe trabalhadora, esperamos que possamos ter contribuído para que, a partir da crítica realizada, o leitor desta dissertação se coloque disposto à práxis revolucionária, visando a superação das contradições das relações capitalistas de produção, rumo ao socialismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo et al. *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009, 252p.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 de jan. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 14 de out. 2015.

BRASIL. *Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12 (Organização COGETEC)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 196 p.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 de jan. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em 14 de out. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 14 de out. 2015.

BRASIL. *Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jul. 2010.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. *A Educação Cidadã na Visão Empresarial: O Telecurso 2000*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CIAVATTA, Maria. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: _____. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 130-155.

ENGELS, Friedrich. *A Dialética da Natureza: Humanização do Macaco pelo Trabalho*. 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*. Revista brasileira de educação, v.16, n.46, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Projetos atuais: Autonomia*. Disponível em: <http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPageId=FF8081811F27C555011F37254F73287F&lumItEmId=8A94A9C71FD2014C011FD27482EB1032>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Incluir para transformar: metodologia telessala em cinco movimentos*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013, 186 p.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Apresentação*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>. Acesso em 06 de fev. 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *História*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>. Acesso em 06 de fev. 2016.

GONZAGA: *De pai para filho*. Direção de Breno Silveira. Produção de Breno Silveira, Marcia Braga e Elena Soárez. Roteiro: Patrícia Andrade. [s.i.]: Downtown Filmes, 2013. Filme, son., color.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. *Fluxo do processo de inclusão dos alunos e professores no Programa de aceleração de aprendizagem 2012 – Programa Autonomia*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/707439/DLFE-43633.pdf/PROGRAMAAUTONOMIA2012.pdf>. Acesso em: 14/10/2013.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. *Programa autonomia*. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

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

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSIK, Karel. *A totalidade concreta*. In: *Dialética do concreto*. RJ: Paz e Terra, 1976, p. 33-58.

LEVIN, Henry M.; SOLER, Pilar. *Escolas aceleradas: podem elas ser bem-sucedidas no Brasil?* Estudos de políticas públicas, Brasília, n.1, p.1-24, dez.1992.

MARTINS, André Silva. *A Educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação"*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, André Silva. *Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo*. Niterói, 2007. 284f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARX, Karl. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 616 p., 2007.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. Introdução. *I. produção. II. Relação geral entre a produção e a distribuição, a troca, o consumo. III. O método da economia política*. In: _____. Contribuição à crítica da economia política. Lisboa: Paulo: Estampa, 1977, p. 211-237.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Centauro, 2.ed., 2004, p.108-121.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, 966 p.

MARX, Karl. Prefácio à 1a. Edição. Pós-fácio da 2ª. Edição. *O fetichismo da mercadoria: seu segredo*. In: _____. *O Capital*. (Crítica da Economia Política). 2 vol.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 3-17 e 79-93.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Teses ad Feurbach. A ideologia alemã. História. Sobre a produção da consciência*. In: _____. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979, 11-77.

MÉSZÁROS, István. *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Plano estratégico 2013-2017*. Brasília: Editoração Eletrônica, 2013, 74p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório de gestão do exercício de 2000 da Secretaria de Educação Fundamental*. Brasil, 2000.

MOTTA, Vânia Cardoso da. *Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: Da integração à Inserção e ao Conformismo*. Trabalho, Educação e Saúde, v.6, n.3, p. 549-571, nov. 2008/fev. 2009

NEVES, Lúcia M. W (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

O GLOBO. *Memória O Globo: José Roberto Marinho*. Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/perfis-e-depoimentos/joseacute-roberto-marinho-9257710>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

PRADO, Iara. *LDB e políticas de correção de fluxo escolar*. Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, p.49-56, jan. 2000.

REDE LATINO-AMERICANA PELA EDUCAÇÃO. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.reduca-al.net/institucional.php?lang=pt>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, p. 152-180, jan/abr. 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Programa Autonomia*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602>. Acesso em: 10/10/2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 128 p.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – Estudo comparado Brasil e Portugal*. Niterói, 2011. 430f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SILVEIRA, Zuleide S. *Mercosul educacional: convergência da política de educação superior brasileira e política de integração regional*. Revista Trabalho Necessário [online].UFF:NEDDATE, ano 13, nº 21, 2015

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO. *Nota oficial sobre o Projeto Autonomia da Seeduc: autonomia para quem?*. Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2758. Acesso em 06 de fev. 2016.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO. *SEEDUC não mostra toda a verdade sobre o crescimento da rede estadual no IDEB 2013*. Disponível em: http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5729. Acesso em 06 de fev. 2016.

SOUZA, Mário Luiz de. *As letras e o consenso: Burguesia, Educação, Imprensa e Hegemonia*. Niterói, 2010. 362f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

TRAGTENBERG, Maurício. *Relações de poder na escola*. Lua Nova, São Paulo, v.1, n.4, p. 68-72, mar. 1985.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg, v.1).

TELECURSO. *O que é*. Disponível em: <http://www.telecurso.org.br/o-que-e/>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *5 metas*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Quem faz o TPE*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz/>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Reduca*. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/reduca/?tid_lang=1. Acesso em: 20 de jul. 2014.

TSE-TUNG, Mao. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo: Expressão Popular, 1999.