

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE BARBOSA DE MIRANDA

Os Impasses das Ações de Duas Organizações do Terceiro Setor na Educação Pública
Mineira e Paulista na Primeira Década de 2000

São Paulo
2013

ALINE BARBOSA DE MIRANDA

Os Impasses das Ações de Duas Organizações do Terceiro Setor na Educação Pública Mineira e Paulista na Primeira Década de 2000

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador (a): Professora Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro.

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.81
M672i Miranda, Aline Barbosa de
Os impasses das ações de duas organizações do terceiro setor na educação pública mineira e paulista na primeira década de 2000 / Aline Barbosa de Miranda ; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo : s.n., 2013.
412 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Educação – Estado 2. Terceiro Setor - Educação 3. Parceria Público-Privada 4. Escola pública 5. Educação escolar I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

Nome: Aline Barbosa de Miranda

Título: Os Impasses das Ações de Duas Organizações do Terceiro Setor na Educação Pública Mineira e Paulista na Primeira Década de 2000

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

PROF. (A) DR. (A): <u>Lisete R. G. Arelaro</u>	INSTITUIÇÃO: <u>FEUSP</u>
JULGAMENTO: _____	ASSINATURA: _____
PROF. (A) DR. (A): <u>Rubens B. de Camargo</u>	INSTITUIÇÃO: <u>FEUSP</u>
JULGAMENTO: _____	ASSINATURA: _____
PROF. (A) DR. (A): <u>Theresa M. F. Adrião</u>	INSTITUIÇÃO: <u>UNICAMP</u>
JULGAMENTO: _____	ASSINATURA: _____
PROF. (A) DR. (A): <u>Maria Vieira Silva</u>	INSTITUIÇÃO: <u>UFU</u>
JULGAMENTO: _____	ASSINATURA: _____
PROF. (A) DR. (A): <u>Maria Dilnéia E. Fernandes</u>	INSTITUIÇÃO: <u>UFMS</u>
JULGAMENTO: _____	ASSINATURA: _____

Dedicatória

Dedico esse trabalho a três pessoas que tiveram uma participação muito importante no decorrer desses quatro anos: meu marido, Miguel Hernandes Júnior, minha querida mãezinha, Maria Paixão Miranda e meu sogro, Miguel Hernandes Neto. A minha mãe que me deu a vida e sempre esteve presente em todos os seus momentos. Ao meu marido, que, hoje, caminha comigo, ajudando-me a enfrentar todos os desafios e tornando cada dia da minha existência mais radiante. E ao meu sogro, que me acolheu em sua família como uma filha e está sempre presente em nossas vidas em momentos decisivos, sejam eles alegres, sejam tristes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela vida e pelas oportunidades que me foram concedidas e que permitiram que eu desse mais esse passo em minha vida profissional. Agradeço também à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pela oportunidade de cursar o doutorado e, também, à CAPES, pela bolsa que foi muito importante para meu deslocamento e permanência na cidade de São Paulo. Às doces secretárias Léia e Solange, pelo carinho e atenção de sempre. De um modo especial, à Solange, pelo cuidado, atenção e acolhimento, sobretudo, no período em que eu fazia estágio noturno. Aos professores, Lisete, Romualdo, Celso, Lucia Bruno, que ministraram aulas na pós-graduação e ajudaram a subsidiar a constituição do quadro teórico do nosso trabalho. Aos meus colegas de orientação, pelas discussões acaloradas e fundamentais para o amadurecimento dos nossos trabalhos. De um modo especial, ao meu colega Clóvis, que dispensou atenção e carinho quando ingressei no curso e não conhecia ninguém. Obrigada, amigo, por ficar me ouvindo falar sobre Lukács e sua obra *História e Consciência de Classe*, “entendiado” (só fiquei sabendo recentemente – risos), mas superatencioso! Aos meus pais, pelo apoio, e à minha irmã, Marlene Barbosa Miranda, pelo apoio em todos os sentidos, pelas conversas nos momentos difíceis, pela amizade... Ao meu irmão, Gilberto José Miranda, pela experiência ímpar que vivemos na cidade de São Paulo, ambos cursando o doutorado e vivenciando momentos inesquecíveis nos bandejões, nas faculdades, na pensão, no trecho Uberândia-São Paulo. Obrigada por tudo; sem sua companhia, com certeza, esse período seria muito mais difícil... Ao meu “mano”, Deive, pelas conversas sempre muito ponderadas e pelas contribuições do campo jurídico no nosso trabalho. Ao meu sogro, Miguel Hernandes Neto, pela força, incentivo, carinho e cuidado dedicados a mim e ao Miguel Jr. nas fases mais complicadas. Tenho carinho e respeito pelo senhor como os de uma filha. Muito obrigada por tudo. Agradeço também a sua esposa Rosângela, pelo carinho e atenção de sempre. Não poderia deixar de agradecer também a nossa querida “titia” Carmelina, que, com seus 85 anos, esteve sempre atenta e dispensou carinho e cuidados especiais ao meu marido quando eu estava ausente, morando em São Paulo. À banca de qualificação constituída pelas professoras Theresa Adrião e Maria Veira Silva. Grandes profissionais que vêm participando de minha formação há algum tempo. Obrigada, professora Theresa, por aceitar fazer parte de minha formação e pelas valorosas contribuições em nossa pesquisa. E um obrigado especial à professora

Maria Veira, minha orientadora de iniciação científica, de mestrado e a pessoa que mais me incentivou e acreditou em mim. Obrigada, professora, por ter incentivado a me inscrever na FEUSP e ter acreditado que eu conseguiria. Obrigada por tudo, você é uma das grandes referências que eu tenho como exemplo na minha vida. E um obrigado especial a uma pessoa que, para mim, junto com a professora Maria, é o exemplo vivo de trabalho, de luta, de respeito, de pessoa que é “humana” na verdadeira acepção da palavra: você, querida professora Lisete. Gostaria que soubesse que, com a senhora, eu não adquiri somente conhecimentos intelectuais, mas também, e com grande alegria, por meio de seus exemplos, aprendi o que é viver em nossa sociedade como seres humanos conscientes, a olhar para as situações que ocorrem a nossa volta e não sermos omissos, a tratar com respeito a “todos”, pois todos somos cidadãos, a dedicar um tempinho para estar e ouvir as dificuldades de quem está do nosso lado e a partilhar dos momentos felizes e também tristes daqueles que caminham conosco! E, por fim, agradeço à pessoa que deu um sentido especial a minha vida, meu querido marido Miguel Hernandes Júnior. Obrigada, querido, você teve um papel fundamental em minha vida, especialmente, nos quatro anos que dediquei ao doutorado. Sofreu a dor da distância comigo, chorou, sorriu, passou noites sem dormir, tendo que trabalhar no dia seguinte para ir a São Paulo me ver. Essa conquista não é minha, é nossa! Obrigada por existir e por tornar cada dia de minha vida simplesmente maravilhoso!

“Não existe um caminho para a felicidade.
A felicidade é o CAMINHO”. *Gandhi*

E é por isso que digo: O belo não é aonde
cheguei, ou o que consegui, mas tudo que
vivi e aprendi enquanto corria atrás dos
meus sonhos... Obrigada a todos que
sonharam comigo!

RESUMO

MIRANDA, A. B. de. *Os Impasses das Ações de Duas Organizações do Terceiro Setor na Educação Pública Mineira e Paulista na Primeira Década de 2000*. 2013. 412 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A pesquisa desenvolvida tem como eixo central a problematização de dispositivos concernentes aos novos contornos que a educação escolar vem assumindo no processo de mediação entre o Terceiro Setor e o Estado. O estudo refere-se às parcerias público-privadas (PPP) na área educacional, desenvolvidas por duas organizações do Terceiro Setor, uma, no estado de Minas Gerais e outra, no estado de São Paulo. Foram analisados um programa desenvolvido pela “Fundação Lemann” (S.P) e dois programas desenvolvidos em Minas Gerais pelo Instituto Delta, braço social do Grupo Empresarial Delta. Este trabalho teve como objetivos: apreender a estrutura e funcionamento dessas ações e seus impactos na educação; identificar as fontes de recursos para subsidiar tais ações, mas, sobretudo, apreender o conteúdo e o teor das propostas da iniciativa privada e sua instalação na gestão da escola pública. A proposta metodológica desta investigação foi norteada pela abordagem das pesquisas qualitativas. A matriz epistemológica adotada ancorou-se no materialismo histórico-dialético. O procedimento utilizado foi o estudo multicasos ou casos múltiplos com o objetivo de realizar uma análise pertinente de projetos viabilizados pelas PPPs, nos dois estados, sem comprometer as singularidades e similaridades de cada realidade. A investigação demonstrou que as ações desenvolvidas pelas entidades do Terceiro Setor não resolvem a “crise” que se apresenta atualmente, mas, sim, são responsáveis por acentuá-la, já que colaboram para a manutenção da sociedade de classes. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para potencializar o debate acerca dos novos contornos do papel do estado e da educação no tempo presente.

Palavras-chave: Educação; Estado; Parcerias Público-Privadas.

ABSTRACT

MIRANDA, A. B. de. *The Impasses Of Actions In Two Third Sector Organizations In Public Education Mineira And Paulista, In The First Decade Of 2000*. 2013. 412 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The main topic of the research developed is the problematization of devices regarding the new characteristics that education has taken in the process of mediation between the third sector and the state. This thesis refers to public-private partnerships (PPP) in education, developed by two organizations from the third sector, one in the state of Minas Gerais and one in the state of São Paulo. We analyzed a program developed by "Fundação Lemann" (SP) and two programs developed in Minas Gerais by Instituto Delta, the social branch of Grupo Empresarial Delta. This research aimed at understanding the structure and functioning of these actions and their impact on education; identifying the sources of funds to support such actions, but above all, comprehending the content and substance of the proposals made by the private institutions and their application in public schools. The methodology of this research was guided by the qualitative research approach. The epistemology adopted is anchored in the historical and dialectical materialism. The procedure used was the multi-case or multiple cases study in order to conduct a meaningful analysis of projects made possible by PPPs in both states, without compromising the uniqueness and similarities of each reality. The research has shown that the actions undertaken by the third sector do not solve the "crisis" that presents itself today, but are responsible for accentuating it, as the actions contribute to the maintenance of class society. It is expected that this research will contribute to enhance the debate on the new characteristics of the state's and education's role at the present time.

Keywords: Education; State; Public-Private Partnerships.

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: PROJETOS DESENVOLVIDOS PELO INSTITUTO DELTA 2006-2010 361

TABELA 2: PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA “FUNDAÇÃO LEMANN” 2006-2010 ... 362

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: INDICADORES DO VALOR ADICIONADO (DVA)	319
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DO VALOR ADICIONADO DE 2007 A 2010	320
GRÁFICO 3: PROJETOS DESENVOLVIDOS PELO I. DELTA EM 5 ANOS	361
GRÁFICO 4: PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA “FUNDAÇÃO LEMANN” EM 5 ANOS	362

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: SOCIAL-DEMOCRACIA CLÁSSICA (A VELHA ESQUERDA)	61
QUADRO 2: THATCHERISMO, OU NEOLIBERALISMO (A NOVA DIREITA).....	61
QUADRO 3: VALORES DA TERCEIRA VIA.....	63
QUADRO 4: A RENOVAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL.....	66
QUADRO 5: O NOVO ESTADO DEMOCRÁTICO	87
QUADRO 6: SÍNTESE COMPARATIVA DAS CARACTERÍSTICAS DAS OS E OSCIP	123
QUADRO 7: PRINCIPAIS LEIS DE INCENTIVO A CULTURA.....	135
QUADRO 8: INVESTIMENTO CENSO GIFE 2009/10.....	143
QUADRO 9: ASSOCIADOS POR ÁREA DE ATUAÇÃO	143
QUADRO 10: DADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	151
QUADRO 11: CENSO 2010 – PRIMEIROS RESULTADOS	152
QUADRO 12: REDE DE FUNDAÇÕES CRIADAS PELO TRIO - LEMANN, SIPCURA E TELLES	159
QUADRO 13: RESUMO TEMAS ESTRATÉGICOS	165
QUADRO 14: PROGRAMA DE DISCIPLINAS	169
QUADRO 15: SIGNATÁRIOS AUTORIZADOS A ASSINAR PELA FUNDAÇÃO.....	171
QUADRO 16: RESUMO DAS ALTERAÇÕES REALIZADAS NA FUNDAÇÃO	173
QUADRO 17: CONSTITUIÇÃO DO CURSO LGE	190
QUADRO 18: INDICADORES RELATIVOS À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (CONDIÇÕES QUE FAVORECEM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS)	215
QUADRO 19: ATIVIDADE CURRÍCULO ENSINO MÉDIO	233
QUADRO 20: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2006.....	248
QUADRO 21: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2007.....	250
QUADRO 22: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2008.....	251
QUADRO 23: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2009.....	251
QUADRO 24: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2010.....	253
QUADRO 25: DADOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	262

QUADRO 26: CENSO 2010 – PRIMEIROS RESULTADOS	262
QUADRO 27: MINAS EM NÚMEROS	263
QUADRO 28: NÚMERO DE ATENDIMENTOS POR CIDADES.....	268
QUADRO 29: CONTEÚDO DO PROJETO - AS VANTAGENS DE PERMANECER NA ESCOLA	279
QUADRO 30: ÍNDICES (QUOCIENTES) DE ANÁLISE DO BALANÇO SOCIAL	305
QUADRO 31: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2006.....	308
QUADRO 32: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2007.....	310
QUADRO 33: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2008.....	311
QUADRO 34: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2009.....	314
QUADRO 35: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2010.....	316
QUADRO 36: RELAÇÃO DOS INDICADORES SOCIAIS EXTERNOS (RISE).....	317
QUADRO 37: FOLHA DE PAGAMENTO / RECEITAS.....	318
QUADRO 38: PARTICIPAÇÃO NOS LUCROS/RESULTADO OPERACIONAL.....	318
QUADRO 39: TIPOS DE QUALIFICAÇÃO: CERTIFICAÇÕES E TÍTULOS	347
QUADRO 40: PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE FUNDAÇÕES E ASSOCIAÇÕES.....	349
QUADRO 41: TIPOS DE FOMENTO.....	350
QUADRO 42: IMPOSTOS ABRANGIDOS E NÃO ABRANGIDOS PELA IMUNIDADE.....	351
QUADRO 43: MODELO DE BALANÇO IBASE	358
QUADRO 44: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2006.....	393
QUADRO 45: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2007.....	395
QUADRO 46: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2008.....	397
QUADRO 47: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2009.....	399
QUADRO 48: DESCRIÇÃO PROJETOS DELTA 2010.....	401
QUADRO 49: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2006.....	405
QUADRO 50: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2007.....	406
QUADRO 51: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2008.....	407
QUADRO 52: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2009.....	409

QUADRO 53: DESCRIÇÃO PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN” 2010.....	411
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
AMENSP	Associação dos Municípios do Extremo Noroeste do Estado de São Paulo
BB	Banco do Brasil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BNDESPAR	Holding do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAD	Central de Armazenagem e Distribuição
CEF	Caixa Econômica Federal
CEPAL	Comissão Econômica Para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOU	Diário Oficial da União
DVA	Demonstrativo de Valor Adicionado
EBSH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FASFIL	Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil
FEAC	Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GPIS	Grau de Participação dos Indicadores Sociais – Internos, Externos e Ambientais
GPRV	Grau de Participação da Receita Líquida de Vendas
GPRO	Grau de Participação do Resultado Operacional
GRI	Global Reporting Initiative
GSE	Gestão Para o Sucesso Escolar
HCU	Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia
HU	Hospital Universitário
IBSA	Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IES	Instituição de Ensino Superior
IPB	Instituto Pro Bono
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ISMART	Instituto Social Maria Telles
ISSQN	Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza

LDB-EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	Líderes em Gestão Escolar
MBE	Master of Business Economics
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PFI	Private Finance Initiative
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PPP	Parceria Público-Privada
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
P & D	Pesquisa e Desenvolvimento
RIL	Relação dos Indicadores Laborais
RICV	Relação dos Indicadores Compulsórios e Voluntários
RISA	Relação dos Indicadores Socioambientais
RISE	Relação dos Indicadores Sociais Externos
RISI	Relação dos Indicadores Sociais Internos
RJU	Regime Jurídico Único
RS	Responsabilidade Socioempresarial
RSE	Responsabilidade Social Externa
RSI	Responsabilidade Social Interna
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica do Mec
SID	Sistema Integrado Delta
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União
UE	União Europeia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCTNC	United Nations Centre On Transnational Corporations
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIP	Universidade Paulista
UNIAPAC	União Internacional de Empresários Cristãos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	20
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL	42
2.1 TEORIAS DA SOCIEDADE CIVIL EM DIFERENTES PERSPECTIVAS	46
2.1.1 Polêmicas Sobre o Termo “Sociedade Civil”	47
2.1.2 Evolução Histórica do Termo Sociedade Civil.....	49
2.1.3 Sociedade Civil na Perspectiva da Terceira Via.....	57
2.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ESTADO E A TERCEIRA VIA.....	67
3 RELAÇÕES ENTRE GLOBALIZAÇÃO FINANCEIRA, PARCERIAS PÚBLICO- PRIVADAS E EDUCAÇÃO.....	90
3.1 INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	90
3.1.1 Mercantilização da Educação	96
3.1.2 Diretrizes dos Organismos Multilaterais Para a Educação.....	99
3.2 ESTADO CONTEMPORÂNEO E EDUCAÇÃO.....	105
3.3 MARCO LEGAL DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS.....	114
3.3.1 A REFORMA GERENCIAL DE 1995 E A EMENDA CONSTITUCIONAL N. 19: BASES PARA CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DAS PPPS	117
3.3.2 DEMAIS LEIS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS PPPS.....	129
3.3.2.1 A Medida Provisória nº 520 de 31 de Dezembro de 2010.....	129
3.3.2.2 Legislação De Incentivo Cultural	134
3.4 ASPECTOS CONCEITUAIS SOBRE OS TERMOS PÚBLICO E PRIVADO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	136
3.5 PERFIL ATUAL DA FILANTROPIA NO BRASIL	139
4 MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DA “FUNDAÇÃO LEMANN” E SEUS IMPASSES NA EDUCAÇÃO	145
4.1 O ESTADO DE SÃO PAULO: O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO PAULISTA.....	145
4.2 CONFIGURAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE SÃO PAULO	151
4.3 “FUNDAÇÃO LEMANN”: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO	154
4.3.1 “Fundação Lemann” / Undime	166
4.3.2 Parceria “Fundação Lemann” / Anhembi Morumbi.....	167
4.4 CONSTITUIÇÃO FORMAL/LEGAL DA “FUNDAÇÃO LEMANN”: ESTATUTO SOCIAL	170
4.5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA: LÍDERES EM GESTÃO ESCOLAR (LGE)	182
4.6 BREVE CONCEITO E HISTÓRICO DE BALANÇO SOCIAL	242
4.6.1 Balanço Social da “Fundação Lemann”.....	247

5 MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO INSTITUTO DELTA E SEUS IMPASSES NA EDUCAÇÃO	254
5.1 O ESTADO DE MINAS GERAIS: O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO MINEIRA	254
5.2 CONFIGURAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE MINAS GERAIS	261
5.3 INSTITUTO DELTA: HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO	263
5.4 CONSTITUIÇÃO FORMAL/LEGAL DO INSTITUTO DELTA: ESTATUTO SOCIAL	270
5.5 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA: AS VANTAGENS DE PERMANECER NA ESCOLA	272
5.6 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROGRAMA: ZAPE VIRTUDES EMPREENDEDORAS	282
5.7 PARADIGMAS PARA ANÁLISE DE BALANÇO SOCIAL.....	304
5.7.1 <i>Balanço Social do Instituto Delta</i>	307
5.7.2 <i>Análise com Base no DVA da Empresa: Aplicação do Paradigma Proposto por Athar Neto (2006)</i>	317
6 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO PAULISTA E MINEIRA – SIMILARIDADES E DIFERENÇAS	322
6.1 PROBLEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS DOS DOIS CAMPOS EMPÍRICOS	322
6.2 ESTATUTO SOCIAL “FUNDAÇÃO LEMANN” E INSTITUTO DELTA	345
6.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO REVELADA PELOS MATERIAIS DIDÁTICOS	353
6.4 ANÁLISE DOS BALANÇOS SOCIAIS: “FUNDAÇÃO LEMANN” E INSTITUTO DELTA	356
6.4.1 <i>Comparativo dos Relatórios de Atividades do Instituto Delta e “Fundação Lemann” no Período de 2006 a 2010</i>	358
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	364
8 REFERÊNCIAS	369
9 ANEXOS	383

1 – INTRODUÇÃO

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.
Paulo Freire*

1.1 Considerações Iniciais

Existem momentos em nossas vidas em que acreditamos que a educação por si só irá transformar o mundo. E esse discurso ocorre frequentemente em nossas casas, na mídia em geral, nos programas eleitorais... Mas o tempo passa, vamos amadurecendo e passamos então a compreender que as palavras de Paulo Freire acima citadas são de uma profundidade abismal! Entendemos que educação não muda o mundo. Que a educação realmente não é dotada de uma fórmula mágica que irá fazer o mundo alcançar uma almejada transformação social. Entendemos que, como educadores, temos uma grande tarefa. A tarefa de contribuir para a educação dos seres humanos, porque são eles que mudarão o mundo! Compreendemos também que discurso sem exemplo não educa ninguém e que todo ser humano é um espelho para aqueles com os quais convive, mas cabe a cada um de nós saber ser um espelho que reflete imagens positivas ou negativas. E mais, se seremos bons ou maus exemplos, pois os exemplos educam mais do que qualquer discurso!

Conscientes do papel de educadora, procuramos adensar estudos anteriores que tiveram início ainda no curso de Graduação, na modalidade de Iniciação Científica e, posteriormente, no Mestrado, sobre as organizações do Terceiro Setor e suas interfaces com a educação escolar pública, que culminaram nesta pesquisa.

Assim, a presente investigação teve como propósito geral problematizar dispositivos concernentes aos novos contornos que a educação escolar assume no processo de mediação entre o Terceiro Setor e o Estado. Nessa direção, desenvolvemos um estudo

entre parcerias público-privadas (PPPs) na área educacional, desenvolvidas pelo Instituto Delta¹, em Uberlândia-MG, e pela “Fundação Lemann”², em São Paulo-SP.

Com esta investigação, pretendeu-se apreender a estrutura e funcionamento dos projetos desenvolvidos e identificar as fontes de recursos para subsidiar tais projetos a partir de estudos de natureza contábil advindos das esferas pública e privada, e, sobretudo, visou-se a apreender o conteúdo e o teor das propostas da iniciativa privada e sua instalação na gestão e nos processos pedagógicos da escola pública.

O debate sobre o processo de configuração do público não-estatal ou público/privado na educação escolar pública ancora-se em duas vertentes principais, segundo Peroni (2006). A primeira, sustentada pelos neoliberais ou reformistas do Terceiro Setor, menciona que existe uma crise do “Estado” em virtude dos grandes gastos com as questões sociais. A estratégia para superação dessa crise seria: “reformular o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado; assim a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2006, p. 11).

De acordo com Peroni (2006), os reformistas do terceiro setor apregoam que o “Estado” está em crise porque gastou mais do que podia para atender às demandas da população por políticas públicas sociais, fator esse que culminou em uma crise fiscal, pois regulamentou a economia, por um lado e, por outro, interviu no desenvolvimento do livre mercado. “As políticas sociais, para a teoria neoliberal, são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também serem um obstáculo ao livre andamento do mercado, visto que os impostos oneram a produção” (PERONI, 2006, p. 136).

Nesse contexto, o papel do Estado em relação às políticas sociais é modificado e apresenta duas consequências que, segundo Peroni (2006), são:

(...) racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de

¹ A nomenclatura do Instituto é fictícia, pois, no processo da pesquisa empírica, os funcionários do Instituto recomendaram que não fosse divulgado seu nome. O nome da Fundação é o real e foi utilizado porque não houve nenhuma recomendação, por parte dos entrevistados, para que aquele não fosse divulgado.

² O termo Fundação Lemann será usado entre aspas, pois, no Brasil, essa instituição está legalmente registrada como Instituto Lemann. Optou-se por manter a nomenclatura Fundação, pois é o nome popularmente conhecido e divulgado no Brasil; no entanto, consta como registrada em Zurique, e não, no Brasil.

mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a Terceira Via, pelo público não estatal (sem fins lucrativos) (p. 14).

Antunes (1999) descreve que o debate sobre a Terceira Via ocorreu em território britânico, quando o “Novo Trabalhismo” foi proposto como alternativa ao neoliberalismo de Thatcher e à antiga social-democracia. Definiu-se com o governo de Tony Blair e teve Anthony Giddens como um dos seus principais intelectuais orgânicos.

O Novo Trabalhismo, para Antunes (1999), é caracterizado por “(...) associar a preservação da social-democracia e elementos básicos do neoliberalismo” (p. 95). Ainda de acordo com o autor, a Terceira Via preserva o que é fundamental do neoliberalismo, todavia acresce um “verniz social democrático cada vez menos acentuado” (p. 99).

A proposta da Terceira Via para substituir a privatização neoliberal é, segundo Peroni (2006), o polêmico Terceiro Setor. A autora menciona que, para os dois [terceira via e neoliberalismo], é consensual o diagnóstico de que a crise esteja no Estado que se onerou em virtude dos investimentos na área social. Dessa forma, “Para a Terceira Via, o Estado deve repassá-las para a sociedade, através do Terceiro Setor; para o Neoliberalismo, deve transferi-las para o mercado, através das privatizações” (p. 17).

A segunda vertente, segundo Peroni (2006), tem suas raízes em estudos de autores como Mészáros (2002), Antunes (1999) e Harvey (1989), os quais demonstraram que essa crise, na realidade, não é do Estado, e, sim, uma crise estrutural do capital. No entanto, as estratégias vinculadas ao diagnóstico neoliberal estão redefinindo o papel do Estado.

Mészáros (2004) menciona que os elementos constitutivos do sistema do capital remonta há milhares de anos, todavia estiveram subordinados a sistemas específicos de controle em seu tempo (inclusive, nos modos de produção e distribuição escravista e feudal). “Somente nos últimos séculos, sob a forma do capitalismo burguês, pode o capital garantir sua dominação como um “sistema social” global (p. 08).

De acordo com Montaño (2012), a crise do capital é “estrutural e intrínseca; é parte necessária do próprio desenvolvimento capitalista e não uma ‘doença’ transitória” (p. 281). O autor menciona que, de acordo com Marx, existem ciclos nos quais se move a indústria moderna, como: estabilidade, animação crescente, prosperidade, superprodução, craque, estagnação, estabilidade, etc.

Para Marx, na medida em que o uso industrial da máquina tende a dissociar o trabalhador dos seus meios de consumo — particularmente em virtude da expulsão do trabalhador do mercado de trabalho e, portanto, do seu meio de subsistência, o salário —, os trabalhadores expulsos transformam-se de compradores em *não compradores*. Daí decorre que: a) diminuirá a procura daquelas mercadorias; b) cairão os preços das mesmas; c) aumentará o desemprego; d) parte do capital antes destinada à produção de meios de subsistência passará a se reproduzir de outra forma (particularmente na atividade financeira); e) os trabalhadores empregados nessas áreas da produção ficarão privados de parte de seus salários (MONTAÑO, 2012, p. 282).

Montaño (2012) elucida que, na contemporaneidade, esses ciclos configuram-se da seguinte forma:

a) um período de expansão ou “auge e prosperidade” (idem, p. 324 e 330) - em que “todos os capitais fluem para a produção e comércio”, aumentando o investimento, a produção e o consumo, além da criação de novas empresas, bem como de mais postos de trabalho -, segue - se de *b)* uma fase de “superprodução” (idem, p. 325 e 332) - dado o excessivo crescimento da produção em geral, há maior oferta de mercadorias do que a demanda; uma parte das mercadorias produzidas não será vendida ou será comercializada a preços cada vez mais baixos, levando a uma queda da taxa de lucro. Daqui deriva *c)* um período de “crise e depressão” (idem, p. 325 e 327), com o desemprego, a redução das vendas e a queda dos preços. Reduz-se o investimento na atividade produtiva e comercial, sendo parte do capital entesourado ou redirecionado para a atividade financeira ou até destinado a outras fronteiras. Aumenta o desemprego, diminuindo os salários, e com isto eleva-se a taxa de mais-valia. Finalmente, *d)* uma nova fase de “recuperação econômica” (idem, p. 324 e 327.328) - com a redução da capacidade de produção a partir da crise, os excedentes de mercadorias diminuíram ou foram totalmente consumidos, e com isso a demanda por bens de consumo passa a superar a oferta. Sobem então os preços das mercadorias, e com os preços das matérias-primas ainda baixos, aumenta a taxa de lucros. Com isso novamente amplia-se o reinvestimento na atividade produtiva e comercial, aumentando assim também os empregos (cf. Marx, 1980, capítulo XV do Livro III, p. 277 e ss.; também Mandel, 1982, p. 75.76) (MONTAÑO, 2012, p. 282 – 283).

Mediante a argumentação acima, Montaño (2012) demonstra que a lógica do capitalismo apresenta-se de forma cíclica, por meio de crises de superprodução e superacumulação permeadas pelas lutas de classe.

As crises são cíclicas, fenômeno intrínseco e estrutural ao próprio sistema capitalista. Não sendo, as crises, fases estranhas, doenças, mas

períodos do próprio desenvolvimento capitalista, formas em que se manifesta a queda tendencial da taxa média de lucros (p. 283).

De acordo com Montaño (2012), a característica de uma crise está ligada à superprodução de valores de uso, que corresponde ao excesso de mercadorias que não podem ser consumidas (responsáveis por garantir o lucro esperado), devido à ampliação da capacidade de produção (resultado da inovação tecnológica e intensificação da produtividade) e da limitada capacidade de compra do trabalhador (resultado do desemprego, perda salarial etc.).

Dessa forma, Montaño (2012) argumenta que a “*crise é estruturalmente o par dialético da expansão ou desenvolvimento capitalista, alternando ciclicamente entre um e outro*” (p. 284).

(...) a relação dialética *crise/expansão capitalista* corta o debate (e prática) que enfrenta aqueles que visam “*resolver*” uma “*crise*” *considerada como algo externo ao capital, melhorando e humanizando o capitalismo* — onde desenvolvem-se ações voltadas ao “empoderamento”, à “*economia solidária*”, ao “*participacionismo da sociedade civil*” (transmutado em “*terceiro setor*”), ao estímulo do “*autoemprego*”, o “*empreendedorismo*”, a “*responsabilidade social*” etc., sem almejar a superação da ordem —, e os que buscam *enfrentar a crise como momento constitutivo e necessário do desenvolvimento capitalista, a partir da contradição capital/trabalho e a exploração da classe trabalhadora pelo capital* — aqui a luta tem por horizonte político a superação da ordem (p. 284 – Grifos do autor).

Mészáros (2004) afirma que o sistema do capital é antagônico devido “à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente — e deve sempre usurpar — o poder de tomar decisões” (p. 11). Para o autor, esse antagonismo estrutural prevalece tanto no “microcosmo” quanto no “macrocosmo”, abarcando as relações e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E é em virtude dessa característica de oposição estrutural que o sistema do capital é e sempre será “irreformável e incontrolável”.

Na perspectiva de Montaño (2012), para que a crise seja superada, a solução seria a eliminação das classes e da exploração do trabalho pelo capital, em outras palavras, com a “*superação da ordem capitalista*”. Para Mészáros (2004), na mesma linha de raciocínio, seria o desenvolvimento de uma forma radicalmente diferente de reprodução do metabolismo social, sistema esse direcionado para “o redimensionamento qualitativo e a crescente satisfação das necessidades humanas; um modo de intercâmbio humano

controlado não por um conjunto de determinações materiais fetichizadas, mas pelos próprios produtores associados” (p.11).

O sistema capitalista é um sistema estrutural e irremediavelmente desigual: supõe a “exploração” de uma classe por outra; apropriação pelo capitalista do valor produzido pelo trabalhador; subalternização das massas pelo comando econômico/político/ideocultural do capital; expulsão de massa de trabalhadores excedentes ou obsoletos para as necessidades do desenvolvimento e da acumulação capitalistas (MONTAÑO, 2012, p. 285).

O sistema do “capital”, segundo Mészáros (2004), “em todas as suas formas, seja em suas formas capitalistas ou pós-capitalistas, tem (e deve ter) sua expansão orientada e dirigida pela acumulação” (p. 11).

As lutas e movimentos sociais viabilizaram a implementação de políticas e direitos sociais, políticos e trabalhistas que representam conquistas históricas da classe trabalhadora. Essas conquistas minoram, mas não resolvem a questão das desigualdades. Portanto, as crises são naturais ao sistema capitalista, produto das contradições necessárias à manutenção desse modo de produção (MONTAÑO, 2012).

Mészáros (2004), a respeito do capital, afirma que esse pode assumir:

(...) desde a variedade capitalista privada à atual teocracia, e dos ideólogos e políticos da “Direita Radical” a partidos e burocratas estatais pós-capitalistas. Eles, inclusive, podem se apresentar como travestis políticos, assumindo a roupagem do “Novo Trabalhismo” (como faz o atual governo da Inglaterra, por exemplo) para espalhar mais facilmente mistificação no interesse da continuação da dominação do capital (p. 15).

Todavia, essas alternativas, segundo o autor, não resolvem a crise estrutural do sistema capitalista e nem a necessidade de superá-la por meio da opção hegemônica do trabalho à ordem social metabólica do capital.

Colocar um fim à separação do “braço industrial” do trabalho (os sindicatos) de seu “braço político” (os partidos tradicionais), que leva à impotência, e empreender uma ação direta politicamente consciente, em oposição à aceitação submissa das condições sempre piores, impostas aos produtores pelas regras pseudo-democráticas do jogo parlamentar, são os objetivos e movimentos transitórios que orientarão, necessariamente, um movimento socialista revitalizado no futuro previsível. A contínua submissão ao curso globalmente destrutivo de desenvolvimento do

capitalismo globalizado, verdadeiramente, não é uma opção (MÉSZÁROS, 2004, p. 15).

O debate contemporâneo a respeito das novas configurações do Estado e das políticas públicas propicia uma conjuntura que viabiliza a compreensão das diretrizes que estão formatando os programas e políticas oferecidos ao cidadão na atualidade, demonstrando porque o cidadão está sendo submetido a políticas focalizadas e porque, muitas vezes, se vê obrigado a aceitar serviços filantrópicos, paliativos, em detrimento aos serviços assegurados legalmente pela lei.

Assim, para que ocorra o entendimento das raízes desses problemas sociais que se apresentam hoje, é necessário lançar o olhar para questões de natureza menos explícita à sociedade, como o entendimento acerca dos termos “Estado” e “sociedade civil” em diferentes perspectivas. Ainda, buscar diferenciar a sociedade civil e o Estado, entendidos por Gramsci, do que os reformistas do Terceiro Setor compreendem é muito importante.

A princípio, uma grande diferença pode ser verificada entre a sociedade civil gramsciana e a dos reformistas do Terceiro Setor. Montañó (2003) assevera que alguns intérpretes de Gramsci frequentemente procedem a uma identificação sumária de sociedade civil gramsciana com o Terceiro Setor [utilizando como respaldo a questão da “guerra de posições” e das “sociedades ocidentais”].

Pareceria que a distinção gramsciana entre “sociedade civil” e “sociedade política” (Estado *stricto sensu*, ou Estado-coerção; cf. Coutinho, 1987: 65 ss.), e o fato de estarem situadas na *superestrutura*, fora da *estrutura econômica* (cf. Bobbio, 1987: 32 ss.), justificasse uma suposta *setorização* gramsciana entre “sociedade civil”, “sociedade política” e “estrutura econômica” – neste debate, conceituadas como “terceiro setor”, “primeiro setor” (Estado) e “segundo setor” (mercado), respectivamente (p. 121 – Grifos do autor).

No entanto, Montañó (2003) afirma que, na perspectiva gramsciana, a sociedade civil não pertence ao momento da estrutura, mas, sim, ao da superestrutura. “Gramsci retira a ‘sociedade civil’ da estrutura econômica (como aparece em Marx e Hegel) e a integra à superestrutura; sociedade civil já não é, como em Marx, o momento das relações econômicas, mas das relações ideoculturais e políticas” (p.124).

Desse modo, a setorização tripartite [Estado-coerção, estrutura econômica e sociedade civil], atribuída a Gramsci pelos reformistas do Terceiro Setor, não se sustenta.

(...) o modelo teórico de Gramsci não é tripartite – Estado, sociedade civil e estrutura – como supõe os autores do “terceiro setor”, mas bipartite – Estado (*lato sensu*, que integra a sociedade civil e a sociedade política) e estrutura econômica -, não é, portanto, setorialista, mas uma visão de totalidade (MONTAÑO, 2003, p. 125).

Para Montaña (2003), existe uma grande diferença entre os “autores do terceiro setor” e Gramsci, no que diz respeito a “um caráter claramente classista na sociedade civil”, expresso na articulação das esferas sociais que são ignoradas pelos reformistas: “a ‘sociedade civil’ gramsciana faz parte do Estado (*lato sensu*) que, por sua vez, é permeado pelos interesses e conflitos das classes sociais conformadas na estrutura econômica” (p.126).

Dessa forma, Montaña (2003) demonstra que a associação de “sociedade civil” à figura de um “terceiro setor” (autonomizado dos outros dois “setores” e desvinculado da totalidade social) deriva de conceitos positivistas, liberalistas vulgares, do funcionalismo, do estruturalismo, etc. Portanto, “nada tem a ver a identificação entre sociedade civil e um suposto ‘terceiro setor’ (numa visão setorialista) com as perspectivas ‘integralistas’ que os clássicos diferenciadamente dão à categoria de sociedade civil” (p. 126).

Na atualidade, é possível perceber que as organizações integrantes do Terceiro Setor têm promovido ações por meio de projetos de cunho social/filantrópico, apoiadas/ancoradas em organismos multilaterais como o Banco Mundial. Essa situação vem provocando mudanças tanto na “estrutura” quanto na “superestrutura”, na perspectiva gramsciana.

Na estrutura, os cidadãos – base real da sociedade, que inclui forças de produção e relações sociais de produção – estão sendo submetidos a aceitar serviços filantrópicos e de qualidade duvidosa oferecidos pelo “público privado” em detrimento aos que eram oferecidos (ou deveriam ser) pelo Estado com garantias legais e com caráter de universalidade. Já a superestrutura é caracterizada pela sociedade política, minimizando seu papel ante as políticas sociais, enquanto a sociedade civil (empresas especialmente) sofisticou seus meios de ampliar o capital, seja por meio de isenção de impostos, ou *marketing*, captação de verbas públicas, programas de voluntariado, entre outros, alimentando e revigorando, dessa forma, o capitalismo que, segundo Mézáros (2004), tem sua expansão orientada pela acumulação constante, “fazendo prevalecer universalmente o

irresistível modo econômico de extração e apropriação de sobretrabalho na forma de mais-valia” (p. 09).

A implementação das políticas desse “suposto terceiro setor” adquiriu força na década de 1990, quando frutificaram em todo o país ações sociais vinculadas a várias figuras institucionais, muitas, de caráter filantrópico, como: institutos, fundações, associações, entidades beneficentes, entre outras. As formas para legalizar as ações dessas organizações ocorreram por meio da criação e reformulação de algumas leis, como: Lei nº 9.790 (1999); adequação Código Civil – Lei nº 10.406 (2002); Lei nº 9.637 (1998); Lei Federal nº 11.079 (2004), entre outras.

A intervenção dessas organizações da sociedade civil (sendo a grande maioria braços sociais de empresas privadas) em espaços e instituições públicas da competência do Estado passou a ser conhecida como parcerias público-privadas, ou espaços de atuação público/privada.

O cenário contemporâneo, no qual estão inseridas as PPPs, objeto de análise deste estudo, vem sendo constituído a partir de um movimento global no qual o poder público cada vez mais delega suas funções e reduz seu papel no que concerne às questões ligadas ao provimento dos direitos sociais. Desde a Reforma Gerencial de 1995, no Brasil, o estabelecimento de Parcerias Público-Privadas entre Estado e organizações da sociedade civil vem florescendo, assim como a criação de Institutos, Fundações, Organizações Sociais (Os), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), entre outras organizações filantrópicas “privadas³”.

Nesse contexto, a educação é considerada uma área “neutra” e consensual pelos integrantes do segmento que compõe o setor produtivo privado, diferentemente de outras organizações, como, por exemplo, o Movimento dos Sem Terra. Por esse motivo, ela assume a liderança no *ranking* de investimentos por parte, sobretudo, de Institutos e Fundações ligados a empresas. As Parcerias Público-Privadas (PPPs) estão presentes em várias áreas, como saúde, transporte, meio ambiente, entre outros. Todavia, a grande concentração está na área educacional. Trata-se de uma questão complexa, pois PPPs estabelecidas entre fundações privadas e escolas públicas, como as promovidas pela “Fundação Lemann”, estão levando a complexos relacionamentos, como entre fundações privadas e organizações públicas (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação). Esses relacionamentos, normalmente, viabilizam a transferência de responsabilidades como

³ Privadas, entre aspas, pois muitas são subsidiadas por recursos financeiros provenientes do governo.

elaboração de diretrizes educacionais para organizações privadas, secundarizando a autonomia e o direito dos órgãos públicos responsáveis.

Adrião et. al (2007) elucida que o vocábulo parceria determina, genericamente, acordos firmados formalmente entre esferas governamentais com setores da iniciativa privada: “(...) por público entende-se as entidades jurídicas de direito público e por privado as entidades jurídicas de direito privado que integram os acordos investigados” (p. 14).

De acordo com Moreira Neto (2005), as PPPs se referem a programas por meio dos quais a Administração Pública firma acordos com outras entidades, estabelecendo-se uma relação jurídica de mútua colaboração ou cooperação para a concretização de atividades do interesse de ambas, sob a coordenação de uma delas. Para Meirelles (2006), PPP:

(...) é uma nova forma de participação do setor privado na implantação, melhoria e gestão da infraestrutura pública, principalmente nos setores de rodovias, ferrovias, hidrovias, portos, energia, etc., como alternativa à falta de recursos estatais para investimentos nessas áreas (p. 386).

Violin (2010) esclarece que, nas PPPs, “o contratado particular presta o serviço, não assumindo totalmente o risco do empreendimento, pois há contribuição financeira do Poder Público” (p. 230). Do ponto de vista jurídico, as PPPs são contratos estabelecidos entre o governo e a iniciativa privada com o objetivo de prover serviços de interesse público. Para Di Pietro (2006), parceria é uma sociedade ou uma reunião de duas ou mais pessoas que investem capital, ou capital e trabalho, com fins especulativos para proveito comum.

No Brasil, a Lei 11.079/2004 instituiu no âmbito nacional as normas gerais de licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal, Municípios e respectivos fundos especiais, autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista e entidades controladas direta ou indiretamente (VIOLIN, 2010).

A justificativa para a adoção das PPPs no Brasil, de acordo com Di Pietro (2006), correspondeu a uma forma de alavancar o crescimento econômico, em virtude da situação econômica brasileira, mediante a colaboração do setor privado no âmbito das responsabilidades do setor público.

A perspectiva de parceria público-privada adotada nessa pesquisa segue as mesmas diretrizes de Bezerra (2008), as quais indicam a relação estabelecida entre o poder público

e iniciativa privada, bem como considera a intervenção do setor privado na esfera pública a partir da assunção total ou parcial de responsabilidades historicamente de competência do Estado.

Este estudo teve como objetivo geral analisar os programas firmados por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs) entre o Instituto Delta, em Minas Gerais, e a “Fundação Lemann”, em São Paulo, tendo como referência a constituição das novas “paisagens sociais” decorrentes das relações entre a esfera pública e a privada na oferta da educação.

E, como objetivos específicos, tem-se: realizar um estudo de projetos desenvolvidos pelo Instituto Delta e pela “Fundação Lemann” na área da educação pública; apreender como se processa o financiamento das ações sociais desenvolvidas pelas entidades do Terceiro Setor nessas duas instituições alocadas nos estados de São Paulo e de Minas Gerais, tendo como referência as verbas públicas (municipal, estadual e federal), o financiamento privado (investimento social privado), a captação de recursos por parte de funcionários das empresas (voluntariado empresarial) e a legislação que regula tais ações; e, por fim, apreender o conteúdo e o teor das propostas dos programas investigados na gestão da escola pública.

Para consecução dos objetivos acima delineados, foram propostas as seguintes questões: Como estão sendo implementados os projetos sociais desenvolvidos pela iniciativa privada na educação pública brasileira, em dois estados ricos da Federação? Qual o teor dessas propostas? Que tipo de material didático está sendo utilizado? Quais são esses projetos? Que documentação formal regulamenta essas instituições filantrópicas? Quais os conceitos de gestão e de qualidade de ensino utilizados por essas duas instituições?

O pressuposto básico que norteou este estudo fundamentou-se na premissa de que as ações vinculadas ao Terceiro Setor, implementadas pelas empresas por meio da responsabilidade social (institutos e fundações), provocam várias mudanças no âmbito escolar. sobretudo, no que se refere à gestão e à qualidade do ensino, além de causar um redesenho do conceito e do papel do Estado e da cidadania na contemporaneidade.

A tese que orienta este trabalho é que essas instituições integrantes do Terceiro Setor atribuem ao empreendedorismo e às parcerias público-privadas - com foco na gestão escolar - uma função salvacionista para a suposta “crise do Estado” diagnosticada pelo neoliberalismo. Tais instituições são respaldadas pelo discurso do Banco Mundial, responsável por exercer grande influência na política macroeconômica, direcionando a

política educacional, sobretudo, nos países em desenvolvimento que dependem de seus empréstimos.

Nessa investigação, foi possível constatar a influência do Banco Mundial, com consequências diretas nos projetos desenvolvidos pela “Fundação Lemann” e pelo Instituto Delta a partir de dois temas estratégicos. O 1º, por meio do discurso do empreendedorismo, entendido pelo Banco Mundial como uma ação componente da globalização neoliberal. Essa agência multilateral reconheceu em Relatório de 2002 que o resultado da globalização [década de 1990] foi uma nação composta por “países ganhadores” e “países perdedores”, propondo-se, então, aos “perdedores” programas que incentivassem o empreendedorismo como uma das iniciativas de amparo social (LIMA; ARELARO, 2009).

Isso é importante para ajudar individualmente os trabalhadores que sofrerão perdas no curto prazo por causa da abertura da economia, como também para criar uma base social sólida sobre a qual as famílias – especialmente as mais pobres – se sintam confortáveis para correr riscos e desenvolver o empreendedorismo (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 210⁴).

Esse discurso ancora os projetos desenvolvidos pelo Instituto Delta, que tem como foco a educação para o empreendedorismo juvenil.

E 2º, por meio do discurso que favorece a liberdade das forças de mercado e propõe diretrizes que caracterizam um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados de acordo com os princípios da iniciativa privada. Esse embasamento fundamenta as ações da “Fundação Lemann” que tem como foco cursos de lideranças direcionados para gestores de escolas públicas. Dessa forma, as duas instituições estudadas abraçam dois temas-chave propostos pelo Banco Mundial, “empreendedorismo” e “gestão escolar pública”, para desenvolverem seus projetos sociais.

1.2 Procedimentos Metodológicos

A matriz epistemológica que respalda esta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, cujos principais elementos de análise são a totalidade, a historicidade e a contradição. Para Wachowicz (2001), essas são categorias de análise da dialética:

⁴ Relatório “Globalização, Crescimento e Pobreza: a nova onda da globalização e seus efeitos econômicos”, 2002.

Categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade.

Acrescentamos aqui a historicidade, em função da intencionalidade do pesquisador. Se a sua intenção é reunir as condições teóricas para propor uma transformação da realidade, então a concepção dialética da história deve ser considerada. Para Gramsci, a história é o que o presente custou ao passado e o que o futuro estará custando ao presente (Gramsci, 1978). Ou seja: não somente é considerada na sua dinâmica a relação passado-presente, como também o conceito nos remete ao futuro, como projeção do presente (2001, p. 5).

O universo desta pesquisa é constituído por duas instituições formalmente qualificadas como “institutos” integrados ao Terceiro Setor, que desenvolvem projetos sociais na área educacional. O período de análise compreende a primeira década de 2000, e o eixo de análise a partir dos balanços das duas organizações compreenderá o período de 2005 a 2010; os demais eixos (material didático, entrevistas e estatutos) terão início no começo da referida década. Os espaços específicos em que foram realizadas as investigações se inserem nos estados de Minas Gerais e São Paulo, em específico, nas cidades de Uberlândia e São Paulo, respectivamente.

O critério para seleção do universo desta pesquisa ocorreu em virtude da importância que essas duas organizações têm nos dois estados nos quais estão localizadas. Considerou-se ainda que São Paulo e Minas Gerais são os dois estados mais ricos do Brasil, e a “Fundação Lemann” e o Instituto Delta atuam exatamente na região sudeste, local em que está localizada a maior concentração de dinheiro do país.

Ambas as instituições têm como fundadores grandes empresários brasileiros. A “Fundação Lemann” tem como idealizador o Sr. Paulo Jorge Lemann, considerado o terceiro homem mais rico do Brasil, proprietário (sócio) de várias empresas como Americanas.com, Submarino, Rede Burger King, IMBEV, Banco Garantia (ex-dono), entre outras empresas. Já o Instituto Delta, que possui ligação direta com o Sistema Integrado Delta⁵, considerado braço social desse grupo empresarial, tem como idealizador o Sr. Alan Delta, presidente e dono do grupo. O Sistema Integrado Delta possui grande

⁵ Nome fictício.

influência na região do Triângulo Mineiro, e, de acordo com informações do *site* da empresa, no ano de 1990, o Grupo Delta se tornou o maior distribuidor-atacadista da América Latina.

Os sujeitos que integraram a investigação, em virtude das informações essenciais para o alcance do conhecimento buscado pela pesquisa, foram: a diretora executiva do Instituto Delta, a diretora executiva da “Fundação Lemann”, um ex-funcionário da “Fundação Lemann”, um ex-funcionário do Banco Delta (empresa integrante do Sistema Integrado Delta) do qual o Instituto Delta⁶ é um braço social e a pedagoga de uma das escolas parceiras do Instituto Delta.

Esta investigação se classifica, quanto à natureza da pesquisa, como pesquisa básica, que diz respeito ao processo de geração de conhecimentos novos para o progresso da ciência, todavia é desprovida da preocupação com aplicação prática imediata (SIENA, 2007).

Quanto à forma de abordagem do problema, adotamos como referência as pesquisas qualitativas, caracterizadas, segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999), por sua diversidade e flexibilidade, não admitindo regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Esta proposta defende um mínimo de estruturação prévia, considerando que o foco da pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio *design* só serão definidos no decorrer do processo de investigação.

Uma das principais características das pesquisas qualitativas é a ausência de instrumentos estatísticos na análise do problema. Para Concari (2002), a pesquisa qualitativa faz referência às investigações cuja ênfase recai sobre a compreensão das intenções e dos significados das ações humanas. Esse tipo de pesquisa parte do pressuposto de que as pessoas atuam em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores e que seu comportamento sempre tem um sentido, um significado que não pode ser conhecido de imediato, que requer ser desvelado.

Una de las principales cuestiones que sostiene el enfoque cualitativo es que la naturaleza de los hechos y los datos de las ciencias sociales no son espontáneos, puros (o naturales) y objetivos en el sentido más usual de estos terminos. Por el contrario, se conciben como contruidos y producidos por el investigador (CONCARI, 2002, p.317).

⁶ Nomes fictícios visando preservar a identidade da empresa e dos funcionários.

A investigação qualitativa parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento é possível em função das inter-relações que emergem em um dado contexto. Essa visão holística do problema não permite o reducionismo a priori e exige a observação do campo que permite construir descrições de fenômenos globais em seus diversos contextos (CONCARI, 2000).

Com relação à classificação dos objetivos, esta investigação é definida como pesquisa exploratória, pois visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tendo por finalidade torná-lo explícito ou a de construir hipóteses, envolvendo: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso (GIL, 2002).

Do ponto de vista dos procedimentos e das técnicas utilizadas nesta investigação, podem ser destacadas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, análise de temas que as entrevistas propiciaram e entrevistas (pesquisa empírica).

Nesta investigação, a pesquisa bibliográfica será desenvolvida por meio do rastreamento de dados em obras clássicas e contemporâneas sobre a temática (LAVILLE; DIONNE, 1999). A pesquisa documental apresentada neste trabalho foi pautada, sobretudo, em documentos, projetos, leis, entre outros documentos que foram consultados. E a pesquisa de campo foi operacionalizada junto às ações de entidades do Terceiro Setor que estabeleceram parceria público-privada com escolas públicas, na cidade de São Paulo-SP e Uberlândia-MG.

O procedimento utilizado nesta pesquisa será o estudo de multicasos ou casos múltiplos. Na perspectiva de Yin (2001), o estudo de casos corresponde a uma das muitas formas de realizar pesquisa em ciências sociais. Para o autor,

(...) os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 20).

Para Yin (2001), uma mesma investigação admite o estudo de mais de um caso, e, quando isso ocorre, a estratégia a ser utilizada é a de “estudos múltiplos” ou “estudos multicasos”. Os casos múltiplos possuem vantagens em comparação aos projetos de caso único. Para Yin (2001), as provas resultantes dos casos múltiplos são consideradas mais

convincentes, e o estudo global é visto como sendo mais robusto; por outro lado, demanda mais tempo, esforços e recursos dos quais, muitas vezes, o pesquisador pode não dispor.

De acordo com Yin (2001), ao optar pela estratégia de estudo de casos, as investigações poderão ser de quatro tipos: i) projeto de caso único (holístico⁷ – estudo global); ii) projeto de caso único (incorporado – inclui sub-unidades); iii) projeto de casos múltiplos (holísticos - global); e iv) projeto de casos múltiplos (incorporados – sub-unidades). Esta pesquisa adotou como estratégia o terceiro tipo: estudo de casos múltiplos holísticos.

Para a coleta de dados, utilizamos a análise documental e, em seguida, na segunda etapa da pesquisa, recorreremos à técnica da entrevista semiestruturada, que foi desenvolvida com sujeitos envolvidos nos programas.

Os eixos de análise predominantes nesta investigação foram: os balanços sociais; os materiais didáticos; o discurso dos fundadores sobre “empreendedorismo”; as similaridades e diferenças dos programas de ambos os estados (SP e MG); os documentos formais – Estatutos; e os impactos na gestão e o Projeto Político Pedagógico da escola.

As análises empíricas foram detalhadas para serem realizadas em quatro momentos: realização das entrevistas; problematização dos balanços das duas instituições no período de 2005-2010; discussão do material didático de dois programas de cada instituição; e análise dos estatutos de ambas as instituições.

Nas entrevistas, buscou-se apreender questões como: motivos de a educação ser o foco de trabalhos; valores financeiros investidos; descrição dos projetos desenvolvidos; intenções dos projetos; impactos no Projeto Político Pedagógico e na gestão, entre outros aspectos.

A proposta inicial para análise dos balanços das entidades pesquisadas era utilizar o período de 2000 a 2010, o que não foi possível tendo em vista que o Instituto Delta começou a publicar balanços apenas no ano de 2005. Assim, realizaram-se análises do período de 2005 a 2010. Esta seção foi desenvolvida com a finalidade de apreender aspectos relacionados ao financiamento dos projetos privados implementados na esfera da educação pública, bem como evidenciar a real participação das empresas no financiamento

⁷ *Estudo multicaso holístico*: quando o estudo de caso examina apenas a natureza global de um programa ou de uma organização. *Estudo multicaso incorporado*: quando o mesmo estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise, ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma ou várias subunidades (YIN, 2001).

da educação e a representatividade dessas contribuições no resultado operacional da empresa. Além disso, procurou-se apreender se os valores investidos eram obrigações legais compulsórias ou não.

Todavia, em função da divulgação incompleta dos dados e da não adequação dos balanços aos três modelos padrões mais utilizados no Brasil (Ibase, Instituto Ethos e Global Reporting Initiative - GRI), as análises efetivadas ficaram limitadas a dados gerais, como números aproximados de escolas atendidas, de alunos, de investimentos, entre outros. Embora esbarrando nesses limites, foram possíveis outras análises que não haviam sido previamente planejadas como: a descrição pormenorizada de cada projeto, a área de atuação, incentivos fiscais por meio de isenção impostos, alianças e parcerias, origem de verbas, entre outros, que puderam ser evidenciados nos quadros-resumo dos relatórios de atividades.

A análise do material didático foi proposta com o objetivo de verificar as concepções metodológica, didática e ideológica propostas pelos projetos. Para realização da análise, foi construído um instrumento com os principais pontos a serem observados: identificação da obra; projeto gráfico; concepções pedagógicas; aspectos pedagógico-metodológicos; e conteúdo da obra. Esse instrumento foi utilizado apenas na análise do material do Instituto Delta (presencial). Para a análise do material da “Fundação Lemann”, foi necessário construir uma análise respaldada nos estudos sobre a educação a distância, já que o programa é ofertado nessa modalidade.

Foram selecionados dois programas desenvolvidos pelo Instituto Delta e um, pela Fundação Lemann. O critério de escolha foi selecionar programas sociais que tivessem tanto a gestão quanto a operacionalização de seus projetos sob responsabilidade do Instituto Delta ou da “Fundação Lemann”. Esse aspecto foi considerado porque, tanto a Fundação Lemann quanto o Instituto Delta possuem várias parcerias e alianças que envolvem projetos em diferentes áreas sociais. E são exatamente os programas sobre os quais elas detêm a gestão e operacionalização que têm como foco de atuação a educação. A “Fundação Lemann” tem como segmento de trabalho social o desenvolvimento de programas direcionados para a formação de gestores escolares, e o Instituto Delta, a educação para o empreendedorismo juvenil. Do Instituto Delta, foram selecionados para análise os programas: “As vantagens de permanecer na escola” e “Zape virtudes empreendedoras”. Da Fundação Lemann, foram selecionados: “Gestão para o sucesso escolar (GSE)” e “Líderes em gestão escolar (LGE)”, sendo apenas o último analisado.

Havíamos selecionado, também, dois programas da Fundação Lemann, todavia não foi possível realizar a análise de um deles haja vista que a Fundação nos enviou apenas o sumário. O programa “Gestão Para o Sucesso Escolar – GSE” não foi disponibilizado na íntegra, podendo-se supor que o referido programa não seja mais utilizado, visto já existir outro que é atualmente desenvolvido nas escolas, o LGE.

Dificuldades Encontradas

Para efetivar a análise dos Estatutos das organizações, enfrentamos um grande obstáculo relacionado à “Fundação Lemann”. Não tivemos acesso a eles nem pela *internet*, nem no Cartório de Fundações da Capital de São Paulo. A equipe da “Fundação” também negou nosso pedido de acesso. Mediante a não liberação ao conhecimento desse documento, partimos para investigações paralelas que propiciassem o rastreamento de dados que compõem um estatuto para compreender a institucionalização legal da “Fundação” e eventuais motivos para tantos mistérios relacionados a um documento que obrigatoriamente é de domínio público. O resultado foi a descoberta de que, no Brasil, essa instituição é registrada como um Instituto e não, como Fundação. O registro de “Fundação Lemann” é de Zurique. No Brasil, essa instituição é legalmente registrada como “Instituto Lemann”, qualificada como uma OSCIP. Já, quanto ao Estatuto do Instituto Delta, tivemos acesso facilmente por meio da *internet*.

Na coleta de dados, enfrentamos muitas dificuldades, tanto para conseguir agendar entrevistas, quanto para ter acesso aos materiais didáticos e ao Estatuto da “Fundação Lemann”.

No que concerne ao agendamento das entrevistas, especialmente, com a ex-diretora executiva da “Fundação Lemann”, encontramos muitas dificuldades, somente o conseguindo após vários contatos. A entrevista com o ex-funcionário foi muito tranquila e aceita prontamente. Solicitamos também entrevista com a funcionária responsável pelos projetos. Em um primeiro momento, ela aceitou e pediu que encaminhássemos o roteiro, previamente, por e-mail. Assim foi feito. Num segundo momento, após inúmeros contatos, ela se negou a conceder a entrevista e justificou, dizendo que a diretora já havia sido entrevistada e que as respostas dela “eram as mesmas da diretora”. Quanto à entrevista com a diretora do Instituto Delta, também foi extremamente difícil conseguir, pois foram

quase seis meses de tentativas. No ano de 2011, a diretora executiva foi desvinculada da Fundação. Por meio de depoimentos informais, foi-nos informado que ela foi desligada porque não estava concordando com as novas práticas da “fundação”, cujo objetivo era desenvolver atividades com vistas ao lucro. Ela não foi a única funcionária que se afastou da fundação por esse motivo.

Com relação aos balanços, esses foram mais fáceis de conseguir porque são de domínio público e são localizados facilmente no *site* das próprias instituições. A maior dificuldade encontrada foi conseguir o demonstrativo de DVA (valor adicionado) do Grupo Delta. Essa não é uma informação divulgada e, para fazer as análises a que havíamos proposto, esse demonstrativo era fundamental. Solicitamos diretamente ao Sistema Integrado Delta o relatório de DVA da empresa do ano de 2010. A primeira tentativa foi negada, e a segunda, também. Tentamos inicialmente obter esses dados no *site* da Bovespa e no site da Economática, sem resultados. Assim, um professor da Universidade Federal de Uberlândia relatou que, normalmente, as empresas, quando solicitadas, passam esses tipos de dados para pesquisadores. Então, procuramos saber quem era o responsável direto pela Conciliação. Após contato diretamente com o responsável, via e-mail, e também por telefone, o mesmo disponibilizou o documento, solicitando ainda que o nome da empresa não fosse mencionado, pois eles não gostam de divulgar esses dados. De posse dos documentos à nossa disposição, realizamos a análise a que nos havíamos proposto.

A parte mais complexa da coleta de dados foi em relação ao material didático. Por algum tempo, imaginamos que não seria possível contemplar esse objetivo da pesquisa, pois foi muito difícil ter acesso aos materiais didáticos utilizados nos projetos, sobretudo, os da Fundação Lemann.

Para conseguir o material didático do Instituto Delta, foi feito contato com um funcionário que trabalhava como voluntário. Ele prontamente se dispôs a emprestar o material, mas, posteriormente, não atendia mais a nossos telefonemas e nem aos nossos e-mails. Quando foi possível falar com ele, o mesmo pediu para outro funcionário entregar o balanço de 2010. A diretora executiva não deu qualquer abertura para solicitarmos o material. Então, resolvemos fazer outra tentativa, a de entrar em contato com outra funcionária que já conhecíamos. Ela, felizmente, emprestou o material do programa, “As Vantagens de Permanecer na Escola”, mas ressaltou que já havia uma versão mais recente.

O material do programa “Zape Virtudes Empreendedoras”, segundo material selecionado para análise do Instituto Delta, foi obtido por meio de contato com uma pedagoga conhecida que trabalhava em uma escola que desenvolvia o projeto. A pedagoga se dispôs a conversar com a outra supervisora (do contra turno) que aceitou nossa visita à escola. Ela nos emprestou o material do aluno durante a visita e também forneceu várias informações sobre o desenvolvimento do projeto, as quais foram registradas posteriormente.

O material didático da Fundação Lemann também foi extremamente difícil de acesso. Durante a entrevista com a ex-diretora, ela disse que o disponibilizaria, mas, depois, ao fazermos contato novamente, por inúmeras vezes, ela se negou a fazê-lo ao que ela justificou, dizendo que, como era um curso a distância, não havia nada no papel e estava tudo no *back bond* do computador, e que não tinha como disponibilizar. Isso aconteceu em fevereiro do ano de 2011, mas, em agosto do mesmo ano, ela encaminhou um e-mail como resposta a um dos vários contatos que havíamos feito e questionou se ainda queríamos o material. Respondemos afirmativamente e até nos dispusemos a pegar o material com ela, pessoalmente. Fizemos contato frequente por mais de um mês, até que resolveram disponibilizar o material, enviando um CD, com o curso completo do programa Líderes em Gestão Educacional (LGE), e o índice e objetivos do programa Gestão Para o Sucesso Escolar (GSE).

Este trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro refere-se à Introdução, espaço em que foi desenvolvida a apresentação da temática e dos procedimentos metodológicos que nortearam o processo investigativo.

O Capítulo II, intitulado *Diferentes Concepções de Estado e Sociedade Civil*, apresenta reflexões de autores de diferentes perspectivas teóricas como: Bobbio, Giddens, Marx, Gramsci, entre outros, e sobre os termos, “Estado” e “Sociedade Civil”, a trajetória histórica desses termos e suas principais polêmicas. O objetivo foi o de apresentar sumariamente algumas correntes de pensamentos, para demonstrar, ao final, a gramsciana que respaldou esta investigação.

No Capítulo III, sob o título de *Relações Entre Globalização, Parcerias-Público Privado e Educação*, por meio de uma análise teórica, é discutido o movimento de internacionalização do capital e a influência das Diretrizes dos Organismos Multilaterais no campo educacional. Demonstramos as novas configurações do Estado contemporâneo e

os modelos educacionais que estão emergindo em virtude de Reformas Educacionais em várias partes do mundo. É exposto, ainda, o marco legal que regulamenta as Parcerias Público-Privadas (PPP) e a Reforma Gerencial de 1995, que são consideradas as bases para a consolidação de políticas e práticas das PPPs. Também são apresentados aspectos conceituais sobre os termos público e privado no contexto brasileiro e um breve perfil atual da filantropia no Brasil.

O Capítulo IV, intitulado *Materialização das Ações da “Fundação Lemann” e seus Impasses na Educação*, desenvolve uma análise dos materiais da “Fundação Lemann” coletados na empiria. Esse capítulo apresenta, inicialmente, extratos de pesquisas sobre o público e o privado na educação paulista, com o objetivo de resgatar experiências que ajudaram a construir as bases teóricas de investigações sobre o relacionamento do público e do privado no Brasil. Na sequência, é apresentada uma caracterização sintética dos aspectos socioeconômicos do estado de São Paulo, *lócus* físico em que se encontra instalada a “Fundação Lemann”. São também realizados um histórico e uma caracterização da “Fundação Lemann”, destacando aspectos como surgimento da instituição, perfil do fundador, projetos desenvolvidos, relacionamento entre a “fundação” e a Undime e entre a “fundação” e a Universidade Anhembi Morumbi. O item seguinte diz respeito à constituição formal/legal da “Fundação Lemann”. São apresentadas informações fragmentadas que consideramos que constituem um estatuto, já que não foi possível ter acesso ao estatuto da “fundação” e também uma discussão sobre “intelectuais orgânicos” - a serviço do capital, já que Paulo Renato da Souza, ex-ministro da educação e ex-secretário de educação do estado de São Paulo, e membro do Conselho da Fundação Lemann, em Zurique. Ainda, são realizadas a apresentação e a análise do material didático do programa Líderes em Gestão Escolar (LGE), a partir de teorias e metodologias ligadas à educação a distância (EAD). O capítulo é encerrado com a discussão sobre o balanço social da “Fundação Lemann” e uma breve exposição sobre conceito e histórico de balanços sociais, seguida da apresentação e análise dos dados rastreados nos balanços da “Fundação”.

Na quinta parte, é desenvolvida uma análise dos materiais empíricos do Instituto Delta, Capítulo V, *Materialização das Ações do Instituto Delta e seus Impasses na Educação*. Com o objetivo de preservar o paralelismo nas análises das duas instituições que constituem o universo dessa pesquisa, esse capítulo também tem início com o resgate de extrato de pesquisas sobre o público e o privado na educação mineira. Além disso, o referido capítulo demonstra como diferentes investigações realizadas nos estados

brasileiros contribuem para a constituição de arcabouços teóricos e empíricos para outras investigações, estimulando, dessa forma, outras pesquisas sobre políticas públicas no setor educacional brasileiro. Segue com a apresentação de dados socioeconômicos do estado mineiro para contextualizar a realidade em que o Instituto Delta está alocado. Em seguida, são apresentados um histórico e a caracterização da instituição, ressaltando aspectos como história do Instituto, perfil do fundador, projetos desenvolvidos, entre outros. É realizada, também, a apreciação do estatuto do Instituto Delta para a análise da constituição formal/legal dessa organização e um estudo e discussão sobre os dois materiais dos programas desenvolvidos pelo instituto: I- *As Vantagens de Permanecer na Escola* e II- *Zape Virtudes Empreendedoras*, pautado em metodologias/teorias de educação presencial. O capítulo é finalizado com o estudo dos balanços sociais do Instituto, no qual é demonstrado inicialmente o paradigma que respalda a análise dos balanços e a apresentação/análise do conteúdo publicado nesse documento. É realizada, também, uma análise com base no Demonstrativo de Valor Adicionado (DVA) da empresa.

No sexto capítulo, de nome *O Público e o Privado na Educação Paulista e Mineira – similaridades e diferenças*, é realizado um paralelo entre as análises efetivadas nos Capítulos IV e V, visando a analisar similaridades e diferenças entre os quatro eixos destacados para estudo, na “Fundação Lemann” e no Instituto Delta: I- Entrevistas; II- Materiais Didáticos; III- Estatuto Social e IV- Balanços Sociais.

Em seguida, são apresentadas as referências bibliográficas, com os autores consultados que constituíram nosso referencial teórico, bem como aqueles que subsidiaram as análises e as problematizações do campo empírico, possibilitando as sínteses finais.

E, por fim, são apresentados os anexos referentes a documentos e materiais complementares que ajudaram na efetivação da investigação.

2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL

O Estado tal qual se apresenta atualmente foi fruto de inúmeras modificações ao longo da história da humanidade. Sua constituição provavelmente ocorreu na Idade Moderna, mediante a decadência das monarquias absolutistas (antigo regime) e do feudalismo, na segunda metade do século XV⁸. Desenvolveu-se a partir do capitalismo mercantil na França, Inglaterra e Espanha, e, mais tarde, na Itália.

Ao longo dos últimos séculos de história da humanidade, três modelos econômicos se destacaram e, ainda hoje, no século XXI, assumem grande importância no debate acadêmico, sendo eles: liberalismo, marxismo e neoliberalismo. Embora não sejam os únicos, esses modelos são os mais conhecidos na sociedade. Liberalismo e neoliberalismo têm características bastante parecidas; já o marxismo se difere bastante dos dois.

Para melhor compreensão dos limites temporais desses modelos, Chauí (1992) se ancora na elucidação de dois conceitos muito debatidos na atualidade - modernidade e pós-modernidade -, conceitos esses que não possuem consenso entre vários autores. O exemplo mais claro é de autores como Boaventura de Souza Santos que defende a pós-modernidade, e Habermas⁹ que não prevê essa ruptura.

Na perspectiva de Chauí (1992),

Modernidade é um projeto que se desenvolve durante o processo de desenvolvimento e a queda do antigo regime ou das monarquias absolutas (cuja cronologia é diversa para os vários países europeus), enquanto o modernismo poderia ser datado a partir da revolução e da reação conservadora de 1848 e, finalmente, o pós-modernismo estaria datado a partir dos anos 70 de nosso século, sob os efeitos das mudanças do modo de produção capitalista (a chamada sociedade pós-industrial), do esgotamento da principal manifestação política do século (as revoluções comunistas) e do enfraquecimento de um novo sujeito político que entrou em cena nos anos 60 (a contracultura dos movimentos sociais) (p. s/p).

De forma sintética, a autora situa: o liberalismo, como o pensamento predominante da modernidade; o marxismo, do modernismo; e o neoliberalismo, do pós-modernismo. Ainda de acordo com Chauí (1992), o liberalismo acusou o marxismo de haver promovido a síntese totalitária dos termos; o marxismo, por seu turno, demonstrou que o liberalismo forjou uma síntese fetichizada e alienante desses termos. O pós-modernismo critica ambos

⁸ Essa cronologia é diversa para vários países europeus (CHAUÍ, 1992, p.345).

⁹ Habermas é um crítico ferrenho do pós-modernismo como irracionalidade e defensor da continuidade do "projeto da modernidade" (CHAUÍ, 1992).

pela mesma ideia de síntese, tida como suprema violência desejosa de destruir a indeterminação do real.

Chauí (1992) destaca o corte responsável por separar o liberalismo (moderno) e o marxismo (modernista), de um lado, e o neoliberalismo (pós modernista), de outro. “Esse corte passa pela intenção dos dois primeiros de fazer surgir e consolidar um espaço público e pelo abandono dessa intenção por parte do último. Alargamento do espaço público e encolhimento do espaço público distinguem modernidade e pós-modernidade” (CHAUÍ, 1992, p. s/p).

Ao vincular pós-modernismo e neoliberalismo, Chauí (1992) pretende sugerir que o primeiro não surge no vácuo e sem bases materiais. Nascido do rescaldo das lutas dos anos 1960, o pós-modernismo se constrói, exprimindo a grande mudança do modo de produção capitalista que alguns autores como Harvey designam com a expressão "acumulação flexível do capital" em oposição ao keynesianismo e à organização industrial fordista.

Segundo Chauí (1992), a economia neoliberal é caracterizada por:

Abandono de um princípio keynesiano (intervenção do estado na economia e endividamento estatal para distribuição da renda e promoção do bem-estar social, diminuindo o excesso das desigualdades) e um princípio fordista (planejamento, funcionalidade, organização do trabalho industrial sob a forma do planejamento de longo prazo, centralização e verticalização das plantas industriais, grandes linhas de montagem concentradas em um único espaço, formação de grandes estoques, ideia de racionalidade e durabilidade dos produtos, política salarial de promoção do trabalhador e ampliação de sua capacidade de consumo). Privatização, de um lado, desregulação do mercado, de outro, rompem com o princípio keynesiano (s/p).

O mundo pós-moderno é caracterizado por mudanças nos modos de pensar, sentir e agir. Nesse contexto, Chauí (1992) destaca que o fenômeno mais importante é a passagem do espaço público à condição de *marketing*, *merchandising* e midiaticização e a do espaço privado, à condição de privacidade intimista, mas, sobretudo, a perda de fronteiras entre ambos, abrindo comportas para formas inéditas de despotismo.

Na perspectiva de Chauí (1992), o gosto pelas imagens refere-se a uma peculiaridade pós-moderna, que se materializa por meio da transformação das imagens em mercadorias, isto é, em lugar de colocar um produto no mercado, coloca-se uma imagem com a finalidade de manipular o gosto e a opinião.

De acordo com Chauí (1992), a ideologia pós-moderna passou a determinar o pensamento dos "últimos modernos". Nesse contexto, a autora evidencia que estamos confrontados com o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado que, do ponto de vista da economia, tornou-se espaço mundial (os grandes conglomerados transnacionais, os centros planetários de decisão financeira, a compressão temporal, trazida pelos satélites, e a geopolítica renascida com a compressão do espaço).

É exatamente nesse contexto pós-moderno caracterizado por essas mudanças no espaço público e privado, por movimentos complexos como o da globalização financeira e pelo redimensionamento temporal e tecnológico, que nossa pesquisa se situa. Nesse panorama, termos como "Sociedade Civil" e "Estado" adquirem grande relevância e, em virtude da complexidade do momento em que vivemos, procuramos analisá-los em uma perspectiva na qual se possa estabelecer relações entre diferentes correntes de pensamento contemporâneas como neoliberalismo, terceira via, marxismo, entre outros.

Para compreender o atual momento no qual as políticas públicas traçam um novo rumo para a sociedade, pretende-se, neste capítulo, analisar o debate acadêmico a respeito dos dois temas supracitados – Estado e Sociedade Civil - que constituem a configuração macrossocial na qual a educação está inserida. Para análise desses temas, parte-se de distintas perspectivas teóricas de autores como Norberto Bobbio, Anthony Giddens, Gramsci, Marx, entre outros. O objetivo é verificar como são tratadas as concepções de Estado e Sociedade Civil pelos respectivos autores, para, posteriormente, problematizar a relação de novas figuras, como o Terceiro Setor, que estão emergindo no seio da sociedade civil e sua relação com o Estado e a Administração Pública.

O "Terceiro Setor" é um termo bastante polêmico. Não há consenso a respeito das entidades que o constituem. Existem autores como Montañó (2003) que questionam a própria existência desse setor. Na literatura corrente, o "terceiro setor" é denominado como uma nova figura jurídica que tem se expandido significativamente no cenário mundial. Em linhas gerais, esse é denominado como setor privado com função pública. É comum encontrar autores afirmando que movimentos como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), lutas civis, étnicas e religiosas integram esse segmento.

Para se ter uma visão panorâmica do que venha ser o "terceiro setor", pode-se referir a ele como um conjunto complexo e heterogêneo de entidades, composto por organizações, associações comunitárias e filantrópicas e empresas (do segundo setor) autodenominadas cidadãs. Esse setor "prega" o caráter não lucrativo e uma pretensa

isenção de interesses, como lucro e poder, e visa a fins “eminentemente” sociais” (MIRANDA, 2008).

A análise dos termos “Sociedade Civil” e “Estado” contribuirá para a compreensão das atuais políticas públicas implementadas na educação. Ainda, possibilitará a compreensão das concepções implícitas e explícitas nas políticas sociais, que, na atualidade, estão sendo paulatinamente transferidas pelo aparelho estatal para a sociedade civil organizada. A análise da Terceira Via, enquanto uma proposta alternativa ao neoliberalismo para a solução da “crise do Estado”, diagnosticada pelo neoliberalismo, será particularmente importante para a compreensão do debate empírico posterior, pois é a teoria que fundamenta os reformistas do Terceiro Setor. Um dos valores defendidos pela Terceira Via é o empreendedorismo enquanto estratégia utilizada pela sociedade civil para prover a questão social. E o “empreendedorismo” é exatamente o foco de trabalho do Instituto Delta, uma das organizações estudadas.

Carnoy (1988), justificando a importância do estudo sobre o Estado, assevera que, na medida em que as economias se desenvolveram em todo o mundo, o setor público – aqui chamado de Estado – cresceu em importância em todas as sociedades, da industrial avançada à exportadora de bens primários do Terceiro Mundo, e em todos os aspectos da sociedade - não apenas político, como econômico (produção, finanças, distribuição), ideológico (educação escolar, os meios de comunicação) e quanto à força legal (polícia, forças armadas). Porque isso ocorre e como se configura o crescente papel do Estado tem se tornado uma preocupação crucial para os cientistas sociais contemporâneos.

O Estado parece deter a chave para o desenvolvimento econômico, para a segurança social, para a liberdade individual e, através da "sofisticação" crescente das armas, para a própria vida e a morte. Compreender o que seja política no sistema econômico mundial de hoje é, pois, compreender o Estado nacional e compreender o Estado nacional no contexto desse sistema é compreender a dinâmica fundamental de uma sociedade (CARNOY, 1988, p 09).

O crescimento do Estado tem sido acompanhado de uma expansão de análises diversas e sofisticadas a respeito de seu "novo" papel social (CARNOY, 1988). Nesse sentido, a distinção e a identificação desses termos na perspectiva, hoje, hegemônica - conhecida por “neoliberalismo” ou, também, por “Terceira Via” – e, por outro lado, das

tendências marxistas ou gramscianas, possibilitarão entender a origem das parcerias estabelecidas entre setores públicos e privados.

Peroni (2009) compreende as parcerias público-privadas como:

(...) uma das políticas propostas pela Terceira Via em um contexto histórico de aprofundamento das desigualdades e de redefinições no conceito de igualdade social e democracia. Para a teoria neoliberal, está muito explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social. Já para Terceira Via, a análise deve ser mais detalhada, pois em um primeiro momento parece ser ou muito democrática ou igual ao neoliberalismo. É importante destacar que as desigualdades são aprofundadas em um contexto em que ao mesmo tempo em que a reestruturação produtiva e a globalização financeira diminuem postos de trabalho, também as políticas sociais são minimizadas, como consequência do diagnóstico do neoliberalismo, de que a crise está no Estado, que gastou muito atendendo as demandas sociais. A Terceira Via concorda com esse diagnóstico, mas propõe como alternativa ao Estado mínimo e a privatização estrita, a reforma do Estado e a parceria público-privada (139-140).

Carnoy (1988), discutindo a respeito da visão tradicional e clássica do "bem comum" e as posturas marxistas sobre o Estado, afirma que essas teorias continuam sendo fundamentais para a compreensão das teorias atuais que delas decorrem, mas, de fato, as teorias mais recentes – e isto é mais verdadeiro em relação àquelas que têm uma perspectiva de classe – se vinculam às suas predecessoras tradicionais apenas em termos mais gerais. No entanto, embora os modernos analistas marxistas do Estado discordem profundamente, eles continuam a fazer, como um todo, uma abordagem completamente diferente do assunto, se comparada com as concepções modernas da teoria do "bem comum" (que são marcadas também por divergências internas). Para o autor, essas diferenças entre as concepções gerais da teoria de Estado e as diferenças internas de cada uma são a base para a compreensão das diferentes estratégias político-econômicas de mudança e controle sociais nas sociedades capitalistas avançadas e no Terceiro Mundo. As teorias do Estado são, pois, teorias de política.

2.1 Teorias da Sociedade Civil em Diferentes Perspectivas

Desenvolver análises sobre os temas “sociedade civil” e “Estado” não é tarefa fácil. Constata-se que se trata de temas que não são consensuais para alguns autores como

Bobbio, Marx, Giddens, entre outros, e que esses termos assumiram diferentes significados. Cada teórico, com sua corrente de pensamento e contexto em que vivia, os interpretaram de diferentes maneiras, desde os jusnaturalistas até Giddens, com sua teoria da Terceira Via. Não se pretende traçar uma linha do tempo indicando “todas as correntes que existiram”, mas explicitar aquelas que assumiram no Brasil, na atualidade, centralidade no debate sobre os termos “Estado”, “Sociedade Civil”, “Terceira Via” e “Parcerias Público-Privadas”.

2.1.1 Polêmicas Sobre o Termo “Sociedade Civil”

Para Bobbio (1990), a expressão “Sociedade Civil” é geralmente empregada como um dos termos da grande dicotomia sociedade civil/Estado. Negativamente, Bobbio (1990) designa “sociedade civil” como a esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado, termo entendido restritivamente como o conjunto dos aparatos que num sistema social organizado exercem o poder coativo.

A Sociedade Civil representa o *locus* no qual se formam, especialmente, nos períodos de crise institucional, os poderes que tendem a obter uma legitimação própria, inclusive, em detrimento dos poderes legítimos – o lugar onde, em outras palavras, se desenvolvem os processos de deslegitimação e de relegitimação.

Na esfera da Sociedade Civil, inclui-se, habitualmente, também o fenômeno da opinião pública, entendida como a pública expressão de consenso e de dissenso com respeito às instituições, transmitida através da imprensa, do rádio, da televisão, da mídia em geral. Sem opinião pública – o que significa, mais concretamente, sem canais de transmissão da opinião pública, que se torna “pública” exatamente enquanto transmitida ao público - a esfera da sociedade civil estaria destinada a perder a própria função e, finalmente, a desaparecer (BOBBIO, 1990).

Na perspectiva de Bobbio (1990), o uso da expressão “Sociedade Civil” no significado de esfera das relações sociais, distinta da esfera das relações políticas, foi desenvolvida pelos escritores alemães (Hegel e Marx), que escreveram em uma língua em que *bürgerliche gesellschaft* significa, ao mesmo tempo, sociedade civil e sociedade burguesa.

Liguori (2006), a respeito do sentido de Sociedade Civil, se contrapõe às argumentações de Bobbio e cita que Wolfgang Fritz Haug, em uma intervenção feita em 1989, tem constatado frequentes leituras bobbianas da obra de Gramsci e Marx. Sustenta Haug que é errado traduzir a expressão *bürgerliche Gesellschaft* como “Sociedade Civil”, sendo o certo traduzi-la como “sociedade burguesa”. Prossegue o autor, afirmando que é notório que as expressões alemãs encontram-se, na sua maioria, unidas, as quais em quase todas as outras línguas (de origem latina) estão separadas. Essa ambivalência semântica assinala o resto de uma verdade histórica: não se tem realmente uma “sociedade civil” antes da sociedade burguesa?

A explicação da transposição do significado tradicional da expressão “estado de natureza” para o significado da expressão que é tradicionalmente a ele contraposta, “sociedade civil”, não se concretizaria se não se tivessem presentes as ideias de Marx. A sociedade civil de Marx é a *burgerliche gesellschaft* que, especialmente, após Hegel e a interpretação dos textos de Hegel por parte da esquerda hegeliana, adquiriu o significado de “sociedade burguesa” no sentido próprio de sociedade de classe. A sociedade burguesa em Marx tem por sujeito histórico a burguesia, uma classe que completou a sua emancipação política, libertando-se dos vínculos do Estado absoluto e se contrapondo ao Estado tradicional, os direitos do homem e do cidadão, que são realidade, os direitos que, de agora em diante, deverão proteger os próprios interesses de classe (BOBBIO, 1990).

Para Bobbio (1990), seguindo uma linha de interpretação marxiana, a passagem canônica para o nascimento do significado de “sociedade civil” que se tornou habitual é aquela sobre a qual Marx, no prefácio a *Para a Crítica da Economia Política* (1859), escreve:

[...] *tanto as relações jurídicas quanto as formas do Estado não podem ser compreendidas nem por si mesmas nem a partir do assim denominado desenvolvimento geral do espírito humano. Elas, pelo contrário, possuem suas raízes nas relações materiais de vida cujo conjunto Hegel sintetizou, segundo o procedimento dos ingleses e dos franceses do século XVIII, sob o nome de “sociedade civil”, sendo certo, porém, que a anatomia da sociedade civil há de ser procurada na economia política* (MARX, 1859, s/p – Grifos do original).

Segundo BOBBIO (1982), os intérpretes da filosofia do direito de Hegel, por um lado, tenderam a concentrar sua atenção na teoria do Estado e a negligenciar a análise da sociedade civil e, por outro lado, os estudiosos de Marx tenderam a considerar o problema

das relações com Hegel exclusivamente à luz da assimilação do método dialético por Marx.

A substituição que ocorre, na linguagem marxiana, de “sociedade natural” por “sociedade civil” é constatada por Hegel. Todavia, também é comprovada pela obra *A Sagrada Família*, onde se lê: “o Estado moderno tem como base natural (atente-se: “natural”) a sociedade civil, o homem da sociedade civil, isto é, o homem independente, unido ao outro homem apenas pelo vínculo do interesse privado e da necessidade natural inconsciente” (BOBBIO, 1990, p. 126).

2.1.2 Evolução Histórica do Termo Sociedade Civil

A expressão “sociedade civil” em seu significado oitocentista e hodierno nasceu da contraposição (ignorada pela tradição) entre uma esfera política e uma esfera não política. Por esse motivo, Bobbio (1990) afirma que é mais fácil sobre ela encontrar uma definição negativa do que uma positiva, porque nos tratados de direito público e de doutrina geral do Estado nunca está ausente numa definição positiva do Estado. A Sociedade Civil aparece como um conjunto de relações não reguladas pelo Estado e, portanto, como tudo aquilo que sobra, uma vez bem delimitado o âmbito no qual se exerce o poder estatal.

Sociedade Civil pode assumir diferentes acepções conforme seja associada a identificações como: não-estatal, pré-estatal e anti e pós – estatal. Na primeira acepção, significa que, em correspondência consciente ou não com a doutrina jusnaturalista, antes do Estado, existem várias formas de associação que os indivíduos formam entre si. Nesse caso, pode-se falar em uma sociedade civil como uma infraestrutura e do Estado, como uma superestrutura. Na segunda acepção, a Sociedade Civil adquire uma conotação axiologicamente positiva, formam-se os grupos que lutam pela emancipação do poder político e esses adquirem força. São assim chamados os contra-poderes. Na terceira, está presente a ideia de sociedade sem Estado, destinada a surgir da dissolução do poder político. Essa acepção está presente no pensamento de Gramsci, segundo o qual o ideal de todo pensamento marxista sobre extinção do Estado é descrito como “reabsorção da sociedade política pela sociedade civil”. Nas três acepções, o não-estatal assume três diversas figuras: (a) a figura da pré-condição do Estado, ou melhor, daquilo que ainda não

é estatal; (b) a da antítese do Estado, ou melhor, daquilo que se põe como alternativa ao Estado; (c) a da dissolução e do fim do Estado (BOBBIO, 1990).

Bobbio (1990) declara como surpreendente o fato de que, na tradição jusnaturalista, chama-se “sociedade civil” aquilo que hoje é chamado de “Estado”, a entidade antitética ao estado de natureza. “Em toda tradição jusnaturalista, a expressão *societas civilis*, em vez de designar a sociedade pré-estatal, como irá ocorrer com a tradição hegeliano-marxista, é sinônimo de – segundo o uso latino – de sociedade política, ou seja, de Estado” (BOBBIO, 1982, p.26).

Mas, o Estado de Natureza, para Locke, não é como para Hobbes, “essencialmente um estado de guerra”. Locke o caracteriza como uma condição em que os homens são livres e iguais, mas não é um estado de “permissividade”. Compreende que, nesse Estado, o homem tem o “poder executivo da lei da natureza” em suas próprias mãos. Locke está consciente de que a “natureza doentia, a paixão e a vingança” podem levar o homem “longe demais na punição dos outros, e daí em diante só advirá a confusão e a desordem (LOCKE, 1691).

Para Locke (1691), a sociedade política só existiu quando os homens concordaram em desistir de seus poderes naturais e erigir uma autoridade comum para decidir disputas e punir ofensores. Isso ocorre mediante acordo e consentimento.

Hobbes evidencia a passagem do estado de natureza para o civil por meio do Contrato. Já Locke, segundo Gough (na introdução do Segundo Tratado Sobre o Governo Civil - p. 13), menciona que o relacionamento entre o povo e seu governo, em termos de Contrato, toma emprestada a ideia inglesa de curadoria. Em Hobbes, há o “Pacto de Submissão”; em Locke, há o “Pacto de Consentimento”. Em Hobbes, o poder era soberano, exercido pela “pessoa do soberano”, era indivisível. Para Locke, o conceito de soberania envolvia “a supremacia da autoridade de fazer leis” (LOCKE, 1691).

Para Locke, os homens se associavam e formavam uma sociedade civil, pois essa era:

Única maneira pela qual alguém se despoja de sua liberdade natural e se coloca dentro das limitações da sociedade civil é através de acordo com outros homens para se associarem e se unirem em uma comunidade para uma vida confortável, segura e pacífica uns com os outros, desfrutando com segurança de suas propriedades e melhor protegidos contra aqueles que não são daquela comunidade (LOCKE, 1691, p. 61).

Segundo Locke, a passagem do estado de natureza para o da comunidade civil ocorria por meio de instituição de um juiz na terra, “com autoridade para dirimir todas as controvérsias e reparar as injúrias que possam ocorrer a qualquer membro da sociedade civil; este juiz é o legislativo, ou os magistrados por ele nomeados” (LOCKE, 1691, p. 59).

Para Rousseau, *état civil* significa Estado. Kant ao lado de Fichte são os autores mais próximos de Hegel, quando argumentam sobre a tendência irresistível que a natureza impõe ao homem no sentido da constituição do Estado, chamando essa meta suprema da natureza em relação à espécie humana de *bürgerliche Gesellschaft* (BOBBIO, 1982).

Hegel (1997), em *Princípios da Filosofia do Direito*, menciona que a atividade do homem é articulada em três níveis: Família, Sociedade Civil e Estado:

- a) O espírito moral objetivo imediato ou natural: a família. Esta substancialidade desvanece-se na perda da sua unidade, na divisão e no ponto de vista do relativo; torna-se então:
- b) Sociedade civil, associação de membros, que são indivíduos independentes, numa universalidade formal, por meio das carências, por meio da constituição jurídica como instrumento de segurança da pessoa e da propriedade e por meio de uma regulamentação exterior para satisfazer as exigências particulares e coletivas. Este Estado exterior converge e reúne-se na,
- c) Constituição do Estado, que é o fim e a realidade em ato da substância universal e da vida pública nela consagrada (149).

Os elementos que caracterizam e diferenciam a Sociedade Civil e o Estado, segundo Hegel, é a natureza particular ou geral do ímpeto que leva os homens a praticarem uma ação. Assim, as práticas que são desenvolvidas a partir de um interesse particular é que dão origem à Sociedade Civil. Já o Estado é resultado de uma ação que obedece ao interesse geral de toda a coletividade (GEORGE, 2010).

Para Hegel, a Sociedade Civil surge da necessidade da satisfação de necessidades particulares. As práticas que concretizam as necessidades particulares geram um fluxo de nexos recíprocos entre os homens e criam um nível específico de interação e comunicação: a Sociedade Civil (GEORGE, 2010).

De acordo com Bobbio (1982), a inovação de Hegel com relação à tradição jusnaturalista é radical. Na *Filosofia do Direito* de 1821, ele decide chamar de Sociedade Civil – ou seja, com uma expressão que, até seus imediatos predecessores, servia para indicar a sociedade política – a sociedade pré-política, isto é, a fase da sociedade humana que era até então chamada de sociedade natural. A inovação de Hegel é radical, pois ao

representar a esfera das relações pré-estatais, o autor abandona as análises predominantemente jurídicas dos jusnaturalistas que tendiam a reduzir as relações econômicas às suas formas jurídicas (teoria da propriedade e dos Contratos).

Ainda na perspectiva de Bobbio (1982), a inovação terminológica de Hegel ocultou o verdadeiro significado de sua inovação substancial na interpretação que a *Filosofia do Direito* oferece de tal sociedade:

(...) a sociedade civil de Hegel, ao contrário da sociedade civil de Locke até os fisiocratas, não é mais o reino de uma ordem natural, que deve ser libertada das restrições e distorções impostas por más leis positivas, mas, ao contrário, o reino ‘da dissolução, da miséria e da corrupção física e ética’, esse reino deve ser regulamentado, dominado e anulado na ordem superior do Estado (p. 29).

Afirma Bobbio (1982) que, nesse sentido, e somente nesse sentido, a Sociedade Civil de Hegel – e não a sociedade natural dos jusnaturalistas – é um conceito pré-marxista. Todavia, é necessário advertir que o conceito de Sociedade Civil em Hegel é, sob certo aspecto, mais amplo e, sob outro, mais restrito do que o conceito acolhido por Marx e Engels. Mais amplo, pois, Hegel não inclui em Sociedade Civil apenas a esfera das relações econômicas e a formação de classes, mas também a administração da justiça e o ordenamento administrativo e corporativo (termos do direito público tradicional). E restritivo, porque, no sistema tricotômico de Hegel (não dicotômico como o dos jusnaturalistas), a Sociedade Civil constitui o momento intermediário entre a família e o Estado e, portanto, não inclui todas as relações e instituições pré-estatais, inclusive, a família.

Nessa direção, a Sociedade Civil em Hegel é a esfera das relações econômicas e, ao mesmo tempo, de sua relação externa. Segundo os princípios do Estado liberal, é conjuntamente Sociedade Civil e Estado burguês (BOBBIO, 1982).

Marx e Engels transformaram o enfoque hegeliano. Hegel tinha definido a Sociedade Civil como toda vida pré-estatal, como o desenvolvimento das relações econômicas, que precede e determina a organização e as estruturas políticas. Marx e Engels, em a *Ideologia Alemã*, mencionam que a Sociedade Civil é constituída pelo conjunto das “relações materiais dos indivíduos no interior de um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas” (s/p).

O termo sociedade civil para Marx e Engels data do século XVIII e, para esses autores:

Encerra o conjunto da vida comercial e industrial existente numa dada fase e ultrapassa por isso mesmo o Estado e a nação, se bem que deva afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado. (...) A sociedade civil enquanto tal só se desenvolve com a burguesia; todavia, a organização social diretamente resultante da produção e do comércio, e que constituiu sempre a base do Estado e do resto da superestrutura idealista, tem sido constantemente designada pelo mesmo nome (2007, s/p).

O significado de Sociedade Civil como algo que se estende a toda a vida social pré-estatal, como momento do desenvolvimento das relações econômicas, que precede e determina o momento político e, portanto, como um dos elementos da antítese sociedade-Estado, ocorre em Marx (BOBBIO, 1982).

Na perspectiva de Bobbio (1990), o elemento comum entre o estado de natureza dos jusnaturalistas e a sociedade burguesa de Marx é o “homem egoísta” como sujeito. E do homem egoísta não pode nascer senão uma sociedade anárquica, ou melhor, por contraponto, despótica. Para Marx (2002), em *A Questão Judaica*, “A sociedade civil é o recinto da vida real, mas egoísta, no fundo desprovida de laços, simples arena de conflitos e de interesses antagônicos. O Estado, pelo contrário, surge como uma esfera de vida coletiva, mas ilusória (s/p)”.

Marx e Engels subordinam claramente o Estado à Sociedade Civil. E é ela que define, estabelece a organização e os objetivos do Estado, de acordo com as relações materiais de produção num estágio específico do desenvolvimento capitalista. E somente ao mundo exterior que o Estado-nação aparenta estar dirigindo o processo de desenvolvimento, já que é o Estado que estabelece relações com outros países, incluindo as guerras e a definição das fronteiras nacionais (CARNOY, 1988).

Na perspectiva de Marx, a Sociedade Civil compreende todo o conjunto das relações materiais entre os indivíduos no interior de um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas. Ela compreende todo o conjunto da vida comercial e industrial de um grau de desenvolvimento e, portanto, transcende o Estado e a nação, embora, por outro lado, tenha novamente de se afirmar em relação ao exterior como

nacionalidade e de se organizar em relação ao interior como Estado (BOBBIO, 1982, p. 32).

O pensamento de Gramsci baseia-se em Marx, no entanto sua concepção de Sociedade Civil e sua elevação da hegemonia burguesa a um lugar de destaque na ciência política foi além de Marx, Engels, Lenin e Trotski. Gramsci viveu em um período em que o Estado e a Sociedade Civil já haviam adquirido um perfil muito mais complexo em relação ao modelo original constatado por Marx/Engels (1848) e por Lênin (1917). Nos dois cenários “clássicos”, a Sociedade Civil era “primitiva e gelatinosa” (PORTELLI, 1990).

Os principais conceitos do pensamento político gramsciano articulam-se em torno de um conceito-chave, o de bloco histórico. Bloco histórico refere-se a uma situação histórica global, constituída por uma estrutura social – as classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas - e por uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre a estrutura e superestrutura é realizado pelo grupo dos intelectuais no âmbito da superestrutura (PORTELLI, 1990).

Gramsci parte da formulação de bloco histórico para a compreensão da superestrutura, *locus* no qual ele situa a Sociedade Civil e a sociedade política (Estado). De acordo com Portelli (1990), Gramsci retorna, com frequência, nos *Quaderni*, ao conceito de Sociedade Civil para definir “a direção intelectual e moral” de um sistema social.

Para Portelli (1990), a Sociedade Civil, na perspectiva de Gramsci, trata de um conjunto muito complexo que tem a vocação de dirigir o bloco histórico e pode ser considerada a partir de três aspectos: como ideologia da classe dominante, abrangendo todos os ramos da ideologia, da arte a ciência, incluindo a economia, o direito, etc; como concepção de mundo - difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos: advém daí seus diferentes graus qualificativos – filosofia, religião, senso comum, folclore; e, por fim, como direção ideológica da sociedade. Nesse caso, articula-se em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a “estrutura ideológica” – isto é, as organizações que a criam e difundem, - e o “material” ideológico, isto é, os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, *mass média*, bibliotecas, etc) (PORTELLI, 1990).

Na perspectiva de Coutinho (1999, p. 127), em Gramsci, a Sociedade Civil é formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos,

os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), dentre outras.

Segundo Bobbio (1982), nos escritos dos maiores estudiosos italianos de Marx – como Labriola, Croce, Gentili e Mandolfo – alguns dos quais eram estudiosos de Hegel ou hegelianos, não se encontra nenhuma referência ao conceito hegeliano de Sociedade Civil (embora se encontre em Sorel). Gramsci é o primeiro escritor marxista que, em sua análise de sociedade, serve-se do conceito de Sociedade Civil. O autor afirma ainda que, ao contrário do conceito de Estado, de longa tradição, o conceito de Sociedade Civil – que deriva de Hegel e reaparece atualmente, na linguagem da teoria marxiana da sociedade – é usado de modo menos rigoroso, com significações oscilantes, que exigem certa cautela na comparação e algumas precisões preliminares.

A análise do conceito de Sociedade Civil, desde os jusnaturalistas até Marx, terminou com a identificação, realizada por Marx, entre Sociedade Civil e momento estrutural. Destarte, o conceito de Marx de Sociedade Civil como o momento estrutural pode ser considerado o ponto de partida da análise de Gramsci. Porém, a teoria de Gramsci, segundo Bobbio (1982), introduziu uma profunda inovação na tradição marxista: a Sociedade Civil, em Gramsci, não pertence ao momento estrutural, mas ao *superestrutural*.

Podemos, para o momento, fixar dois grandes "níveis" superestruturais: o primeiro pode ser chamado de "sociedade civil", isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados "privados"; e o segundo, de "sociedade política" ou do "Estado". Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de "hegemonia", que o grupo dominante exerce em toda sociedade; e, de outro, à "dominação direta" ou ao comando, que é exercido através do Estado e do governo "jurídico" (GRAMSCI, 1971, p. 12).

Para Marx e Gramsci, a Sociedade Civil é o fator-chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas, para Marx, a Sociedade Civil é estrutura (relações na produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro da análise, e não, a estrutura (CARNOY, 1988).

A Sociedade Civil compreende, para Gramsci, não mais “todo o conjunto das relações materiais”, mas, sim, todo o conjunto das relações ideológico-culturais; não mais “todo o conjunto da vida comercial e industrial”, mas todo o conjunto da vida espiritual e intelectual. Tanto para Marx e Engels, quanto para Gramsci, a Sociedade Civil e não o Estado, como em Hegel, representa o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico. No entanto, em Marx, esse momento ativo e positivo é estrutural, enquanto, em Gramsci, é superestrutural. Ambos colocam o acento não mais no Estado, mas na sociedade civil, colocando fim à tradição jusnaturalista (BOBBIO, 1982).

Bobbio (1982) alerta para o fato de que Gramsci deriva o seu conceito próprio de Sociedade Civil declaradamente de Hegel e não de Marx (p. 34). Na perspectiva de Portelli (1990), ambos, Marx e Gramsci, partiram da obra de Hegel, todavia evoluíram em sentido oposto: “o primeiro entendeu a noção hegeliana de ‘sociedade civil’” como o conjunto das relações econômicas; e o segundo interpretou-a como o complexo da superestrutura ideológica (p. 19).

(...) Gramsci inspirou-se essencialmente em certos trechos de A Filosofia do Direito, onde Hegel compreende também, no seio da sociedade civil, as associações políticas e sindicais, as corporações, que constituem “o conteúdo ético do Estado”. Encontramos aí a definição gramscista da sociedade civil a das “organizações ditas privadas” que são o “conteúdo ético do Estado (PORTELLI, 1990, p. 20).

Desse modo, percebe-se que, enquanto em Marx, o momento da Sociedade Civil coincide com a base material (contraposta à superestrutura onde estão as ideologias e as instituições), para Gramsci, o momento da sociedade civil é superestrutural. “A *sociedade civil, em Gramsci, não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura*” (BOBBIO, 1982, p.32 – Grifo do original).

Assim como Marx, também Gramsci considera as ideologias como parte da superestrutura. Mas, diversamente de Marx, que chama de Sociedade Civil o conjunto das relações econômicas constitutivas da base material, Gramsci chama de Sociedade Civil a esfera na qual agem os aparatos ideológicos que buscam exercer a hegemonia e, por meio da hegemonia, obter o consenso (BOBBIO, 1990).

Gramsci não abandona a dicotomia base/superestrutura para substituí-la pela dicotomia sociedade civil/estado. Ele agrega à segunda a primeira e torna assim o seu esquema conceitual mais complexo. Para representar a contraposição entre momento

estrutural e momento superestrutural, serve-se dessas duplas: momento econômico/momento ético/político, necessidade/liberdade, objetividade/subjectividade. Para representar a contraposição sociedade civil/Estado, serve-se de outras duplas: consenso/força, persuasão/coerção, moral/política, hegemonia/ditadura, direção/domínio (Idem, ibidem).

Liguori (2006) menciona que, segundo estudos de Trentin, essa análise de Bobbio sobre o pensamento de Gramsci e Marx sobre Sociedade Civil é em larga medida discutível, pois não parte da compreensão da realidade em sua dimensão determinante, que é a do antagonismo de classes – ou seja, a realidade enquanto indivíduos incluídos, integrados, por meio da luta de classes na sociedade civil -, dessa forma para Liguori, “chegar-se-á a uma interpretação errônea” (p. 5).

Na perspectiva de Liguori (2006), Bobbio não argumenta de forma profunda os motivos da autonomia interpretativa gramsciana, sobretudo, no que diz respeito à particular acepção do conceito de Sociedade Civil. De forma sintética, Bobbio argumenta que:

Seja para Marx, seja para Gramsci, a sociedade civil é o verdadeiro teatro da história (...) Mas para o primeiro, essa faz parte do momento estrutural, e para o segundo faz parte do superestrutural: para Marx o “teatro da história” é a estrutura, a economia; para Gramsci, a superestrutura, a cultura, o mundo das ideias (LIGUORI, 2006, p.6).

Liguori (2006) afirma que, em Bobbio, a estrutura e a superestrutura parecem determinar uma à outra (só que para Marx a estrutura determina a superestrutura e em Gramsci, o contrário). Para Bobbio, Gramsci soube atualizar Marx, todavia os elementos estruturais e superestruturais não são concebidos como momentos de unidade (e de autonomia), de ações recíprocas entre os diversos níveis da realidade, próprias da concepção dialética, como é indicado por Gramsci, e como Liguori pensa ser a concepção de Marx.

2.1.3 Sociedade Civil na Perspectiva da Terceira Via

Prosseguindo as análises com relação ao termo “sociedade civil”, as formulações teóricas de Anthony Giddens auxiliam a discussão e compreensão desse termo quando o terreno de análise é o atual, marcado pelo florescimento das organizações do Terceiro

Setor. De modo geral, esse autor define uma trilha denominada Terceira Via e, por meio dela, demonstra uma “suposta rejeição”, tanto ao neoliberalismo, quanto à social democracia clássica e, de forma implícita, acolhe os valores neoliberais e incentiva uma relação mais estreita entre setor público (Estado) e privado (sociedade civil), por meio das PPPs, no que concerne à oferta de serviços sociais.

Essa perspectiva de Giddens sobre o termo “sociedade civil”, se refere a uma peculiaridade e diferença fundamental em relação à descrita por Gramsci, assim como a “sociedade civil” observada por Marx e Engels (1848) e por Lênin (1917) foi considerada “primitiva e gelatinosa” se comparada à “sociedade civil” analisada por Gramsci, considerada mais complexa. A Sociedade Civil dos anos 2000 também foi alterada e se tornou mais complexa do que a Sociedade Civil observada por Gramsci. Ela sofreu com a ação do tempo e com a evolução da ciência, da história, da política, da economia, enfim com as ações do homem.

Embora a matriz utilizada para análise desta investigação seja aquela pautada na perspectiva gramsciana, é de fundamental importância perceber a incorporação de políticas com a da Terceira Via e o surgimento de ações sociais no seio da Sociedade Civil enquanto agentes que tendem a modificar a estrutura e a configuração do Estado e da Sociedade Civil atual.

Peroni (2009) elucida que o cenário no qual emergem as formulações de Giddens é caracterizado por um diagnóstico semelhante ao neoliberal, de que a crise está no Estado, que gastou muito com demandas sociais e que por isso entrou em crise. A Terceira Via concorda com esse diagnóstico, no entanto propõe uma alternativa diferente do neoliberalismo, entendido como Estado mínimo e privatização estrita: a parceria público-privada.

Giddens (1999) acredita que a social-democracia poderá prosperar tanto em um nível prático quanto ideológico, se for encontrada uma Terceira Via. O termo Terceira Via, segundo o autor, não tem nenhum significado especial, fazendo ele uso dela para se referir à renovação social-democrática, à versão atual do esforço que os social-democratas tiveram de empreender periodicamente e com muita frequência ao longo do século passado para repensar a política.

Na perspectiva de Giddens (1999), a social-democracia clássica e o neoliberalismo representam duas tendências de filosofias políticas absolutamente diferentes. Nesse sentido, o autor entende que a criação desse “novo termo”, Terceira Via, corresponderia a

uma concepção cujos princípios não seriam iguais aos da social-democracia e nem ao do neoliberalismo. Seria um meio termo dessas duas tendências. Todavia, nas análises desenvolvidas por Giddens, não é essa a constatação que se pode fazer. Para Peroni (2009), é possível identificar, em vários momentos, princípios de caráter neoliberal em suas argumentações.

O aspecto principal, do ponto de vista da presente investigação, trata-se do apoio às parcerias entre o governo e o setor privado e a “modernização do termo sociedade civil”, que passa a ser “identificada com o empreendedorismo” (p. 142).

Para Giddens:

O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas (GIDDENS, 2007, p. 26 – Grifos do original).

Nas análises empíricas poderá ser constatado que esse valor, “o empreendedorismo”, é um dos pilares que sustentam os projetos sociais desenvolvidos pelas duas organizações investigadas. Ambas, em suas peculiaridades, têm como objetivo comum desenvolver em seus públicos-alvos a “virtude empreendedora”, ressaltada pelas políticas da Terceira Via.

A social-democracia do velho estilo (clássica) considerava o capitalismo de livre mercado como o gerador de muitos dos efeitos problemáticos que Marx diagnosticara, mas ele acreditava que era possível emudecê-los ou superá-los pela intervenção do Estado no mercado. O Estado tinha a obrigação de fornecer bens públicos que os mercados não podiam suprir. Uma forte presença do governo na economia e em outras esferas da sociedade era normal e desejável, uma vez que, numa sociedade democrática, o poder público representava a vontade coletiva (GIDDENS, 1999).

Na perspectiva da social-democracia clássica, segundo Giddens (1999), o envolvimento do governo na vida da família é necessário. Com algumas exceções óbvias, os social-democratas do velho estilo desconfiavam de associações voluntárias. Esses grupos frequentemente faziam mais mal do que bem, porque, se comparados com os serviços sociais fornecidos pelo Estado, tendiam a ser não profissionais e a ser erráticos e condescendentes para com aqueles com quem lidavam (GIDDENS, 1999).

Em geral, a social-democracia do velho estilo não tinha uma atitude hostil para com questões ecológicas, mas achava difícil solucioná-las. A social-democracia era internacionalista em sua orientação, mas mais inclinada a criar solidariedade entre partidos políticos de ideias assemelhadas que a enfrentar problemas globais como esses. Estava inextricavelmente ligada ao mundo bipolar (Idem, *ibidem*).

A social-democracia reformulada, ou como denomina Giddens, “a atual social democracia”, foi batizada de Terceira Via, por ser uma proposta alternativa ao neoliberalismo e à antiga social-democracia (PERONI, 2009).

No que concerne à tendência neoliberal, Giddens (1999) declarou que o conservadorismo americano vinha sendo hostil ao governo centralizado há muito tempo. O *thatcherismo* se valeu dessas ideias, mas também de um ceticismo liberal clássico com relação ao papel do Estado, com base em argumentos econômicos sobre a natureza superior dos mercados. Para o autor, a tese do Estado mínimo está estreitamente ligada a uma visão peculiar da Sociedade Civil como um mecanismo autogerador de solidariedade social.

Giddens (1999) afirma que os neoliberais associam forças de mercado irrestritas a uma defesa de instituições tradicionais, em particular, a família e a nação. A família tradicional é uma necessidade funcional para a ordem social, como na nação tradicional. Outros tipos de família, como lares com uma única figura parental ou relações homossexuais, só contribuem para a deterioração social.

O *thatcherismo* teve como característica a indiferença às desigualdades ou as endossou ativamente. Acima de tudo, aquele sistema era contrário ao igualitarismo. Políticas igualitárias criam uma sociedade de uniformidade enfadonha e só podem ser implementadas mediante o uso do poder despótico, defenham os neoliberais. “Uma sociedade em que o mercado pode atuar livremente é capaz de gerar grandes desigualdades econômicas, mas estas não importam, desde que pessoas com determinação e talento possam ascender a posições adequadas às suas capacidades” (GIDDENS, 1999, p. 23).

O antagonismo ao *welfare state* é um dos traços mais marcantes das políticas neoliberais. O *welfare state* é visto como fonte de todos os males. O que proverá o bem-estar social se o *welfare state* deve ser desmantelado? A resposta é um crescimento econômico conduzido pelo mercado. *Welfare state* deveria ser entendido não como benefício estatal, mas como maximização do progresso econômico e, portanto riqueza geral, permitindo-se aos mercados operar seus milagres (GIDDENS, 1999).

Giddens (1999) resume a social-democracia e neoliberalismo, conforme descrito nos quadros 1 e 2 abaixo.

Quadro 1: Social-Democracia Clássica (A Velha Esquerda)

Social-democracia clássica (a velha esquerda)

- envolvimento difuso do Estado na vida social e econômica;
- domínio da sociedade civil pelo Estado;
- coletivismo;
- administração keynesiana da demanda, somada ao corporativismo;
- papéis restritos para os mercados: a economia mista ou social;
- pleno emprego;
- forte igualitarismo;
- welfare state* abrangente, protegendo os cidadãos “do berço ao túmulo”;
- modernização linear;
- baixa consciência ecológica;
- internacionalismo;
- pertence ao mundo bipolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Giddens (1999).

Quadro 2: Thatcherismo, ou Neoliberalismo (A Nova Direita)

Thatcherismo, ou neoliberalismo (a nova direita)

- governo mínimo;
- sociedade civil autônoma;
- fundamentalismo de mercado;
- autoritarismo moral, somado a forte individualismo econômico;
- mercado de trabalho se depura como qualquer outro;
- aceitação da desigualdade;
- nacionalismo tradicional;
- welfare state* como uma rede de segurança;
- modernização linear;
- baixa consciência ecológica;
- teoria realista da ordem internacional;
- pertence ao mundo bipolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Giddens (1999).

Segundo Giddens (1999), os contrastes assinalados nos quadros 1 e 2 são reais e importantes, e os resíduos da social-democracia clássica ainda são fortes no mundo todo.

Ao analisar as duas tendências, neoliberalismo e social-democracia clássica, Giddens (1999) assevera que o neoliberalismo triunfou por todo o mundo, pois a social-democracia encontra-se em um turbilhão ideológico. O autor considera que se trata de uma reversão considerável, já que, durante pelo menos um século, os socialistas pensaram estar na vanguarda da história.

Todavia, Giddens declara que o neoliberalismo também se encontra em apuros. A principal razão é que suas duas metades – fundamentalismo de mercado e conservadorismo – estão em tensão. O conservadorismo sempre significou uma abordagem cautelosa, pragmática à mudança social e econômica. A continuidade da tradição é essencial para a ideia de conservadorismo. A tradição contém a sabedoria acumulada do passado e, portanto fornece um guia para o futuro. A filosofia do livre mercado adota uma atitude completamente diferente, ficando suas esperanças para o futuro no crescimento econômico interminável produzido pela liberação das forças de mercado.

A devoção ao livre mercado, por um lado, e à família tradicional, por outro, é uma contradição. Nada destrói mais a tradição que a “revolução permanente” das forças de mercado. O dinamismo das sociedades de mercado solapa as estruturas tradicionais de autoridade e fratura as comunidades locais; o neoliberalismo cria novos riscos e incertezas e pede aos cidadãos que simplesmente os ignorem (GIDDENS, 1999).

Para o referido autor, o igualitarismo da velha esquerda era nobre em intenção, mas, como dizem seus críticos de direita, conduziu por vezes a consequências perversas – visíveis, por exemplo, na engenharia social que deixou um legado de conjuntos habitacionais decadentes, dominados pelo crime. O *Welfare State* considerado pela maioria como o cerne das políticas social-democráticas, gera hoje mais problemas do que soluções (Idem, ibidem).

Após Giddens (1999) caracterizar as duas doutrinas (neoliberal e social-democrata clássica) e demonstrar suas fragilidades e tensões enfrentadas nos últimos anos, ele propõe sua teoria: “a Terceira Via”, que em suas palavras designa:

Vou supor que “Terceira Via” se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (p. 36).

Ainda, Giddens (1999) enfatiza que a democracia deve ser fortalecida. No entanto, na perspectiva de Peroni (2009), o que vem ocorrendo é um processo no qual a democracia é concebida como uma forma de a Sociedade Civil assumir a execução de tarefas que deveriam ser de responsabilidade do Estado. “Assim, verificamos uma separação entre o econômico e o político (WOOD, 2003), o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais” (PERONI, 2009, p. 146).

De acordo com Giddens (1999), a Terceira Via é considerada uma “nova política”, na qual *não há direitos sem responsabilidades*: o cidadão que recebe seguro desemprego deveria ter a obrigação de procurar novo emprego ativamente, por exemplo. Um segundo preceito é que *não há autoridade sem democracia*. Numa sociedade em que a tradição e o costume estão perdendo seu domínio, a única rota para o estabelecimento da autoridade é a via democrática. Os valores da Terceira Via sintetizados por Giddens estão transcritos no Quadro 3:

Quadro 3: Valores da Terceira Via

<p><i>Valores da Terceira Via</i></p> <p>Igualdade Proteção aos vulneráveis Liberdade como autonomia Não há direitos sem responsabilidades Não há autoridade sem democracia Pluralismo cosmopolita Conservadorismo filosófico</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Giddens (1999).

De acordo com Giddens (1999), as perguntas a serem feitas não dizem respeito à justiça social, mas ao modo como deveríamos viver após o declínio da tradição e do costume, como deveríamos recriar a solidariedade social e reagir a problemas ecológicos. Em resposta a essas questões, o autor afirma que uma forte ênfase deve ser dada a valores cosmopolitas, e ao que poderíamos chamar de conservadorismo filosófico.

Mas qual seria o papel da Sociedade Civil na perspectiva da política da Terceira Via desenvolvida por Giddens?

Na perspectiva de Giddens, a promoção de uma sociedade civil ativa é parte fundamental da política da Terceira Via. Estado e Sociedade Civil devem *agir em parceria*, cada um para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-la. “Comunidade” não implica a tentativa de recapturar formas perdidas de solidariedade local, mas diz respeito a meios práticos de fomentar a renovação social e material dos bairros, pequenas cidades e áreas locais mais amplas. Não há fronteiras permanentes entre governo e Sociedade Civil.

Peroni (2009), que analisa o papel da Sociedade Civil dentro da Terceira Via, sob outra ótica, demonstra que o conceito de Sociedade Civil modernizada quer dizer “bem sucedida no mercado”, já que a Terceira Via defende o empreendedorismo. E é exatamente essa parcela da Sociedade Civil, os empreendedores e os empresários, que o Estado deverá incentivar a assumir as políticas sociais. Esses empresários dizem respeito aos donos de grandes empresas que desenvolvem projetos sociais, por meio de institutos e fundações que são chamados de “braços sociais”. O objetivo que move essa esfera da sociedade refere-se a benesses como: *marketing*, isenção de impostos, entre outras finalidades que, na maioria das vezes, não aparece explicitamente para os cidadãos. A imagem que é passada para a sociedade é que a empresa é “socialmente consciente”¹⁰.

O autor defende um novo modelo social europeu baseado no *empreendedorismo, no investimento em tecnologia, capital humano e na flexibilidade no mercado de trabalho*. É possível observar que são princípios e ações para países de Bem Estar consolidado, que ao adaptarem-se aos ditames da reestruturação produtiva, aprofundarão os custos sociais e o aumento das desigualdades. Destacamos que o agravamento é ainda maior em países que não tiveram o Estado de Bem Estar como o Brasil, para onde esta agenda é simplesmente transposta (PERONI, 2009, p. 143 – Grifo nosso).

Para Giddens (1999), onde o governo se abstém de envolvimento direto, seus recursos podem continuar sendo necessários para apoiar atividades que grupos locais desenvolvem ou introduzem – sobretudo, em áreas mais pobres. Contudo, é particularmente em comunidades mais pobres que o incentivo à iniciativa e ao

¹⁰ Para aprofundar sobre os objetivos velados da empresa ao investir no social e no voluntariado empresarial, consultar: MIRANDA, A. B. *As Novas Configurações do Estado Sob as Influências do Terceiro Setor na Contemporaneidade*: um estudo sobre o papel do voluntariado no âmbito empresarial e escolar. 2008. 245 F. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Programa De Pós-Graduação Em Educação, Faculdade De Educação, Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2008.

envolvimento locais pode gerar o maior retorno. Esses argumentos de Giddens demonstram claramente as políticas focalizadas, próprias das políticas neoliberais que o próprio Giddens critica.

Giddens (1999) afirma que, segundo pesquisa, 40% dos americanos, cerca de 75 milhões, pertencem a pelo menos um pequeno grupo que se reúne regularmente. Na Grã-Bretanha, os grupos filantrópicos demonstraram considerável aumento – em 1991, havia mais de 160.000 grupos registrados. Quase 20% da população participa de alguma forma de trabalho voluntário durante o curso do ano médio, e cerca de 10% o fazem semanalmente. O autor prossegue, incentivando a redução das responsabilidades do Estado na oferta de serviços sociais e incentiva a oferta pela Sociedade Civil, ou seja, pelo segmento privado.

A atividade empresarial social é outro exemplo importante. Uma extraordinária variedade de esquemas de empreendimento cresceu em diferentes países desde o final da década de 1980. Um deles é o “crédito de serviço” introduzido em diversas cidades dos EUA e do Japão. Voluntários que participam de trabalho filantrópico são “pagos” em tempo doado por outros trabalhadores voluntários. Um sistema de computador registra cada “dólar-tempo” ganho e gasto e fornece participantes com contas regulares. Os “dólares-tempo” são isentos de impostos e podem ser acumulados para o pagamento de assistência médica, assim como de outros serviços médicos, inclusive, reduzindo-se os custos de seguros de saúde (GIDDENS, 1999).

Nas palavras de Giddens, o governo deveria estar pronto para contribuir para tais esforços, bem como para encorajar outras formas de tomada de decisão, de baixo para cima e de autonomia local. Algumas atividades podem ser desenvolvidas por comunidade locais, mas com frequência precisam ser licenciadas ou monitoradas pelo governo. Isso se aplica à educação, por exemplo, área em que as escolas podem receber uma gama de novos poderes, mas o modo como esses são utilizados é regulado pelo Estado. Peroni (2009), entretanto, demonstra as consequências de tais medidas:

As lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento e avalia. (PERONI, 2008, p. 147)

Nessa direção, evidencia-se que direitos historicamente conquistados estão sendo paulatinamente destruídos em função de uma suposta crise de um “Estado burocrático” que gasta muito com o social. Assim, a função de prover as necessidades sociais dos mais pobres é repassada à Sociedade Civil na forma de serviços focalizados. A universalidade dos direitos dos cidadãos é radicalmente comprometida. O Estado nesse cenário assume o papel de um ente centralizado, que avalia e regula, no entanto, delega seu papel de provedor para a sociedade civil.

Giddens sintetiza as principais características da Terceira Via, conforme quadro 4:

Quadro 4: A Renovação da Sociedade Civil

A renovação da Sociedade Civil

Governo e sociedade civil em parceria;
 Renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local;
 Envolvimento do terceiro setor, as associações voluntárias;
 Proteção da esfera pública local;
 Prevenção do crime baseada na comunidade;
 A família democrática.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Giddens, 1999.

O Terceiro Setor é a estratégia para a superação da crise do Estado para a Terceira Via; e as parcerias são a estratégia do Terceiro Setor para superar a crise. Segundo Peroni,

O neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a Terceira Via propõe reformar o Estado e repassar tarefas para a *sociedade civil, sem fins lucrativos*. Os dois querem racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e diminuir o papel das instituições públicas, que como vimos no diagnóstico neoliberal, são permeáveis à correlação de forças, o que eles chamam de *rent seeking*, além do que, o Estado foi diagnosticado como ineficiente e o “culpado” pela crise. Como a Terceira Via não rompe com este diagnóstico, ela propõe repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado que historicamente foram conquistas da sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais (PERONI, 2006, p. 8).

Em linhas gerais, a Terceira Via teorizada por Giddens, também denominada pelo autor como “o centro radical” político, seria a social-democracia modernizada por meio da

reforma do Estado (desestatização e desprivatização¹¹), da participação da Sociedade Civil, da regulação dos mercados, da justiça e de menor exclusão social. Procura, além disso, afastar a ideia liberal de que os mercados chegam naturalmente ao equilíbrio sem regulação, ensejando o pleno emprego.

Guiot (2010), na mesma direção de Cabrera, assim se expressa a respeito do termo “desprivatizar” o Estado:

(...) “desprivatização do Estado”, (...) em prol de genuínos “*mecanismos de controle público*”, concomitante a uma completa profissionalização e reformulação dos serviços públicos que visem a sua “racionalização” (...). “Racionalização” essa agregada à lógica da “eficiência” e da “competitividade”, própria do mercado, e ao elogio da “eficácia” *das associações da sociedade civil* na implementação de políticas sociais, pressuposto central do neoliberalismo da terceira via (p. 236).

Assim, a Terceira Via seria um caminho entre o capitalismo e o socialismo modernos. Nessa argumentação de Giddens, observa-se que ele parte de uma visão dicotômica entre capitalismo e socialismo e procura situar um elo entre as políticas da Terceira Via em outra dimensão. Todavia, evidencia-se que sua teoria é influenciada pelos princípios neoliberais, de desresponsabilização do poder público, no que concerne aos direitos sociais garantidos constitucionalmente. O exemplo mais claro é o incentivo às estratégias do Terceiro Setor como as parcerias público-privadas.

2.2 Diferentes Concepções de Estado e a Terceira Via

Pela dificuldade de acesso às fontes, Bobbio (1990) argumenta que a história das instituições desenvolveu-se mais tarde do que a história das doutrinas. Hobbes foi identificado com o Estado absoluto, Locke, com a monarquia parlamentar, Montesquieu, com o Estado limitado, Rousseau, com a democracia, Hegel, com a monarquia constitucional, e assim por diante.

A palavra “Estado”, segundo Bobbio (1990), se impôs por meio da difusão e pelo prestígio do *Príncipe*, de Maquiavel. No entanto, a palavra não foi introduzida por Maquiavel. Pesquisas sobre o uso do termo “Estado” na linguagem dos séculos XIV e XV

¹¹ Para Cabrera (1995), desprivatização do Estado significa: “afastamento de interesses privados e corporativos incrustados na administração pública” (p. 144).

mostram que a passagem do significado corrente do termo *status*, de “situação”, para “Estado”, no sentido moderno da palavra, já ocorrera por meio do isolamento do primeiro termo da expressão clássica *status rei publicae*.

A partir da criação da obra, *O Príncipe*, o termo “Estado” vai pouco a pouco substituindo os termos tradicionais com que fora designada até então a máxima organização de um grupo de indivíduos sobre um território, em virtude de um poder de comando. O longo percurso é demonstrado pelo fato de que, ainda no final do século XV, Jean Bodin intitularia seu tratado político de *Da República* (1576), dedicado a todas as formas de Estado e não só às repúblicas em sentido restrito; no século XVII, Hobbes usará predominantemente os termos *civitas* nas obras latinas e *commonwealth*, nas obras inglesas, com todas as acepções em que hoje se usa “Estado” (BOBBIO, 1990).

O termo “Estado” passou de um significado genérico de situação para um significado específico de condição de posse permanente e exclusiva de um território e de comando sobre os seus respectivos habitantes, como aparece no próprio trecho de Maquiavel, no qual o termo “Estado”, apenas introduzido, é imediatamente assimilado ao termo “domínio”.

De acordo com Bobbio (1990), a introdução do termo “Estado” ocorreu nos primórdios da idade moderna e correspondia não apenas a uma exigência de clareza lexical, mas ia ao encontro da necessidade de encontrar um novo nome para uma realidade nova: a realidade do Estado precisamente moderno, a ser considerado como uma forma de ordenamento tão diverso dos ordenamentos precedentes que não podia mais ser chamado com os antigos nomes.

O termo “Estado” deveria ser utilizado com cautela para as organizações políticas existentes antes daquele ordenamento, que foi, de fato, chamado pela primeira vez de “Estado”: o nome novo nada mais seria do que o sinal de uma coisa nova. Nos historiadores das instituições, que descreveram a formação dos grandes Estados territoriais a partir da dissolução e transformação da sociedade medieval, existe uma tendência a sustentar a solução da continuidade entre os ordenamentos da idade moderna, e, em conseqüência, a considerar o Estado como uma formação histórica que não só não existiu sempre, como nasceu numa época relativamente recente (BOBBIO, 1990).

O pensamento político moderno, de Hobbes a Hegel, é caracterizado pela constante tendência de considerar o Estado ou a sociedade política, em relação ao Estado de natureza (ou sociedade natural), como o momento supremo e definitivo da vida comum e coletiva

do homem, ser racional; como o resultado mais perfeito ou menos imperfeito daquele processo de racionalização dos instintos, ou das paixões, ou dos interesses, mediante o qual o reino da força desregrada se transforma no reino da liberdade regulada. “O Estado é concebido como produto da razão, ou como sociedade racional, única na qual o homem poderá ter uma vida conforme a razão, isto é, conforme a sua natureza” (BOBBIO, 1982, p. 19). Mesclam-se e encontram-se nessa concepção tanto as teorias realistas, que descrevem o Estado tal como é (de Maquiavel aos teóricos da razão do Estado), quanto as jusnaturalistas (de Hobbes a Rousseau e a Kant), que propõem modelos ideais de Estado, que delineiam o Estado tal como deveria ser a fim de realizar seu próprio fim. O processo de racionalização do Estado, que é próprio das teorias jusnaturalistas, encontra-se e confunde-se com o processo de estatização da Razão, que é próprio das teorias realistas – a razão do Estado (BOBBIO, 1982).

O problema real que deve preocupar todos os que têm interesse em compreender o fenômeno do ordenamento político não é, portanto, o de saber se o Estado existe apenas a partir da idade moderna, mas, sim, o de saber se existem analogias e diferenças entre o assim chamado Estado moderno e os ordenamentos políticos precedentes, e se devem ser postas em evidência mais umas do que outras, qualquer que seja o nome que se queira dar aos diversos ordenamentos (BOBBIO, 1990).

Uma tese recorrente percorre com extraordinária continuidade toda a história do pensamento político: o Estado, entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência (o sustento) e externas (a defesa).

Para alguns historiadores contemporâneos, o nascimento do Estado assinala o início da era moderna. Para outros, o nascimento do Estado representa o ponto de passagem da idade primitiva, gradativamente, diferenciada em selvagem e bárbara, à idade civil, em que “civil” está ao mesmo tempo para “cidadão” e “civilizado”.

Para Vico, a primeira forma de Estado no sentido próprio da palavra é precedida pelo Estado bestial (associal) e pelo Estado das famílias, que é um Estado social, mas não ainda propriamente político. Nasce quando, em seguida à revolta dos “fâmulos”, os chefes de família são obrigados a se unir e a dar vida à primeira forma de Estado, a república aristocrática (BOBBIO, 1990).

Para Engels, o Estado nasce da dissolução da sociedade gentílica fundada sobre o vínculo familiar e assinala a passagem da barbárie à civilização. Diante de todas as interpretações precedentes sobre a origem do Estado, Engels distingue-se pela interpretação exclusivamente econômica que dá desse evento extraordinário que é a formação do Estado. Com o nascimento da propriedade individual, nasce a divisão do trabalho e, com a divisão do trabalho, a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm. Com a divisão da sociedade em classe, nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente manter o domínio de uma classe sobre outra, recorrendo, inclusive, à força (Idem, *ibidem*).

O surgimento do Estado nas sociedades primitivas é um dos grandes temas de debate da antropologia cultural. As sociedades primitivas conheceram ordenamentos da convivência que podem ser chamados de Estado ou devem ser consideradas “sociedades sem Estado”, ou como sociedades contra o Estado. A saída adotada por muitos antropólogos é evitar falar de Estado, termo muito comprometido pelo uso que dele se fez para designar o Estado moderno, e falam bem mais de organização política ou de sistema político (Idem, *ibidem*).

Existem sociedades primitivas sem Estado quando há uma organização política e existem sociedades primitivas que, embora não sendo Estados, têm organização política. Mas, o que importa é a análise das semelhanças e das diferenças entre as diversas formas de organização social, como se passa de uma à outra, e quando é que se chega a uma formação que apresenta características tão diferenciais com respeito à precedente que nos induz a atribuir uma especificação diversa do mesmo nome (Idem, *ibidem*).

Bobbio (1990) chama a atenção para o poder, elemento comum entre Estado e política. Do grego *Kratos*, “força”, “potência”, e *arché*, “autoridade”, nascem os nomes das antigas formas de governo, “aristocracia”, “democracia”, “oclocracia”, “monarquia”, “oligarquia” e todas as palavras que gradativamente foram sendo forjadas para indicar formas de poder, “fisiocracia”, “burocracia”, “partidocracia”, “exarquia”, etc.

Por longa tradição, o Estado é definido como o portador da *summa potestas* e a sua análise se resolve quase totalmente no estudo dos diversos poderes que competem ao soberano. A teoria do Estado apoia-se sobre a teoria dos três poderes (o legislativo, o executivo e o judiciário) e das relações entre eles (BOBBIO, 1990).

As tipologias das formas de Estado são muito variadas e mutáveis e Bobbio as distingue por meio de dois critérios: o histórico e o relativo à maior ou menor expansão do Estado, em detrimento da sociedade.

Na base do critério histórico, a tipologia mais corrente e mais acreditada junto aos historiadores das instituições é a que propõe a seguinte sequência: Estado feudal, Estado estamental, Estado absoluto, Estado representativo. A configuração de um Estado de estamentos, interposto entre o Estado feudal e o Estado absoluto, data de Otto Von Gierke e Max Weber e, após Weber, foi retomada pelos historiadores das instituições, sobretudo, alemães (BOBBIO, 1990).

O Estado estamental refere-se à organização política na qual se formaram os órgãos colegiados e Estados, os que reúnem indivíduos possuidores da mesma posição social, precisamente, os estamentos. Origina-se de Otto Hinze a distinção entre Estados com duas assembleias (Câmara dos Lordes da Inglaterra – clero, nobreza e Câmara dos Comuns – estamento burguês) e os Estados de estamentos com três corpos distintos, respectivamente, o clero, a nobreza e a burguesia, como na França. Nenhuma monarquia torna-se tão absoluta a ponto de suprimir toda forma de poder intermediário (o Estado absoluto não é um Estado total) (Idem, *ibidem*).

O nascimento do Estado, para Marx, estava diretamente ligado à decadência do feudalismo e à emergência da burguesia. Para Marx e Engels (2001), a luta de classes sempre existiu, todavia a “era da burguesia” se caracterizou por tê-la simplificado. “A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado” (p. 02). Os antagonismos entre essas duas classes, uma detentora dos meios de produção e a outra, obrigada a vender sua força de trabalho para sobrevivência, marca o surgimento do Estado moderno.

O Estado, na perspectiva de Marx, tinha como principal característica a divisão entre exploradores (burguesia) e explorados (proletários), e essa divisão comprometia a ordem social, fazendo-se necessário a criação de um órgão regulador dessa relação. No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (2001) elucidam que outro fator justificou a criação da figura do Estado moderno. Para os autores, a grande expansão comercial, também conhecida como “revoluções no modo de produção e troca”, era incompatível com o sistema feudalista:

(...) os meios de produção e de troca, sobre cuja base se *ergue a burguesia, foram gerados no seio da sociedade feudal*. Em um certo grau do desenvolvimento desses meios de produção e de troca, as condições em que a sociedade feudal produzia e trocava, a organização feudal da agricultura e da manufatura, em suma, *o regime feudal de propriedade, deixaram de corresponder às forças produtivas em pleno desenvolvimento. Entravavam a produção em lugar de impulsioná-la*. Transformaram-se em outras tantas cadeias que era preciso despedaçar; foram despedaçadas (MARX; ENGELS, 2001, p. 07 – Grifos nossos).

Nesse contexto, ergue-se a figura do Estado moderno, todavia um Estado tal qual Marx descreve em a *Ideologia Alemã*, que está a serviço da classe dominante. “O Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política” (2007, p.76).

Marx, em primeiro lugar, considerava as condições materiais de uma sociedade como a base de sua estrutura social e da consciência humana. Nesse sentido, a forma do Estado, emergiria das relações de produção, e não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto das vontades humanas. Para Marx, é impossível separar a interação humana em uma parte da sociedade, da interação, em outra parte: a consciência humana que guia e até mesmo determina essas relações individuais é o produto das condições materiais - o modo pelo qual as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas (CARNOY, 1988). “As relações jurídicas assim como as formas do Estado não podem ser tomadas por si mesmas nem do chamado desenvolvimento geral da mente humana, mas têm suas raízes nas condições materiais de vida, em sua totalidade (...)” (MARX; ENGELS, 1983, p. 24).

Essa concepção de Estado de Marx contradizia a de Hegel, caracterizada pela racionalidade, ou seja, um Estado ideal que envolve uma relação justa e ética de harmonia entre os elementos da sociedade. Para Hegel, o Estado é eterno, não histórico; transcende à sociedade como uma coletividade idealizada. Assim, é mais do que as instituições simplesmente políticas. Todavia, Marx, diferentemente, situou o Estado em seu contexto histórico e o submeteu a uma concepção materialista da história. “Não é o Estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado. A sociedade, por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo” (CARNOY, 1988).

Para Marx, o Estado, emergindo das relações de produção, não representa o bem – comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. Em oposição, Hegel enxergava o Estado como responsável pela representação da "coletividade social", acima dos interesses particulares e das classes, assegurando que a competição entre os indivíduos e os grupos permanecesse em ordem, enquanto os interesses coletivos do "todo" social seriam preservados nas ações do próprio Estado (CARNOY, 1988).

Marx rejeitou a perspectiva de Hegel, pois chegou à sua formulação de sociedade capitalista como uma sociedade de classes, dominada pela burguesia, e defendeu a concepção de que o Estado é a expressão política dessa dominação. No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels afirmam que:

Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada administrando-se a si própria na comuna; aqui, república urbana independente, ali, terceiro estado, tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, pedra angular das grandes monarquias, *a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa* (2001, p. 05 – Grifo nosso).

Nesse Documento, Marx e Engels (2001) demonstram como a burguesia mudou radicalmente as relações sociais precedentes, mercantilizando, inclusive, as relações humanas sem nenhuma piedade. “Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus ‘superiores naturais’, ela os despedaçou sem piedade, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do ‘pagamento à vista’” (p. 06). E, ainda: “Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta (p. 06)”. E para expressar o papel revolucionário que a burguesia desempenhou, Marx e Engels mencionam: “A burguesia rasgou o véu de sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a simples relações monetárias” (2001, p. 07).

Assim, Marx identificou o Estado como um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classes, mas

profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio da dominação de classe (CARNOY, 1988).

De acordo com Carnoy (1988), por volta de 1840, ainda influenciado por Hegel e pelas reais condições alemãs, Marx definiu o Estado como comunitário, representante dos interesses comuns (concordando com Hegel). Mas, uma vez que somente um Estado democrático poderia corporificar o interesse comum, o Estado Prussiano não era Estado. Além disso, ele via a época burguesa como aquela na qual a sociedade civil estava separada da sociedade política – o Estado separado do poder social. Dessa forma, rejeita a perspectiva de Hegel de que a burocracia de Estado é o elemento "universal" na sociedade, representando os interesses comuns.

Para o jovem Marx, o Estado tinha vida própria, separada da sociedade civil, com seus próprios interesses particulares. Considerando as condições na Alemanha da época, não é estranho que Marx visse o Estado desse modo: havia uma separação entre o Estado, de um lado, e uma ascendente sociedade civil da burguesia, de outro. O Estado não era um instrumento da burguesia (CARNOY, 1988, p. 68).

Marx não abandonou completamente esse conceito de forma imediata, todavia, sob a influência de Engels e de suas próprias visitas a Paris, a visão da dinâmica social fundamentada na luta de classes é introduzida em uma teoria do Estado como uma instituição com vínculo de classe.

O surgimento do Estado, na perspectiva de Marx e Engels, ocorreu a partir da contradição entre o interesse de um indivíduo (ou família) e o interesse comum de todos os indivíduos. A comunidade se transforma em Estado, aparentemente, divorciado do indivíduo e da comunidade, mas, na realidade, baseado em relações com grupos particulares – sob o capitalismo, com as classes determinadas pela divisão do trabalho. O moderno Estado capitalista é dominado pela burguesia.

Ao tratar sobre a Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, Engels desenvolveu o conceito fundamental da relação entre as condições materiais da sociedade, sua estrutura social e o Estado. Para ele, o Estado tem suas origens na necessidade de controlar os conflitos sociais entre os diferentes interesses econômicos e esse controle é realizado pela classe economicamente mais poderosa na sociedade. Assim, o Estado capitalista é uma resposta à necessidade de mediar o conflito de classes e manter a “ordem”, uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia.

Nesse sentido, o Estado é, segundo Engels (2000),

(...) um produto da sociedade num determinado estágio de desenvolvimento; é a revelação de que essa sociedade se envolveu numa irremediável contradição consigo mesma e que está dividida em antagonismos irreconciliáveis que não consegue exorcizar. No entanto, a fim de que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes não se consumam e não afundem a sociedade numa luta infrutífera, um poder, aparentemente acima da sociedade, tem-se tornado necessário para moderar o conflito e mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, surgido da sociedade, mas colocado acima dela e cada vez mais se alienando dela, é o Estado... (p. 193-194).

Carnoy (1988) destaca que outro ponto fundamental na teoria do Estado de Marx é que, na sociedade burguesa, o Estado representa o braço repressivo da burguesia. A ascensão do Estado como força repressiva para manter sob o controle os antagonismos de classe não apenas descreve a natureza de classe do Estado, mas também sua função repressiva, a qual, no capitalismo, serve à classe dominante, à burguesia. Para Marx e Engels, o Estado aparece como parte da divisão de trabalho, isto é, como parte do aparecimento das diferenças entre os grupos na sociedade e da falta de consenso social.

O segundo traço característico é a instituição de uma força pública a qual não é mais imediatamente idêntica à própria organização do povo em armas. Essa força pública especial é necessária porque uma organização armada espontânea de toda a população se tornou impossível, desde sua divisão em classes... Essa força pública existe em todo Estado; consiste não somente de homens armados, mas também de instituições coercitivas de todo o gênero (ENGELS, 1981, p. 195-96).

Segundo Carnoy (1988), o grau em que o Estado, na sociedade capitalista, é um agente da burguesia dominante não fica muito claro na obra de Marx. No entanto, no *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels afirmam que:

A indústria moderna transformou a pequena oficina do antigo mestre da corporação patriarcal na grande fábrica do industrial capitalista. Massas de operários, amontoados na fábrica, são organizadas militarmente. Como soldados da indústria, estão sob a vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não são somente escravos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também diariamente, a cada hora, escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica (2001, p. 05 – Grifo nosso).

Se, por um lado, tem-se a menção, no *Manifesto Comunista* (2001), de que, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, a burguesia finalmente conquistou para si mesma, no moderno Estado representativo, o exclusivo poder político, por outro lado, Marx e Engels defendem consistentemente a expansão da democracia como forma de refrear o poder do Executivo, a minimização do poder do Executivo, da burocracia do Estado e a maximização do peso do sistema representativo na estrutura governamental (CARNOY, 1988).

Para Marx e Engels (2001), o objetivo imediato dos comunistas é o mesmo que o de todos os demais partidos proletários: constituição dos proletários em classe, derrubada da supremacia burguesa e a conquista do poder político pelo proletariado. A primeira fase da revolução operária é o advento do proletariado como classe dominante, a conquista da democracia. O proletariado utilizará sua supremacia política para arrancar todo capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, ou seja, do proletariado organizado em classe dominante, e para aumentar, o mais rapidamente possível, o total das forças produtivas.

Segundo Bobbio (1990), a teoria mais popular que sustenta o fim do Estado é a marxiana-engelsiana: o Estado nasceu da divisão da sociedade em classes contrapostas por efeito da divisão do trabalho, com o objetivo de consentir o domínio da classe que está em “cima” sobre a classe que está “embaixo”. Quando, em seguida à conquista do poder por parte da classe universal (a ditadura do proletariado), desaparecer a sociedade dividida em classes, desaparecerá também a necessidade do Estado. O Estado se extinguirá, morrerá de morte natural, pois não será mais necessário.

Para Gramsci, o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento. Representa não interesses universais, mas de particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por essa e, portanto, a ela subordinado. Não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer mediante a transformação da sociedade que lhe é subjacente (BOBBIO, 1988).

Gramsci, ao analisar a figura do Estado, continua/supera a tradição marxista, ampliando a teoria do Estado. Para o autor, “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 2004, p. 764).

Segundo Portelli (1990), a sociedade política que Gramsci opõe à sociedade civil no seio da superestrutura foi pouco estudada nos *Quaderni*. No entanto, encontram-se várias definições de sociedade política nesses cadernos, como: “Sociedade Política ou

Estado, corresponde a ‘dominação direta’ ou de comando que se exprime no Estado ou governo jurídico”; “Sociedade Política ou ditadura, ou aparelho coercitivo para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento”; “Governo político, isto é, aparelho de coerção do Estado, que assegura ‘legalmente’ a disciplina desses grupos que recusam seu acordo, seja ativo ou passivo, no entanto, é constituído para o conjunto da sociedade, em previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando falta-lhe o consenso espontâneo”.

A sociedade política gramsciana é caracterizada, pois, por agrupar o conjunto das atividades da superestrutura, que dizem respeito à função de coerção. Nesse sentido, é um prolongamento da sociedade civil. No esquema gramsciano, a conquista do poder político culmina no controle da sociedade. Assim a sociedade política só deve desempenhar, no sistema hegemônico, um papel secundário (PORTELLI, 1990).

Segundo Coutinho (1999), a sociedade política (que Gramsci também chama de "Estado em sentido estrito" ou de "Estado-coerção") é formada pelo conjunto dos mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executiva e policial-militar.

Para Gramsci, a sociedade política tem como função o exercício da coerção, pela manutenção, pela força, da ordem estabelecida. Assim, não se limita ao simples domínio militar, mas igualmente ao governo jurídico, “força” legal. Para qualificar a sociedade política, Gramsci utiliza por várias vezes o termo Estado, mas precisando que se trata de uma concepção clássica, e superada, pois se trata daquela em que o Estado é guardião da época liberal, período em que no Estado não exercia nenhuma função econômica e ideológica direta, mas limitava-se à garantia da ordem pública e do respeito às leis (PORTELLI, 1990).

Ora, o Estado e a sociedade política não se identificam mais. A noção de sociedade política, como a de sociedade civil, é funcional, e assim não se traduz totalmente em organização superestrutural. Ainda assim, a sociedade política presta-se mais a uma definição orgânica. A função do aparelho de Estado consagrado à coerção é administrada por um pessoal intelectual bem delimitado: a burocracia (...) (PORTELLI, 1990, p.31).

Na perspectiva de Portelli (1990), quando o aparelho de Estado parece impotente para conter uma crise orgânica, essa classe pode suscitar, no seio da Sociedade Civil,

organizações paramilitares que se integrarão ao Estado. “Sociedade civil e sociedade política são, pois, estreitamente imbricadas no seio da superestrutura, conforme se revela no estudo de suas relações recíprocas” (p. 32).

Segundo Portelli (1990), nos *Quarderni*, Gramsci define uma ampliação do conceito de Estado entendido como: (...) o conjunto dos órgãos, qualquer que seja seu estatuto formal – organizações ‘privadas’ ou aparelho de Estado -, por meio dos quais é exercida a influência do grupo dominante (p. 35). Isso significa: “Estado, isto é, sociedade civil mais sociedade política, hegemonia encouraçada de coerção”; “Estado, em seu significado integral: ditadura mais hegemonia” (p. 36).

Para Gramsci (1991), existem as “sociedades ocidentais” e as “sociedades orientais”, e cada uma dessas sociedades possui características peculiares à sua constituição. Em *Maquiavel, o Estado e a Política Moderna*, Gramsci menciona que o Estado ampliado encontra terreno propício nas chamadas “sociedades ocidentais”, pois, nessas sociedades, já é possível estabelecer uma relação equilibrada entre sociedade política e Sociedade Civil.

De acordo com Montañó (2003), a luta de classes nessas sociedades ocidentais é movida pelos aparelhos privados de hegemonia, buscando a direção político ideológica e o consenso. “Neste caso o Estado se ampliou, e o centro das lutas de classe está na “guerra de posição”, numa conquista progressiva, ou processual, de espaços no seio e por meio da sociedade civil, visando à conquista de posições” (VIOLIN, 2010, p. 112). A “guerra de posição” mencionada por Gramsci (1991) refere-se à estratégia cujo objetivo era a conquista do poder nas sociedades ocidentais. O autor cita, como exemplo, a Revolução Passiva da Índia, “a resistência passiva de Gandhi é uma guerra de posição” (p. 68-70), mas salienta que em alguns momentos era “guerra de movimento”.

As “sociedades orientais”, diferentemente, das ocidentais, eram caracterizadas por um Estado forte e por uma Sociedade Civil primitiva e gelatinosa. E as lutas de classe visavam à conquista explosiva do Estado (MONTAÑO, 2003). Gramsci afirma que, nos países, nos quais a sociedade civil ainda é primitiva, como é o caso dos Estados absolutistas, eventuais conflitos limitam-se, essencialmente, à ocupação do aparelho coercitivo do Estado. Portelli (1990) sintetiza da seguinte forma:

Nas sociedades ‘primitivas’, é em torno do aparelho do Estado que a luta se concentra; nas sociedades mais complexas, o essencial do combate dirige-se contra a sociedade civil (...) e o mesmo ocorre com novo bloco

histórico: só uma longa guerra de trincheiras poderá destruir essa hegemonia (p. 38).

O Estado na “sociedade oriental” é caracterizado como “restrito”, e o movimento revolucionário se expressa como “guerra de movimento” ou “guerra de manobra”, caracterizada pelo ataque frontal e direto ao poder (GRAMSCI, 1991).

Gramsci afirma que o Estado em sua essência é coerção, ditadura, dominação, reafirmando esses elementos apontados para o desenvolvimento da teoria marxista até certo momento. Posteriormente, dá um passo a mais em sua compreensão sobre o Estado, introduzindo o elemento de consenso, ou seja, a direção hegemônica, que completa a forma de supremacia das classes dominantes dos capitalismo desenvolvidos.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2004, p. 1591).

Portelli (1990) sustenta que, na perspectiva gramsciana, para que a hegemonia se estabeleça solidamente, é preciso que as sociedades, civil e política, sejam igualmente desenvolvidas e organicamente vinculadas. Estando nessa situação, a classe dominante poderá utilizá-las alternativa e harmoniosamente para perpetuar sua dominação. Gramsci exemplifica com o já mencionado caso das “sociedades ocidentais”, nas quais o Estado e a Sociedade Civil já estabeleceram uma justa relação e, em um Estado debilitado, descobre-se uma robusta Sociedade Civil.

A hegemonia da burguesia repousa essencialmente, nesses países, sobre a “direção intelectual e moral” da sociedade, na impregnação ideológica de todo o sistema social. Qualquer tentativa de derrubada do bloco histórico nesse sentido passa por uma luta de longo fôlego, para desagregar a sociedade civil (PORTELLI, 1990, p. 37).

Nessa direção, afirma Gramsci (2004): “O Estado é somente uma trincheira avançada, atrás da qual se encontra uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas”.

O Estado gramsciano se define por três características: reúne a superestrutura do bloco histórico, tanto ‘intelectual e moral’ quanto política; seu equilíbrio interno entre esses dois elementos da superestrutura; e a unidade do Estado decorre de sua gestão por um grupo social que assegura a homogeneidade do bloco histórico: os intelectuais¹². A estrutura definitiva do Estado está relacionada à atividade dos intelectuais, entendidos como agentes da classe dominante para o exercício da direção política e cultural do bloco histórico (PORTELLI, 1990).

Em *Cadernos do Cárcere* (Volume 2), Gramsci (2000) desenvolve análises mais detalhadas a respeito da categoria dos “Intelectuais”. Para o autor, no processo histórico real, é possível identificar a formação de diversas categorias de intelectuais. Gramsci destaca duas que considerou mais importante: os empresários e os eclesiásticos. Para esta pesquisa, a categoria a ser destacada refere-se à dos empresários, visto que se pretende respaldar análises relativas ao papel de intelectuais ligados ao governo, como o ex-ministro Paulo Renato e sua ligação com a “Fundação Lemann”, na qual assumiu por alguns anos cargo na diretoria.

Com relação aos empresários, Gramsci (2000) elucida:

O empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual) (...) (p. 15).

Gramsci (2000) acrescenta que o empresário deve possuir certa capacidade técnica não apenas em sua atividade específica, mas também em outras esferas: “(...) deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador de ‘confiança’ dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.” (p.15).

No grupo que compõe os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, com o objetivo de expandir a própria classe. Há ainda outra possibilidade: esses empresários devem possuir a capacidade de escolher os

¹² Para construir suas teorias, Gramsci criou um corpo conceitual próprio, conhecido hoje como “Categorias de Gramsci”. São exemplos: sociedade civil, sociedade política, hegemonia, consenso, senso comum, intelectual orgânico, domínio, direção cultural, bloco histórico, oriente e ocidente, crise orgânica, dentre outras. Disponível em: < <http://cavaleirodotemplo.blogspot.com.br/2008/05/gramsci-e-estrategia-atual-das-esquerdas.html> >. Acesso em 20 de jul. 2012.

“prepostos” (empregados especializados) para confiarem essa atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (GRAMSCI, 2000).

De acordo com Gramsci (2000), todo grupo social cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência da própria função. No entanto, tanto acerca do campo econômico, quanto do social e político, Gramsci (2000) faz uma observação importante com relação à massa de camponeses:

(...) a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (p. 16).

O que essa afirmação de Gramsci parece significar é que o único segmento social que ainda era desprovido de intelectuais é a massa camponesa, embora produza intelectuais que passam dessa classe para classes “consideradas” superiores. Mesmo porque são as classes dirigentes que conduzem a massa desprovida de conhecimentos mais amplos.

No que concerne à classe dos eclesiásticos, Gramsci (2000) afirma que essa se trata da mais típica classe que procede da preexistência de categorias de intelectuais já existentes, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida por nenhuma modificação social ou política.

A classe dos eclesiásticos manteve por muito tempo o monopólio sobre alguns serviços muito importantes como a ideologia religiosa (filosofia e ciência da época), com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc. (GRAMSCI, 2000). É considerada também a categoria organicamente ligada à aristocracia fundiária:

(...) era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. Mas o monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos (...) não foi exercido sem luta e sem limitações; e, por isso, nasceram, sob várias formas (...) outras categorias, favorecidas e ampliadas pelo fortalecimento do poder central do monarca, até o absolutismo. Assim, foi-se formando a aristocracia togada, com seus próprios privilégios, bem como uma camada de administradores, etc., cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, etc. (p. 17).

Gramsci (2000) esclarece que várias categorias de intelectuais sentem sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação” e se situam como autônomos e independentes do grupo social.

Mas qual a origem do termo “intelectual” para Gramsci? “Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva, do tipo social novo que a nova classe deu à luz” (p. 16). Gramsci exemplifica com o caso dos senhores feudais que eram detentores de uma particular capacidade técnica, a militar.

Gramsci (2000) demonstra também que há certos limites na acepção de “intelectual”:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila *amestrado*”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (p. 18 – Grifo do autor).

Na perspectiva de Semeraro (2006), Gramsci valorizou singularmente o saber popular, defendendo a socialização do conhecimento e recriando a função dos intelectuais. Essa afirmativa pode ser apreendida mediante a citação acima, na qual Gramsci (2000), ao se referir aos operários e proletários, afirma que “todos os homens são intelectuais” (p. 18), todavia “nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (p. 18). Dessa forma, são formadas as categorias especializadas para o exercício da função de intelectuais. Os intelectuais têm uma conexão com todos os grupos sociais, mas, com destaque, com os grupos sociais mais importantes, e desenvolvem elaborações mais amplas e complexas com o grupo social dominante.

Gramsci (2000) chama atenção para um aspecto muito importante relacionado a uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do

domínio, que se refere à luta pela assimilação e conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais.

Para aprofundar e ampliar a intelectualidade de cada indivíduo, buscaram-se ampliar as especializações e aperfeiçoá-las, o que resultou na criação de escolas de diversos graus (GRAMSCI, 2000): “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (p. 19). A respeito da função social dos intelectuais nos vários Estados, prossegue o autor, “(...) quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e, quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado” (p. 19).

Na perspectiva de Gramsci (2000), o relacionamento dos intelectuais com o mundo da produção não é imediato e, sim, “mediatizado”, em diversos graus, por todo tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente “funcionários”.

Para medir a organicidade dos diversos estratos intelectuais, Gramsci (2000) determina a necessidade de se fixar uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima. Ele fixou dois grandes planos superestruturais: Sociedade Civil (conjunto vulgarmente designado como “privados”) e “sociedade política ou Estado” (p. 20). “Planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (p. 21).

Segundo Gramsci (2000), essas funções estão organizadas e conectadas, e os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para a realização das funções subalternas da hegemonia social e do governo político:

1) Do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consomem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (p. 21).

Existem várias gradações de atividades desenvolvidas por intelectuais. No mais alto grau, segundo Gramsci (2000), se situam os criadores das várias ciências, da filosofia, da

arte, etc.; e, no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada.

Gramsci (2000) destaca dois tipos de intelectuais: de tipo urbano e de tipo rural; no entanto afirma que, no mundo moderno, a categoria de intelectuais ampliou-se bastante.

Os intelectuais de tipo rural são classificados, segundo Gramsci (2000), em grande parte, como “tradicionais”, e estão ligados à massa social do campo e pequena-burguesia: “esse tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliães, etc.)” (p. 23). Os intelectuais rurais (padre, advogado, professor, tabelião, médico, etc.) desempenham grande função social e são responsáveis pela mediação política. Esses intelectuais são caracterizados por, no campo, possuírem um padrão de vida superior ao dos camponeses.

Os intelectuais urbanos não possuem iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção: “colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares” (GRAMSCI, 2000, p. 22). Para o autor, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados, ou seja, padronizados.

Os intelectuais urbanos (técnicos de fábrica), diferentemente, dos rurais, não exercem nenhuma função política sobre suas massas instrumentais (fase superada), mas pode ocorrer o contrário, as massas instrumentais, por meio de seus intelectuais, podem exercer influência política sobre os técnicos (GRAMSCI, 2000). “O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional (...)” (p. 23).

Com relação ao partido político e sua relação com os intelectuais, Gramsci (2000) estabelece duas distinções:

- 1) para alguns grupos sociais, o partido político é nada mais do que o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos, que se formam assim, e não podem deixar de formar-se, dadas as características gerais e as condições de formação, de vida e de desenvolvimento do grupo social dado, diretamente no campo político e filosófico, e não no campo da técnica produtiva, formam-se os estratos que correspondem, pode-se dizer, aos cabos e sargentos do exército, isto é, os operários qualificados e especializados na cidade e de modo mais complexo, os parceiros e colonos do campo (...).
- 2) o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo

Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente na dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (...). Um intelectual que passa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo (...) (p. 24).

Para Gramsci (2000), com relação ao partido, o importante é ressaltar sua função, que é diretiva e organizativa, ou seja, educativa, intelectual. A função do partido, para o autor, poderia ser verificada com maior clareza a partir de uma análise histórica concreta do modo pelo qual se desenvolveram as categorias orgânicas e as categorias tradicionais dos intelectuais.

Para Semeraro (2006), os intelectuais tradicionais na perspectiva gramsciana eram aqueles ainda presos a uma ordem socioeconômica superada:

Eram o “clero”, “os funcionários”, “a casa militar”, “os acadêmicos” voltados a manter os camponeses atrelados a um *status quo* que não fazia mais sentido. Distantes das dinâmicas socioeconômicas em fermentação do Norte da Itália, onde os “intelectuais de tipo urbano cresciam junto com a indústria e estavam ligados às suas vicissitudes” (idem, *ibid.*, p. 1.520), os intelectuais tradicionais ficavam empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história (p. 377).

Os intelectuais tradicionais eram caracterizados, também, por se considerarem independentes, superiores às vicissitudes do mundo e cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco. O distanciamento desses intelectuais os incapacitava a compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, *locus* em que se efetivava o jogo decisivo do poder econômico e político (SEMERARO, 2006).

Já os intelectuais orgânicos, segundo Semeraro (2006), de modo divergente dos tradicionais, correspondem àqueles que constituem um organismo vivo e em expansão. Estão conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais e, assim, se conectam ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais elaboradas que

o seu grupo social organiza para conduzir a sociedade. Ao atuarem dessa forma, “(...) os intelectuais ‘orgânicos’ se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a ‘conformação das massas no nível de produção’ material e cultural exigido pela classe no poder” (p. 378).

Nessa direção, Semeraro afirma que:

Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Gramsci, 1975, p. 1.518). Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social (2006, p. 378).

A base da formação e o princípio educativo dos intelectuais orgânicos, segundo Semeraro (2006), são constituídos pela conexão entre mundo do trabalho com o universo da ciência com as humanidades e a visão política de conjunto. Para Semeraro, trata-se de questões distintas que, no entanto, são partes orgânicas e inseparáveis da mesma realidade. Para Gramsci, uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. Essa afirmação denota a organicidade societária gramsciana.

O Estado, de acordo com Giddens (1999), deveria começar, modificando-se mediante uma reforma dele e do governo (esse seria um princípio básico das políticas da Terceira Via e também um processo de ampliação da democracia). O governo deveria se ajustar e atuar em conjunto com a Sociedade Civil, visando a fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade. A base desse trabalho conjunto, de parceria, foi denominada por Giddens de “economia mista”.

Para Giddens (1999), o Estado e a Sociedade Civil devem agir como parceiros, um facilitando a ação do outro e também as controlando. Para o autor, na perspectiva da Terceira Via, não existem fronteiras permanentes entre governo e Sociedade Civil. Com a nova “economia mista”, haveria uma sinergia entre os setores público e privado, utilizando-se o dinamismo dos mercados, mas, segundo o autor, tendo como objetivo o interesse público.

Giddens (1999) afirma que esse novo Estado democrático, reformado e modernizado, e a nação cosmopolita estão intimamente ligados a uma política muito ampla, o que significa que a nação cosmopolita implica em democracia cosmopolita, operando em uma escala global.

Seguindo sua linha pautada nas políticas da Terceira Via, Giddens (1999), afirma que os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A Terceira Via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo, ir além daqueles da direita, “que dizem que o governo é o inimigo”, e daqueles da esquerda, “que dizem que o governo é a resposta”.

Para Giddens, a questão não é mais ou menos governo, mas, sim, a identificação de que o modo de governar precisa ser ajustado às novas circunstâncias da era da globalização e de que a autoridade, inclusive, a legitimidade do Estado, tem de ser ativamente renovada. Giddens destaca algumas ênfases das políticas da Terceira Via, que são apresentadas no Quadro 5:

Quadro 5: O Novo Estado Democrático

O Novo Estado Democrático (o estado sem inimigos)

Descentralização
 Dupla democratização
 Renovação da esfera pública – transparência
 Eficiência administrativa
 Mecanismos de democracia direta
 Governo como administrador de riscos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Giddens, 1999.

Na perspectiva de Giddens (1999), a política da Terceira Via advoga a *nova economia mista*, que envolve um equilíbrio entre regulação e desregulação em um nível transnacional, bem como em níveis nacional e local; e também um equilíbrio entre o econômico e o não econômico na vida da sociedade. Essa sinergia sugerida pelo autor se concretiza na estratégia do Terceiro Setor, ou seja, é criado um novo setor, um espaço nem público e nem privado. Com essa proposta, o governo delega suas responsabilidades para o privado, e o cidadão deixa de ter acesso a serviços públicos com garantias legais e passa a ter acesso a serviços oferecidos por voluntários, sem garantias legais e de qualidade.

Segundo Peroni (2008), com o conceito de público não estatal, a propriedade é redefinida, deixando de ser estatal e passando a ser pública de direito privado.

Para Giddens (1999), os social-democratas precisam alterar a relação entre risco e segurança existentes no *welfare state*, para desenvolver uma sociedade de agentes que assumam “riscos com responsabilidade” nas esferas dos mercados governamental, empresarial e de trabalho.

Igualdade e liberdade individual podem entrar em embate, e de nada adianta fingir que igualdade, pluralismo e dinamismo econômico são sempre compatíveis. Os social-democratas não deveriam admitir, no entanto, que níveis elevados de desigualdade são funcionais para a prosperidade econômica, ou que são inevitáveis. Eles tanto deveriam se afastar do que foi por vezes uma obsessão de desigualdade, quanto repensar o que é igualdade. A igualdade deve contribuir para a diversidade, ao contrário de bloquear esse caminho (GIDDENS, 1999).

De acordo com Peroni (2009), nesse contexto, ocorre a chamada “mercantificação de tudo”, com graves consequências para a desigualdade social, já que os direitos materializados em políticas universais cedem lugar às políticas fragmentadas e focalizadas. Para Peroni (2009):

Com as mudanças no conceito de igualdade também as políticas individualizadas, focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais (p. 157).

Nesse sentido, prossegue Peroni (2009), com as PPPs e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não apenas na agenda, mas também na execução de políticas, definindo o conteúdo e a gestão, no caso de PPPs, na área educacional.

Expostas algumas teorizações sobre “Sociedade Civil” e “Estado”, apontamos como diretriz para esta pesquisa a concepção gramsciana. Entende-se que a sociedade brasileira pode ser identificada tal qual uma “sociedade ocidental”, pois não se presencia um Estado forte e uma Sociedade Civil primitiva e gelatinosa, cuja estratégia para ter acesso ao poder é a “guerra de movimento” (ataque frontal ao Estado). Por outro lado, existe um “certo equilíbrio” entre sociedade política e sociedade civil. E a luta de classes pode ser verificada por meio da “guerra de posição”, por meio de uma busca progressiva

de espaços na Sociedade Civil, da hegemonia ideológica para acesso ao poder. Nesse caso, Sociedade Civil e sociedade política fazem parte da superestrutura.

3 RELAÇÕES ENTRE GLOBALIZAÇÃO FINANCEIRA, PARCERIAS PÚBLICO- PRIVADAS E EDUCAÇÃO

3.1 Internacionalização do Capital

Em um contexto marcado pelo polêmico debate a respeito da crise que tem assolado as sociedades contemporâneas, a dúvida a respeito das suas causas leva-nos a uma dúvida ainda maior: crise de quê? Do Estado? Do capital? Peroni (2009) elucida essa questão, afirmando que: “as estratégias de superação da crise como o neoliberalismo, a *globalização*, a reestruturação produtiva e a Terceira Via estão redefinindo o papel do Estado” (p. 157 – Grifo nosso).

Embora a globalização [uma das estratégias de superação da crise] tenha ocupado expressivo espaço nos debates acadêmicos na contemporaneidade, não se trata de um advento novo, recente. Marx Engels, em dezembro/1847 – janeiro/1848, no *Manifesto do Partido Comunista*, já discutia com precisão os efeitos da globalização.

Tendo o Manifesto como referência, pode-se evidenciar que a globalização teve início a partir da superação do feudalismo e da ascensão do capitalismo. O feudalismo, com o aparecimento da nova e emergente classe social, a burguesia, não mais satisfazia às necessidades que cresciam com a abertura de novos mercados, descobertos por meio da navegação:

A descoberta da América, a circunavegação da África ofereceram à burguesia em ascensão um novo campo de ação. Os mercados da Índia e da China, a colonização da América, o comércio colonial, o incremento dos meios de troca e, em geral, das mercadorias imprimiram um impulso, desconhecido até então, ao comércio, à indústria, à navegação, e, por conseguinte, desenvolveram rapidamente o elemento revolucionário da sociedade feudal em decomposição (MARX; ENGELS, 2001, p. 05).

O movimento histórico, no qual se originou as grandes indústrias, foi caracterizado, inicialmente, pela necessidade de maior número de produtos para atender aos novos mercados. As antigas corporações foram suplantadas pela pequena burguesia industrial, a manufatura subsistiu e a divisão do trabalho entre as diferentes corporações desapareceu em virtude da divisão do trabalho dentro da oficina (MARX; ENGELS, 2001).

Os mercados continuavam em expansão, até que a manufatura tornou-se, também, insuficiente, sendo desenvolvido, então, o vapor e a maquinaria, responsáveis por

revolucionar a produção industrial. A grande indústria moderna suplantou a manufatura, e a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria. “A grande indústria criou o mercado mundial preparado pela descoberta da América. O mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do comércio, da navegação e dos meios de comunicação por terra” (MARX; ENGELS, 2001, p. 02).

Mediante as análises desenvolvidas por Marx e Engels, em 1847, pode-se constatar que a globalização teve início já nos primeiros anos de desenvolvimento do sistema capitalista e foi impulsionada justamente pelo comércio em franco desenvolvimento. “Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, *a burguesia invade todo o globo*. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, *criar vínculos em toda, parte*” (MARX; ENGELS, 2001, p. 06 – Grifos nossos).

Marx e Engels, no trecho abaixo transcrito, sintetizam, de forma magistral, o que nos dias atuais vem ocorrendo:

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter *cosmopolita* [um dos valores da terceira via] à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um *intercâmbio universal*, uma *universal interdependência das nações*. E isto se *refere tanto à produção material como à produção intelectual*. (...) a burguesia arrasta para a torrente da civilização mesmo as nações mais bárbaras. Os baixos preços de seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China e obriga a capitularem os bárbaros mais tenazmente hostis aos estrangeiros. *Sob pena de morte, ela obriga todas as nações a adotarem o todo burguês de produção*, constringe-as a abraçar o que ela chama civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, *cria um mundo à sua imagem e semelhança* (MARX; ENGELS, 2001, p. 06 – Grifo nosso).

Para Mészáros (2004), a globalização é uma “solução” apresentada como se fosse uma “novidade” que surgiu no horizonte histórico há uma ou duas décadas, “com sua

promessa de bondade universal, ao lado da outrora igualmente saudada e reverenciada noção da ‘mão invisível’ (p. 07). Contudo, o autor assevera que, na realidade, “o sistema do capital moveu-se inexoravelmente em direção à ‘globalização’ desde seu início (p. 07).

Devido à irrefreabilidade de suas partes constitutivas, ele não pode considerar-se completamente realizado a não ser como um sistema global totalmente abrangente. É por essa razão que o capital procurou demolir todos os obstáculos que permaneciam no caminho de sua plena expansão e porque ele deve continuar a fazê-lo enquanto o sistema perdurar (MÉSZÁROS, 2004, p. 07).

O debate contemporâneo a respeito da globalização comporta diversas nuances, cultural, política, econômica, etc. Para a presente discussão, optou-se por se ater à globalização financeira e ou internacionalização do capital, semelhante aos efeitos da “globalização” que Marx e Engels demonstram no trecho supracitado, e seus impactos na educação, seja no que concerne à mercantilização da educação, seja nas diretrizes propostas por organismos multilaterais para a educação.

A globalização financeira foi caracterizada por um processo que, para progredir, prescindiu da abertura dos mercados nacionais e da supressão das fronteiras que separam os países. O motor que a impulsionou e a impulsiona, hoje, é a competição. Em linhas gerais, refere-se às forças supranacionais isentas de compromissos com suas bases territoriais de origem, que condicionam por toda parte o funcionamento das sociedades nacionais.

De acordo com Chesnais (1996), Oman refutou a ideia de tratar como sinônimos a globalização e o comércio exterior; ele afirma que a globalização deve ser entendida como “um processo centrífugo e um fenômeno microeconômico”. A mundialização diz respeito às atividades dos grupos empresariais, aos fluxos comerciais que elas provocam e à globalização financeira. A argumentação de Chesnais justifica o emprego, neste trabalho, dos termos “globalização financeira” e/ou mundialização, já que, quando tratamos de globalização, nos restringimos à globalização financeira, no âmbito do capital.

Para Chesnais (1996), a mundialização do capital é resultado de dois movimentos: primeiro, pela longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914; segundo, pelas políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980. Segundo Anderson (1994), as propostas de

cunho neoliberal permaneceram ocultas três décadas. Essas propostas tornaram-se públicas apenas a partir dos anos 1960, no período em que ganharam espaço acadêmico, sobretudo, nas universidades norte-americanas. Entretanto, elas só transportaram-se do plano teórico para o campo da política com a chegada ao governo das forças liberal-conservadoras, mediante vitórias consecutivas como: a de *Thatcher*, em 1979, na Inglaterra; de *Reagan*, em 1980, nos Estados Unidos; e de *Helmut Kohl*, em 1982, na Alemanha.

A globalização apresenta, de acordo com Martins (1992), duas facetas: por um lado, significa liberdade e, por outro, designa desproteção. Na realidade, a liberdade se concretiza na exponenciação da economia de livre mercado, por meio do aumento progressivo da desregulamentação dos mercados, no primado da concorrência, na maior mobilidade do capital produtivo e financeiro, mas desampara, ou deixa desprotegidos, aqueles que dependem dos sistemas de proteção social, por meio da flexibilização das relações de trabalho e nas limitações dos direitos econômicos e sociais dos mais fracos.

A globalização financeira refere-se a um movimento excludente dos países menos favorecidos economicamente, tendente à marginalização, sobretudo, dos países em desenvolvimento. O que se observa é uma polarização entre o que O'Hare (1996) denominou como a tríade (Japão, EUA e União Européia).

De acordo com dados da UNCTNC (*United Nations Centre on Transnational Corporations*), entre 1980 e 1988, quase triplicou o montante de investimento direto realizado no interior da tríade (Japão, EUA, UE). Em contrapartida, houve, nesse período, uma progressiva redução da participação dos países em desenvolvimento. Observa-se que funções como montagens dos produtos vão para os locais nos quais existe mão de obra barata e incentivos governamentais; em contrapartida, a produção e uso de tecnologias (*p&d*) permanecem nos países centrais (CHESNAIS, 1996).

Na perspectiva de Ianni (1997), a globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo. E, a partir dela, as nações consolidadas, bem como os sistemas de aliança que pareciam convenientes e permanentes, abalam-se ou desabam. O capitalismo globalizado provoca e recria surtos de acumulação originária, engendra uma nova divisão transnacional do trabalho e produção, espalha unidades produtivas por todo mundo, informatiza processos de trabalho, modifica a estrutura da classe operária, transforma o mundo em uma imensa fábrica e recria a cidade global.

Nesse contexto, desenvolvem-se estruturas de poderes globais, que não prescindem das estruturas nacionais e regionais. Às vezes, apoiam-se nelas; em outras, combatem-nas. São elas: o FMI (Fundo Monetário Internacional), BIRD (Banco Mundial), GATT, atual OMC (Organização Mundial Do Comércio), estruturas essas, às vezes, contraditórias em suas diretrizes ou práticas, mas sempre pairando além das soberanias e cidadanias nacionais e regionais. Essas estruturas de poder posicionam-se ao lado do Estado capitalista e apoiam as empresas transnacionais. É reduzido o significado da soberania nacional, já que o Estado-Nação começa a ser obrigado a compartilhar ou aceitar decisões e diretrizes provenientes dos grandes centros de poder (IANNI, 1997).

A globalização financeira provocou o desenvolvimento de uma rede mundial, dominada de grandes oligopólios transnacionais. Para Clinton (1992), este constitui o fator desagregador mais potente da autonomia e da soberania dos Estados nacionais.

A globalização provocou a marginalização das políticas nacionais e das opções políticas pelas forças do mercado mundial. Segundo Ohmae (1996), a maioria do dinheiro que atravessa as fronteiras é privada, e o governo é dispensado de se envolver nas transações. O importante é a “qualidade” do investimento; o dinheiro irá para onde estiverem as boas oportunidades. O capital se torna móvel e isento de qualquer ligação nacional e se instala onde impera as vantagens do mercado.

Nesse contexto, dissolvem-se as fronteiras dos Estados nacionais e edificam-se novas unidades geográficas: os Estados-regiões, que se referem a zonas econômicas naturais, com dimensões geográficas limitadas, entretanto, com grande influência econômica. Os Estados-regiões podem ou não enquadrar-se nas fronteiras de uma nação específica. Esses são unidades econômicas e não políticas, e seu foco não tem nada de local, sendo eles motores poderosos de desenvolvimento, pois sua orientação e sua ligação ocorrem com a economia global. Além disso, acolhem favoravelmente o capital, a propriedade e os produtos estrangeiros (OHMAE, 1996).

A globalização tem engendrado mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais que abalaram as estruturas da velha ordem econômica internacional que sustentaram o capitalismo do pós-guerra e das instituições que articulavam os diferentes Estados e interesses nacionais. Com o crescente processo de globalização dos mercados financeiros e de capitais, está ocorrendo a ampliação das incertezas e instabilidades econômicas internacionais, por meio da subordinação crescente dos capitais produtivos e da retração dos investimentos e do crescimento econômico. Essas mudanças, no entanto,

requerem maiores e recorrentes demonstrações de credibilidade dos governos nacionais junto aos mercados financeiros, por meio de políticas ortodoxas generalizadas e duráveis e de taxas de câmbio, juros e finanças públicas, de forma a tornar as políticas de desregulamentação dos mercados de trabalho, sobretudo, as voltadas ao controle e redução dos custos salariais, nas variáveis de ajuste fundamental (MATTOSO, 1996).

Nesse contexto de disputas pelo mercado e, por conseguinte, pelo poder, fazem-se presentes grandes fusões e ou aquisições das grandes empresas, ou seja, aquelas que detêm maior poder compram as menores, monopolizando o mercado. Emergem então os chamados oligopólios, que são definidos por Chesnais (1996) como um espaço de rivalidade, delimitado pelas relações de dependência mútua de mercado, que interligam o pequeno número de grandes grupos, que, numa dada indústria, chegam a adquirir e conservar a posição de concorrentes efetivos no plano mundial.

Esse autor esclarece que, do ponto de vista geopolítico, o conceito de oligopólio mundial remete ao que Ohmae chamou de tríade. Esse termo refere-se também ao atual modo principal de organização das relações entre as maiores firmas mundiais e é definido não como uma “forma de mercado” ou “estrutura de oferta”, e, sim, como “espaço de rivalidade” industrial, formado sobre a base da expansão mundial dos grandes grupos. É um espaço de concorrência encarniçada, mas, também, de colaboração entre os grupos (CHESNAIS, 1996).

As empresas, visando à concorrência internacional, privilegiam a competitividade por meio do curto prazo ou preço e tendem a terceirizar parcelas menos rentáveis da produção. E as empresas terceirizadas contratam assalariados em condições cada vez mais precárias, realizam frequentemente corte de pessoal, elevam a jornada de trabalho e definem salários por produção individual. Agrega-se a esse conjunto de elementos a resistência das empresas ao uso de transferências fiscais e previdenciárias que jogam para as sociedades nacionais as responsabilidades concernentes à elevação e continuidade do desemprego, avanço do trabalho precarizado, aumento da jornada de trabalho, ampliação das desigualdades sociais e regionais, etc.

Mészáros (2004), a respeito da globalização, aponta uma grande contradição:

Por que, enquanto o capital em sua articulação produtiva — atualmente através, principalmente, da ação de gigantescas corporações *nacionais-transnacionais* — tende a uma integração global (e, nesse sentido, verdadeira e substantivamente à globalização), a configuração vital do

“capital social total” ou “capital global” é, hoje em dia, completamente desprovida de sua própria formação estatal. Isto é o que contradiz nitidamente a determinação intrínseca do próprio sistema como inexoravelmente global e desenfreado. Assim, o perdido “Estado do sistema do capital” como tal, demonstra a incapacidade do capital para atingir a lógica objetiva da irrefreabilidade do sistema em suas últimas consequências. É esta circunstância que deve colocar as expectativas otimistas de “globalização” sob a sombra de sua deplorável falência, sem remover, entretanto, o próprio problema — nomeadamente, a necessidade de uma verdadeira integração global dos intercâmbios reprodutivos da humanidade — para o qual somente uma solução socialista pode ser considerada (p. 08).

Dessa forma, o autor afirma que, sem uma solução socialisata, os crescentes antagonismos fatais e confrontos hegemônicos pelos mercados exigidos entre principais poderes concorrentes, possivelmente, terão como resultado uma catastrófica ameaça à sobrevivência da humanidade.

3.1.1 Mercantilização da Educação

Analisando educação e globalização, Oliveira (2009) indica quatro consequências para essa relação por ele caracterizada como tensa e contraditória:

- a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo;
- b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de *softwares* educativos e pelo recurso à educação a distância;
- c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo;
- d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor (p. 740).

A internacionalização do capital atingiu também o segmento educacional, pois se depara no mercado atualmente com grandes transações comerciais internacionais. Muitos empresários perceberam o quanto a educação privada e o comércio de material didático para as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais podem ser rentáveis.

De acordo com Agnaldo Novo, no *Jornal O Globo Online*, o setor privado de educação brasileiro atrai investimentos estrangeiros e já registra um total de operações de aquisição de R\$1,9 bilhão. Essa conjuntura demonstra que a educação tem se transformado, crescentemente, em mercadoria.

Embora a mercantilização da educação tenha adquirido maior expressão nos últimos anos, Oliveira (2009, p. 741) elucida que esse mercado no Brasil é antigo, remontando, pelo menos, ao período da ditadura militar. Entretanto, isso ocorria de forma bem discreta, pois a legislação proibia que as instituições de ensino público, “pela sua natureza”, dessem lucro. Foi mediante a promulgação da Constituição de 1988 que se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos. A posterior regulamentação desse dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases e na legislação complementar acelerou o seu crescimento.

Oliveira (2009) descreve que, além das ofertas de vagas (presenciais e ou a distância), difundiram-se outras atividades comerciais no âmbito educacional, tais como: na educação básica, a venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor; venda de materiais apostilados para redes municipais e estaduais, tendo os mesmos avaliados no âmbito do programa nacional do livro didático (PNLD); e venda de materiais educativos para a definição da gestão do sistema público de ensino.

Novo (2010) traz dados recentes que corroboram para a compreensão desse movimento de mercantilização da educação. Segundo o autor, em pouco mais de um ano, só o mercado de sistemas de ensino (que consiste na produção de metodologia pedagógica e apostilas para venda a escolas públicas e privadas) registrou cinco operações de venda, três delas, nos últimos 30 dias. Somadas, essas operações representaram um investimento superior a R\$ 1,9 bilhão. No maior desses negócios, a inglesa Pearson (dona do jornal “Financial Times” e da revista “The Economist”) pagou R\$ 888 milhões para assumir a gráfica e a distribuição de materiais didáticos do Sistema Educacional Brasileiro (SEB).

A Kroton Educacional, que já tem 50% do seu capital nas mãos do Fundo Financeiro Internacional Advent, anunciou que estuda novas associações e, eventualmente, a venda de uma ou mais unidades de ensino do grupo. Os donos da Universidade Estácio de Sá, com quase 215 mil alunos e forte presença no Rio de Janeiro, também procuram compradores para suas ações. João Uchôa Cavalcanti Neto e sua filha, Monique Uchôa Cavalcanti de Vasconcelos, vão vender na bolsa de valores os 41,7% que detêm do capital da empresa (NOVO, 2010).

O mercado brasileiro de ensino está entre os dez maiores do mundo, com movimento estimado entre R\$ 53 bilhões e R\$ 55 bilhões por ano. Esse valor considera as

mensalidades no ensino privado (básico e superior) e também o giro do mercado editorial (que engloba desde a venda de livros didáticos à produção dos sistemas de ensino). Estão fora da conta os desembolsos do governo na rede pública. O aumento da renda da população puxa o segmento em grande parte, a consolidação do setor reflete a confiança dos investidores brasileiros e estrangeiros no aumento da renda média da população e da demanda por mão de obra qualificada nos próximos anos no país. Outro ponto de atração é a baixa taxa de ocupação de universidades e cursos. Em 2008, as faculdades privadas ganharam 1,198 milhão de novos pagantes, para um total de 2,641 milhões de vagas oferecidas (NOVO, 2010).

O processo de consolidação teve início em 2006, quando a americana Laureate Education (gigante que atua em 15 países e fatura quase US\$ 650 milhões por ano) arrematou o grupo Anhembí-Morumbi. Depois disso, a GP Investimentos¹³ comprou 20% da Estácio de Sá. No mercado de sistemas de ensino, dos seis primeiros colocados no *ranking*, três já têm participação estrangeira: o Fundo de Investimento Advent na Kroton, a inglesa Pearson no SEB e a espanhola Santillana na moderna. Os outros três grupos nacionais são Positivo, Objetivo e Abril Educação (que em julho comprou a Rede Anglo) (Idem, *ibidem*).

De acordo com Novo (2010), o diretor-superintendente do SEB, Nilson Curti, em referência à operação fechada com a Pearson, menciona que: “nossa situação financeira era confortável, com capital para novos investimentos. Mas percebemos que a entrada de um sócio estratégico seria importante para enfrentar o aumento esperado da concorrência”. O interesse pelo negócio entre os dois grupos começou em 2007, antes mesmo da abertura de capital do grupo brasileiro. Curti diz que, dessa vez, houve “uma convergência de interesses” para o fechamento do negócio. Enquanto a Pearson administrará as operações de sistema de ensino, os antigos controladores do SEB manterão o controle das escolas. “Já temos planos de adquirir, ainda neste ano, unidades de ensino básico no Rio, Recife e Porto Alegre”, menciona Curti, que também admite interesse nas operações da Estácio de Sá: “(...) tudo faz sentido neste momento, nada se descarta”. O principal foco dos investidores nesse momento parece ser o de sistemas de ensino (Idem; *ibidem*).

A estimativa é que existam pelo menos 40 pequenas empresas no país que se dedicam à produção de material pedagógico próprio para venda, que em tese passarão a ser alvo das novas apostas dos investidores. O

¹³ Esta empresa é do trio Jorge Paulo Lemann, Marcel Telles e Beto Sicupira.

presidente da Consultoria Hoper Educação, Ryon Braga, explica que esse interesse vem da municipalização do ensino no país. Com a mudança, as editoras tradicionais que dependem do programa do livro didático do governo federal se viram ameaçadas pelas metodologias particulares. Braga estima que a utilização desses sistemas alcance hoje 35% das escolas privadas e pouco mais de 4% dos municípios que administram sua rede pública de ensino. — não é que os livros didáticos deixaram de ser bons. Mas, ao optar pelas metodologias particulares, as prefeituras acabam comprando um pacote completo, que combina o material de estudo e a orientação de professores e diretores de escolas. Isso tira a responsabilidade das costas das prefeituras — diz ele (NOVO, 2010, s/p).

A previsão é que a penetração dos sistemas de ensino chegue a 42%, nos próximos três anos, na rede privada. No caso das escolas públicas, segundo Novo (2010), Braga fala em um índice de crescimento de “pelo menos três vezes” no mesmo período.

Para Oliveira (2009), esse processo, em escala mundial, é similar. O setor de educação internacional movimenta, anualmente, US\$ 2,2 trilhões, tornando a reflexão em torno da expansão dos interesses comerciais na área uma importante questão política.

Oliveira (2009) questiona se a educação transformou-se em mercadoria e demonstra que há poucas dúvidas a esse respeito, pois: “(...) pode-se dizer que “mercadoria” é tudo que possa ser “comprado ou vendido” numa perspectiva de acumulação de capital (p. 753).

Outro processo que vem ocorrendo, sobretudo, no ensino superior, é o de oligopolização, ou seja, de concentração de escolas nas mãos de poucas empresas. “Mantidas as condições atuais de sustentação exclusivamente por mensalidades, poucos serão os que conseguirão ocupar nichos específicos do mercado sem ser acossados pelas instituições maiores” (OLIVEIRA, 2009, p. 754).

Assim, percebe-se que um dos impactos da globalização financeira no campo educacional foi a mercantilização da educação: “(...) essa liberdade de trânsito do capital financeiro que permite sua avassaladora penetração no setor educacional brasileiro, fazendo com que sua ação seja o pólo dinamizador do setor, tornando-se, assim, hegemônico face aos capitais tradicionais da área” (OLIVEIRA, 2009, p. 754).

3.1.2 Diretrizes dos Organismos Multilaterais Para a Educação

As estratégias para solucionar a crise do capital, descritas por Peroni - a globalização, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva - se intensificaram no Brasil a partir da década de 1990, movimento um tanto quanto tardio se comparado ao Chile,

Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra. Nessa década, a política brasileira se reestruturou em novas bases e o Estado passou a assumir o papel de regulador das políticas públicas. Desde esse período, o Estado vem se afastando paulatinamente das questões sociais, abrindo, dessa forma, espaço para a hegemonia da economia de mercado. Se, por um lado, o Estado flexibilizou e descentralizou as políticas educacionais, por outro, desenvolveu processos de controle social e políticas focalizadas.

Para Miranda (1997), vive-se um momento em que a cartografia geopolítica do mundo é modificada, as correntes de intercâmbio internacional são redefinidas, os centros hegemônicos da política global são alterados e a globalização dos mercados capitalistas é exacerbada, tudo isso em meio a uma vertiginosa revolução tecnológica, processada no interior do capitalismo.

Especialmente, nos países da América Latina, vive-se uma crise do modelo de industrialização em uma conjuntura demarcada pelo processo global de reforma do Estado, cuja finalidade é instaurar o mercado mundial como principal mecanismo de obtenção de recursos. É nesse contexto que os órgãos internacionais munidos da tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo começam a intervir na educação com a justificativa de “adequá-la” às exigências do mercado contemporâneo competitivo e “evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial” (MIRANDA, 1997).

Os países em desenvolvimento se tornam reféns dessa nova lógica, já que, para receber financiamento do Banco Mundial, necessitam seguir as “orientações do Banco”. “Essa instituição tem a reputação de impor severas condições – que os países receptores dos empréstimos são obrigados a aceitar – e de se envolver pesadamente no arcabouço de propostas que os governos submetem para financiamento” (LAUGLO, 1997, p. 13).

O Banco Mundial, por meio do FMI (Fundo Monetário Internacional), exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Essa influência favorece liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados mais de acordo com os princípios da iniciativa privada (LAUGLO, 1997).

De acordo com Miranda (1997), desde o início da década de 1990, algumas perspectivas de políticas sociais orientadas para as exigências do estágio atual do capitalismo na América Latina têm sido delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, o

Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica Para América Latina e Caribe Unesco (CEPAL) e a UNICEF.

Uma das proposições desses organismos refere-se a uma proposta elaborada em 1990 pela CEPAL (Comissão Econômica Para América Latina e Caribe), denominada “Transformación Productiva Com Equidad”. Essa proposta sugeria que indivíduos, setores sociais e países deveriam se tornar competitivos, adequando-se às exigências do mercado. Essa competitividade, segundo o documento, deveria pautar-se pelos investimentos em capital humano, buscando convergência entre competitividade e sustentabilidade social, entre crescimento econômico e equidade social (MIRANDA, 1997).

O documento ainda prevê, de acordo com Miranda (1997, p. 39),

O fortalecimento da base empresarial, a infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Nesse último âmbito, os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 15).

A proposição do documento deixa evidente a pretensão de alinhar a educação aos objetivos das políticas neoliberais, assim como ampliar o poder da iniciativa privada no que concerne ao controle do mercado e das políticas públicas direcionadas para as áreas sociais.

De acordo com Adrião et al. (2007), o posicionamento do Banco Mundial na década de 1990 é marcante, pois o “Relatório publicado por essa agência alerta os países em desenvolvimento quanto à importância do conhecimento como gerador de riqueza e como uma nova maneira de encarar os problemas do desenvolvimento” (p. 27). Em virtude dessa posição do Banco Mundial, é que Adrião et al. afirmam que a educação em todos os níveis passa, na década de 1990, a assumir centralidade nas políticas internacionais.

E os países em desenvolvimento tornam-se os principais alvos desses “ajustes”:

Não será fácil eliminar as defasagens de conhecimento. Os países em desenvolvimento estão visando um alvo móvel, porque os países industrializados de renda alta estão constantemente expandindo a fronteira do conhecimento. Na verdade, ainda maior que a defasagem de

conhecimento é a defasagem da capacidade de criar conhecimento. As diferenças em certas medidas importantes de criação de conhecimento são muito maiores entre países ricos e pobres do que as diferenças de renda. Mas não será necessário que os países em desenvolvimento reinventem a roda — ou o computador, ou o tratamento da malária (ADRIÃO et al., 2007, p. 27).

Nesse sentido, não será necessário porque os países em desenvolvimento, segundo Adrião et al. (2007), poderão “adquirir ou se adaptarem” aos conhecimentos produzidos pelos países desenvolvidos que já possuem *know how* tecnológico mais avançado.

Marília Gouveia de Miranda (1997), em seu estudo sobre as políticas delineadas pelos organismos internacionais (BID, Agências da ONU, Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento – PNUD, CEPAL e UNICEF) para a América Latina, menciona que, apesar de haver algumas distinções em seus objetivos e propostas, no que concerne à educação, esses organismos possuem pontos de convergência.

Segundo a autora, nos documentos sobre políticas educacionais propostas por esses organismos internacionais para os países da América Latina, em especial, no “Plano Nacional de Educação Para Todos”, ocorre a proposição de um novo paradigma do conhecimento. “A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma idéia para qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais” (MIRANDA, 1997, p. 41).

Esse novo paradigma direcionado para novas formas de criação e divulgação do conhecimento e da informação, criado e proposto pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, é no mínimo “perverso” e encontra-se na mesma direção do posicionamento do Banco Mundial, descrito acima por Adrião et al. (2007). Tais propostas, pois, com o objetivo de tornar os países em desenvolvimento mais competitivos no mercado internacional, acirram ainda mais a diferença entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento. Isso ocorre por que:

Não haveria necessidade de acumular muitos *conhecimentos*, porque estes podem ser buscados a qualquer momento, graças aos novos recursos tecnológicos. É requerido, no entanto, que se saiba buscá-los corretamente *como informação* que, para ser acessada, necessitaria ser permanentemente produzida (MIRANDA, 1997, p. 41 – Grifo nosso).

As propostas dos organismos estão direcionadas para instrumentalizar a população dos países em desenvolvimento a serem apenas capazes de “buscar informações” e não de produzi-las, já que essa tarefa os países desenvolvidos já fazem. O que decorre dessas proposições é uma implícita mudança da concepção de conhecimento. Assim, conhecimento e informação passam a se confundirem (apenas na prática dos países em desenvolvimento).

O que está implícito nessas propostas é o aprofundamento da separação entre os que “pensam” e os que “executam”. Países com recursos financeiros disponíveis poderão investir em P&D (pesquisa e desenvolvimento); já as áreas que não dispõem de recursos irão se concentrar na execução. Assim, países ricos pesquisam, criam, registram as patentes, e os que não têm recursos para pesquisa continuam cada vez mais pobres, na condição de fornecedores de mão de obra barata e técnica.

Miranda (1997) assevera que, para a CEPAL, os conhecimentos devem ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar). Diante disso, questiona-se: Que educação os organismos multilaterais pretendem recomendar para os países latino-americanos? A resposta é simples: uma educação universalizada, voltada para sujeitos executores, que tenham habilidade instrumental de acessar informações e colocá-las em prática, ou seja, a formação de uma massa de sujeitos polivalentes, acríticos, pacíficos, “criativos” e cooptados pelo sistema.

Adrião et al. (2007) anunciam que algumas mudanças serão concretizadas na educação em virtude dessas propostas:

Como se trata de reprodução do conhecimento, uma das consequências previsíveis é de que o tempo de formação no ensino superior poderá ser mais curto, o currículo mais flexível e diversificado, as práticas de ensino e aprendizagem, instrumentais; e como se trata de “aprender a aprender” o professor poderá se transformar no gestor desse processo (p. 28).

Prosseguindo, Adrião et al. (2007) questionam a respeito do tipo de conhecimento que norteará esse novo modelo de educação:

O Banco Mundial (1999, p. III) considera dois tipos de conhecimento: “o *técnico* (por exemplo, sobre agricultura, saúde ou contabilidade) e o de *atributos* (a qualidade de um produto, a credibilidade de um mutuário ou

a diligencia de um trabalhador)”. Como o conceito de “produção e reinvenção do conhecimento” fica superado, pode-se deduzir que tanto professores como alunos podem ser dispensados de qualquer exercício teórico, conceitual, de nível mais complexo, uma vez que deles serão exigidos, fundamentalmente, “conhecimentos tácitos e competências aplicadas a situações reais de uso”, ao nível de suas capacidades individuais e, talvez, os convertendo em *empreendedores* (p. 28 – Grifos do original).

Como pode ser percebido, as afirmações da autora corroboram para a compreensão de que a educação planejada para os países em desenvolvimento, pelos organismos internacionais, estão direcionadas para uma sociedade na qual o conhecimento seja de fato convertido em “busca pela informação” produzida pelos países desenvolvidos e pelo “fazer de caráter técnico” pelos países “pobres”.

No material da “Fundação Lemann” (uma das organizações sociais privadas pesquisadas), que será detalhado na seção empírica, será possível evidenciar esse caráter instrumentalista. O material “ensina” os participantes do curso (gestores escolares) a simplesmente consultarem as normas e documentos oficiais, não se reportando a pesquisas e obras produzidas pelos pesquisadores da área educacional. Esse pode ser um claro exemplo da materialização das proposições dos organismos internacionais na educação brasileira: ensino meramente técnico e propiciado pelas organizações da Sociedade Civil, desresponsabilizando o governo por meio da descentralização de responsabilidades sociais.

O fato mais interessante é que as organizações que estamos investigando nesta pesquisa se enquadram exatamente nesse perfil: uma instrumentaliza os gestores a se tornarem técnicos e a outra tem como política da instituição a implementação de programas sociais que incentivem sobremaneira o empreendedorismo juvenil, outro aspecto incentivado pelos programas das organizações internacionais.

As estratégias do Banco Mundial para implementação de tais políticas estão pautadas, de acordo com Adrião et al. (2007), em três lições:

(...) a primeira refere-se à necessidade desses países de instituir política de redução das defasagens de conhecimento. Como exemplo cita: “investimentos públicos eficientes em oportunidades de educação permanente, a manutenção da abertura para o mundo e a eliminação de barreiras a concorrência no setor das telecomunicações”, no qual o *Ensino a Distância* poderia ser proposto com primazia. Na segunda lição o Banco convoca governos, doadores bilaterais, instituições multilaterais, as organizações não-governamentais e o setor privado a colaborar no fortalecimento das instituições. Nesse campo, o Brasil absorveu bem a lição e a adotou como política. São conhecidos os dados

oficiais MEC/INEP (2007) sobre a existência de um percentual altamente desproporcional de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (89,28%) em relação às públicas (10,72%) no país. A terceira lição refere-se à possibilidade de colher frutos em duas áreas: aumento dos benefícios sociais, com provisão mais eficiente de bens públicos e melhor funcionamento dos mercados, que coordenarão os recursos e distribuirão as oportunidades pela sociedade de maneira mais eficiente (BANCO MUNDIAL, 1999) (ADRIÃO et al., 2007, p. 28 -29 – Grifo nosso).

A materialização de algumas dessas lições também pode ser evidenciada nas propostas de projetos sociais desenvolvidas pelas duas instituições que compõem o universo da presente investigação. Destacamos a segunda lição, segundo a qual o Banco conchama diversos órgãos da sociedade civil (destacamos as ONGs e as empresas) e também governos para fortalecer a educação. É justamente em virtude da presença de entidades privadas na educação que esta investigação encontra sua razão de existir. A Fundação e o Instituto aqui estudados são os exemplos claros de que a lição 2 do Banco foi realizada. Outro aspecto que merece destaque é o incentivo à educação a distância, que também encontrou êxito nos países em desenvolvimento. A própria concretização do programa da “Fundação Lemann” ofertado aos gestores escolares ocorre por meio dessa modalidade de ensino. E a terceira lição também parece ter sido bem aceita, já que o processo de descentralização das responsabilidades sociais tem ocorrido paulatinamente, mediante a intervenção do setor produtivo privado, gerindo recursos públicos e ditando diretrizes, especialmente, para as Secretarias de Educação.

3.2 Estado Contemporâneo e Educação

A constituição e evolução dos sistemas educativos situam-se, desde as últimas três décadas, em um contexto marcado por políticas ditadas pelos organismos internacionais, em virtude das estratégias criadas para superação da crise do capital. Um processo acelerado de integração econômica supranacional também tem caracterizado o contexto socioeconômico nas últimas décadas. Esse processo de “mundialização” traduz-se em um conjunto de mudanças que, no plano econômico, se materializa, sobretudo, na liberalização dos movimentos de capitais, independentemente, das fronteiras nacionais (CANÁRIO, 2006). Essas modificações no plano socioeconômico estavam ligadas a uma escolha política, consentida e conduzida pelas autoridades políticas nacionais responsáveis por

retirar dos Estados nacionais a capacidade de controlarem os fluxos, tanto no interior bem como com o exterior das suas fronteiras, reduzindo a sua ação a um estatuto marginal (CANÁRIO, 2006).

As transformações que sumariamente refiro têm implicações importantes no campo da educação. Está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspectiva globalizada. A finalidade de construir uma coesão nacional cede progressivamente lugar a uma subordinação funcional das políticas educativas aos imperativos de carácter económico inerentes a um mercado global e único. Com base em múltiplos estudos de educação comparada é possível afirmar a evidência empírica da existência de uma convergência nas modificações observáveis ao nível da regulação dos sistemas educativos nos diferentes países e que resulta da emergência de um processo mais largo de “regulação transnacional” (CANÁRIO, 2006, p. 30).

Segundo análises desenvolvidas por Whitty e Power (2002), vêm ocorrendo, em várias partes do mundo, tentativas de romper com “um sistema único” de educação provida e financiada pelo Estado. Para esses autores, as recentes reformas em países, como Estados Unidos, País de Gales, Inglaterra e Nova Zelândia, buscam:

[...] desmantelar as burocracias centralizadas substituindo-as por sistemas de escolarização com maior diversidade de tipos de escolas disponíveis, juntamente com uma maior ênfase na escolha parental e na competição entre escolas (Whitty *et al.*, 1998). Tais reformas também, por vezes, atribuem um papel maior aos sectores privados e voluntários no provimento da educação financiada pelo Estado (WHITTY; POWER, 2002, p. 16).

O objetivo dessas reformas é atribuir maior autonomia às escolas. Essa autonomia educativa diz respeito à administração própria da escola, incluindo, ora alguns, ora todos os aspectos de financiamento e as tomadas de decisão que são transferidas dos gabinetes regionais e distritais para as escolas, tanto para os profissionais locais, como, também, para os conselhos escolares da comunidade, ou ainda, para uma combinação dos dois (WHITTY; POWER, 2002).

Reformas análogas ocorreram também na América Latina, especialmente, na década de 1990, em países como Argentina, Chile, Brasil e México. O principal objetivo, segundo Krawczyk (2005), é a consolidação de uma organização e gestão do sistema

educativo e da escola diferentes, definindo formas quase mercantis de delegação de poderes. E, segundo a autora, esse novo modelo de regulação supõe uma mudança radical da categoria sociedade civil e da cidadania.

Na perspectiva de Krawczyk (2005), as funções do Estado, na contemporaneidade, estão se restringindo à regulação do mercado:

[...] – transferindo para a sociedade civil responsabilidades sobre a área social, que passa a assumi-las enquanto iniciativa privada –, a igualdade cidadã volta a ser subordinada à possibilidade de acesso a estes direitos e um dos critérios mais evidentes é a condição de pagar por esse direito (KRAWCZYK, 2005, p. 800).

De acordo com Krawczyk (2005), as reformas educativas ocorridas na América Latina não tiveram configurações iguais, pois os projetos nacionais hegemônicos, as lutas e compromissos de cada país assumiram características próprias: “[...] no Chile o sistema de ensino (instituído em fins do século XIX) já pressupôs uma parceria com as sociedades civis, pela qual o ensino público não significaria necessariamente gratuidade, mas sim a perspectiva de atender a toda a demanda [...]” (KRAWCZYK, 2005, p. 801).

Com as reformas que ocorreram, abriu-se a possibilidade da subvenção do ensino advir de vários segmentos sociais, deixando de ser exclusividade do Estado. Sobre o caso brasileiro, Krawczyk (2005) afirma que:

[...] a relação entre o governo e a sociedade, desde a Constituição de 1824, pressupõe o ensino público e gratuito, mas deixa brechas para que o ensino também possa ser privado. No entanto, isto não tornou a educação formal mais acessível para a maioria da população (KRAWCZYK, 2005, p. 801).

Uma das principais consequências das reformas educacionais na América Latina foi a descentralização do ensino que, no Brasil, teve sua origem: “[...] na omissão do poder público, no embate de diferentes projetos societários das elites locais; e, em menor importância, na organização federativa do país” (KRAWCZYK, 2005, p. 801).

Krawczyk (2005) elucida que os argumentos que justificaram a obrigação do Estado em prover serviços sociais, como a educação, estão em descrédito atualmente.

A ideologia igualitária e seus ideais universalistas, que inspiraram a constituição e expansão dos sistemas educativos, que justificaram a

atuação dos Estados nacionais e foram âncoras da luta pela democratização política e social, são agora revisados. O argumento de que os Estados nacionais têm demonstrado pouca capacidade – quantitativa e qualitativa – de investimento justifica a desvalorização da arrecadação em forma de impostos, a privatização e a imposição de uma nova lógica de regulação social (KRAWCZYK, 2005, p. 801).

A justificativa para as reformas educativas que estão ocorrendo em todo o planeta, seja na América Latina, seja na América do Norte e ou Europa, é, justamente, a necessidade de adaptar ou alinhar a educação às mudanças econômicas e de concorrência internacional, ou seja, ao “mundo globalizado”. “Neste sentido, propõe-se inovar não só as relações institucionais no interior do próprio Estado (que se mantém na liderança da implementação das reformas), mas também as parcerias com a sociedade civil” (KRAWCZYK, 2005, p. 803).

Conforme mencionado por Whitty e Power (2002), assim como as reformas ocorridas nos Estados Unidos, País de Gales, Inglaterra e Nova Zelândia pretendiam atribuir maior autonomia às unidades escolares, com relação direta à gestão e financiamento dos serviços escolares, na América Latina, o intento é bem parecido: “assim como um dos pilares principais da Reforma é a gestão, o espaço privilegiado por ela é a unidade escolar, promovendo a autonomia – financeira, administrativa e pedagógica – da instituição” (KRAWCZYK, 2005, p. 804).

O resultado das novas políticas implementadas na gestão escolar foi inesperado, pois, embora tivessem o objetivo de modificar a gestão pedagógica, não foram identificados impactos no cotidiano escolar, mas, sim, foram percebidos privilégios nos câmbios da gestão financeira e administrativa, resultando em mudanças significativas na governação das instituições, ao incorporar a lógica do mercado na gestão pública (KRAWCZYK, 2005).

Essas modificações que vêm ocorrendo no âmbito do Estado e nas esferas sociais, no caso da educação, têm provocado a reconceitualização do público que, de acordo com Krawczyk (2005, p. 811), “é um exemplo paradigmático do processo de descentralização para o mercado”.

Podemos dizer que é uma forma de privatização da educação que se realiza por um conjunto de reformas que, imbricado ao processo de descentralização para a escola, busca aproximar as “decisões no mercado” (as decisões políticas) das “decisões do mercado”, criando um quase-mercado em educação. Isto é, provocando uma gestão do sistema e

da escola – com novas formas de financiamento, fornecimento e regulação diferentes das tradicionais, exclusivamente assumidas pelo Estado –, que simule o mercado (KRAWCZYK, 2005, p. 811 – Grifo nosso).

Levacic (1995, p. 167) elucida que as características distintivas de um “quase-mercado”, para um serviço público, são “a separação do comprador (encarregado de educação) do vendedor (administrador da escola) e um elemento de escolha do utilizador entre vendedores”. Um “quase-mercado”, normalmente, permanece altamente regulado, com o governo a controlar “aspectos, tais como, a entrada de novos administradores, investimento, a qualidade de serviço (assim como com o currículo nacional) e o preço, que, muitas vezes, é zero para o utilizador”.

A falta de uma relação coerente do dinheiro convencional e a força da intervenção governamental distinguem os “quase-mercados” da idealizada visão do mercado “livre”, muito embora alguns mercados contemporâneos em qualquer campo (área comercial) são, de facto, livres da regulação do governo e muitos deles envolvem alguns elementos de subsídios explícitos ou encobertos (LEVACIC, 1995, p. 167).

Ainda na perspectiva de Whitte e Power (2002),

[...] mesmo quando os “quase-mercados” são confinados aos investidores do sector público, é possível afirmar que alguns aspectos da mercantilização contribuem para a privatização, *num sentido ideológico e não estritamente económico*. Os autores exemplificam com o fomento da crença de que a abordagem do setor privado é superior à que é tradicionalmente adotada no setor público; forçar as instituições do setor público a operar mais como as do setor privado; e encorajar a tomada de decisão privada (individual/familiar) em detrimento do processo burocrático. “Por outras palavras, a educação surge definida mais como um bem privado do que uma questão pública, transformando-se a tomada de decisão educativa numa questão de escolha do consumidor em vez de direitos dos cidadãos” (WHITTE; POWER, 2002, p. 17 – Grifo nosso).

No debate acerca dos novos rumos que a educação vem assumindo nesse processo de reconceitualização do público se faz presente, na perspectiva crítica, algumas posições distintas. Pode ser observada uma vertente que entende esse processo como uma forma de privatização da educação, como, por exemplo, autores como Krawczyk (2005); Peroni (2006); Adrião (2006):

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por *meio da privatização (mercado)*, e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI; ADRIÃO, 2006, p. 14 – Grifo nosso).

Outra vertente entende que esse processo não é uma forma de privatização direta, como, por exemplo, Oliveira (2005) e White e Power (2002):

Apesar da privatização ser um componente essencial da concepção neoliberal de gestão do Estado, na educação brasileira esta não é a principal proposta, ao menos se entendermos por “privatização” a transferência da propriedade das escolas do setor estatal para o privado. O debate concentra-se em questões como a concepção de gestão do sistema escolar, a distribuição de responsabilidades entre os diferentes níveis da administração pública, e a transformação das escolas públicas em unidades autônomas que, no longo prazo, podem ter o sentido de privatização, mas que, no curto prazo, apresentam como característica mais importante, a redução do suporte estatal e o fortalecimento de formas privadas de financiamento e gestão do sistema educacional (OLIVEIRA, 2005, p. 7).

White e Power (2002) afirmam que ocorre a privatização no sentido ideológico e isso porque não ocorre a venda de ativos públicos propriamente ditos. Nesse sentido, não ocorre a venda da escola pública para o setor privado. O que existe é o processo de instauração de uma lógica mercantil que passa a regular a educação pública.

Na maioria dos casos, mercantilização é, provavelmente, a melhor metáfora para o que tem acontecido ou, para ser ainda mais preciso, o desenvolvimento de “quase-mercados” nos serviços do Estado-Nação e ou do Estado-Providência. Muitos críticos vêem estes “quase-mercados” educativos como envolvendo a combinação da escolha parental¹⁴ e a autonomia da escola, juntamente com um maior grau de regulação pública financeira e governamental (WHITTE; POWER, 2002, p.16).

Mediante as argumentações das duas perspectivas, questiona-se: Estaria, então, em curso, uma nova modalidade de privatização? Trata-se de privatização? Diante desse impasse, observa-se que estamos vivendo um momento histórico em que essa questão

¹⁴ No que tange à escolha parental, o artigo relaciona-se, particularmente, com as políticas que defendem a oferta de oportunidades para a escolha entre escolas estatais e com as que usam financiamento público para alargar a escolha no sector privado (WHITTE; POWER, 2002, p. 16).

ainda não foi revelada de maneira plena. Todavia, é necessário um posicionamento com relação às discussões internas que constituem a vertente crítica que trata das PPPs.

Desse modo, seriam os processos de parcerias uma forma de privatização ou um processo de publicização, de alargamento do público, como defendem Barroso (2005) e Boaventura Santos (2007)? A posição assumida, nesta investigação, tendo como base as várias pesquisas sobre o público e o privado na educação, é de que esse processo corresponde a uma forma de privatização, ainda que não esse esteja configurado de maneira direta, convencional, como ocorre em outros setores, tal como o das telecomunicações. Privatização, porque o público vem deixando de ter autonomia para gerir a educação. Citamos, como exemplo, as Secretarias de Educação que estabelecem parcerias com Fundações, como o Instituto Ayrton Senna, e passam a se verem obrigadas a acatar as diretrizes do Instituto (LÉLIS, 2006). Mediante essas situações, as parcerias público-privadas contribuem para que o papel do Estado seja minimizado e o setor social, de certo modo, privatizado, já que o setor produtivo privado passa a cuidar da gestão da educação e a imprimir a lógica mercantil e da competitividade na educação.

Na perspectiva de Canário (2006), as políticas e práticas de educação atuais constituem um conjunto mais vasto e coerente de políticas de educação/formação, funcionalmente, subordinadas aos imperativos da racionalidade econômica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e “empregabilidade”. Essa nova configuração da realidade, fruto do processo de globalização, reduz a educação a uma mercadoria, concebendo-a como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos “empregáveis”, “flexíveis”, “adaptáveis” e “competitivos”.

Os apologetas dos “quase-mercados” argumentam que esses irão conduzir a uma maior diversidade de financiamento, a uma melhor e mais eficiente administração das escolas, e à promoção do profissionalismo e eficiência escolar. Entretanto, os críticos sugerem que, se por um lado, os “quase-mercados” proporcionam eficiência, responsabilidade, escolha e diversidade (aspecto esse, de todo questionável, no dizer desses mesmos críticos), por outro lado, é também quase certo que esses provocam o aumento da desigualdade entre escolas (WHITTE; POWER, 2002).

Krawczyk (2005) afirma que os “quase-mercados” se referem a uma estratégia sutil com o objetivo de:

[...] tentar gerir a tensão resultante das exigências pelo cumprimento dos direitos sociais – historicamente conquistados – com a crescente diminuição de receitas provenientes de impostos e com uma política de ajuste fiscal. Ela supõe a adoção de medidas que permitam atenuar as fronteiras entre o setor público e o setor privado, de modo que fica também menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais (KRAWCZYK, 2005, p. 811).

O processo de descentralização para o mercado ocorre, segundo Krawczyk (2005), por duas vias que propiciam a consolidação dos espaços de quase-mercados na educação: “Uma dessas vias busca, prioritariamente, descentralizar para o mercado a responsabilidade de controle e regulação educacional, e a outra pretende a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo (KRAWCZYK, 2005, p. 811)”.

De acordo com a autora supracitada, a primeira via pretende constituir um mercado de consumo de serviços educacionais, instalando na gestão da educação a lógica da oferta e da demanda. Nesse modelo, os pais têm o direito de escolher a escola para seus filhos e o dever de controlar e exigir mudanças. O sistema educativo, por sua vez, por meio das escolas, tem a obrigação de propor projetos institucionais diversificados e de prestar contas, por meio da informação dos resultados, à sociedade.

Esse modelo é caracterizado, de acordo com Krawczyk (2005), por:

Os direitos individuais do consumidor passam a prevalecer sobre os direitos sociais de educação do cidadão. [...] elaboradas várias estratégias de informação aos pais – do tipo *ranking* e premiação às escolas –, fomentando a competitividade entre elas pela captação de recursos e de prestígio (KRAWCZYK, 2005, p. 812).

Os principais exemplos dessa estratégia que compõe a primeira via descrita pela autora são duas modalidades de oferta educacional: os *vouchers*, ou vale-educação, e as escolas *charter*.

Os *vouchers* ou vale-educação são destinados à distribuição de recursos para as escolas públicas e privadas. Trata-se de subsídios dos governos financiados por intermédio de impostos para as famílias poderem matricular seus filhos em escolas de sua escolha. Tais mecanismos se propõem a estimular a competição entre as escolas públicas, e entre as escolas públicas e privadas, permitindo que as instituições ofereçam diferentes “pacotes educacionais” para satisfazer as preferências dos pais em relação à educação dos filhos,

existindo já nos seguintes países: Chile, Colômbia, Porto Rico, Guatemala e, também, em vários países da Europa e da América do Norte (KRAWCZYK, 2005).

As escolas *charter* dizem respeito a uma modalidade de escola pública aberta para todos e financiada com recursos públicos atrelados à matrícula e operada por entidades independentes (por exemplo, grupo de educadores, pais de alunos e líderes comunitários). Essas escolas possuem contratos de desempenho pelos quais se regula a relação entre os operadores das escolas e os controles do ensino público. Tendo se originado nos EUA, hoje elas existem também em vários países latino-americanos, tais como, na província de San Luis, na Argentina e no Chile. Essa modalidade de escola é mais uma forma de rompimento da unidade no âmbito educacional, da atomização das escolas e de fonte de reprodução das desigualdades (KRAWCZYK, 2005).

Já a segunda via corresponde à transferência de funções e responsabilidades para a comunidade por meio do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola. Estando muito presente em países como Brasil e Chile, essa modalidade incentiva a ideia de que a responsabilidade pela educação e pelo bem-estar deve ser assumida por todos, e não ficar relegada ao Estado. Nutrindo esse ideário, a segunda via promove a colaboração nas escolas de diferentes setores da sociedade, filantrópicos e empresariais, ou, simplesmente, da vizinhança, sob *slogans do tipo “amigo da escola”, “responsabilidade social”, “empresa cidadã”,* entre outros (KRAWCZYK, 2005).

É exatamente nessa segunda via que os objetos dessa investigação se enquadram. No discurso das diretoras das organizações estudadas, essas declaram abertamente que a educação não deve ser uma responsabilidade exclusiva do Estado, mas, sim, de toda a sociedade civil. E por meio dos projetos de responsabilidade social, essas organizações disponibilizam projetos destinados a colaborar com a educação pública. As escolas, muitas vezes, por terem recursos insuficientes para manterem a educação, estabelecem essas relações mais conhecidas como parcerias público-privadas, para conseguirem recursos a fim de suprirem as deficiências que o Estado não supre. Essa é uma lógica tão complexa que, muitas escolas, após o término de uma PPP, procuram desesperadamente novos parceiros. Essas ações contribuem para uma mudança ou complexificação do termo sociedade civil.

3.3 Marco Legal das Parcerias Público-Privadas

As parcerias público-privadas (PPPs) são consideradas uma forma de relacionamento entre o Estado e o setor privado em franca expansão, sobretudo, a partir da década de 1990.

De acordo com o Projeto de Lei nº 2.546/03, que instituiu as normas gerais para as PPPs:

[...] considera-se contrato de parceria público-privada o ajuste celebrado entre a administração pública e entidades privadas, que estabeleça vínculo jurídico para implantação ou gestão, no todo ou em parte, de serviços, empreendimentos e atividades de interesse público [...] (s/p).

Um mecanismo legal muito importante e, nas palavras de Arelaro (2005), “complementar” à legislação acima supracitada, foi a chamada “Lei de Responsabilidade Fiscal” (LEI COMPLEMENTAR N. 101/2000).

A Lei de Responsabilidade Fiscal foi criada com o objetivo de impor controle aos gastos de estados e municípios condicionados à capacidade de arrecadação de tributos desses entes políticos e, também, para promover a transparência dos gastos públicos. A referida lei obriga a apresentação das finanças de forma detalhada aos tribunais de contas da União, do Estado ou do Município. Esses órgãos poderão aprovar ou não as contas. Em caso de reprovação, prossegue a orientação de instaurar investigação do poder executivo em questão, podendo resultar em multas ou na proibição de disputar novas eleições. Essa lei, criada no governo de Fernando Henrique Cardoso, modifica a contabilidade pública e a execução do orçamento público à medida que introduz diversos limites de gastos para despesas do exercício (contingenciamento, limitação de empenhos) e para o grau de endividamento.

Para Adrião et. al (2009), a Lei de Responsabilidade Fiscal - Lei Complementar nº. 101/2000 regulamentou a Emenda Constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998, e foi responsável por delimitar os gastos do poder público e, ainda: “parece também ter contribuído para o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado, em especial, quando fixou O gasto com pessoal em 60% dos orçamentos públicos” (p. 59).

Segundo Arelaro (2005), a Lei de Responsabilidade Fiscal completou o arcabouço legislativo ao “congelar” o aparelho de Estado e impedir, na prática, a sua expansão, fixando em 60% o percentual máximo para gastos com pessoal – ainda que a mesma lei não estabelecesse limites para pagamentos de dívidas. Essa medida, para um país como o

Brasil, carente de políticas sociais, impediu que o Estado continuasse atuando com prioridade na implementação e expansão dos direitos sociais.

Ao impor limites de gastos aos estados e municípios, a Lei de Responsabilidade fiscal corroborou para a intensificação das PPPs, pois, com recursos insuficientes para ofertar a educação, esses entes políticos acabaram optando pelo atendimento indireto desse segmento, por meio de parcerias entre institutos, fundações, instituições filantrópicas e outros.

De acordo com conteúdo publicado no sítio do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Federal¹⁵, as parcerias público-privadas se referem:

Contrato de prestação de serviços de médio e longo prazo (de 5 a 35 anos) firmado pela Administração Pública, cujo valor não seja inferior a vinte milhões de reais, sendo vedada a celebração de contratos que tenham por objeto único o fornecimento de mão-de-obra, equipamentos ou execução de obra pública. Na PPP, a implantação da infra-estrutura necessária para a prestação do serviço contratado pela Administração dependerá de iniciativas de financiamento do setor privado e a remuneração do particular será fixada com base em padrões de performance e será devida somente quando o serviço estiver à disposição do Estado ou dos usuários.

Em 2004, foi sancionada a Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, responsável por instituir normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Essa lei permite a combinação da remuneração tarifária com o pagamento de contraprestações públicas e define PPP como contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. Na concessão patrocinada, a remuneração do parceiro privado vai envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária do parceiro público. A concessão administrativa, por sua vez, envolve tão somente contraprestação pública, pois se aplica nos casos em que não houver possibilidade de cobrança de tarifa dos usuários.

No cenário nacional atual, existem parcerias celebradas entre governo e setor privado em diversas áreas. As PPPs já existiam no Brasil, mas a Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, propiciou um incentivo maior aos setores da sociedade civil para se envolverem nas questões de cunho social. Consequentemente, são celebradas parcerias

¹⁵ Disponível em: < <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=308&sub=288&sec=1>>. Acesso em 18 ago. 2010.

entre diversos setores (estradas, prisões, educação, infraestrutura urbana, saúde, habitação etc.), com financiamentos privados ou públicos através de: CEF, BB, BNDES e BNDESPAR.

A materialização das PPPs trata-se de um movimento de alcance global. Segundo discurso dos apologetas deste movimento¹⁶, diversos países premidos pela necessidade de viabilizar investimentos em contexto de restrição fiscal, encontraram nos arranjos de parceria público-privada um mecanismo “eficiente de provisão de serviços públicos”¹⁷.

Estudos a respeito das PPPs alertam para a similaridade e não igualdade do significado do termo nos diferentes países: “Observe que o termo Public Private Partnership - PPP ou Asociación Publico-Privada - APP nem sempre tem aplicação direta ao conceito legal brasileiro do termo parceria público-privada adotado pela Lei n.º 11.079”¹⁸.

Em alguns países, o conceito internacional de Public Private Partnership engloba concessões em geral (que requer ou não aporte de recursos públicos), sociedades de economia mista, *joint ventures*, franquias, terceirização e até mesmo privatizações.

Nesse sentido, o termo PPP encontrado na literatura internacional deve ser lido com cautela. No Brasil, encontra-se um conceito similar que é denominado "Parcerias da Administração", conceito amplo, não definido legalmente, que englobaria institutos como privatização, permissão, concessões em geral, franquia, terceirização, convênios, termos de parceria, contratos de gestão e outros.

Já para os britânicos, por exemplo, o conceito de Public Private Partnership - PPP é mais amplo do que o adotado no Brasil por meio da Lei federal n.º 11.079, de 2004. O que aqui denominamos PPP, para os britânicos equivale a Private Finance Initiative - PFI (Iniciativa de financiamento pelo setor privado).

Embora o estabelecimento de contratos entre organismos governamentais e setor produtivo privado na oferta de serviços sociais não seja recente, esse adquiriu novos contornos e significados mediante a Reforma Gerencial de 1995.

¹⁶ Disponível em: < <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=308&sub=288&sec=1>>. Acesso em 19 ago. 2010.

¹⁷ Vertente divergente da assumida neste trabalho.

¹⁸ Disponível em: < <http://www.planejamento.gov.br/secretaria.asp?cat=308&sub=288&sec=1>>. Acesso em 19 ago. 2010.

3.3.1 A Reforma Gerencial de 1995 e a Emenda Constitucional nº. 19: Bases para consolidação de políticas e práticas das PPPs

A Reforma Gerencial de 1995 é considerada um marco representativo do ajuste brasileiro às políticas neoliberais. De acordo com Marini (2005), a Secretaria da Administração (SAF), no ano de 1995, foi transformada, pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em um novo ministério, que, além das funções tradicionais de gestão da função pública, assumiu o papel de coordenador do processo de reforma do aparelho do Estado. Esse órgão recebeu o nome de Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e foi assumido pelo ex-ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira. Foram criados ainda a câmara da reforma do Estado (instância interministerial deliberativa sobre planos e projetos de implementação da reforma) e um Conselho da Reforma do Estado, integrado por representantes da sociedade civil, com atribuições de assessorar a câmara.

Do período de 1995 a 1998, Bresser-Pereira foi o principal responsável pela reforma do aparelho do Estado. De acordo com o ex-ministro, seu trabalho contou com o amplo conhecimento que ele detinha nos campos de administração pública burocrática e sobre administração de empresas, conhecimentos esses que inspiraram seu projeto de reforma. O projeto culminou em uma proposta diferente de administração pública, denominada pelo ex-ministro como “administração pública gerencial”. “A reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas” (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 71).

Bresser-pereira (2000) admite que as condições institucionais da esfera empresarial e do governo são diferentes, já que o Estado não opera por meio de trocas como o setor privado e, sim, por meio de transferências. Elucida o autor que, na administração pública, o mecanismo de controle não é o mercado, mas a política e, na administração, o objetivo não é o lucro e, sim, o interesse público. Nesse sentido, afirma Bresser, as administrações do Estado e do setor privado seriam similares na medida em que a reforma descentraliza e autonomiza as agências do Estado, define indicadores de desempenho para as organizações resultantes e cria quase-mercados e mecanismos de fiscalização social para seu controle em adição ao controle gerencial por resultados.

Para Bresser-Pereira (2000), a Reforma Gerencial expressou um quadro teórico e uma prática administrativa que visaram a modernizar o Estado e tornar sua administração pública mais eficiente e voltada para o “cliente-cidadão”. O que se observa com tal neologismo é que essa reforma expressa a lógica mercadológica da cidadania, ou seja, antes de ser um cidadão, o indivíduo deve ser um cliente ou um consumidor. Montaño (2003) elucida que a reforma não estava orientada para os objetivos que seu mentor descreve, mas, na verdade, referiam-se às determinações estabelecidas no *Consenso de Wahsington*¹⁹ e nas subsequentes “missões do FMI”.

A Reforma Gerencial foi pretensamente direcionada para, nas palavras de Montaño (2003), o “cidadão – cliente” (p. 40), e para a democracia, a “reforma para a cidadania” (p. 40), pois suas reais intenções eram o privilégio e o favorecimento que a reforma do Estado ofereceu ao grande capital (especialmente, ao internacional e financeiro). O argumento ideológico foi diferente, pois “não foi mostrado o projeto (econômico político) como causada da (contra)-reforma do Estado” (p. 40), apontando-se a burocracia, ineficiência e corrupção do Estado burocrático como as supostos causas da reforma.

Na perspectiva de Montaño (2003), Bresser atribui a grande crise dos anos 1980 ao colapso do Estado social do século XX e, segundo o presidente do Banco Central, o Brasil deve seu atraso ao viés protecionista de suas políticas, mas faz-se necessário ressaltar, conforme Montaño, que o problema não é a existência de um Estado social protecionista, mas, sim, a ausência desse estado. Dessa forma, no momento em que se tece, com a Constituição de 1988, “uma espécie Estado de bem – estar social”, os setores ligados ao grande capital tentam liquidá-lo, apoiados pelo *Consenso de Washington*, mediante a “reforma gerencial”. Essa reforma promoveu e executou o Plano Diretor²⁰ da Reforma do Aparelho do Estado (determinações do *Consenso de Washington*).

¹⁹ O *Consenso de Washington* (1989) refere-se a uma reunião entre os organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, BID, Banco Mundial), funcionários do governo norte-americano e economistas latino-americanos, para avaliar as reformas econômicas da América Latina. Em 1993, alguns especialistas se reuniram novamente para discutir formas de obter o apoio político que lhes permitissem efetivar o programa de estabilização e reforma econômica, denominado anteriormente de “*Washington Consensus*” (Plano de Ajustamento das Economias Periféricas). Este plano constava de três fases: estabilização macroeconômica: perseguindo o superávit fiscal, reduzindo o déficit da balança comercial e reestruturando (desmontando) o sistema previdenciário; reformas estruturais: tendo como objetivo a liberalização financeira e comercial, a desregulamentação dos mercados, a privatização das empresas estatais e a retomada dos investimentos e do crescimento econômico (MONTAÑO, 2003).

²⁰ De acordo com Bresser-Pereira (2000), a construção deste documento foi baseada nas experiências dos países da OCDE, sobretudo, do Reino Unido, país no qual imperou, nos anos 1980, a segunda grande reforma administrativa da história do capitalismo.

No que concerne à reforma do Estado brasileiro, Montaño (2003) identifica duas gerações: I) ocorreu nos anos 1980 e promoveu o ajuste estrutural macroeconômico, por meio das medidas de ajuste fiscal, liberalização comercial e de liberalização dos preços e as primeiras privatizações; II) se concretizou nos anos 1990, com a reforma administrativa do Estado, a reconstituição da poupança pública, a reforma da previdência social e a reforma política.

De acordo com Montaño (2003), a primeira geração de reformas foi caracterizada como neoliberal e em função da crise fiscal e estaria perseguindo a minimização do Estado. A aliança neoliberal determinou as reformas orientadas para o mercado (liberalização comercial, privatização, desregulação) que deveriam estar direcionadas para a redução do Estado ao mínimo e para o pleno controle da economia pelo mercado. E a segunda foi definida por Bresser-Pereira como “social – liberal”, por meio da reforma gerencial.

O argumento utilizado por Bresser-Pereira, oficialmente, para justificar a reforma (minimização e a transferência dos direitos sociais), de acordo com Montaño (2003), foi ideológico. Ele apontou como pretensa causa da reforma: a burocracia, ineficiência e corrupção do Estado. “Assim, se o “culpado” é o Estado burocrático, a sua reforma seria aceita e proclamada! Se a responsável pela inoperância do Estado é a Constituição de 1988, sua reforma se tornaria necessária e impostergável!” (MONTAÑO, 2003, p. 41).

Nessa direção, Bresser-Pereira afirma que, para resolver o problema da suposta inoperância do Estado face à burocratização derivada da Constituição de 1988, e propiciar maior eficiência ao aparelho estatal, dever-se-ia seguir o caminho da “publicização”, ou seja, substituir a Lei Orgânica de Assistência Social (da Constituição de 88) pelo Programa Comunidade Solidária (privatização das áreas de ação social) (MONTAÑO, 2002).

Para Montaño (2003, p. 47), a “publicização” refere-se a uma denominação ideológica (privatização de serviços sociais e parte dos fundos públicos) de privatização e descentralização. Para operacionalizar essa publicização, três conceitos se tornam centrais: descentralização, organização social e parceria.

a) Descentralização engloba tanto a transferência de decisões para as unidades subnacionais como a delegação de autoridade a administradores de níveis mais baixos. A lógica é que as atividades sociais, como educação e saúde, e as atividades de segurança

local podem ser feitas com um controle muito maior da população se forem realizadas descentralizadamente;

b) As organizações sociais (AS) se converteriam nas instituições responsáveis pelo desempenho das atividades sociais e científicas, definidas como “entidades públicas não estatais”. E essas podem ser caracterizadas tanto como formas de “controle social” quanto como formas de “produção de bens e serviços sociais e científicos”;

c) A parceria entre o Estado e as organizações sociais representa mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã; representa desresponsabilização do Estado das ações sociais e sua transferência para o setor privado (privatização), seja para fins privados (visando lucro), seja para fins públicos.

De acordo com Montañó (2003),

(...) publicização é: “a denominação ideológica dada a transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (conjunto de “entidades públicas não-estatais”, mas regido pelo direito civil privado) e ao repasse de recursos públicos para o âmbito privado (p. 45 - 46).

E o que está por trás da publicização é:

(...) por um lado, a diminuição dos custos desta atividade social – não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão -, desonerando o capital; por outro lado, o retiro destas atividades do âmbito democrático-estatal e da regência conforme o direito público, e sua transferência para o âmbito e direito privados (independente de os fins serem privados ou públicos), e seu controle seguindo os critérios gerenciais das empresas, e não uma lógica de prestação de serviço e assistência conforme um nível de solidariedade e responsabilidade sociais (MONTAÑO, 2003,p. 47 -48).

A Reforma de Gerencial de 1995, por meio do conceito de publicização presente no âmbito do Plano Diretor²¹, lança as bases para a consolidação da implementação de políticas e práticas das PPPs [um dos três conceitos centrais da publicização].

²¹ Documento elaborado pelo MARE, quando o ministro era Bresser-Pereira, aprovado e publicado pela Presidência da República em novembro de 1995.

De acordo com Violin (2010, p. 99), no Brasil, o ideário do terceiro setor como “substituto” do Estado na execução das questões sociais surgiu mediante o desenvolvimento prático do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, comandado pelo ex-ministro Bresser-Pereira, e com a posterior reforma administrativa implementada pela Emenda Constitucional n. 19, do ano de 1998, e por normas infraconstitucionais.

O mecanismo legal que intensificou a indução às parcerias iniciadas pelas propostas do Plano Diretor (1995) foi a Emenda Constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998, responsável por esse processo. Essa lei adquiriu maior expressão mediante a criação da lei que qualifica as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Criada em 23 de março de 1999, a Lei nº. 9.790 foi considerada um divisor de águas na regulamentação das instituições do terceiro setor. O artigo 9º dessa Lei institui o termo parceria a ser firmado entre o poder público e as OSCIPs, destinado ao vínculo de cooperação entre as partes. A partir dessa reforma, são induzidos dois novos princípios: o de que o “interesse público” não necessariamente é estatal, com a consequente inclusão do conceito de “público não estatal”, pela primeira vez, na Constituição Federal; e o segundo princípio, anunciando que os serviços até então considerados privativos do Estado poderão ser, mediante contratos, transferidos ou “gerenciados” pela iniciativa privada (ARELARO, 2007, p. 913). A autora explicita ainda a emersão de uma nova concepção de Estado que reconceitua o público:

A Emenda Constitucional n. 19 é o primeiro ato legal no qual aparece, de forma explícita, a nova concepção de Estado e onde se reconceitua “interesse público”, uma vez que ela propõe e autoriza que parte das funções tradicionais do Estado sejam repassados aos privados, sob a forma de parceria ou gerenciamento terceirizado. Por essa emenda, as atividades públicas na área da saúde e na educação, por exemplo, podem ser privatizadas uma vez que o novo conceito de “interesse público” abdica do conceito de “atividade estatal”. Ou seja, de ora em diante, interesse público não é mais sinônimo de “estatal”, pois nem tudo que é de interesse público necessariamente precisa estar sob a responsabilidade do Estado (ARELARO, 2005, p. 16).

De acordo com Bezerra (2008), a Emenda Constitucional nº. 19, de 04/06/98 (EC-19/98), foi muito significativa, pois instituiu o *princípio da eficiência* e determinou que o Poder Executivo permitisse a criação de entidades de direito privado (empresa pública, sociedade de economia mista, autarquia ou fundação). Um exemplo concreto que podemos

citar é a criação da empresa pública responsável pela administração dos Hospitais Universitários.

A EC-19/98 também trouxe para o texto constitucional, através da introdução do § 8º ao Art. 37, o contrato de gestão, dispositivo que passou a indicar a possibilidade de ampliação da autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta (BEZERRA, 2008, p. 61).

De modo geral, as duas primeiras leis que viabilizaram o provimento das questões sociais, historicamente, de responsabilidade do Estado por entidades da sociedade civil foram as Leis nºs 9.637, de 15 de maio de 1998, e a 9.790, de 23 de março de 1999, que legitimaram o regime de parceria com o Estado por meio dos Contratos de Gestão (Lei nº. 9.637/1998) ou Termos de Parceria (Lei nº. 9.790/1999).

Bezerra (2008) destaca na Emenda Constitucional nº 19 a introdução do parágrafo 8º, no qual aparece o contrato de gestão, instrumento que passou a ampliar a autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta.

O contrato de gestão foi legitimado pela Lei nº. 9.637/98, que regulamentou a qualificação de entidades como organizações sociais. De acordo com a Lei, o contrato de gestão é: “o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como Organização Social (OS), com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no Art. 1º” (BRASIL, 1998, s/p).

Violin (2010) afirma que: “apenas as *associações* e as *fundações* podem ser qualificadas como organizações sociais. As sociedades não podem ser qualificadas por terem finalidade lucrativa” (p. 204 – Grifos do autor).

A Lei nº. 9.790/99 foi responsável pela criação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Na perspectiva de Di Pietro (2007), as OSCIPs têm como objetivo "desempenhar serviços sociais não exclusivos do Estado com incentivo e fiscalização pelo Poder Público, mediante vínculo jurídico instituído por meio de termo de parceria" (p. 465).

Várias entidades²² não podem receber qualificação de OSCIPs, de acordo com o Art. 2º da Lei de OSCIPs. Apenas as *associações e fundações privadas* podem receber o título, sendo esse vedado a entidades políticas e religiosas, e sociedades, por terem fins lucrativos (VIOLIN 2010).

No que concerne ao vínculo da OSCIP com a Administração Pública, Bezerra (2008) elucida que:

(...) é estabelecido por meio de Termo de Parceria, o qual deve conter a especificação do objeto, programa de trabalho, metas, resultado, prazos bem como avaliação, previsão de receitas e despesas e apresentação de relatório anual. O Termo de Parceria deverá ser supervisionado pelo órgão do Poder Público cuja área seja correspondente à atividade fomentada bem como pelos Conselhos de Políticas Públicas das áreas correlatas ao trabalho em andamento, dentro de cada nível governamental (Art. 10 e 11). A OSCIP perderá a sua qualificação a pedido ou mediante decisão proferida em processo administrativo ou judicial, de iniciativa popular ou do Ministério Público, assegurados defesa e contraditório (Art. 7º) (p. 52).

De acordo com Bezerra (2008), há semelhanças e diferenças entre as OS e as OSCIPs. A similaridade está ligada ao fato de que ambas correspondem a entidades privadas, sem fins lucrativos, que, preenchidos os requisitos legais, são qualificadas pelo poder público. E acerca das diferenças:

Quanto às diferenças, as mesmas se baseiam em que a OS pode assumir serviços públicos desempenhados pelos órgãos da Administração Pública, resultando na extinção destes, enquanto que na OSCIP, que exerce atividade de natureza privada, com a ajuda do Estado, a sua qualificação não interfere na existência ou nas atribuições de entidades ou órgãos integrantes do Poder Público (p. 52)

Bezerra (2008) apresenta um quadro-síntese que possibilita realizar comparações entre as OS e as OSCIPs:

Quadro 6: Síntese Comparativa das Características das OS E Oscip

²² São alguns exemplos: sociedades comerciais, entidades de classe ou representantes de categoria profissional, instituições religiosas ou disseminadoras de credo ou cultos, organizações políticas ou suas fundações, entre outros (VIOLIN, 2010).

Aspectos	OS	OSCIP
Vínculo	Contrato de gestão	Termo de Parceria
Natureza Jurídica	Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Criada por particulares deve habilitar-se perante a Administração Pública para obter a qualificação social.	Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Criada por particulares deve habilitar-se perante o Ministério da Justiça para obter a qualificação.
Objetivo social	Atuação nas áreas de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde.	Atuação em áreas voltadas para a promoção da assistência social; promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; promoção da segurança alimentar e nutricional; defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do voluntariado; promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos.
Presença do poder público	Conselho de Administração cuja composição é de 20% a 40% do Poder Público	A execução do objeto do Termo de Parceria será acompanhada e fiscalizada por órgão do Poder Público da área de atuação correspondente à atividade fomentada, e pelos Conselhos de Políticas Públicas das áreas correspondentes de atuação existentes, em cada nível de governo.
Fomento	Destinação de recursos orçamentários e bens necessários ao cumprimento do contrato de gestão, mediante permissão de uso, com dispensa de licitação, cessão especial de servidores públicos, com ônus para a origem, dispensa de licitação nos contratos de prestação de serviços celebrados entre a Administração Pública e a Organização Social.	Não são especificadas na lei as modalidades de fomento ou cooperação; há apenas algumas referências a bens ou recursos de origem pública.
Desqualificação	Em caso de descumprimento das normas do contrato de gestão.	Ocorre a pedido ou mediante decisão proferida em processo administrativo, no qual serão assegurados a ampla defesa e o contraditório.

Fonte: BEZERRA, E.P.; 2008 [org.] com base em Di Pietro, 2007.

As parcerias público-privadas não se configuram como uma nova espécie de acordo ou parceria, mas refere-se a um contrato administrativo nas modalidades: concessão patrocinada e concessão administrativa (VIOLIN, 2010).

- a) Concessão patrocinada: é uma concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987/95, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária da Administração Pública ao parceiro privado. Nela aplica-se subsidiariamente a legislação de concessões já existente.
- b) Concessão administrativa: é um contrato de prestação de serviços no qual a Administração Pública é usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento/instalação de bens. Neste caso, a remuneração é integral da Administração Pública. Sobre ela, Hely Meirelles entende que se destina, “ao que parece, a permitir a inserção do setor público privado em serviços até agora pouco atrativos, como a construção e administração de presídios, hospitais, escolas e outros setores. A concessão administrativa não é concessão de serviços públicos, mas apenas contratação de serviços, uma forma de terceirização (p. 231).

Segundo Bezerra (2008), a concessão patrocinada e a concessão administrativa se referem à modalidade de parceria público-privada instituída pela Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Na perspectiva da autora, as PPPs entre iniciativa pública e privada se tornaram objeto de análises no meio jurídico brasileiro em função da expansão que vêm apresentando; no entanto, a legislação é recente e exige um refinamento nas fundamentações jurídicas.

De acordo com Bezerra (2008),

A parceria serve a diversas finalidades e pode ser utilizada nas formas de Delegação, Fomento, Cooperação ou Desburocratização, as quais se desdobram em diferentes modalidades cuja formalização ocorre por meio de instrumentos jurídicos específicos, como o contrato administrativo, o contrato de gestão, o termo de convênio, o termo de parceria, dentre outros (p. 66).

A princípio, as duas organizações estudadas não possuíam muita clareza no que diz respeito aos trâmites legais que normatizam as parcerias que realizam. A diretora do Instituto Delta, quando indagada sobre qual a natureza do instituto, menciona que:

Nós optamos por não ser uma OSCIP e ser uma Entidade de Utilidade Pública Federal. O principal objetivo dessa resolução, por ser uma Entidade Pública Federal é por questões de benefícios fiscais, no sentido,

também, de obtermos outras. Então o instituto já está credenciado com os títulos de Utilidade pública municipal, estadual e federal. Só que pra gente, o título máximo que nós temos que obter agora é o CNAS, que é o Certificado Nacional de Assistência Social. Então a partir de agora agente presta contas para o Ministério da Justiça. A diferença essencial entre a OSCIP e uma entidade que tenha a certificação no CNAS é, predominantemente, pra efeitos tributários. Se nós obtivermos determinados tipos de doação, nós daremos documento fiscal para efeito de dedução de impostos (D.E.I.D).

Como a questão não havia ficado clara, indagamos qual documento era utilizado pelo Instituto quando era realizada alguma parceria. A diretora executiva se pronunciou da seguinte forma: “é um convênio normal, tipo um contrato”, não entrando em detalhes.

A ex-diretora da “Fundação Lemann”, ao ser questionada sobre quais contratos que normatizam a realização dos projetos com os gestores das escolas públicas, menciona que:

Existem contratos que normatizam a realização destes projetos com os gestores das escolas públicas? Se sim, qual ou quais? Contrato de gestão? Termo de parceria? Convênio?

Tem com a Secretaria, com a prefeitura depende do arranjo legal local, que é às vezes é a prefeitura, o Estado... A diferença é que quando é o Estado é direto com a Secretaria, em geral quando é com a prefeitura, é com a própria prefeitura, não há um órgão gestor da educação em si (D.E.F.L).

É contrato de gestão, termo de parceria...?

É... Como é que chama...? Todos têm uma característica... É uma junção de esforços sem transferência de dinheiro. Às vezes uns chamam de convênio, outros de parceria, depende do tipo de documento que a própria... Em geral, como é muito mais fácil para agente aceitar um documento, do que modificar um proposto por um órgão do governo, mais que vem o nome em si, mas a característica jurídica é que são duas instituições, uma privada e uma pública se juntando para um esforço comum, sem transferência de dinheiro de ambas as partes (D.E.F.L).

Mediante os depoimentos, é possível constatar a falta de precisão na qualificação das duas entidades estudadas. No parágrafo acima, dissemos, “a princípio”, pois desconhecíamos que o nome “Fundação Lemann” é o nome de registro dessa instituição em Zurique. Todavia, no decorrer das investigações, descobriu-se, que no Brasil, essa instituição é registrada com o nome de “Instituto Lemann”. Assim, a diferenciação entre os termos fundação e instituto é muito importante. Não há qualquer registro em locais físicos ou virtuais que apareça o nome “Instituto Lemann”, mas apenas em documentos de difícil acesso público.

Após a descoberta do nome de registro da “Fundação Lemann” no Brasil, foi possível verificar que essa instituição, “Instituto Lemann”, no Brasil, é qualificada como OSCIP. Portanto, suas ações são regulamentadas pelo “termo de parceria”:

Despacho da diretora em 17 de abril de 2012.

(...) considerando o disposto na Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, no Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999, e na Portaria nº 361, de 27 de julho de 1999, defiro os pedidos de qualificação como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público das entidades a seguir relacionadas, em razão de que as mesmas atenderam aos requisitos estabelecidos pela Lei nº 9.790: (...).

XIV. Instituto Lemann (“Instituto”), com sede na cidade de São Paulo, estado de São Paulo – CGC/CNPJ nº 13.691.751/0001-43 – (Processo MJ nº 08071.002984/2012-83)²³.

Foi rastreado ainda a tentativa de essa instituição pleitear o título de OSCIP em 14 de fevereiro de 2012, todavia o pedido foi indeferido em virtude de a instituição não atender aos requisitos da Lei nº 9.790²⁴.

De acordo com Violin (2010), os institutos não se referem a uma espécie de pessoa jurídica, todavia algumas entidades, estatais ou privadas, utilizam a expressão “instituto” em suas razões sociais, sob a forma de fundação ou associação. Na perspectiva de Di Pietro (2006), a maioria dos institutos está associada a entidades dedicadas à educação, pesquisa ou à produção científica.

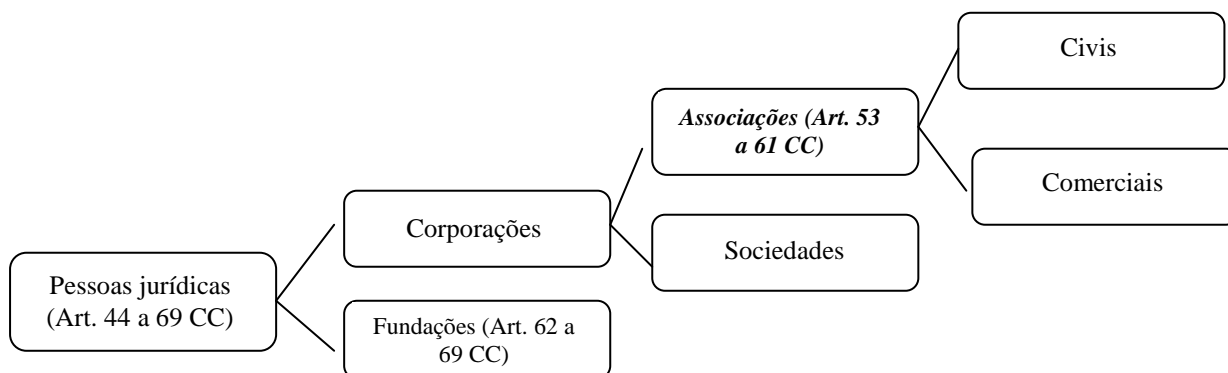
Pulhez Júnior (2010) menciona que “(...) os institutos podem ser classificados como entidades de direito público, vinculados ao Estado, ou privado sem fins lucrativos, sendo constituídos como fundações ou associações” (p 89). A “Fundação Lemann”, que, no Brasil, do ponto de vista legal, se trata de um instituto, é caracterizada como pessoa jurídica de direito privado constituída sob a forma de “associação sem fins lucrativos”, e o Instituto Delta é constituído sob a forma de “associação civil, sem fins econômicos e lucrativos”.

Com relação à constituição jurídica de organizações, Silva (2011) propõe o seguinte organograma:

²³ Disponível em: <<http://www.radaroficial.com.br/d/1253495>>. Acesso em 01 nov. 2012.

²⁴ Informação na íntegra disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/34415368/dou-secao-1-14-02-2012-pg-30>>. Acesso em 01 nov. 2012.

Figura 1: Constituição Jurídica das Associações das Fundações



Fonte: SILVA, 2011, p. 57.

A partir da figura, é possível verificar que ambas as instituições estudadas se enquadram na categoria Associações, figura essa regulamentada pelo Art. 53 a 61 do Código Civil. As informações do Instituto Delta são um pouco mais precisas e essa instituição assume ainda a postura de civil; já os documentos da “Fundação Lemann” não trazem essa informação, inviabilizando afirmar se é civil ou comercial.

No que diz respeito à definição legal para o termo instituto, observa-se que, segundo Pulhez Júnior (2010), não há, na legislação brasileira, leis próprias referentes a esse tipo de instituição. Trata-se de um nome, uma designação e não se configura como uma figura jurídica. De modo geral, denominações como ONG, Instituto, entre outros, não são conceitos propriamente jurídicos, podendo ser considerados "nomes fantasia" das entidades.

Já a fundação privada tem uma definição diferente dos institutos. De acordo com Violin (2010), as fundações privadas dizem respeito à primeira manifestação da consciência de que o patrimônio privado também pode contribuir para necessidades supraindividuais. Nas palavras do autor, fundação privada é:

(...) uma universalidade de bens (patrimônio) destinada a um fim determinado, de interesse coletivo, instituída por pessoa física ou jurídica e gerida por curadores, para fins religiosos, morais, culturais, ou de assistência, nos termos do art. 62 do novo Código Civil, e sem fins lucrativos (p. 189).

Di Pietro (2007) elucida que, “na fundação, o elemento essencial é o patrimônio destinado à realização de certos fins que ultrapassam o âmbito da própria entidade, indo beneficiar terceiros estranhos a ela” (p. 404).

De acordo com Violin (2010), na fundação, uma pessoa física ou jurídica oferece bens patrimoniais para realizações de interesse público. “Esse patrimônio se separa do instituidor da fundação e passa a existir apenas em função do objetivo para o qual foi destinado” (p. 190). Violin ainda ressalta que, as fundações privadas, diversamente das públicas e das privadas criadas pelo Estado, não são criadas e nem mantidas por recursos do Erário.

Na perspectiva de Silva (2011), as fundações, do ponto de vista jurídico, são semelhantes às sociedades civis, no entanto se diferem no quesito lucrativo, ou seja, as fundações não almejam lucros:

Não pode distribuir dividendos para seus dirigentes, a exemplo das associações, se essas fundações quiserem ser qualificadas como OS e OSCIP e poderem contratar, respectivamente, contrato de gestão ou termo de parceria com o Estado. O patrimônio personificado como pessoa jurídica fundação deve ter o destinado determinado por seu instituidor. Cave a ele apontar seu objetivo final, quando da personificação da parcela de seu patrimônio particular (SILVA, 2011, p. 57).

Ainda de acordo com Silva (2011), o Parágrafo Único do Art. 62 do Código Civil determina as finalidades de fundações particulares (religiosas, morais, culturais ou de assistência). Todavia, o autor elucida que essas finalidades foram ampliadas pelas necessidades societárias: “como é o caso das fundações de finalidade educacional e que comumente atuam junto às escolas públicas, firmando parcerias” (p. 57).

3.3.2 Demais Leis que Contribuíram Para a Consolidação das PPPs

3.3.2.1 A Medida Provisória nº 520 de 31 de Dezembro de 2010

Passados seis anos da criação da Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, nova legislação é sancionada e encontra grande destaque nos debates acadêmicos e na sociedade civil. Nas palavras de Hélio Tomaz (2011), no apagar das luzes de 2010 (31/12/2010), o Presidente Luis Inácio Lula da Silva assinou a Medida Provisória nº 520 que cria a EBSH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. A “urgência” da medida foi justificada pela necessidade de se resolver o impasse dos funcionários terceirizados nos hospitais universitários, visto que o TCU (Tribunal de Contas da União) declarou ilegal a

situação dos 26 mil contratados e deu prazo até 31 de dezembro de 2010 para que o governo resolvesse a situação. Todavia, Tomaz (2011) elucida que isso aconteceu no ano de 2006. No período que compreendeu os anos de 2006 a 2010, o movimento sindical e a sociedade civil organizada derrotou o PLP 92/2007, Fundação Estatal de Direito Privado, nos diversos fóruns onde o mesmo se apresentava.

Dessa forma, o governo teve quatro anos para realizar concursos públicos, substituindo os contratos ilegais, mas não o fez. Finalizado o prazo, o governo criou a medida provisória para resolver a situação.

Agora, dada a resistência dos movimentos sociais à proposta das fundações, na calada do dia 31 de dezembro, no último dia de sua gestão, o governo implementa um novo subterfúgio, sem nenhum debate com a sociedade organizada, para privatizar a gestão do SUS e atacar o funcionalismo público (TOMAZ, 2011, s/p).

A Medida Provisória nº 520 cria uma empresa pública que tem personalidade jurídica privada que deverá ser administrada por um Conselho de Administração, uma Diretoria Executiva e um Conselho Fiscal, sem previsão de qualquer mecanismo de controle social, conforme preconizado pela legislação do SUS (Sistema Único de Saúde).

Embora seja ligada ao MEC, a MP deixa claro que a empresa pode administrar e celebrar contratos com qualquer unidade de saúde, não só com os hospitais universitários. No Artigo 4º, onde se estabelece suas competências, estão mencionadas, entre outras:

I – administrar unidades hospitalares, bem como prestar serviços de assistência médico-hospitalar e laboratorial à comunidade, no âmbito do SUS;

II – prestar, às instituições federais de ensino superior e a outras instituições congêneres, serviços de apoio ao ensino e à pesquisa, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública, mediante as condições que forem fixadas em seu estatuto social;

III – apoiar a execução de planos de ensino e pesquisa de instituições federais de ensino superior e a outras instituições congêneres, cuja vinculação com o campo da saúde pública ou com outros aspectos da sua atividade torne necessária essa cooperação, em especial na implementação da residência média multiprofissional nas áreas estratégicas para o SUS;

V – prestar serviços de apoio ao processo de gestão dos hospitais universitários e federais e a outras instituições congêneres, com implementação de sistema de gestão único com geração de indicadores quantitativos e qualitativos para o estabelecimento de metas;

Tomaz (2011) pondera que essa medida “passou por cima” do debate que vinha sendo travado sobre a inconstitucionalidade das fundações. Com tal atitude, o governo criou uma nova forma jurídica privada, com a possibilidade aberta de administrar não só os hospitais universitários, mas qualquer unidade hospitalar no âmbito do SUS por meio de contratos de gestão²⁵.

O autor esclarece ainda que a EBSH, assim como era previsto em relação às fundações, poderá contratar funcionários pela CLT e por contrato temporário de até dois anos, desobrigando assim o governo de fazer novos concursos públicos na área da saúde, acabando com a estabilidade e implementando a lógica de rotatividade típica do setor privado no serviço público, comprometendo a continuidade e qualidade do atendimento, com a previsão, ainda, da criação de previdência privada fechada para seus funcionários.

Tal medida representa, sem sombra de dúvidas, um retrocesso no fortalecimento dos serviços públicos, garantidos pela Carta Magna de 1988, na qual, em seu Artigo 5º, saúde é descrita como “Direito Fundamental”.

Atualmente, o Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia vem sendo cenário de debates, protestos e tentativas de conter a materialização da Medida Provisória nº 520.

O Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HCU-UFU) é uma Unidade de Alta Complexidade, sendo referência da macrorregião do Triângulo Norte, abrangendo 30 municípios. Possui uma área física ativa de 52.305,64 m² e capacidade instalada de 510 leitos. Oferece atendimento de urgência e emergência, ambulatorial, cirúrgico e internação. O HCU-UFU é o maior prestador de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) em Minas Gerais e o quarto maior da rede MEC de Ensino. Desenvolve ações em Atenção Básica (área de referência), Média Complexidade (macrorregião e microrregião) e Alta Complexidade (estadual, macrorregião e microrregião). Atende exclusivamente ao Sistema Único de Saúde (SUS), sendo um prestador de serviço para a Secretaria Municipal de Saúde de Uberlândia. Os serviços são prestados por meio de um convênio de metas, que pactua a quantidade de atendimentos a ser realizado pelo Hospital.

No sítio do SINTET-UFU (Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia), a Medida Provisória nº 520 de

²⁵ Os contratos de gestão, como já mencionado, foram legitimados pela Lei nº. 9.637/98 que regulamentou a qualificação de entidades como Organizações Sociais. Outro exemplo de parceria concretizado, todavia, no âmbito da saúde pública.

2010 é analisada e descrita como uma medida que tem força de lei. Representa um retrocesso no fortalecimento dos serviços públicos sob o controle do Estado e ainda evidencia o debate acerca da concepção de Estado, além de aprofundar as contradições existentes na formatação do Estado brasileiro. A direção da entidade alerta que não se pode secundarizar o papel que a universidade pública brasileira desenvolve na transformação social, no desenvolvimento, na soberania do país e que resquícios neoliberais do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) precisam ser combatidos. Reafirma também que a educação é um bem social, portanto, não deve ser mercantilizada, conforme determina a OMC. Esclarece, ainda, que:

A EBSEH retoma-se a figura do emprego público que constitui numa importante modificação introduzida na gestão de pessoal da administração pública. Tal modalidade compõe parte das medidas de flexibilização do trabalho que foram adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, com o explícito propósito de ajustar a economia em geral e a administração pública em particular, a requisitos de eficiência e controle de gastos. Esse modelo tem por efeito mais visível, reintroduzir a CLT como um regime de trabalho alternativo no âmbito do serviço público, opção que chegou a ser bastante difundida nos anos 70 e 90²⁶.

A matéria disponível no *site* do SINTET-UFU é finalizada com a conclamação à sociedade para reagir contra a Medida Provisória nº 520. Exemplificam com o movimento que ocorreu no passado, em que reagiram contra a PEC-56 B Collor e PEC-370 FHC. Ambas propunham a transformação das Universidades em Organizações Sociais e PLP 92, Fundação Estatal de Direito Privado.

Após inúmeras manifestações ocorridas em vários Hospitais Universitários do país, a MP nº 520 foi derrubada na sessão do dia 01 de junho 2011, no senado. Todavia, o ministro da Educação, Fernando Haddad, informou, em dois de junho de 2011, que o governo federal iria encaminhar ao Congresso um Projeto de Lei, em caráter de urgência, para tratar da criação de uma empresa pública que administrará os hospitais universitários. Uma medida provisória com o mesmo objetivo, aprovada na Câmara dos Deputados, venceu em 1º de junho, sem que tenha sido votada pelo Senado.

O texto do projeto de lei, segundo Haddad, será o mesmo da medida provisória aprovada pela Câmara. A diferença é que vai tramitar em

²⁶Disponível em: < <http://www.sintetufu.org/internas.php?pagina=noticias&id=62>>. Acesso em 25 abril de 2011.

regime de *urgência*. Na Medida Provisória nº 520, de 31 de dezembro de 2010, o governo propôs a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, vinculada ao Ministério da Educação²⁷ (Grifo nosso).

O novo projeto, a PL 1749, foi apresentado ao Congresso Nacional em 05 de julho de 2011 e transformado na Lei Ordinária 12550/2011. DOU 16/12/11, p. 02 – col 01 pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados²⁸.

O resultado foi a criação da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011, que autoriza o poder executivo a criar a Empresa Pública Denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH.

A criação da EBSEH refere-se a mais um exemplo que se manifesta na atualidade como consequência das políticas neoliberais de estímulo às PPPs, instauradas na década de 1990. Em virtude de essa empresa ter se concretizado na área da saúde, embora não se constitua no foco desta pesquisa, recebeu atenção em virtude da magnitude das mudanças que vem ocasionando área da saúde e, conseqüentemente, na formação de inúmeros profissionais, já que os HUs são responsáveis não apenas por oferecer serviço de saúde à população, mas, também, por formar médicos e enfermeiros.

Esse caso trata de um exemplo concreto do conceito empregado por Bresser-Pereira de “publicização”, ou seja, o governo sancionou uma lei que irá criar uma empresa para administrar os serviços hospitalares. Descentralizou uma obrigação do governo federal, com o objetivo claro de reduzir custos, sem preocupação com a qualidade ou possível precarização dos serviços oferecidos. Essa medida acarretará a focalização e, como consequência, a perda da universalidade e de não-contratualidade de direito do cidadão, desonerando o capital. (MONTAÑO, 2003).

O “Fórum em Defesa do SUS e Contra a Privatização”²⁹ elencou uma série de perdas que essa nova lei poderá causar:

²⁷ disponível em: < <http://www.saudecomdilma.com.br/index.php/2011/06/03/governo-apresentara-projeto-de-lei-com-conteudo-da-mp-520/>>. Acesso em 18 jun. 2011.

²⁸ disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idproposicao=511029>>. Acesso em 10 jul. 2012.

²⁹ O “Fórum em Defesa do SUS e Contra a Privatização” constitui-se em um espaço de lutas em defesa dos direitos sociais e contra a privatização dos serviços públicos e a precarização do trabalho. Congrega trabalhadores da saúde, movimentos sociais, sindicatos, conselheiros, usuários do SUS e estudantes. Disponível em: <<http://forumsus.blogspot.com.br/2012/03/manifesto-contra-implantacao-da-ebserh.htm>>. Acesso em 10 jul. 2012.

- a) A implantação desta empresa representa uma séria ameaça para o Sistema Único de Saúde, consolidando o projeto privatista em curso;
- b) A proposta apresentada aprofunda a lógica de precarização do trabalho no serviço público e na saúde, ao permitir contratar funcionários por meio da CLT por tempo determinado (contrato temporário de emprego) de até dois anos, acabando a estabilidade e implementando a lógica da rotatividade, típica do setor privado, comprometendo a continuidade e qualidade do atendimento em saúde;
- c) A saúde e educação são bens públicos, que não podem e não devem se submeter à lógica e ditames do mercado. A EBSEH nega esse princípio constitucional e abre espaço para mercantilização dos serviços de saúde prestados pelos HUs;
- d) Outra grave afronta da EBSEH diz respeito à autonomia universitária, que fica seriamente comprometida sob essa forma de gestão;
- e) Quebra-se também o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a verdadeira natureza dos hospitais universitários, que se limitam, sob os ditames e gerenciamento da nova empresa, a prestar serviços de assistência à saúde, conforme pactos e metas de contratualização;
- f) Serviços sob a lógica do mercado, prejudicará a população usuária, tendo por princípio tão somente o cumprimento de metas contidas no contrato de gestão firmado, não garantirá o processo de busca da qualidade nos serviços públicos de saúde, prejudicando a qualidade dos serviços aos usuários.

Como se pode evidenciar, o movimento em favor da concretização das parcerias público-privadas vem adquirindo uma grande dimensão, abrangendo não apenas a área educacional, mas também diversos outros serviços sociais que guardam estreita ligação com a educação, como é o caso dos Hospitais Universitários.

3.3.2.2 Legislação De Incentivo Cultural

A Medida Provisória nº 520, convertida, posteriormente, em Lei Federal, no ano de 2011, refere-se a mais uma expressão legal que o governo sancionou para reduzir a responsabilidade do Estado com a oferta dos serviços sociais públicos, mas não é a única, haja vista que várias leis em outros campos sociais também foram criadas com o mesmo objetivo. Outro exemplo são as leis que orientam as ações sociais no campo da cultura, como a Lei de Incentivo à Cultura, também conhecida como Lei Rouanet (nº 8.313/91), que instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC, cuja finalidade é a captação e canalização de recursos para os diversos setores culturais.

Como algumas desses dispositivos legais aparecem nos projetos desenvolvidos pelas duas organizações estudadas (Instituto Delta e “Fundação Lemann”), foi elaborada uma síntese no quadro 7, com as principais leis culturais.

Quadro 7: Principais Leis de Incentivo a Cultura

<i>Principais Leis de Incentivo a Cultura</i>	
<p><i>Tributação com base no lucro real:</i> Refere-se à forma de apuração do imposto de renda da pessoa jurídica no qual se recolhe o imposto antecipadamente com base em percentuais sobre a receita bruta ou em balancetes mensais de redução/suspensão, com alguns ajustes. Ao final do exercício, apura-se o lucro real anual e o imposto devido, podendo deduzir as antecipações já recolhidas. Algumas empresas são obrigadas a se enquadrar neste regime de tributação, conforme estabelecido no art. 246 do Decreto n. 3.000, de 26/3/1999; somente as empresas com este regime de tributação podem apoiar projetos culturais com vistas a obter incentivos fiscais.</p>	<p><i>Mecenato:</i> Embora seja o nome pelo qual ficou usualmente conhecido o mecanismo de Incentivos Fiscais do Pronac, o seu conceito tem uma abrangência maior, caracterizando, de forma geral, a proteção e o incentivo à produção intelectual e às artes; o termo “mecenas” é historicamente utilizado para designar pessoas físicas, entidades públicas ou privadas que desenvolvam ações relevantes para fomentar o setor cultural, com ou sem incentivos fiscais.</p>
<p><i>Fundo Nacional da Cultura (FNC):</i> instituído pela Lei n. 8.313/91, possibilita ao Ministério da Cultura obter e destinar recursos para projetos culturais compatíveis com as finalidades do Pronac, mediante a celebração de convênio e outros instrumentos similares, como intercâmbio, programas realizados por meio de edital etc.</p>	<p><i>Patrocínio:</i> Diz respeito à transferência definitiva e irreversível de numerário ou serviços, com finalidade promocional, cobertura de gastos ou utilização de bens móveis ou imóveis do patrocinador, sem a transferência de domínio, para a realização de programa, projeto ou ação cultural que tenha sido aprovado pelo Ministério da Cultura.</p>
<p><i>Incentivos fiscais:</i> mecanismo de financiamento instituído pela Lei n. 8.313/91 que permite deduzir do Imposto de Renda devido de pessoas físicas ou jurídicas, tributadas com base no lucro real, o total ou parte do valor por elas direcionado, mediante doação ou patrocínio, a propostas culturais aprovadas pelo Ministério da Cultura.</p>	<p><i>Pronac:</i> Programa Nacional de Apoio à Cultura, instituído pela Lei n.8.313/91, com o objetivo de promover e fomentar ações para o desenvolvimento do setor cultural, por mecanismos de financiamento, como o Fundo Nacional da Cultura (FNC), incentivos fiscais e Fundos de Investimento Cultural e Artístico (FICART).</p>

continua...

continuação...

<i>Principais Leis de Incentivo a Cultura</i>	
<i>Lei do Audiovisual:</i> Lei n. 8.685, de 20 de julho de 1993, que permite que pessoas físicas ou jurídicas invistam no cinema nacional por meio da aquisição de Certificados de Investimento Audiovisual, sobre o qual poderão ter incentivos fiscais. A gestão dos procedimentos de análise das propostas encaminhadas para pleitear apoio pela Lei do Audiovisual é feita pela Ancine (Agência Nacional de Cinema).	<i>Doação:</i> Refere-se à transferência definitiva e irreversível de numerário ou bens em favor de proponente, pessoa física ou jurídica sem fins lucrativos, cujo programa, projeto ou ação cultural tenham sido aprovados pelo Ministério da Cultura.
<i>Lei Rouanet:</i> Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991, que instituiu o Pronac. A Lei Rouanet é hoje uma das principais fontes de recursos para a cultura do país. De acordo com o Ministério da Cultura, o volume de recursos investidos por meio desse mecanismo de renúncia subiu de R\$ 211 milhões em 1999 para R\$ 965 milhões em 2007.	

Fonte: Construído pela autora com base no Censo Gife de 2010, p. 72-73.

3.4 Aspectos Conceituais Sobre os Termos Público e Privado no Contexto Brasileiro

Os termos público e privado têm suas etimologias vinculadas à língua latina. Segundo Araújo (2005): o vocábulo público é “concernente ao público, que é de interesse, utilidade do público, que é propriedade pública”; e privado significa “pertencente a cada indivíduo; particular, próprio, individual”.

De acordo com Araújo (2005), os termos público e privado têm adquirido conotações em diferentes momentos da história da cultura ocidental. Nos debates ocorridos nos anos de 1930, e, posteriormente, em 1950-1960, o entendimento do que era público e privado era de fácil compreensão. O ensino público era mantido com recursos governamentais, e o privado era o ensino oferecido por particulares como: Igreja, ordens religiosas ou proprietários leigos. “O conflito que se estabeleceu nos anos de 1930 se referia à laicidade do ensino público e nos anos de 1950, basicamente ao destino das verbas públicas e nunca propriamente à existência da escola particular” (BUFFA, 2005, p. 51). No entanto, ainda de acordo com a autora, mais tarde, quando a liderança do grupo privatista deixa de ser a igreja e se torna o empresariado, os argumentos mudam.

Com as discussões da Constituinte e as transformações ocorridas na sociedade e na escola brasileira, esses conceitos passam a serem melhores explicitados:

É assim que são feitas distinções conceituais entre público (o que é destinado ao conjunto da população), estatal (o que é mantido pelo Estado), o privado, regido pela lógica do lucro e o privado confessional, filantrópico, comunitário (BUFFA, 2005, p. 51).

Na perspectiva de Oliveira (2005), até o momento em que ocorreu a Constituinte de 1987-1988, a legislação brasileira identificava dois tipos de escola: as públicas estatais e as privadas. De acordo com o autor:

A legislação estabelecia que, “pela sua natureza”, as instituições de ensino não poderiam ‘dar lucro’. Fator esse que permitia que as escolas privadas tivessem subsídios e isenções de impostos que lhes permitiam condições muito favoráveis de funcionamento (OLIVEIRA, 2005, p. 156).

De acordo com Oliveira (2005), durante a Constituinte de 1987-1988, constituíram-se três grupos de interesses no que concerne à destinação de verbas públicas para a educação: os defensores da escola pública estatal, propondo exclusividade das verbas públicas para escolas públicas; os setores confessionais, católicos, presbiterianos, metodistas, defendendo a diferenciação entre escolas públicas, classificando-as como estatais e não estatais, se autotransferindo nessas últimas; e o setor privado-empresarial, que não se opunha ao repasse de verbas públicas. Esse último centrava suas demandas na não ingerência do Poder Público na regulação das anuidades escolares.

O texto final da Constituição Federal de 1988 consagrou a formulação que contemplava o interesse dos setores confessionais e, apesar de manter a identidade entre estatal e público, admitiu uma diferenciação, no âmbito das instituições privadas, entre as escolas com fins lucrativos e as sem fins lucrativos, estas como direito a receber subsídios do poder público (OLIVEIRA, 2005).

Nesse sentido, na Constituinte, os católicos defendiam a bifurcação da educação, entendendo o público como: estatal e não estatal. No segundo, enquadrava-se a igreja interessada nos subsídios. Já a educação privada não dispensava subsídios, todavia tinha como interesse central a não interferência do Estado, ou seja, a não regulação das mensalidades pelo governo.

Segundo Buffa (2005), a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) estabeleceu dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. Após a aprovação da Constituição, quem se bifurca é o privado: o público é entendido como estatal; e o privado, como com fins lucrativos e sem fins lucrativos.

Na perspectiva de Oliveira (2005), a grande novidade introduzida pela CF/1988 é a admissão da existência de escolas com fins lucrativos:

Pela primeira vez na história de nossa legislação educacional, ao se especificar que o benefício do repasse de recursos públicos seria possibilitado apenas às escolas “comunitárias, filantrópicas, e confessionais (...) [que] comprovem finalidade não-lucrativa”, admite-se, por complementaridade, a existência de escolas “com fins lucrativos”, ou seja, aquelas não “comunitárias, confessionais ou filantrópicas” com fins lucrativos e, portanto não-habilitadas a pleitear recursos públicos (OLIVEIRA, 2005, p.159).

Ainda de acordo com o autor, as escolas particulares são aquelas que não se enquadram nas categorias de confessional, comunitária ou filantrópica, estatuídas pela lei. Essa definição decorre da exceção, ou seja, são particulares as escolas que não são comunitárias, confessionais ou filantrópicas e estão habilitadas a pleitear recursos públicos, nos termos do Artigo 213 da Constituição, Artigo 20 e Artigo 77 da LDB, sendo regidas pelas leis de mercado de acordo com os Artigos 209 e 213 da Constituição e Artigos 20 e 77 da LDB.

Mediante a aprovação da Carta Magna de 1988, cresce um poderoso setor empresarial na educação brasileira. Nas palavras de Oliveira (2005), “na sociedade capitalista, o mercado invade todos os espaços da sociedade, inclusive a ‘sagrada’ cidadela da educação”.

O debate entre público e privado naturaliza o repasse de recursos públicos para instituições privadas e legitima um gradual processo de privatização e de omissão do Estado bem alinhado às perspectivas da lógica neoliberal, que propõe seu enxugamento (OLIVEIRA, 2005).

Alguns anos mais tarde, após a promulgação da Constituição, na década de 1990, acontecimentos voltam a colocar o debate sobre público e privado na ordem do dia, sobretudo, a partir da Reforma Gerencial de 1995 proposta pelo ex-ministro da Reforma do Estado do governo FHC, Luis Carlos Bresser Pereira, mediante a reestruturação dos

núcleos do governo, que definem a educação e demais serviços sociais como situados na esfera pública não estatal.

3.5 Perfil Atual da Filantropia no Brasil

A discussão do público e do privado no Brasil, tendo como referência a Carta Magna de 1988, como afirmou acima Oliveira (2005), estimulou um crescimento do setor empresarial na educação. O interesse do setor privado pela educação não ocorreu apenas no investimento em escolas “privadas particulares” com fins lucrativos. Ocorreu também o interesse - por parte de empresas de diversos setores - pelo investimento em escolas públicas, por meio de seus institutos e fundações. Esse tipo de transação ficou conhecido como “investimento social privado” e ou “socioempresarial”, ações essas materializadas por meio das PPPs. Os objetivos não são claros para a sociedade, mas pesquisas³⁰ revelam que as vantagens que esses projetos sociais proporcionam são bem atrativas.

Atualmente, é bastante comum deparar-se com diversas publicações, afirmando que o Brasil é um país no qual seus milionários não têm a cultura de investir no social. Segundo Mano e Herzog (2008), na Ásia, uma das regiões do planeta que mais crescem atualmente, o percentual de doação é o maior do mundo, 14% dos milionários doam em torno de 12% de seu dinheiro. Os Estados Unidos, onde estão filantropos como *Warren Buffett* e *Bill Gates*, 14% dos milionários dedicam cerca de 8% de seu portfólio a causas sociais.

No caso brasileiro, não se encontram dados exatos a respeito de empresários que investem dinheiro próprio em ações sociais. De acordo com dados do Gife³¹ (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas), a maior associação de fundações e institutos filantrópicos do país, esse investimento privado no setor social parte não mais do que de dez deles.

Recente levantamento da Consultoria Capgemini com o Banco Merrill Lynch sobre filantropia reforça a posição de baixo investimento em questões sociais dos brasileiros - e de seus vizinhos na América Latina - em relação ao resto do mundo. Os

³⁰ Para aprofundar no tema verificar: MIRANDA, A. B. de. As Novas Configurações do Estado e da Educação Sob as Influências do Terceiro Setor: um estudo sobre o voluntariado empresarial, 2008.

³¹ É uma rede sem fins lucrativos que reúne organizações de origem empresarial, familiar, independente e comunitária, que investem em projetos com finalidade pública. Disponível em: < www.gife.org.br >. Acesso em 06 abril de 2011.

latino-americanos estão na lanterninha quando se fala em investimentos filantrópicos por pessoas físicas com mais de 1 milhão de dólares para investir - apenas 3% delas dedicaram 3% de sua fortuna a causas sociais em 2006 (MANO; HERZOG, 2008).

A explicação para o expressivo investimento norte-americano em filantropia trata-se de uma questão cultural. Doações para Universidades em que empresários estudaram é uma prática considerada normal. Nos Estados Unidos, por influência das culturas protestante e judaica, há uma crença disseminada de que o cidadão deve devolver à sociedade parte da riqueza que conseguiu acumular. O milionário pouco generoso nas doações à sociedade é malvisto, e existe até mesmo uma disputa entre os milionários em relação a quem doa mais.

Em 2006, aos 75 anos, o magnata Warren Buffett decidiu doar em vida 85% de sua fortuna, o equivalente a 37,4 bilhões de dólares, construída ao longo de quatro décadas à frente do fundo de investimento Berkshire Hathaway. A maior parte desse dinheiro, 30,7 bilhões de dólares, será transferida de forma escalonada para a entidade administrada por Bill Gates, o segundo homem mais rico do mundo, e sua mulher -- a fundação Bill & Melinda Gates, que financia escolas públicas e pesquisas para a cura de doenças. O restante do dinheiro vai para a própria fundação de Buffett e para três outras geridas por seus filhos. Em valores atualizados, a doação de Buffett equivale às doações somadas de filantropos como John Rockefeller e Andrew Carnegie, cujas fundações perduram até hoje (MANO; HERZOG, 2008, s/p).

O recorde de filantropia, antes da doação de Buffett, era de Bill Gates, que destinara 28 bilhões de sua fortuna de 50 bilhões de dólares à fundação que leva seu nome. "Acredito na filosofia de que um milionário deve deixar a seus filhos o suficiente para que eles façam qualquer coisa, mas não o suficiente para que eles não precisem fazer nada", declarou Buffett na época do anúncio da doação de sua fortuna (MANO; HERZOG, 2008).

Todavia, essa cultura presente nos EUA possui uma forte motivação que, no Brasil, não existe. Trata-se de um imposto que incide sobre a transmissão de grandes heranças que pode atingir até 50% do montante a ser repassado para as futuras gerações. Para quem tem uma fortuna nos Estados Unidos, faz mais sentido financeiro criar fundações com objetivos sociais e colocar os filhos para comandá-las do que transferir o patrimônio diretamente a eles. Isso sem contar a possibilidade de abatimento do dinheiro investido em causas sociais no imposto de renda do doador.

No Brasil, a lei não oferece incentivos para investimentos sociais de pessoas físicas e permite que as empresas deduzam como despesa as doações que fazem a suas fundações e institutos até o limite de 2% do lucro. "Existe um contexto extremamente desfavorável para a filantropia no Brasil, que inclui desde a falta de incentivos fiscais até a desorganização das entidades que recebem os recursos", diz Marcos Cruz, sócio da Consultoria Mckinsey, responsável por um estudo preliminar sobre as dificuldades do setor no país. "se o cenário mudasse, o investimento social seria muito maior" (MANO; HERZOG, 2008, s/p).

O advogado Eduardo Szazi³² afirma que é um paradoxo que um país com tantas dificuldades inviabilize a distribuição de riqueza, enquanto uma sociedade rica como a americana a incentive. "Os Estados Unidos criaram uma imensa estrutura voltada para isso". Para ele, "quando os americanos doam, estão, na verdade, fazendo o planejamento fiscal de suas fortunas" (MANO; HERZOG 2008, s/p).

No Brasil, são apontados três aspectos que dificultam a filantropia:

1 - Falta de incentivos fiscais: quem doa não pode abater a doação do imposto (no caso de empresas, o desconto equivale a 2% do lucro). Nos Estados Unidos, o doador abate até 100% do imposto;

2 - Má gestão das ONGs: institutos e fundações têm dificuldade de encontrar — entre as 300.000 ONGs do país — entidades capazes de prestar contas e apresentar resultados;

3 – burocracia: doações de bibliotecas ou obras de arte podem levar até três anos — pela falta de preparo do Estado para lidar com situações como essa (MCKINSEY; ESPECIALISTAS).

Outro exemplo de incentivo existente nos Estados Unidos refere-se ao desconto para doações realizadas a escolas. Em casos como esse, o doador pode deduzir até 50% dos impostos a pagar. Em virtude desse incentivo, Universidades e centros de pesquisa americanos recebem milhões de dólares todos os anos.

Em contrapartida, no Brasil, existem exemplos de tentativas de doações que não conseguem se efetivar pela falta de leis e a existência de obstáculos, como impostos a serem pagos para realizar a doação, como afirmam as autoras Mano e Herzog (2008).

³² Essa é uma visão do advogado Eduardo Szazi e trata-se de uma perspectiva divergente da adotada nesse trabalho investigativo.

O empresário José Mindlin levou oito anos para conseguir doar sua famosa biblioteca de 50.000 livros à Universidade de São Paulo. Ele descobriu que, para isso, precisaria atualizar o valor das obras pela cotação de mercado e pagar um imposto de 15% na hora da transferência. Mindlin então decidiu criar sua fundação, que serviria como receptora dos livros. Ao colocar as obras sob a propriedade de sua própria entidade, teria de pagar um imposto de transmissão de bens de 4% sobre o valor do acervo. O empresário só conseguiu doar sua biblioteca à USP quando a lei foi alterada, liberando a doação de livros da cobrança de impostos. Seu acervo, que inclui preciosidades como a versão original datilografada de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e primeiras edições de livros de Machado de Assis (s/p).

Um elemento que determina de forma crucial a natureza da filantropia norte-americana e a brasileira refere-se à ausência de incentivos para o investimento via pessoa física. Nos EUA, as maiores fundações ou institutos filantrópicos estão ligados a pessoas físicas. No Brasil, a esmagadora maioria - 90% - está vinculada a empresas. A consequência imediata disso transparece no volume dos recursos doados. Um abismo de dólares costuma separar a doação de fortunas acumuladas ao longo de vidas e um pequeno percentual do lucro das empresas (MANO; HERZOG, 2008).

No que concerne à filantropia ligada a empresas e a pessoas físicas, "as empresas fazem investimento social pensando no quanto ele vai agregar à marca, é o que chamo de filantropia mercadológica", diz Floriano Pesaro, secretário de assistência social da cidade de São Paulo. Isso significa que as diretrizes para as ações sociais de muitas companhias podem mudar de acordo com certas demandas, como a recente preocupação com o aquecimento global, e também tendem a se concentrar cada vez mais em questões voltadas para a sustentabilidade do próprio negócio. Além disso, as fundações ligadas a empresas estão sujeitas aos movimentos inerentes ao mundo dos negócios, como o de fusões e o de aquisições, que podem mudar a agenda da noite para o dia (MANO; HERZOG, 2008).

Outra consequência da "filantropia mercadológica" ligada, sobretudo, a pessoas jurídicas, em detrimento de pessoas físicas, refere-se à opção por investimentos em temáticas consensuais, como saúde, educação, cultura e juventude. Segundo o secretário geral do Gife, Fernando Rosseti, "O investimento corporativo, mesmo o mais sofisticado e voltado ao bem comum tem um limite, a própria marca" (ROSSETTI, 2011, s/p). Em outras palavras, isso significa que raramente uma empresa irá se envolver em causas ou ações sociais que irão gerar polêmicas e conflitos, "assim é uma tendência destinar recursos a fins consensuais como educação e cultura, cujo potencial de risco é muito

menor, a temas como reforma agrária e defesa dos direitos humanos” (ROSSETTI, 2011, s/p).

Dados do Censo Gife demonstram a atual configuração do panorama brasileiro no que diz respeito ao atual investimento social privado das fundações associadas, conforme Quadro 8:

Quadro 8: Investimento Censo Gife 2009/10

2008	
Planejado	1.970.919
Executado	2.010.821
2009	
Planejado	1.938.533
Executado	2.010.821
2010	
Planejado	2.035.936
Base: 102 associados	

Fonte: Disponível em: < http://www.gife.org.br/imprensa_dados.asp>. Acesso em 05 abril 2011.

Quadro 9: Associados por Área de Atuação

Associados por Área de Atuação ³³		
Área	Associados	%
Educação	84	82%
Cultura e artes	61	60%
Formação de jovens	61	60%
Meio ambiente	59	58%
Geração de trabalho e renda	52	51%
Assistência social	50	49%
Apoio à gestão do 3º setor	47	46%
Desenvolvimento comunitário	45	44%
Saúde	39	38%
Esportes	33	32%
Defesa de direitos	30	29%
Comunicações	27	26%
BASE: 102 ASSOCIADOS		

Fonte: Disponível em: < http://www.gife.org.br/imprensa_dados.asp>. Acesso em 05 abril 2011.

³³ No site do Gife não aparece o ano referência, apenas os dados apresentados no quadro.

No plano nacional, a ação social das empresas se revela da seguinte forma: a) dimensão do atendimento: 800 mil (69%) empresas brasileiras com um ou mais empregados declaram realizar, em caráter voluntário, algum tipo de ação social para a comunidade. Dessas, dois terços afirmam que a prática social é habitual; b) Recursos investidos: juntas, essas 482 mil empresas aplicaram, em 2010, aproximadamente, R\$ 8,4 bilhões; c) Dessas empresas apenas 16% fazem avaliação de suas ações – comércio, 18%; serviços, 17%; indústria, 7% (IPEA³⁴).

De acordo com pesquisa³⁵ intitulada *As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil* (FASFIL), o número de fundações privadas e associações sem fins lucrativos cresceram 22,6% entre 2002 e 2006, passando de 276 mil para 338 mil. O número é tímido em relação ao período de 1996 e 2002, quando o crescimento dessas organizações sociais foi de 157% (105 mil para 276 mil).

A idade média das FASFIL em 2005 era de 12,3 anos, sendo a maior parte delas (41,5%) criada na década de noventa. Segundo a pesquisa, entre os diversos fatores que contribuíram para isso estão o fortalecimento da democracia e o aumento da participação da Sociedade Civil na vida nacional, principalmente, a partir da constituinte de 1988, bem como a reforma do marco legal que regulamenta entidades do Terceiro Setor, que passaram a facilitar e incentivar a atuação na promoção social. Essa legislação foi reformulada em junho de 1997, pelo Conselho da Comunidade Solidária, juntamente com diversos representantes das organizações da sociedade civil e do governo.

³⁴ Disponível em: < http://www.gife.org.br/imprensa_dados.asp>. Acesso em 05 abril 2011.

³⁵ A "FASFIL" é um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, em parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais - ABONG e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE. Este trabalho foi realizado, pela primeira vez, para o ano base de 2002 e teve o objetivo de analisar a distribuição espacial e o campo de atuação das entidades associativas e fundações.

4 MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DA “FUNDAÇÃO LEMANN” E SEUS IMPASSES NA EDUCAÇÃO

4.1 O Estado de São Paulo: o público e o privado na educação paulista

As práticas de intervenção do setor produtivo privado nas escolas públicas foram, nos últimos anos, foco de holofotes em todo o país. Várias pesquisas de diferentes matizes sobre as relações entre o público e o privado foram realizadas. Essa temática adquiriu tamanha centralidade que foi constituído um grupo nacional de pesquisadores de Universidades Federais do Brasil. Esse grupo foi coordenado pelas professoras Dra. Theresa Adrião e Dra. Vera Peroni.

Assim, muitas pesquisas foram realizadas nos vários estados da federação. São Paulo e Minas Gerais foram *locus* de algumas dessas pesquisas que potencializaram o debate sobre parcerias público-privadas na educação. Nesse sentido, esta pesquisa compreende uma das várias possibilidades que esse rico tema enseja e também uma pequena contribuição, visando a adensar um pouco mais o debate em torno das PPPs no Brasil.

No Relatório elaborado pela equipe que desenvolveu pesquisas no estado São Paulo, foi possível constatar três modalidades de parcerias identificadas no território paulista: 1) “Subsídio público para a oferta de vagas em instituições privadas: creches conveniadas”; 2) “Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas”; e 3) “Contratação de assessorias para gestão educacional”.

De modo sintético, a primeira modalidade de parceria apresentada no Relatório é denominada de “Creche Conveniada”. Nas palavras de Adrião et al. (2007), elas dizem respeito a:

(...) todas as modalidades de instituições educacionais subvencionadas pelo poder público, tendo em vista ser o convênio³⁶ o instrumento legal adotado para formalização dessa parceria. Também é preciso considerar que, apesar da denominação – creche – que legalmente se refere à educação da criança de 0 a 3 anos -, estas instituições muitas vezes atendem crianças de 0 a 6 anos (p. 59).

³⁶ “(...) o convênio é um instrumento utilizado pela Administração Pública para associar-se com entidades públicas ou privadas, que tem características próprias e ‘no que couber’ segue as normas relativas ao processo de licitação, regidas pela Lei nº 8.666/93” (ADRIÃO et al., 2007, p. 106).

De acordo com o Relatório, as investigações realizadas no estado de São Paulo identificaram muitos municípios desenvolvendo convênios na modalidade de oferta de vagas. E também que os casos investigados demonstraram existir arranjos diferenciados entre a esfera pública e instituições privadas (incluídas, nessa última, entidades do Terceiro Setor).

No que concerne às consequências da parcerias/convênios para as diretrizes educacionais municipais, os pesquisadores que elaboraram o Relatório afirmam que:

(...) fica evidente uma opção do Poder Público Municipal em investir recursos públicos na esfera privada. Há um município – Itirapina, que não possui nenhuma creche municipal para atendimento direto. Nos demais municípios, há atendimento direto e conveniado. Nos dois municípios com o programa Bolsa Creche os repasses são feitos principalmente para instituições privadas *stricto sensu*, com fins lucrativos (ADRIÃO et al., 2007, p. 107).

Na perspectiva de Adrião et al. (2007), os estudos de caso realizados nos sete municípios demonstraram que ocorre uma “diferenciação entre os tradicionais convênios realizados entre o Poder Público Municipal e instituições privadas sem fins lucrativos e as novas parcerias que são realizadas, principalmente, com instituições privadas *stricto sensu*” (p. 119).

Ainda na perspectiva de Adrião et al. (2007), o relacionamento do público e do privado na oferta da educação infantil “representam uma tendência à privatização ‘entendida em sentido amplo, de modo a abranger a todos os institutos de que o Estado vem lançando mão para diminuir o seu aparelhamento administrativo (...)’” (p. 120).

Por fim, afirmam os autores que o FUNDEF poderá “contribuir para a consolidação da tradição de convênios e parcerias entre o setor público e o privado na oferta de educação infantil” (p. 120).

Arelaro (2008) aponta que este Fundo incentiva a política de ampliação de vagas por convênios não só quando permite o repasse de recursos do Fundo para as instituições privadas sem fins lucrativos, mas também quando estabelece um coeficiente para creches e pré-escolas abaixo do valor das séries iniciais urbanas de ensino fundamental. Para ela, esta subvalorização dos custos operacionais das creches e pré-escolas pressupõe que os municípios busquem alternativas menos onerosas para dar conta da grande pressão de demanda desta etapa de ensino (ARELARO, 2008, p.60). Para a autora, é de se supor que a busca pela manutenção e expansão das parcerias firmadas com o setor privado sejam consolidadas (ADRIÃO et al., 2007, p. 120).

Essa seção é finalizada com os autores incentivando novas pesquisas sobre essa relação entre o Fundeb para o atendimento em instituições conveniadas de educação infantil.

A segunda modalidade refere-se “à aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios Paulistas”. Segundo Adrião et al. (2007), essa análise tem como objetivo investigar parcerias firmadas entre o poder público local e empresas privadas *stricto sensu* (com fins lucrativos) para a compra dos “sistemas de ensino”.

Entendemos que essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada (p. 123).

Essa investigação compreendeu o período de 1997 a 2006 e demonstrou que os municípios paulistas com até 50 mil habitantes tendem a buscar esses materiais (das empresas privadas) como uma forma de adquirirem suporte político e pedagógico. São exemplos desses suportes: “materiais didáticos para alunos e professores, incluindo apostilas e CD-ROMs, formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos” (ADRIÃO et al., 2007, p. 123).

Essa modalidade de parceria, de acordo com os pesquisadores que organizaram o Relatório, sinaliza que considerações importantes devem ser observadas, pois as consequências dessas parcerias são mais profundas do que parecem:

Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais (ADRIÃO et al., 2007, p. 123).

(...) para além de mera aquisição de apostilas ou cursos pelos governos municipais, trata-se da transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública até então exercida pela esfera pública estatal (ADRIÃO et al., 2007, p. 124).

Esses são pressupostos importantes que demonstram como uma parceria aparentemente simples, como a venda de materiais didáticos, podem trazer impactos complexos para o campo educacional.

Essa relação entre empresas privadas e órgãos públicos, de acordo com Adrião et al. (2007), envolvem questões demasiadamente complexas, que exigem muita atenção em virtude das consequências que podem ocasionar na educação pública.

(...) falta de controle social ou técnico, *fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados* pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade (p. 128).

A afirmação acima elenca uma série de fatores decorrentes da compra de materiais didáticos elaborados por empresas privadas. Vale ressaltar um dos fatores, em especial, pois é similar a um aspecto percebido em um dos materiais analisados das organizações que constituem nosso objeto de pesquisa. Refere-se à “fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais”. Esse foi um aspecto que chamou muito nossa atenção quanto ao material destinado à formação dos gestores escolares, do programa oferecido pela “Fundação Lemann”, que possui um caráter muito técnico, que instrumentaliza os gestores a apenas consultarem normas e técnicas legais. É desprovido de embasamento teórico e conceitual assentados em bases confiáveis como pesquisas e obras de pesquisadores da área educacional.

Na perspectiva de Adrião et al. (2007), existem algumas razões que justificam a fragilidade teórico-conceitual dos materiais apostilados vendidos pelas empresas às escolas públicas:

Essa baixa qualidade pode estar relacionada, em parte, ao fato das empresas oferecerem aos municípios materiais distintos daqueles que elaboram para suas próprias escolas ou para as escolas privadas que franqueiam seu material. Trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa (p. 129).

De modo geral, entende-se que a empresa está interessada no lucro que poderá advir da venda desses materiais apostilados, mas não é só isso que esse comércio enseja, busca ainda o controle das diretrizes educacionais e intervenção na gestão do próprio sistema escolar público local (ADRIÃO et al., 2007, p. 128).

A terceira modalidade de parceria investigada pelos profissionais da educação no estado de São Paulo é a “Contratação de Assessorias Para Gestão Educacional”. O estudo a respeito das assessorias à gestão das escolas públicas foi realizado em cinco municípios e compreendeu o período de 1997 a 2006. As instituições parceiras eram todas caracterizadas como sem fins lucrativos (ADRIÃO et al. 2006).

De acordo com os pesquisadores, essa não é uma prática incomum no Brasil, e, no campo da educação, é comum a parcerias entre os setores público e privado para desenvolvimento de projetos, apoio pedagógico ou formação de profissionais (ADRIÃO et al., 2007).

No entanto, o que torna essa prática um tanto quanto complexa é, nas palavras dos autores, o fato de que “(...) tais parcerias parecem ter-se tornado recurso relativamente corriqueiro para os municípios na última década, o que pode ser observado pela proliferação de instituições especializadas em atender demandas de sistemas públicos de ensino” (p. 198).

A oferta de assessoria para gestão escolar, por parte das empresas privadas, é um dos espaços mais almejados pelas empresas ao oferecerem projetos sociais. Isso pode ser evidenciado na fala da diretora executiva do Instituto Delta:

Eu acredito e percebo que na maioria das entidades que a gente é parceiro, a maior contribuição que a gente acredita dar para o setor público e mesmo ao terceiro setor, é exatamente experiência em capacitação e gestão. (...) É a capacitação na medida em que eu faço um convênio com uma determinada unidade e falo com ela a forma de relacionamento, a forma que tem de gerir aqueles recursos, a forma como ela tem que apresentar resultado, eu estou capacitando, eu estou mostrando pra ela como ela deve fazer pra ela usar melhor o recurso que está recebendo. Então, acho que a própria ação que agente desenvolve (...) tem o objetivo de estar transferindo essa forma de gestão mais adequada para uma atividade. (...) Não é só o recurso, aliás, acho que a maior ajuda do setor privado ao terceiro setor e mesmo ao setor público é compartilhar gestão, formas de gestão eficaz e eficiente para esse setor (D.E.I.D.).

Esse aspecto pode ser percebido também nas ações da “Fundação Lemann”, que elegeu como foco de atuação exatamente a formação de gestores escolares das escolas públicas. Dessa forma, percebe-se que essa terceira modalidade de parceria guarda bastante similaridades com nosso objeto de pesquisa.

A área da gestão escolar, segundo Adrião et al. (2007), pode incidir em vários aspectos: “(...) apoio à normalização; apoio na organização da própria Secretaria Municipal de Educação; *formação de gestores (escolares e da secretaria)*; definição de estratégias e diretrizes educacionais; desenvolvimento de projetos” (p. 198 – Grifo nosso). Destacamos o aspecto relativo à formação de gestores (escolares e da secretaria), pois esse é exatamente o *locus* eleito pela “Fundação Lemann” para sua atuação.

Segundo Adrião et al. (2007), três das instituições privadas que oferecem essa modalidade de parceria possuem propostas fundamentadas em princípios gerenciais de administração, com foco em resultados, tanto se tais propostas estiverem ligadas a processos formativos, proposição de ações para reorganizar Secretarias de Educação, ou trabalho nas escolas.

Na perspectiva de Adrião et al. (2007), a concepção pedagógica que permeia essas propostas das instituições parceiras tem como base modelos empresariais de organização.

Destaca-se, ainda, que as declarações das instituições privadas pelo menos em três casos (Instituto Protagonistés, Instituto Ayrton Senna e Fundação Pitágoras) mencionam a participação e o trabalho em equipe como relevantes para o alcance do sucesso escolar. Todavia, o significado da participação não parece extrapolar os limites do envolvimento com objetivos e metas previamente estabelecidos nos âmbitos mais elevados da gestão do sistema (p. 206).

De acordo com os relatos dos pesquisadores, essas entidades privadas pretendem disseminar a primazia de ideias relacionadas à organização. Elas têm o interesse de instrumentalizar, por exemplo, o gestor escolar a “dominar instrumentos corretos”, assumindo o papel de líder e arregimentando toda comunidade para participar da vida escolar. Todavia, os autores elucidam que essa “participação” e “envolvimento”, tanto da equipe escolar, quanto da comunidade, se circunscrevem a decisões relacionadas à “utilização correta de instrumental para a organização do trabalho e execução de ações propostas em instâncias superiores” (ADRIÃO et al., 2007, p. 208).

Esse aspecto parece estar bastante alinhado com as propostas da “Fundação Lemann” que, no discurso expresso no material didático do curso que oferecem, retratam exatamente essa lógica, de um gestor meramente técnico, que executa o que as esferas superiores determinam. Adrião et al. (2007) afirmam que a ação dos diretores, segundo essa lógica, “Não se trata de coordenar a tomada coletiva de decisões, ou de atuar como mediador no processo de formação de coletivos, o que configuraria uma atuação política”

(p. 208). Assim, o gestor é visto como detentor de uma competência entendida como de natureza técnica (ADRIÃO et al., 2007).

Para os pesquisadores paulistas, a concepção sobre gestão educacional que respalda a proposta de assessorias das entidades privadas parceiras são baseadas em uma perspectiva administrativa do setor privado, que é apropriada pela administração pública por meio dessas parcerias. São propostas assentadas em uma lógica mercantil que “preza o individualismo e a competitividade”. Essa lógica encontra-se totalmente desalinhada dos reais preceitos da educação voltada para formação do ser humano: “(...) as proposições das instituições privadas se respondem adequadamente à lógica da administração gerencial, parecem não responder com o mesmo cuidado aos pressupostos necessários à organização do trabalho coletivo em unidades educativas” (ADRIÃO, et al., 2007, p. 212).

4 2. Configuração Socioeconômica de São Paulo

O estado de São Paulo³⁷ refere-se ao espaço físico, do ponto de vista geográfico, no qual a “Fundação Lemann”, objeto de nossa pesquisa, encontra-se instalada. Para compreender as ações da instituição pesquisada, esta seção é destinada à caracterização desse espaço, tendo em vista que conhecer a conjuntura que circunda o objeto de pesquisa é muito importante para compreender suas ações.

São Paulo constitui uma das 27 Unidades Federativas do Brasil. Localiza-se no sul da região sudeste e tem como limites os estados: Minas Gerais (N e NE), Rio de Janeiro (L), Paraná (SO), Mato Grosso do Sul (O) e Oceano Atlântico (SE). Sua capital é a cidade de São Paulo, e o atual governador é Geraldo Alckmin. O quadro 10 traz alguns dados sobre esse estado.

Quadro 10: Dados Do Estado De São Paulo

Capital	São Paulo
Área (km ²)	248.196,960
Número de Municípios	645
População 2010	41.252.160

Fonte: Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mg>>. Acesso em 02 fev. 2011.

³⁷ Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/principal_conheca>. Acesso em 04 fev. 2011.

Muitas vezes, apelidado de "locomotiva do Brasil", o estado possui o maior PIB do país. Isoladamente, o estado é responsável por 31% do PIB brasileiro. Possui o terceiro maior índice de desenvolvimento humano, o segundo maior *PIB PER capita*, a segunda menor taxa de mortalidade infantil e a quarta menor taxa de analfabetismo entre as unidades federativas do Brasil. O quadro 11 demonstra alguns resultados do censo 2010.

Quadro 11: Censo 2010 – Primeiros Resultados

Total da população	41.252.160	Pessoas
Total de homens	20.071.766	Pessoas
Total de mulheres	21.180.394	Pessoas
Total da população urbana	39.552.234	Pessoas
Total da população rural	1.699.926	Pessoas
Total de domicílios particulares	14.856.875	Domicílios
Total de domicílios particulares ocupados	12.612.693	Domicílios
Total de domicílios particulares não ocupados fechados	229.926	Domicílios
Total de domicílios particulares não ocupados de uso ocasional	901.351	Domicílios
Total de domicílios particulares não ocupados vagos	1.112.905	Domicílios
Total de domicílios coletivos	22.613	Domicílios
Total de domicílios coletivos com morador	10.511	Domicílios
Total de domicílios coletivos sem morador	12.102	Domicílios
Taxa média de crescimento anual	1,08	%

Fonte: IBGE, Primeiros Resultados do Censo 2010.

Mais rica das unidades federativas, São Paulo também figura entre os estados com os mais altos Índices de Desenvolvimento Humano no Brasil, sendo superado apenas por Santa Catarina e pelo Distrito Federal. São Paulo legitima seu *status* de "motor econômico" do Brasil por possuir melhor infraestrutura, mão de obra qualificada, fabricar produtos de alta tecnologia, além de abrigar o maior parque industrial e a maior produção econômica do país (UMA POTÊNCIA CHAMADA SÃO PAULO – PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011).

O paulista também prima pela excelência nas áreas de agricultura e pecuária. Na economia, dos 260 *shopping centers* existentes no país, 80 estão localizados no Estado, sendo responsáveis por mais de 200 mil empregos, além de uma ampla rede atacadista e varejista espalhada pelos municípios (Idem, ibidem).

Com mais de quarenta e um milhões de habitantes, São Paulo é o estado mais populoso do Brasil e a terceira unidade política mais populosa da América do Sul, sendo superada apenas pelo próprio país e pela Colômbia, à frente de todos os outros países sul-americanos. Sua população é a mais diversificada do Brasil e descende principalmente de portugueses que descobriram o país e instalaram as primeiras vilas aqui, exatamente, no estado de São Paulo. No estado, residem imigrantes italianos, ameríndios, africanos, além de outras grandes correntes migratórias como: árabes, alemães, espanhóis e japoneses (Idem, *ibidem*).

A capital paulista é a sexta maior cidade do planeta, e sua região metropolitana, com 19 223 897 habitantes, é a sexta maior aglomeração urbana do mundo. Regiões muito próximas à cidade de São Paulo são também regiões metropolitanas do estado, como Campinas e Baixada Santista. Há também uma proposta em andamento para a implementação da região metropolitana de Ribeirão Preto, e outras cidades próximas compreendem aglomerações urbanas em processo de conurbação, como São José dos Campos, Sorocaba e Jundiaí (Idem, *ibidem*).

A população total dessas áreas somada à da capital – o chamado *complexo metropolitano expandido* – ultrapassa 29 milhões de habitantes, aproximadamente, 75% da população de todo o estado de São Paulo. No interior do estado, mais notadamente, na região norte, também podemos citar grandes cidades como Ribeirão Preto e São José do Rio Preto, que juntas somam quase 1 milhão e 200 mil habitantes, e suas respectivas regiões administrativas possuem mais de 3 milhões de habitantes. As regiões metropolitanas de Campinas e de São Paulo já formam a primeira macrometrópole do hemisfério sul, unindo 65 municípios que juntos abrigam 12% da população brasileira (UMA POTÊNCIA CHAMADA SÃO PAULO – PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011).

São Paulo é um dos maiores pólos econômicos da América Latina/América do Sul, com uma economia bastante diversificada. As indústrias metal-mecânica, sucroalcooleira, têxtil, automobilística e de aviação, os setores de serviços e financeiro, e o cultivo de laranja, cana-de-açúcar e café formam a base de uma economia que respondeu em 2008 por 33,9% do PIB brasileiro, superando pela primeira vez a marca de R\$ 1 trilhão (R\$ 1,003 tri). O estado oferece boa infraestrutura para investimentos, devido às condições satisfatórias de parte considerável das rodovias (Idem, *ibidem*).

4.3 “Fundação Lemann”: histórico e caracterização

É nesse diverso estado paulista, na cidade de São Paulo que, atualmente, a “Fundação Lemann” está instalada. Essa fundação foi criada em dezembro de 2001, como um desdobramento do investimento da família Lemann em programas e instituições que estimulam o desenvolvimento de pessoas por meio da educação ou do esporte. De acordo com o depoimento de um ex-funcionário, já na década de 1990, a fundação desenvolvia atividades no campo social, como doação de bolsas para estudantes.

O escritório da “Fundação Lemann” encontra-se instalado na cidade de São Paulo, na Avenida Nove de Julho, Mezanino, Jardim Paulista. Sua disposição física é bastante interessante. Está alocada em uma sala, na qual funcionam mais duas fundações: Educar e Ismart. Não há qualquer barreira física entre os funcionários de uma e outra instituição, apesar de existirem outras salas no espaço do prédio ocupado pelas “Fundações”, como a própria placa no recinto indica.

Ao ser entrevistada, a ex-diretora executiva da Fundação menciona que os funcionários da “Fundação Lemann”, no Brasil, são funcionários de outro instituto local. A partir de investigações, descobriu-se que esse instituto é o Instituto Social Maria Telles (Ismart), uma das três fundações localizadas no mesmo espaço físico já mencionado. E verificou-se ainda que a ex-diretora executiva da “Fundação Lemann” era também diretora executiva da Fundação Ismart.

Segundo declarações do ex-funcionário, a sede da Fundação é na Suíça e, aqui no Brasil, a fundação tem um escritório de representação que funciona por meio do Ismart. O ex-funcionário não sabe quantos colaboradores a Fundação possui lá, mas, aqui no Brasil, sete funcionários são registrados pelo Ismart.

O presidente e idealizador da “Fundação Lemann” é o Sr. Paulo Jorge Lemann, ex-banqueiro (fundador do Banco Garantia) e um dos três controladores da cervejaria Ambev, atual AbInBev, ao lado dos sócios Marcel Telles e Carlos Alberto Sicupira. Ele é também principal acionista do Grupo B2B, empresa de comércio eletrônico que controla a Americanas.com e a Submarino.com. Recentemente, foi incorporada ao patrimônio dos três sócios a rede de *fast food* Burger King.

O empresário Jorge Paulo Lemann, fundador da “Fundação Lemann”, nasceu em 26 de agosto de 1939, no Rio de Janeiro e, atualmente, mora em Zurique, com os três filhos mais novos e a segunda esposa. É considerado o segundo homem mais rico do Brasil

e ocupa a posição de 55º em todo o mundo, possuindo uma fortuna estimada em US\$ 13,3 bilhões de dólares. Boa parte dos investimentos de Jorge Paulo Lemann na área social se concentra na “Fundação Lemann”.

“Meus amigos podem achar que estou virando um socialista tardio, mas na verdade estou aflito com os baixos níveis educacionais do Brasil”, disse Lemann, num recente seminário sobre o tema realizado por sua fundação, a uma platéia de 250 representantes de países da América Latina, composta de ministros, empresários e pesquisadores (MANO; HERZOG, 2008, s/p).

A “Fundação Lemann” é uma organização sem fins lucrativos, que tem como foco de atuação a melhoria da educação no Brasil. Seu Conselho acredita que promover a qualidade da educação brasileira e oferecer oportunidades excepcionais para jovens talentos é um bom caminho para se construir um país economicamente mais produtivo e socialmente mais justo.

Essa fundação³⁸ declara, em seu *site*, no ano de 2010, os seguintes princípios:

1. investir em projetos que tenham como objetivo melhorar a qualidade da educação e das oportunidades educacionais no Brasil;
2. garantir que os projetos tenham resultados permanentes, relevantes e multiplicadores na sociedade;
3. testar, implementar e avaliar novas soluções para o baixo desempenho educacional e escassez de oportunidades de desenvolvimento pessoal para os jovens brasileiros;
4. estabelecer-se como referência nesse setor e atrair investimentos de terceiros;
5. engajar-se em projetos, programas e técnicas como patrocinador, investidor e agente de mudanças;
6. não operar projetos diretamente;
7. alcançar a excelência ao escolher um foco específico dentro do setor de educação;

³⁸ Histórico construído com base nas informações disponibilizadas no site oficial da Fundação Lemann. <http://www.fundacaolemann.org.br/modelos/conteudo_artigo.aspx?codconteudo=164&codtipoconteudo=noticia#quem . Acesso em: 27 abril 2010.

8. manter equipe enxuta alavancada por parcerias e terceirização para instituições e pessoas altamente qualificadas e éticas;
9. usar de total transparência, ética e comprometimento ao se relacionar com todos seus *stakeholders*;
10. ser focada em resultados, com aferição e prestação de contas competentes;
11. manter o conselho comprometido e com ativa contribuição para a perpetuação da fundação.

Jorge Paulo Lemann também é membro ativo do Conselho Endeavor (organização não governamental) no Brasil, que ajuda empreendedores a desenvolver negócios inovadores. De acordo com Mariano e Mayer (2009), apoiar o empreendedorismo no Brasil tornou-se um dos objetivos de Lemann. As autoras afirmam que ele acredita que a ação humana, na direção da realização, fará com que o país cresça e se desenvolva.

Segundo Correa (2010), em matéria publicada na Revista Exame (17/03/2010), nas últimas três décadas, Jorge Paulo Lemann, Marcel Telles e Carlos Alberto Sipicura construíram juntos negócios memoráveis. Nos anos 1970 e 1980, eles ganharam fama com o Banco Garantia, o mítico banco de investimento que inaugurou, no Brasil, o conceito de meritocracia³⁹. Em 1993, esses empresários fundaram a GP Investimentos (Garantia Parthers), que viria a se tornar a maior empresa de *private equity*⁴⁰ da América Latina.

Em 1982, o trio comprou a Lojas Americanas, uma das grandes cadeias de varejo do país. De acordo com Correa (2010), ela é hoje uma das maiores empresas desse mercado na *internet*, tendo liderança absoluta com as marcas Americanas. com e Submarino. A empreitada mais recente e mais conhecida do trio, no entanto, é a ABInBev,

³⁹ Meritocracia é uma estratégia de competição interna entre funcionários de uma empresa. É proporcionada por treinamento intenso e oportunidade de crescimento rápido para os funcionários que obtêm melhores resultados. Para Mariano e Mayer é o atributo de reconhecer o mérito ou merecimento das pessoas pelas suas realizações. Uma empresa que adota a meritocracia como valor tem como prática o reconhecimento dos colaboradores de acordo com a contribuição que estes fazem para a organização (s/d, p. 206).

⁴⁰ *Private equity* diz respeito a investimentos em valores mobiliários de empresas com expressivo potencial de crescimento, capazes de gerar retornos, muitas vezes, superiores aos da média de mercado, mas proporcionais ao alto risco e à baixa liquidez (característica desse tipo de investimento). Esse instrumento consiste, basicamente, na reunião, através da criação de um fundo de investimentos, de um grupo de investidores. Tal grupo adquire relevante participação em pequenas e médias empresas (geralmente de capital fechado), com as quais desenvolvem parcerias ativas, participando bastante de sua administração, adicionando capital e agregando valor. A GP Investimentos é o maior fundo de *private equity* da América Latina. Desde que foi criado, há apenas 15 anos, comprou 47 empresas, vendeu 34 e hoje controla 13. Foi o primeiro fundo de sua estirpe a abrir o capital no Brasil — na época, no mundo, menos de dez fundos estavam na mesma situação — e hoje vale 1,3 bilhão de dólares na bolsa. (Disponível em: < <http://dinheirama.com/blog/2008/07/23/o-brasil-tambem-tem-private-equity/>>. Acesso em 21 jan. 2012).

maior cervejaria do mundo, da qual Lemann, Telles e Sicupira são os maiores acionistas individuais. A construção desse gigante global começou em 1989, com a compra da antiga Brahma. Depois de duas grandes fusões - com a antiga rival Antártica e depois com a belga Interbrew - eles conseguiram dar o golpe final, comprando a cervejaria Anheuser-Busch, um ícone americano.

Ainda de acordo com a reportagem, esses três empresários não têm apenas grandes negócios em comum, pois possuem também outros empreendimentos:

Hoje, Lemann, Telles e Sicupira têm uma rede *que conta com fundações para promover o desenvolvimento de empreendedores*, de estudantes universitários e até de professores da rede pública. "Essa máquina de multiplicação de talentos não visa só aos nossos interesses comerciais. Ela visa à nossa satisfação filantrópica e à construção de um Brasil melhor", costuma afirmar Lemann, que hoje dedica quase 25% de seu tempo a essas iniciativas (CORREA, 2010, p. s/p – Grifo nosso).

Correa (2010) assevera que, para os sócios, era preciso aumentar as frentes de multiplicação de talentos. Desenvolver gente dentro das próprias empresas já não bastava.

Hoje, uma das engrenagens mais poderosas dessa máquina é a Fundação Estudar, criada em 1991 para oferecer bolsas de estudo de graduação e pós-graduação no Brasil e no exterior. Ali, assim como nas empresas onde Lemann, Telles e Sicupira investem, a ordem é fazer mais com menos. São apenas seis funcionários, instalados num escritório modesto em São Paulo, para coordenar todo o trabalho de atração e seleção de milhares de jovens interessados em vagas em escolas de primeira linha. No ano passado foram quase 5 000 inscritos para apenas 34 aprovados - Lemann, Telles e Sicupira faziam parte da banca de avaliação final. Desde sua fundação, quase 500 jovens já passaram por esse funil (CORREA, 2010, p. s/p).

O destino dos jovens contemplados com as bolsas é praticamente certo: "Não há como negar que a Estudar tenha se tornado também uma espécie de celeiro para abastecer de talentos as empresas nas quais o trio investe" (CORREA, 2010, s/p). Nos meios de comunicação, é recorrente encontrar notícias de ex-bolsistas que acabaram assumindo posição de destaque em companhias ligadas à Lemann, Telles e Sicupira.

Nas Fundações, assim como no setor empresarial em que o trio investe, alguns princípios são eleitos como sagrados: "Sonhar grande, ter 'brilho no olho', acreditar em meritocracia vale tanto para um trainee da AmBev, quanto para um candidato a bolsista da

Estudar, ou para um empreendedor que busca o apoio da Endeavor⁴¹” (CORREA, 2010, p. s/p).

O trio começa a investir também na esfera pública. Uma dessas frentes se dá pela “Fundação Lemann”, que tem como um dos principais objetivos modernizar a gestão dos sistemas públicos de ensino no país. O programa que a “Fundação Lemann” considera de maior alcance é o que oferece pós-graduação a diretores de escolas públicas. “Desde o início das atividades, em 2003, até hoje, quase 1 500 gestores, responsáveis por 800 000 alunos, já passaram por esse treinamento” (CORREA, 2010, s/p). Outra iniciativa é a da Fundação Brava, criada por Sicupira, em 2000, cuja meta é patrocinar projetos de melhoria de gestão no setor público e em ONGs.

Em uma década, a Brava investiu em 14 projetos desenvolvidos em estados e prefeituras - nos quatro programas realizados em 2009, a fundação treinou cerca de 400 gestores públicos. A Estudar também começa a atrair gente que trabalha no governo e que quer ganhar mais conhecimento.

Na perspectiva de Correa (2010), uma das grandes preocupações do trio em relação a essa rede é garantir sua perpetuidade - uma preocupação diretamente relacionada ao legado que Lemann, Telles e Sicupira querem deixar.

Cada uma das instituições criou mecanismos que no futuro devem garantir não apenas sua independência financeira como sua capacidade de gestão. Na Endeavor, que conta com uma lista de dezenas de voluntários - nomes como Fabio Barbosa, presidente do Santander, e Pedro Passos, um dos controladores da Natura, entre outros, os *empreendedores* selecionados se comprometem a doar 2% do capital social de suas empresas à ONG. *Os bolsistas da Estudar são estimulados a devolver à fundação o dinheiro investido em seus estudos. "Quase 70% dos alunos que passaram por aqui já quitaram suas bolsas", afirma Thaís Junqueira Franco Xavier, diretora executiva da fundação (CORREA, 2010, s/p – Grifo nosso).*

Os empresários não desejam que as fundações sejam totalmente dependentes dos três, pois, com isso, a longevidade delas estaria comprometida. E, para eles, esse é um risco que não podem correr. A seguir, apresenta-se o Quadro 12, elaborado a partir da

⁴¹ ONG internacional de apoio ao empreendedorismo, trazida para o Brasil no ano 2000 por Sicupira (para o começo das atividades, ele fez uma doação de quase 500 000 dólares) (CORREA, 2010).

descrição de Correa (2010), sintetizando fundações e resultados, cuja criação partiu do trio Lemann, Sipicura e Telles.

Quadro 12: Rede de Fundações Criadas Pelo Trio - Lemann, Sipicura e Telles

FUNDAÇÃO	O QUE FAZ	RESULTADOS
“Fundação Lemann”	Criada por Jorge Paulo e sua família, em 2003, promove a melhoria da gestão escolar, levando a diretores de colégios públicos treinamentos para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos.	Mais de 1500 gestores de escolas públicas já receberam treinamento, afetando, diretamente, o ensino recebido por 800 000 estudantes ao ano.
Fundação Brava	Criada por Beto Sicupira e sua família em 2000, patrocina projetos de melhoria da gestão no setor público e em ONGs.	Desde sua fundação, já investiu em 14 projetos desenvolvidos em estados e prefeituras. Apenas nos quatro projetos realizados em 2009, a Brava promoveu o treinamento de cerca de 400 gestores públicos.
Fundação Ismart	Criada por Marcel Telles, oferece bolsas de estudo a alunos de baixa renda, do ensino fundamental e médio, em 14 colégios particulares de alto nível, como Bandeirantes e Lourenço Castanho, em São Paulo, e São Bento, no Rio de Janeiro.	Desde sua fundação, em 1999, já ofereceu bolsas a mais de 150 jovens.
Endeavor	Promove o <i>empreendedorismo no Brasil desde o ano 2000</i> , quando foi trazida para o país por Beto Sicupira (ele havia recém-conhecido a atuação da Endeavor nos Estados Unidos). Por meio de uma extensa rede voluntários, seleciona empreendedores com grande potencial de crescimento.	Até hoje, foram 42 <i>empreendedores</i> , como Wilson Poit, da Poit Energia, Mario Chady e Eduardo Ourivio, da rede de <i>fast food</i> Spoletto, e Daniel Wjniski e Fernando Ortenblad, do portal da saúde Minha Vida. Juntas, todas essas empresas faturam mais de 2 bilhões de reais por ano. A <i>Endeavor mant�m ainda um site sobre empreendedorismo</i> que recebe mais de 1,5 milhões de visitas por ano.

continua...

continuação...

FUNDAÇÃO	O QUE FAZ	RESULTADOS
Estudar	Desde 1991, concede bolsas de estudo de graduação e pós-graduação no Brasil e no exterior. Quem ganha a bolsa tem a "obrigação moral" de devolver o dinheiro no futuro, de modo a ajudar a bancar os estudos de outros jovens e garantir a perpetuidade da ONG.	Quase 500 jovens brasileiros já receberam bolsas, entre eles, Bernardo Hees, presidente da ALL, Sérgio Pedreiro, diretor financeiro da empresa cosméticos Coty nos Estados Unidos, e Gabriel Flezenszwalb, presidente da gestora de moda InBrands.
AmBev	Tem o programa de <i>trainees</i> mais disputado do Brasil - em 2009 foram 60 000 inscritos para 26 vagas. Em 2010, a empresa vai investir mais de 20 milhões de reais em treinamentos diversos para funcionários. Também nesse ano, a Universidade AmBev, que oferece cursos de capacitação técnica e liderança, vai ganhar uma sede nos moldes de Crotonville, o famoso centro de treinamento da americana GE.	Desde seu início, em 1990, mais de 1.000 <i>trainees</i> participaram do programa, entre eles, o atual presidente da AmBev, João Castro Neves e o presidente da ABInBev para a América do Norte, Luiz Fernando Edmond. O modelo do programa de <i>trainees</i> da AmBev foi exportado para os demais países de atuação da ABInBev (sua controladora).

Fonte: Criado pela autora a partir de informações de Correa (2010).

Embora o foco de estudos desta pesquisa seja a “Fundação Lemann”, elencamos as demais fundações que sinalizam ligações com ela por acreditarmos que, mesmo de maneira tangencial, essas possam contribuir para o desenvolvimento das investigações.

De acordo com informações disponibilizadas no sítio da “Fundação Lemann”, o primeiro ano de sua criação foi dedicado a um diagnóstico do ensino público no Brasil e à identificação de um nicho de atuação no qual pudesse centrar seu foco. Identificado esse nicho - o de melhoria da qualidade de gestão dos sistemas públicos de educação e a formação de suas lideranças -, o ano de 2003 foi marcado pela consolidação dessa linha de atuação estratégica, dando origem ao Instituto Gestão Educacional (IGE).

Segundo Ilona Becskeházy, ex-diretora executiva da “Fundação Lemann”, quando a instituição nasceu, em 2002, a ideia era permanecer apenas como uma avaliadora e investidora de projetos eficientes. Todavia, logo os empresários perceberam que não haveria projetos suficientes organizados e que não conseguiriam aumentar o escopo de sua atuação se não iniciassem a criação de seus próprios programas a partir do zero. Atualmente, 40% dos projetos são próprios. Ilona garante que os investimentos da fundação, que somaram 12 milhões de dólares nos últimos cinco anos [ano de referência 2008], são limitados pela falta de bons projetos de terceiros (MANO; HERZOG, 2008).

A “Fundação Lemann” apoia outros projetos, além daqueles situados na área educacional, como: a Brascri (associação suíço-brasileira de ajuda à criança), o Programa

de Bolsas de Estudo da Fundação Estudar e a Coleção Brasileira - e o Programa de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico da Fundação Vitae.

As atividades desenvolvidas pela “Fundação Lemann” são apresentadas por meio do Portfólio de Projetos que pode ser dividido em três blocos principais:

1 - Desenvolvimento da qualidade da educação: Trata-se da área de atuação mais recente, cuja estratégia se baseia em formar líderes educacionais capazes de impactar, positivamente, um grande número de alunos sob sua responsabilidade. Reúne projetos voltados para a qualificação profissional dos gestores da educação pública (diretores de escolas e secretários de educação), além de estudos e disseminação de políticas eficazes para melhorar o desempenho escolar dos alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2010).

Esses programas, com a finalidade de formar líderes educacionais, são realizados por meio de parcerias estabelecidas entre a “Fundação Lemann” e as Secretarias Estaduais ou Municipais de educação. Segundo a ex-diretora executiva, no início, eles propunham às Secretarias, mas, posteriormente, o trabalho tornou-se conhecido e agora são as Secretarias que os procuram. Ainda segundo a ex-diretora, é realizado um contato pelo qual eles [a Fundação] enviam o material para as Secretarias - a equipe técnica analisa - e, se aceitarem, a parceria é firmada. Não há negociação financeira na parceria: a Fundação oferece o curso a distância, os tutores, enfim, as ferramentas do curso a distância, e as despesas adicionais são de responsabilidade do parceiro.

As atividades relacionadas ao “*desenvolvimento da qualidade da educação*” se baseiam em cinco temas estratégicos: existência de padrões de ensino e controle de qualidade da sala de aula; avaliações transparentes e uso dos dados para melhorar o aprendizado; equilíbrio entre autoridade e responsabilidade; equilíbrio entre direitos e deveres dos profissionais da educação; e gasto no que agrega valor (Idem, *ibidem*).

2 - Programas de bolsas: Esse projeto trata do escopo inicial de investimento da família Lemann, com iniciativas existentes há mais de 20 anos. Novas iniciativas foram agregadas ao longo do tempo, mas, em cada uma delas, estão presentes os mesmos princípios que norteavam a concessão das primeiras bolsas: a evocação do exemplo pessoal e do sucesso como inspiração e a escolha das pessoas certas para potencializar a aplicação de recursos filantrópicos (Idem, *ibidem*).

3 - Lemann Fellows: são fundos de bolsas disponíveis exclusivamente para brasileiros em universidades nos Estados Unidos. As bolsas são concedidas diretamente

pelas instituições de ensino e só podem ser pleiteadas por candidatos já aprovados no processo seletivo regular de cada universidade. O objetivo dessas iniciativas é proporcionar qualificação excepcional para as futuras gerações de brasileiros.

As atividades que constituem os “Projetos de Qualidade da Educação” serão detalhadas a seguir, por se constituírem foco de análise da presente investigação.

Projetos de qualidade da educação⁴²

1.1 - Formação de lideranças em gestão escolar: Programa destinado a diretores de escolas públicas e secretários municipais (gestores de educação em geral). Visa a promover o desenvolvimento de lideranças na área de gestão educacional, reforçando o papel desses profissionais como agentes de mudança no setor de educação pública. O programa é operacionalizado por meio da disseminação de conhecimento e de informações que ajudem secretários de educação e diretores de escola a melhorarem seu trabalho. A “Fundação Lemann”, por meio de seminários, e no portal “Líderes em Gestão Escolar”, disponibiliza materiais em forma de palestra, textos, áudio e vídeo para contribuir com a formação e atualização do público-alvo. Esse projeto tem como parceiros a Undime-SP e a Universidade Positivo. O 1º Seminário Líderes em Gestão Escolar, realizado em parceria com a Undime-SP, em fevereiro de 2009, reuniu representantes de 152 municípios de educação do estado de São Paulo (PROJETOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 2010).

1.2 - Gestão para o sucesso escolar – GSE: Esse projeto é direcionado para os diretores de escolas públicas. Tem como objetivo “fortalecer o papel” dos diretores escolares como líderes pedagógicos, instrumentalizando-os a motivar e gerir sua equipe e recursos, de forma a provocar impacto positivo no aprendizado de seus alunos. O GSE constitui-se em uma pós-graduação *lato sensu*, oferecida gratuitamente aos diretores de escolas de redes de ensino municipal ou estadual. A “Fundação Lemann” e seus parceiros se responsabilizam pelos custos e pela operação do projeto no município ou estado onde o curso é oferecido (Idem, *ibidem*).

O curso é constituído por módulos e é operacionalizado por meio da educação a distância. Conta com encontros presenciais intercalados, que abordam temas importantes para que a equipe da escola, liderada por seu diretor, possa melhorar o aprendizado dos

⁴² Descrição dos projetos disponíveis em: <www.fundacaolemann.org.br>. Acesso em 31 ago. 2010.

alunos. Os tutores da “Fundação Lemann” trabalham junto com os diretores, supervisionando o cumprimento das atividades do curso, coordenando os fóruns de discussão e orientando-os em relação ao conteúdo do curso. Para que os participantes mantenham-se atualizados e continuem a aprender sobre o tema gestão, após o final do curso, a fundação disponibilizou no portal Líderes em Gestão Escolar (www.lidereseemgestaoescolar.org.br) estudos, pesquisas e informações sobre o tema (Idem, *ibidem*).

Esse projeto tem como parceiros: locais - Secretarias de Educação das cidades participantes, Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, Associação dos municípios do extremo noroeste do estado de São Paulo – AMENSP, Fundação Bradesco, Fundação FEAC - Federação das Entidades Assistenciais de Campinas, Fundação Romi, Desk Conesul Plus, Innovapack e Unoeste; operacionais - Universidade Anhembi Morumbi e Positivo Informática (PROJETOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 2010).

A parceria com a Universidade Anhembi Morumbi possibilitou a certificação dos concluintes do curso. Mediante ajustes como o aumento da carga horária para 390 horas e com a exigência de que os diretores apresentem, ao final do curso, um plano de intervenção em suas escolas, o programa passou a ser classificado como uma pós-graduação *lato sensu* (Idem, *ibidem*).

*1.3 - Disseminação de melhores práticas e políticas em gestão escolar: Ação direcionada aos formadores de opinião, gestores públicos, pesquisadores da área de educação e imprensa. O objetivo é difundir informações técnicas e objetivas sobre o desenho e resultado de políticas públicas, investigar a eficácia de projetos na área educacional e conhecer os determinantes da qualidade da educação. Visa também a mobilizar a opinião pública em torno de soluções com impacto já verificado, mas de difícil implementação (Idem, *ibidem*).*

Para materialização desse projeto, a “Fundação Lemann” encomenda e patrocina estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos da gestão da educação. O resultado é disponibilizado mediante publicações e seminários, com o objetivo de contribuir para que gestores e autoridades envolvidas com a educação tenham à sua disposição dados atuais e objetivos para ajudá-los nas tomadas de decisões (Idem, *ibidem*).

Como resultados desse projeto, a “Fundação Lemann” elenca as seguintes ações: a) informações no *site* da Fundação sobre a visita ao Brasil, em 2009, do professor Stanford

Martin Carnoy e também a tradução e lançamento do seu livro intitulado *A Vantagem Acadêmica de Cuba – por que seus alunos vão melhor na escola*. b) apresentação do Estudo de Caso sobre o Fundescola, preparado e apresentado pelo professor da Harvard Kennedy School, Matt Andrews. c) por fim, a “Fundação Lemann” menciona que, desde 2006, já vieram ao Brasil, a convite da fundação, especialistas como James Austin, criador da cadeira de empreendedorismo social em Harvard, Mona Mourshed, consultora da Mckinsey, e Alberto Rodriguez, consultor do Banco Mundial. Os Estudos encomendados abordaram temas como os sistemas estruturados de ensino, o perfil dos candidatos ao magistério no Brasil e o regime especial de previdência para os professores (Idem Ibidem).

1.4 - Credenciamento de diretores de escolas: Projeto direcionado para as Secretarias de Educação e profissionais da educação que desejem se tornar diretores de escolas públicas. Visa a constituir um banco de profissionais pré-avaliados para atuar como gestores escolares e fornecer à Secretaria de Educação informações sobre as competências que eles dominam ou não para o exercício efetivo de sua nova função (PROJETOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 2010).

A primeira edição desse projeto foi implantada no estado do Tocantins, em 2008. Visou a verificar a eficácia de um conjunto de descritores de habilidades necessárias para atuação como gestor escolar e teve como produto um livro-referência que detalha esses descritores: *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, de autoria da professora Heloísa Lück. A Fundação teve como parceiros desse projeto o Governo do Tocantins, Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Universidade Positivo e Editora Positivo (Idem, ibidem).

1.5 - Apoio Institucional: Destinado aos Secretários de educação, cobrindo todo o Brasil. Visa a apoiar a construção e implantação de políticas de valorização do magistério no âmbito das 27 Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Seu funcionamento ocorre da seguinte forma: A “Fundação Lemann” patrocina estudos e pesquisas para subsidiar as atividades do Programa de Gestão e Valorização do Magistério (Consed-RH) do Conselho Nacional de Secretários de Educação. As iniciativas do programa acontecem em dois períodos (2008/09 e 2009/10) e estão fundamentadas em cinco pontos principais: recrutamento, carreira, estágio probatório, avaliação de desempenho e certificação (Idem, ibidem).

Esse projeto tem como parceiro a Consed-RH. Entre as ações, está a criação de um banco de dados com informações sobre o magistério público estadual, que deverá

colaborar para a tomada de decisão de gestão e recursos humanos. A “Fundação Lemann” apóia institucional e financeiramente a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), que visa a estimular e valorizar a produção de estudos e pesquisas na área de avaliação educacional (PROJETOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 2010).

1.6 - Parceria com escolas públicas: Projeto implementado junto a alunos e comunidades atendidos pela Escola Estadual Professor Vicente Rao, em São Paulo, e Colégio Estadual Padre Antonio Maria Teixeira Filho (CEPAM), no Rio de Janeiro. Visa a contribuir para a aceleração da melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas (Idem, ibidem).

Nesse projeto, a “Fundação Lemann” possui os seguintes parceiros: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Parceiros da Educação, Universidade Paulista – UNIP, Duetto Editorial, Instituto de Matemática e Estatística da USP, e Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP (PROJETOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 2010).

Quadro 13: Resumo Temas Estratégicos

<p>EXISTÊNCIA DE PADRÕES DE ENSINO E CONTROLE DE QUALIDADE DA SALA DE AULA</p> <p>Objetivos claros + Práticas mensuráveis =</p> <p>Mais qualidade e equidade na sala de aula, na escola e na educação</p>	<p>AVALIAÇÕES TRANSPARENTES E USO DOS DADOS PARA MELHORAR O APRENDIZADO</p> <p>Monitoramento + Análise dos resultados =</p> <p>Melhoria do ensino na sala de aula</p>	<p>EQUILÍBRIO ENTRE AUTORIDADE E RESPONSABILIDADE</p> <p>Autonomia para decidir + Participação da comunidade</p> <p>= Compromisso com os resultados</p>
<p>EQUILÍBRIO ENTRE DIREITOS E DEVERES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p> <p>Capacitação dos professores + Retenção de talentos =</p> <p>Maior aprendizado dos alunos</p>	<p>GASTAR NO QUE AGREGA VALOR</p> <p>Mais investimentos + Recursos bem administrados =</p> <p>Educação de qualidade para todos</p>	

Fonte: Adaptado do sítio: <www.fundaçãolemann.org.br>.

4.3.1 “Fundação Lemann” / Undime

No período de 28 a 30 de março de 2011, foi realizado o 3º *Seminário Líderes em Gestão Escolar* e o XX *Fórum Estadual da Undime-SP*, na cidade de Embu, SP. O evento foi voltado para os secretários municipais de educação do estado de São Paulo, e mais de 300 municípios confirmaram presença (RELEASE, “FUNDAÇÃO LEMANN”, 2011).

O *Seminário Líderes em Gestão Escolar* é um evento que tem como objetivo levar aos gestores conhecimentos relevantes e ferramentas eficazes que podem contribuir para a tomada de decisões daqueles que estão na linha de frente da educação (Idem, Ibidem).

O 1º *Seminário Líderes em Gestão Escolar*, em 2009, na cidade de Águas de Lindóia, ocorreu por meio da parceria entre UNIME-SP e “Fundação Lemann”. Em 2010, o evento contou novamente com a parceria e foi realizado na cidade de Serra Negra (Idem, Ibidem).

No ano de 2011, a parceria continua e as duas organizações novamente se uniram para realização dos eventos. Todavia, essa parceria tem gerado muitas contestações, já que os participantes foram obrigados a realizarem suas inscrições via “Fundação Lemann”. De acordo com o depoimento de uma professora associada da UNDIME: “essa fundação monopolizou a inscrição dos associados! Patrocinou o evento e fez uma pesquisa como condição da inscrição” (DEPOIMENTO PROFA. X – USP).

De acordo com informações disponíveis no *site* da Fundação, ocorreram palestras e debates que discutiram temas de interesse direto dos gestores, como: padrões curriculares, regime de colaboração, experiências internacionais bem-sucedidas, o Plano Nacional de Educação e o novo exame nacional docente.

A relação entre “Fundação Lemann” e UNDIME-SP não se resume à organização dos seminários anuais. Foi desenvolvido, também em julho de 2010, um estudo no qual foi detalhado recursos do FUNDEB para os 645 municípios paulistas. O estudo foi realizado por meio da parceria entre o Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA, UNDIME-SP e a “Fundação Lemann”.

De acordo com o release do evento⁴³, cada gestor irá receber os dados referentes à sua cidade. O objetivo é subsidiá-los com informações atualizadas e confiáveis para que possam gerenciar melhor os recursos destinados à educação. Em alguns casos, por

⁴³ Disponível em:

<http://www.fundacaolemann.org.br/upload/downloads/release_fundeb_sp_final_%2813_jul_2010%29.pdf>
Acesso em 27 abril 2011.

exemplo, o estudo mostrará ao dirigente que o município tem mais dinheiro para gastar com educação em 2010 do que o previsto. Segundo o presidente do IBSA, Cesar Callegari⁴⁴ (2010, s/p):

A maior parte dos gestores controla o orçamento da educação tendo como base a previsão feita no ano anterior, durante a elaboração da lei orçamentária do município. Quando o MEC produz as estimativas do Fundeb, com base nas matrículas reais e nas previsões de receitas de impostos mais atualizadas, muitas cidades acabam ‘recebendo mais’ dinheiro do Fundeb, mas os gestores educacionais nem ficam sabendo.

De acordo com o estudo, o desconhecimento de como funciona o Fundeb ocorre porque, embora os dados sejam públicos, muitos secretários têm dificuldade para acessar a base do MEC e compreender as informações da maneira que elas estão disponibilizadas. A falta de informações e ou informações desatualizadas prejudicam uma melhor gestão do dinheiro público. Por meio da parceria entre o IBSA, a UNDIME-SP e a “Fundação Lemann”, os gestores poderão ter acesso aos dados em um formato mais simples (IBSA, 2010).

4.3.2 Parceria “Fundação Lemann” / Anhembi Morumbi

Curso de Pós-Graduação: descrição⁴⁵

A “Fundação Lemann” e a Anhembi Morumbi se uniram para desenvolver um curso de formação de gestores escolares. O curso oferece conteúdos, vivências e interação com pares, de forma a preparar os profissionais a acompanharem a tendência de mudanças no segmento da educação. Tem como objetivo geral: formar especialistas em gestão educacional, proporcionando o aprofundamento do conhecimento diversificado nas áreas multidisciplinares relacionadas e promovendo o desenvolvimento da investigação e integração de conceitos e aplicações nesta área de especialidade, assim como reflexões em

⁴⁴ Cesar Callegari é membro do Conselho Nacional de Educação - CNE, desde 2004. Em 2008 foi reconduzido ao cargo por mais quatro anos. Foi presidente da Câmara de Educação Básica por dois mandatos (2004 a 2006). E em 2008 foi escolhido novamente por seus pares, presidente da Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br/v1/inicio.php?pag=cne_descricao.php>. Acesso em 21 de jan. 2012.

⁴⁵ Disponível em: <http://portal.anhembi.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?useractivetemplate=_template04&infolid=5657&sid=137>. Acesso em 09 maio 2011.

relação a temas inerentes às ciências relacionadas à administração e gestão na área educacional. E como específicos: (a) compreender as diferentes perspectivas políticas e legislativas da educação e seu impacto na gestão; (b) familiarizar-se com as mais modernas formas de transmissão e compartilhamento de informações, opiniões e conteúdos e experimentar sua aplicação no ambiente escolar; (c) apropriar-se das melhores práticas em gestão por resultados, tanto nos aspectos administrativos, quanto nos pedagógicos; (d) desenvolver a habilidade de liderança de equipes, parceiros e da comunidade, de forma a potencializar todos os recursos disponíveis para o efetivo aprendizado dos alunos; (e) aprofundar o planejamento educacional e a avaliação, de forma a articular e potencializar as atividades pedagógicas; (f) promover a utilização de instrumentos técnicos e da tecnologia para uma administração voltada para resultados de alta qualidade; (g) desenvolver competências e atitudes de análise crítica, de investigação e difusão de conhecimentos sobre processos e práticas de administração, liderança e gestão pedagógica (MASTER EM GESTÃO ESCOLAR: ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO, 2011).

De acordo com informações no *site* da Universidade Anhembi Morumbi, o curso apresenta como diferenciais: um corpo docente composto por mestres e doutores com larga experiência na área de gestão e na esfera da pesquisa; acessibilidade à plataforma de ensino a distância da Universidade Anhembi Morumbi para aulas *on-line*; e administração dos conteúdos para as aulas presenciais e participações em fóruns de interação.

O curso proporciona também experiências internacionais. O *Master em Gestão Escolar: administração e supervisão* possibilita ao aluno: participar de um módulo internacional no Chile e Espanha e desenvolver o módulo *on-line* de vivência internacional, preparando-o para entender as culturas organizacionais de diferentes países (comportamento, comunicação, pensamento), relação de poder dentro das organizações, orientação (*coaching*) para a vivência internacional (intercâmbio, mudança de país), entre outros assuntos relacionados.

O público-alvo desse curso de pós-graduação são profissionais que atuam ou pretendam atuar na área de gestão escolar pública ou privada.

As disciplinas são distribuídas por semestre, no quadro 14, da seguinte forma:

Quadro 14: Programa de Disciplinas

1º semestre	2º semestre	3º semestre
<ul style="list-style-type: none"> - Sistema educacional e políticas públicas; - Educação a distância e novas tecnologias; - Desenvolvimento de currículos; - Gestão da educação; - Gestão das relações escola-comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão de comunicação e marketing; - Gestão estratégica; - Seminários educacionais; - Ferramentas estatísticas para gestão educacional; - Gestão financeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão escolar: inovação em gestão de pessoas; - Vivência internacional; - Avaliação educacional; - Planejamento do projeto final.

Fonte: Elaborado a partir de informações disponíveis no *site* da Universidade Anhembi Morumbi, 2012.

São descritas também áreas para desenvolvimento de pesquisas como: políticas públicas de educação; avaliação e monitoramento de sistemas de ensino; gestão educacional; planejamento e financiamento; organização do trabalho escolar; políticas de currículo e de formação de professores.

A legislação que respalda o funcionamento do curso é a resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007.

O curso oferece também facilidades para acesso por meio da parceria com a “Fundação Lemann”, que oferece bolsas de 100% para profissionais que já exerçam cargo de gestão escolar no setor público. Ex-alunos dos cursos de pós-graduação, graduação e de graduação tecnológica da Anhembi Morumbi têm 20% de desconto, a partir da segunda mensalidade.

A abertura de turmas é condicionada ao número mínimo de 15 aprovados pagantes. O valor do módulo não está incluso na mensalidade do curso (MASTER EM GESTÃO ESCOLAR: ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO, 2011).

Já a seleção dos candidatos que receberão as bolsas oferecidas pela “Fundação Lemann” é realizada pela fundação e obedece aos seguintes critérios:

- Pré-requisito: exercer um cargo de liderança (secretários de educação, equipe técnica das secretarias, diretores de escolas, etc.) em uma rede pública de educação. É indispensável a apresentação de um documento que comprove o vínculo do candidato com a administração pública (ex: holerite, declaração do secretário ou superior hierárquico etc.) (Idem, *ibidem*).

A “Fundação Lemann” descreve como perfil desejável:

- ter implementado projetos de gestão nos últimos 5 anos;
- ter uma indicação do prefeito ou secretário municipal de educação de sua cidade para realizar o curso;
- não é necessário ser formado em pedagogia;
- ter bons conhecimentos de inglês ou espanhol (Idem, ibidem).

4.4 Constituição Formal/Legal da “Fundação Lemann”: estatuto social

Após a caracterização geral da “Fundação Lemann”, de seus programas e atuação e também do estado em que está inserida, passamos à análise dos aspectos concernentes a sua constituição legal. Essa contextualização é importante para que possamos compreender melhor suas ações no plano prático educacional.

Esta seção é destinada à análise do estatuto da “Fundação Lemann”, todavia não conseguimos ter acesso a esse documento, e a mesma também não o disponibilizou. Houve uma tentativa de encontrar esse documento ou o registro da Fundação no “Cartório de Fundações da Capital Paulista”. Entretanto, ao fazermos contato, uma funcionária do Cartório informou que não havia nenhum registro em nome de “Fundação Lemann” e que, se se trata de uma fundação privada, ela obrigatoriamente deveria ter registro no Cartório da capital⁴⁶.

Por meio do rastreamento na *internet*, foi localizado um registro da Fundação Lemann em Zurique – Suíça. Nos *sites* de língua portuguesa, não havia qualquer informação de registro e CNPJ. Os dados obtidos foram encontrados em um *site* em alemão e o documento localizado tinha o nome: *Registro Comercial do Cantão Zurique*.

De acordo com o depoimento de um ex-funcionário, a Fundação foi registrada em Zurique sob o protesto de que o Dono mora lá e informou também que estavam com um registro no Brasil com um nome parecido com “Instituto Lemann”. Assim, registramos os dados da Fundação em Zurique e partimos para investigações sobre o registro no Brasil. Em um documento “Termo de Cooperação”, firmado entre a “Fundação Lemann” e uma prefeitura paulista, foi possível apreender alguns dados relacionados ao registro no Brasil.

O Instituto Lemann, pessoa jurídica de direito privado, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 13.691.751/0001-43, constituída sob a forma de associação, sem

⁴⁶ Posteriormente descobrimos que no Brasil, essa organização é registrada como Instituto, como Fundação o registro é em Zurique.

fins lucrativos, com sede na capital do estado de São Paulo, à Rua dos Pinheiros, nº 870, 25º andar, conjuntos 253 e 254, CEP: 05422-001, neste ato representado na forma de seu estatuto social por seu diretor-presidente Sr. Denis Fernando Mizne, brasileiro, casado, advogado(...) (TERMO DE COOPERAÇÃO, 2012).

Por falta de informações, já que o estatuto não foi disponibilizado, unimos as informações do registro da Fundação em Zurique com as informações do registro brasileiro para tentarmos apreender os dados para análise. Mesmo sendo informações mais gerais, será possível fazer um estudo dos objetivos / finalidades, entre outros, entre a “Fundação Lemann” e o “Instituto Delta”.

O número da Companhia em Zurique é: CH-020.7.000.927-2; a natureza é: fundação; a data de inscrição de registro comercial é: 18/12/2001; o nome de registro da fundação é: JP Fundação Lemann; sede em Zurique e o endereço é: C / o Dr. Christoph Peter Nobel, e advogados Dufour Strasse 29 - 8008 Zurich⁴⁷

No rastreamento via *internet*, foi localizado outro *site*, também em alemão, constando várias informações sobre a fundação. O nome do ambiente virtual é *moneyhouse*, e tem o título *Ambiente de Monitorização da Fundação Lemann*.

As seguintes pessoas são autorizadas pela empresa Fundação Lemann, conforme quadro 15, abaixo:

Quadro 15: Signatários Autorizados a Assinar Pela Fundação

Nome	Assinatura	Nesta função (lateral)
Ilona Becskeházy Maria Lustosa	Assinatura conjunta de dois	9 anos (2001/12/24)
Donald Peter Graber	Assinatura conjunta de dois	9 anos (29/01/2002)
Jorge Paulo Lemann	Assinatura conjunta de dois	9 anos (2001/12/24)

continua...

⁴⁷Disponível em: < http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-br&sl=de&u=http://www.moneyhouse.ch/u/lemann_foundation_ch-020.7.000.927-2.htm&ei=zlc3tbemmknioqh2n73rdw&sa=x&oi=translate&ct=result&resnum=3&ved=0cdeq7gewajgo&prev=/search%3fq%3dlemann%2bfoundation%2bstatus%26start%3d40%26hl%3dpt-br%26sa%3dn%26biw%3d1280%26bih%3d583%26prmd%3divnsb > . Acesso em 05 maio 2011.

continuação...

Nome	Assinatura	Nesta função (lateral)
Paulo Alberto Lemann	Assinatura conjunta de dois	9 anos (29/01/2002)
Mally Susanna Lemann	Assinatura conjunta de dois	9 anos (29/01/2002)
Dr. Peter Nobel	Assinatura conjunta de dois	9 anos (2001/12/24)
Paulo Renato Souza	Assinatura conjunta de dois	7 anos (2003/08/19)

Fonte: Adaptado de quadro disponível em: < http://www.moneyhouse.ch/u/lemann_foundation_CH-020.7.000.927-2.htm&ei=zIC3TbeMMKni0QH2n73RDw&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=3&ved=0CDEQ7gEwAjgo&prev=/search%3Fq%3DLemann%2BFoundation%2Bstatus%26start%3D40%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN%26biw%3D1280%26bih%3D583%26prmd%3Ddivnsb > . Acesso em 05 maio 2011.

A Fundação Lemann tem como auditor registrado Balmer Eitenne Ag, com localização em Zurique, desde 20/04/2010. No registro inicial da Fundação Lemann, constam os seguintes dados:

Documento: SOGC: 249 / 2001.

Identificação: JP Fundação Lemann

Endereço: Zurique - Rua Dufour 29, 8008 Zurich, Fundação (registro novo). A/C: Dr. Christoph Peter, Nobel & Hug advogados.

Organização: Administração é composta por 5 membros e auditores.

Objetivos: Promover a educação de crianças carentes e adolescentes brasileiros, mediante formas diretas ou indiretas formas de financiamento e apoio aos cursos de formação, concedendo bolsas a jovens talentos, etc.; Promover a arte brasileira, cuidar da manutenção, por meio de financiamento da "Coleção Brasileira", que irá ter a sua casa na Universidade de São Paulo.

Menciona também que a fundação pode adquirir e administrar bens imobiliários de hipotecas, dispor e celebrar quaisquer outras operações que consistem em promover a finalidade da fundação, direta ou indiretamente. A fundação não tem fins comerciais e não busca o lucro. Os beneficiários da fundação não têm nenhum direito legal aos benefícios.

O quadro 16, demonstra as principais alterações realizadas legalmente, na Fundação Lemann, desde sua criação:

Quadro 16: Resumo das Alterações Realizadas na Fundação

ALTERAÇÕES	DATA	IDENTIFICAÇÃO	ALTERAÇÕES
1ª Alteração	29/01/2002	SOGC: 019 / 2002	Pessoas recém-registradas ou mutação: Peter Donald Graber, de Brittnau, Campinas (Brasil), membro, com as assinaturas conjuntas; Paulo Alberto Lemann, Nova Iorque (EUA), membro, com a assinatura conjunta de dois; Mally Susanna Lemann, Diessenhofen, São Paulo (Brasil), membro, com a assinatura conjunta.
2ª Alteração	03/06/2002	SOGC: 045 / 2002	Autoridade: Departamento Federal de Assuntos Internos, de Berna.
3ª Alteração	23/05/2002	SOGC: 097/23/05/2002	Pessoas recém-registradas ou mutação: Dr. Peter Christopher, secretário (não membro), com a assinatura conjunta.
4ª Alteração	09/04/2002	SOGC: 170 / 2002	[<i>O dever de publicação dos fatos não quer dizer que tenham sofrido qualquer alteração.</i>]. Os regulamentos aprovados em janeiro de 2002, que regula em pormenor, incluindo a organização e representação.
5ª Alteração	19/08/2003	SOGC: 157 / 2003	Objetivo novo: a fundação tem as seguintes finalidades: promover a educação de crianças carentes e jovens brasileiros principalmente através de financiamento direto ou indireto e apoio aos cursos de formação e concessão de bolsas de estudo para jovens talentosos, etc. Promoção da arte brasileira “Coleção Brasileira”, que irá ter a sua casa na Universidade de São Paulo, através de contribuições financeiras para sua manutenção. i)A fundação pode adquirir bens imóveis, gerir, onerar ou alienar e concluir outros negócios jurídicos. A fundação não tem fins comerciais e não busca lucro. ii)Os beneficiários da fundação não têm nenhum direito legal aos benefícios. iii) Nova organização: conselho de curadores 5-9 membros e auditores. Pessoas recém-registradas ou mutação: Paulo Renato Souza, brasileiro, São Paulo (Br), membro, com a assinatura conjunta.
6ª Alteração	16/08/2005	SOGC: 157 / 2005	Estatutos aprovados: 01/07/2005
7ª Alteração	31/01/2007	SOGC: 021 / 2007	Pessoas recém-registradas ou mutação: Jorge Paulo Lemann, presidente, com a assinatura conjunta de dois dos [<i>anteriormente: em São Paulo (Brasil)</i>]; Mally Susanna Lemann, membro, com as assinaturas conjuntas [<i>até o momento: em São Paulo (Brasil)</i>].
8ª Alteração	03/06/2007	SOGC: 045 / 2007	Certificado de atualização: 14 02/02/2007. Novo nome: Fundação Lemann. Estatuto aprovado: 19/01/2007.
9ª Alteração	14/05/2008	SOGC: 091/2008	Alteração dos estatutos: 14/03/2008 [<i>anteriormente: aprovação dos estatutos: 19/01/2007</i>].

continua...

continuação...

ALTERAÇÕES	DATA	IDENTIFICAÇÃO	ALTERAÇÕES
10ª Alteração	20/04/2010	SOGC: 075 / 2010	Os aposentados e assinaturas extintas: Balmer-Etienne AG, Zurique, os auditores. Pessoas recém-registradas ou mutação: Balmer Eitenne AG CH-020.9.002.662-4), em Zurique, os auditores.
11ª Alteração	30/04/2010	SOGC: 083 / 2010	Objetivo novo: A Fundação tem os seguintes fins: a) promover a educação de crianças carentes e adolescentes brasileiros, principalmente através do financiamento direto ou indireto e apoio aos cursos de formação, a concessão de bolsas de estudo para jovens talentosos, etc.; b) apoio direto e indireto a estudos acadêmicos e pesquisa científica de estudantes ou pesquisadores brasileiros no exterior ou no Brasil. A fundação pode adquirir e administrar bens imobiliários de hipotecas, e dispor e celebrar quaisquer outras operações que consistem em promover a finalidade da fundação, direta ou indiretamente. A Fundação não tem fins comerciais e não busca lucro. Os beneficiários da Fundação não têm nenhum direito legal aos benefícios.

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do site: <
http://www.moneyhouse.ch/u/lemann_foundation_ch-020.7.000.927-2.htm&ei=zlc3tbemmkni0qh2n73rdw&sa=x&oi=translate&ct=result&resnum=3&ved=0cdeq7gewajgo&prev=/search%3fq%3dlemann%2bfoundation%2bstatus%26start%3d40%26hl%3dpt-br%26sa%3dn%26biw%3d1280%26bih%3d583%26prmd%3divnsb>. Acesso em 05 maio 2011.

A partir dos registros encontrados da Fundação Lemann, pode-se evidenciar que a Fundação sofreu várias alterações desde sua criação, todavia três merecem destaque. Uma se refere à “5ª Alteração”, em 19/08/2003, na qual a Fundação apresenta o registro de Paulo Renato Souza⁴⁸ como membro e com assinatura conjunta. A “8ª Alteração”, do dia 03/06/2007, em que é alterado o nome da Fundação, e a “11ª Alteração”, em 30/04/2010, em que são apresentados novos objetivos para a Fundação.

A “5ª Alteração”, datada de 19/08/2003, chamou a atenção, pois, Paulo Renato era ex-ministro da educação, tendo ocupado esse cargo por oito anos (durante o governo Fernando Henrique Cardoso, de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002). E, logo em seguida, no ano de 2003, tornou-se membro do Conselho da Fundação Lemann. Importante ressaltar ainda que, mais tarde, no ano de 2009, no governo de José Serra (PSDB), Paulo Renato assumiu o cargo de Secretário de Educação do Estado de São Paulo, substituindo Maria

⁴⁸ Sua trajetória no cenário da educação teve início em 1980, quando chegou à presidência da Associação de Docentes da Unicamp (a DUNICAMP). Quatro anos depois ele assumiu pela primeira vez o cargo de Secretário da Educação do Estado de São Paulo no governo Montoro. Em 1986 foi reitor da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), de onde saiu no início dos anos 1990 para ser gerente de operações do BID. Em 1995 aceitou o convite do então presidente Fernando Henrique Cardoso para ser o novo Ministro da Educação. Em 2009, assumiu o cargo de Secretário de Educação de São Paulo, no qual permaneceu até o ano de 2010.

Helena Guimarães de Castro. Em 16 de dezembro de 2010, pediu demissão do cargo de Secretário da Educação de São Paulo.

A ligação do ex-secretário de educação com a Fundação Lemann retrata a enigmática figura do “intelectual orgânico” de “direita” teorizada por Gramsci. Na perspectiva gramsciana, o intelectual, de modo especial, o “empresário”, deve além, de ser um especialista em sua atividade, também ter habilidades como ser um bom organizador da massa de homens e ainda ser de confiança.

Gramsci (2000) elucida que o intelectual do tipo tradicional é fechado em seu mundo livresco, não gosta de muitas relações. Esse não é o caso do ex-ministro que, por suas ligações com a política, com a economia e com a sociedade, representa exatamente o tipo de intelectual oposto, o orgânico, que se relaciona com toda a sociedade e exerce a função educativa de direção da massa de homens. Está ligado a partidos políticos (garantindo as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social) e também a organizações da sociedade civil privada (construindo o consenso em torno do projeto de classe que defendem). Assim, transita entre as esferas da superestrutura, sociedade política e a Sociedade Civil - já que é membro de uma fundação privada e funcionário do governo - e entre a estrutura ou infraestrutura, já que lida direta ou indiretamente com a sociedade em geral.

Posturas como essa assumida pelo ex-ministro Paulo Renato de Souza são o exemplo prático que contribuem para uma nova sofisticação ou até mesmo uma nova configuração da superestrutura, tornando-a cada vez mais complexa, pois se trata de um intelectual que está inserido na esfera governamental (sociedade política ou "Estado") com trânsito livre nas organizações privadas da sociedade civil (conjunto dos organismos vulgarmente denominados "privados"), atuando em políticas públicas destinadas a regulamentar a infraestrutura.

Percebe-se como é tênue essa ligação, pois como funcionário da fundação luta para conseguir manter os objetivos dessa organização privada, ou seja, luta a favor do capital privado. Já como membro da sociedade política, na figura de Secretário da Educação, funcionário do Estado, viabiliza no aparato jurídico-administrativo as condições para que o projeto privado da Fundação seja aceito pela população. Ocorre uma institucionalização de um projeto privado, a serviço do capital que vem cumprindo os objetivos da Reforma do Estado de 1995, ou seja, publicizando o setor público.

De modo geral, como um funcionário do governo, facilita os trâmites legais para que o privado passe a controlar o público, e como membro do conselho da Fundação assume a figura do político solidário, interessado em ajudar nas causas sociais. Nas palavras de Gramsci (2000), constrói uma concepção ético-política que o instrumentaliza a desenvolver na sociedade funções culturais, educacionais e de organização para resguardarem a hegemonia e o domínio estatal da classe a que estão a serviço. Paulo Renato retrata um intelectual orgânico que atua organicamente nos dois grandes "níveis" superestruturais: na "sociedade civil" e na "sociedade política" ou do "Estado", exercendo, assim, por um lado, a função de hegemonia e, de outro, a deminação direta (por meio do Estado e do governo jurídico).

Semeraro (2006), em suas análises, ressalta que a figura do intelectual orgânico na contemporaneidade tem se tornado bastante complexa em virtude do atual cenário marcado por inovações tecnológicas em diversas áreas e também pela reconfiguração pela qual passou vários países na década de 1970, e o Brasil, particularmente, na década de 1990 (adesão ao neoliberalismo). Essas modificações redirecionaram os processos produtivos, as práticas políticas e a função dos intelectuais na sociedade. Para o autor, esse cenário tornou propícia a diversificação da produção e intensificou ainda mais a fragmentação dos operários, pois a classe do poder conseguiu aparato mais sofisticado para camuflar a dominação, alterando as formas tradicionais de luta política. E o capital nesse contexto continua desenvolvendo suas várias facetas com os objetivos de sempre:

Sofisticado e flexível, nunca o capital se tornou tão abrangente como nessas últimas décadas. Por meio da "indústria cultural", submeteu o conhecimento aos desígnios da produtividade e do mercado, subsumindo, praticamente, todas as esferas da vida social. Difuso por toda parte, parece ter chegado a realizar o seu sonho mais ambicioso: tornar-se poder impessoal, "inconsciente social" (Finelli, 2003, p. 104), máquina que marcha por própria conta, separado do trabalho vivo e do incômodo das revoltas operárias. Sem rosto e sem lugar, o novo soberano hoje se impõe, feito oráculo hermético, pelos indicadores econômicos anunciados todos os dias e por um dilúvio de informações que anulam a reflexão e a interlocução (SEMERARO, 2006, p. 381).

Acerca desse contexto marcado pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica e pela globalização, Semeraro (2006) afirma que vem ocorrendo uma redução considerável dos intelectuais "orgânicos", das "classes" trabalhadoras, de "militantes" e de educadores populares. Em contrapartida,

Por toda parte, despontam gestores, intelectuais céticos e políticos pragmáticos. As convicções de princípio, a visão de conjunto e a revolução são suplantadas pela incerteza e o pensamento da “errância” (Vattimo, 1996, p. 182), pelo gosto do particular e o narcisismo privado. Sob a forte influência do neoliberalismo na economia e da pós-modernidade na cultura, muitos intelectuais foram gradualmente deslocados do chão da fábrica e dos movimentos de massa para o campo do *marketing*, da estética e do fantasmagórico cenário da “vídeo-esfera” (p. 382).

Semeraro (2006) demonstra ainda que, a partir dos anos 1990, vem emergindo uma “onda avassaladora de uma crescente categoria de intelectuais que se disseminaram na mídia, na publicidade, no entretenimento, em Organizações Não Governamentais (ONGs), em serviços administrativos e no controle do sistema” (p. 382).

Mediante as análises gramscianas realizadas por Semeraro da contemporaneidade, percebe-se que posturas assumidas como a de Paulo Renato Souza retratam a complexidade que a figura do intelectual orgânico assume nos dias atuais. Ocorrem mudanças, renovações em todas as esferas, e o campo social, econômico e político estão diretamente ligados a tais modificações.

Semeraro sintetiza em algumas palavras a análise da sociedade contemporânea na perspectiva de Gramsci:

Na extensa “guerra de posição” que virou o nosso mundo atual, os intelectuais orgânicos ao capital transnacional “lutam constantemente para mudar as mentes e expandir os mercados” (Said, 1994, p. 4). Mais do que “orgânicos”, na verdade, os intelectuais funcionais às classes dominantes fazem prestação de serviço a seus condomínios de luxo, não à pólis. “Cães de guarda” (Nizan, 1970) de patrões e “agentes imediatos” (Gramsci, 1975, p. 634) ao poder de plantão, são incapazes de criar uma autocrítica do grupo que representam e de apresentar projetos de alcance ético-político (2006, p. 385).

Com a fala acima, percebe-se que muitos intelectuais que lutavam pelo social, infelizmente, foram cooptados pela lógica do capital, aderiram a cultura individualista que visam ao benefício próprio e não ao da coletividade. Situação lamentável que justifica o fracasso de muitas organizações que lutam pela manutenção de direitos conquistados mediante lutas históricas. Para exemplificar, citamos os direitos expressos na Carta Magna de 1988, que vem frequentemente sofrendo Emendas Constitucionais e minorando os direitos dos cidadãos a serviços sociais básicos como saúde e educação.

Os cidadãos vêm se tornando reféns dos aparelhos privados de hegemonia – aqui representados pelas empresas privadas e seus institutos e fundações – o que modifica a estrutura interna da infraestrutura, na qual, historicamente, os cidadãos⁴⁹ tinham serviços sociais garantidos legalmente pela sociedade política (ou Estado) e agora se vêm reféns dos programas sociais filantrópicos oferecidos pela iniciativa privada.

A infraestrutura que, para Gramsci, se refere à base real da sociedade, que inclui forças de produção e relações sociais de produção, sempre viveu sob o jugo da sociedade civil e da sociedade política, que, por meio do “consenso” e da “força”, impuseram à sociedade os seus desejos. No Brasil, a situação da classe trabalhadora – que constitui a infraestrutura - modificou-se razoavelmente com a promulgação da Carta Magna de 1988, a qual passou a minimizar a sobrecarga de trabalho e assegurar direitos trabalhistas aos assalariados. Todavia, na década de 1990, essa situação começou a ser alterada novamente, em virtude do ataque das políticas neoliberais, visando a minorar esses direitos, em nome do capital. O que é possível perceber é que a infraestrutura, de tempos em tempos, é modificada, em virtude das estratégias que a Sociedade Civil desenvolve para expandir o capital, que está sob seu controle.

As empresas, integrantes da sociedade civil, por meio de seus programas sociais, modificam a configuração desse terreno porque encontram nas ações sociais mais uma forma de adquirir lucros. As estratégias de lucratividade, como ganho sob o preço real do produto e aumento da jornada de trabalho (mais valia – relativa e absoluta - estratégias tradicionais de lucratividade), contam agora com esse novo incremento, a “filantropia empresarial”.

Nesse contexto, superestrutura e estrutura são reconfigurados. O papel do Estado (sociedade política) modifica-se, e o da Sociedade Civil (empresas) também, sofisticando os meios para aumentar o capital. E a estrutura também continua com a histórica situação de classe dirigida pela superestrutura, retratada pela precarização das condições de trabalho, nesse momento, expressas pelos baixos salários e minoração de direitos trabalhistas e pela oferta de serviços sociais, não mais garantidos totalmente pela sociedade política (Estado), mas, sim, pela sociedade civil organizada, sem garantias de universalidade e qualidade.

Esse tema é tão complexo que pode ser evidenciada outra modificação dentro da estrutura. Não só os organismos vulgarmente denominados "privados" que constituem a Sociedade Civil (pessoas jurídicas) são conclamados a prestar serviços sociais, mas também

⁴⁹ Garantia legal universal a todos os cidadãos independente se poderiam ou não pagar pelo serviço social. Com essa nova lógica os cidadãos que podem pagar, são atendidos pelo serviço particular privado e os que não podem, passam a depender dos sistemas públicos privados – também conhecidos como “filantrópico, gratuito”.

os trabalhadores (pessoas físicas). Atualmente, várias empresas desenvolvem projetos sociais nas escolas, mas não só elas são estimuladas a se envolverem em questões sociais que são de responsabilidade da sociedade política. É muito comum, por exemplo, ver pais e a comunidade desenvolvendo trabalhos nas escolas. No programa oferecido pela “Fundação Lemann” LGE, essa é uma prática estimulada. No material didático, é mencionado, em uma situação hipotética, que uma escola não tinha merendeiras, e as mães assumiram essa tarefa e os pais reformaram a quadra de esportes da escola. Dessa forma, é possível verificar que a base real da sociedade (as forças de produção e as relações sociais de produção que constituem a estrutura) também é modificada – também é estimulada a desenvolver trabalhos voluntários, desresponsabilizando o Estado.

Todas essas mudanças estão em curso, em virtude da gradual simbiose que vem ocorrendo entre o público e o privado - sociedade civil e sociedade política - os dois níveis da superestrutura. A maioria das pesquisas e bibliografias sobre Estado aponta para o redesenho do papel do Estado, no entanto não é só ele que é modificado, minimizado. A Sociedade Civil e a estrutura também são modificadas consideravelmente. Todo bloco histórico gramsciano é modificado.

No período de 2009 a 2010, em que Paulo Renato Souza esteve à frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi implementado o “Programa de Valorização Pelo Mérito”, que instituiu mecanismos de meritocracia como parâmetro para progressão na carreira e remuneração dos professores, também conhecido como avaliação da performance individual (MARQUES, 2012).

A introdução do Programa Valorização Pelo Mérito faz parte de um dos eixos estruturantes da Política de “Gestão da Carreira do Magistério”. Concomitante a esse Programa são implementados mais dois Programas: a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, anunciando as formas de processos inovadores de seleção e ingresso no quadro do magistério, e o Programa de incentivo por meio de bônus por resultados (MARQUES, 2012, p. 17).

Marques (2012) elucida que a justificativa para o pagamento do bônus dado pelo secretário de educação Paulo Renato reside:

(...) na lógica de que “os professores que forem remunerados em função do seu desempenho trabalharão mais e os que desenvolvem bem a tarefa, no cumprimento das metas, na defasagem da aprendizagem dos alunos serão

recompensados. O Bônus é proporcional ao resultado da escola. Se as metas foram 100% alcançadas, as equipes escolares ganham 2,4 salários mensais a mais. Os funcionários das escolas que superaram as metas recebem também pelo resultado superior. As equipes escolares que ultrapassam em 20% suas metas ganham 2,9 salários extras. Para receber o bônus, os professores devem atuar, no mínimo, em dois terços do ano, havendo desconto proporcional no valor do bônus, caso faltem (...) (p. 67).

Marques afirma que as consequências para esse sistema de bonificação traz sérios problemas, pois, nas palavras de Souza (2010), “fortalece-se a competição, minorando as possibilidades de cooperação e construção de identidade de rede entre as escolas (p. 57).

Em síntese, Marques (2012) descreve o que foi a política de bônus no Estado de São Paulo:

Em São Paulo, o ex-secretário da educação Paulo Renato Souza e o ex-governador José Serra foram grandes defensores da política de bônus e de uma gestão por meio de mecanismos modernos de gerenciamento. A defesa prevalecia à ótica de que os instrumentos de avaliação têm seu papel na definição de políticas públicas, é a ideia de “medir para gerenciar” (p. 67-68).

O que pode ser verificado nas ações de Paulo Renato como Secretário de Educação do Estado de São Paulo é que ele defendeu políticas pautadas nos valores empresariais, sobretudo, no que diz respeito à meritocrática, que corresponde exatamente a um dos pilares que sustentam as ações sociais desenvolvidas por Jorge Paulo Lemann, fundador da Fundação Lemann.

Como Ministro da Educação, Paulo Renato foi o responsável pela criação⁵⁰ do Fundef (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), do programa “Toda Criança na Escola”, do Provão, que avalia as universidades por meio de seus alunos, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).

No cenário brasileiro, existem muitos outros casos de intelectuais orgânicos como o de Paulo Renato Souza. Em Minas Gerais, temos outro caso muito semelhante, conforme pesquisa de Silva (2001), na qual a pesquisadora analisa o caso protagonizado por Walfrido dos Mares Guias Neto, empresário de um dos maiores grupos da educação privada do país: Sistema Pitágoras de Ensino. A autora demonstra com sua pesquisa o “clima propício” na

⁵⁰ Disponível em: <http://acervo-igial.espm.br/revista_da_espm/2010/jul_ago/19_entrevista_paulo_renato.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2012. E também em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/42592_paulo+renato+souza>. Acesso em: 18 ago. 2012.

década de 1990 para o ingresso dos empresários como novos agentes educacionais, em virtude da nomeação, para a Secretaria de Estado da Educação, do referido empresário.

De acordo com Silva (2001), Walfrido dos Mares Guias Neto implementou vários programas privatistas durante sua gestão:

São indicadores da lógica privatista implementada na educação mineira, durante a gestão desse empresário: o *Programa Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação* (GQTE), em 1993, mediante a adoção pela escola pública de vários procedimentos gerenciais oriundos do setor produtivo; a oficialização do *Programa Pró-Qualidade*, em 1994, visando a redução das taxas de repetência e aumento na aprendizagem dos alunos; o *Pacto de Minas pela Educação*, com o propósito de mobilizar os mais diferentes setores da sociedade, sobretudo o empresarial, para se integrarem às propostas do governo para a educação escolar (p. 04).

Silva (2001) elucida que não foram apenas esses programas. Nesse mesmo período, foi implementado também o sistema de parceria entre empresa e escola coordenado pelo segmento empresarial e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. “O órgão catalisador e mediador das iniciativas empresariais para a educação foi a Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG)” (p. 04). Segundo Silva (2001), foi lançada a Parceria Empresa-Escola, que se refere a um projeto voltado para a educação básica e que tem como objetivo promover a integração entre dirigentes e funcionários das empresas e diretores, professores e servidores das escolas.

Com essa experiência, Silva (2001) demonstra que “(...) a FIEMG sugere uma atuação mais concreta do empresariado na organização da escola, afirmando que, além da participação indireta, o empresário pode atuar localmente, participando da gestão da escola” (p. 05).

As duas experiências demonstradas acima corroboram com a visão de Semeraro a respeito do papel desempenhado pelos intelectuais orgânicos na contemporaneidade. Evidencia o caráter individualista e a serviço do grande capital que movem, não todos, mas muitos intelectuais que tiveram seu papel reconfigurado, sobretudo, a partir da década de 1970, quando a lógica das políticas neoliberais passaram a direcionar vários países. São duas experiências pontuais, uma, em São Paulo, e outra, em Minas Gerais, mas acredita-se que inúmeras outras devem existir em todo o país.

A próxima alteração que chamou a atenção refere-se à “8ª Alteração”, do dia 03/06/2007, em que é alterado o nome da Fundação. Refere-se à mudança de nome da Fundação, que passa a se chamar Fundação Lemann e não mais JP Fundação Lemann. Um

dado curioso foi que, nos *sites* em língua portuguesa, não há qualquer menção ao nome antigo da Fundação. Quando se informa o nome antigo, ocorre, automaticamente, um redirecionamento para a página atual da Fundação Lemann. Não há também qualquer registro de nome, documento, nada.

E, por fim, a próxima alteração relevante refere-se à “11ª Alteração”, datada de 30/04/2010, na qual a Fundação novamente altera seus objetivos. Dentre esses novos objetivos, a Fundação deixa de doar contribuições financeiras para manutenção da “Coleção Brasileira” e inclui novo objetivo, o de conceder apoio direto e indireto a estudos acadêmicos e pesquisa científica de estudantes ou pesquisadores brasileiros no exterior ou no Brasil.

Dessa forma, a fundação mantém um dos objetivos iniciais de promover a educação de crianças carentes e adolescentes brasileiros por meio de financiamento direto ou indireto, apoiando cursos de formação e concedendo bolsas de estudos para jovens talentosos, passando também a conceder bolsas para pesquisadores no Brasil e no exterior. Essas atividades poderão ser melhores visualizadas na seção em que são analisados os balanços da Fundação. Entende-se que o apoio à educação de crianças e adolescentes carentes ocorre de forma indireta, ou seja, a fundação oferece cursos na área de gestão para educadores e espera que os resultados positivos incidam nos alunos, na qualidade da educação. Ocorre também o investimento direto em duas escolas (São Paulo e Rio de Janeiro). E o último objetivo pode ser observado também nos balanços ou Relatórios Anuais que, nos últimos anos analisados, descreve programas que concedem bolsas a professores de escolas públicas para estudarem no exterior, para fazerem cursos de línguas, entre outros⁵¹.

4.5 Análise do Material Didático do Programa: Líderes em Gestão Escolar (LGE)

O programa analisado da “Fundação Lemann” recebe o nome de “Líderes em Gestão Escolar” (LGE). Trata-se de um material bastante distinto dos materiais do Instituto Delta. Não são impressos e, como é material de um curso oferecido na modalidade “semi-

⁵¹ As alterações apresentadas foram mapeadas no ano de 2010, todavia em abril de 2011 acessamos novamente o *site* e encontramos duas informações curiosas: Ilona foi desligada e Paulo Renato de Souza aparecia como aposentado (na ocasião ele havia falecido). Posteriormente tentamos acessar o site novamente, mas o caminho estava bloqueado, tentamos diversas maneiras, mas não conseguimos acessar. O *site* existe, está no ar, mas o acesso é bloqueado. Então conseguimos outro endereço e em fins de 2012 – novembro, chamado “monetas”:< <http://www.monetas.ch/htm/647/de/firmendaten-lemann-foundation.htm?subj=1725964>> . As informações são praticamente as mesmas do outro ambiente virtual o “*moneyhouse*”, e aparecem mais duas alterações. A primeira de 24/01/2012 informando a respeito da exclusão ou revogação de um membro do conselho, Paulo Renato de Souza e apresentando um novo registro, o de Denis Fernando Mizne, como signatário e diretor da Fundação. A segunda alteração data de 20/11/2012, e concretiza a revogação, exclusão de Ilona Maria Lustosa Becskéházy, como diretora e signatária da Fundação.

presencial”, não há autores, editora, nem ficha catalográfica. Segundo a ex-diretora da fundação, “fica no *back-bone* das ferramentas de ensino a distância”, portanto trata-se de um *software*⁵². De acordo com o depoimento da ex-diretora, quem elaborou o material foram os próprios funcionários da fundação: “eu e minhas meninas!” (D.E.F.L).

Em março de 2012, o curso era descrito no *site* da fundação como um “curso de especialização” na modalidade a distância:

O LGE é uma especialização à distância para educadores com experiência em docência e funções de apoio técnico ou pedagógico. O objetivo do curso é promover a reflexão e a discussão de questões da educação pública, com seu conteúdo direcionado especificamente para a educação básica⁵³.

Todavia, em agosto de 2012, quando novamente acessamos o *site* da fundação, encontramos uma nova definição para o curso “Líderes em Gestão Escolar”, descrevendo-o como “um curso de extensão, com até 320 horas” (“FUNDAÇÃO LEMANN”, 2012).

Esse curso foi desenvolvido pela “Fundação Lemann”: “a partir da percepção de que os outros profissionais da educação, além dos diretores da escola, também precisam refletir e discutir questões de educação básica, de avaliação e sustentabilidade de projetos”⁵⁴. De acordo com a fundação, o objetivo é que “todos possam estar alinhados, voltados para melhoria do aprendizado de seus alunos” (“FUNDAÇÃO LEMANN”, 2012).

O curso é oferecido na modalidade semipresencial, sendo intercalados conteúdos a distância com encontros presenciais. Possui cinco módulos e é direcionado a equipes de apoio e assessoria de secretarias, diretorias, supervisores de ensino, vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

No ano de 2012, o curso foi oferecido em parceria com a Universidade Anhembí Morumbi, em quatro municípios (Ferrás de Vasconcelos, Mogi das Cruzes, Mineiros do Tietê e em São Paulo). Em 2011, foi oferecido na cidade de São José dos Campos, formando 80 gestores e, no ano de 2012, 290 gestores participaram do programa (Idem, *ibidem*).

O curso LGE, oferecido pela “Fundação Lemann”, é classificado como “semipresencial”, conforme já exposto acima. Moran (2002), ao tratar dessa temática, elucida que:

⁵² Esse material não seguirá o roteiro de análise utilizado para os programas do Instituto Delta, pois como é oferecido na modalidade à distância, exige uma análise cuja fundamentação teórica é diferente.

⁵³ Disponível em: www.fundacaolemann.org.br. Acesso em 05 de mar. 2012.

⁵⁴ Disponível em: www.fundacaolemann.org.br. Acesso em 09 abr. 2011.

Hoje temos a educação presencial, semi-presencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. *A semi-presencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias.* A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação (s/p).

Moran (2002) descreve a educação a distancia (EAD) como um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. No entanto, professor e alunos podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente, as telemáticas, como a *internet*. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o cd-rom, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. Para Moran (2002), o avanço das tecnologias de comunicação visual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a *internet*, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) está alterando o conceito de presencialidade. “Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância” (s/p).

A educação semipresencial ligada a EAD guarda certas peculiaridades quando relacionada ao ensino presencial. Trata-se de uma tendência contemporânea que, mesmo apresentando certas fragilidades, tende a se fortalecer cada vez mais, assim como a própria EAD. Refere-se a uma modalidade de educação que enveredou por um “caminho sem volta” e que, nas academias, vem sendo bastante debatida. Muitos pesquisadores estão se esforçando para buscarem formas mais adequadas para a implementação e expansão desse novo modelo de educação sem que haja prejuízo na qualidade do ensino ofertado. Se, por um lado compromete o contato físico entre docente e aluno, e o debate, por outro, amplia o acesso à grande parcela da população que está em áreas que não possui estruturas físicas destinadas ao ensino. Nas palavras de muitos educadores (MORAN, 2002; BEHAR, 2007 a) e do próprio MEC, democratiza a educação⁵⁵.

⁵⁵ A intenção com essa breve menção a EAD, não tem a finalidade de apoiar ou negar esse modelo e sim de expor o meio pelo qual, o material didático analisado chega ao seu público alvo.

Moran (2002) alerta que o momento que estamos vivendo é caracterizado por uma transição no modelo de educação a distância, já que ele não é recente. E alerta para o mau uso que algumas instituições, visando simplesmente ao lucro, vêm fazendo.

E muitas organizações estão se limitando a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação on-line (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes). Apesar disso, já é perceptível que começamos a passar dos modelos predominantemente individuais para os grupais na educação à distância. Das mídias unidirecionais, como o jornal, a televisão e o rádio, caminhamos para mídias mais interativas e mesmo os meios de comunicação tradicionais buscam novas formas de interação. Da comunicação off-line estamos evoluindo para um *mix* de comunicação off e on-line (em tempo real) (s/p).

Moran (2002) elucida que a *internet* está trilhando caminhos para se tornar audiovisual, de forma a possibilitar a transmissão em tempo real de som e imagem (tecnologias *streaming*, que permitem ver o professor numa tela, acompanhar o resumo do que fala e fazer perguntas ou comentários): “Cada vez será mais fácil fazer integrações mais profundas entre tv e *web* (a parte da *internet* que nos permite navegar, fazer pesquisas...)” (s/p).

Algumas organizações e cursos oferecerão tecnologias avançadas dentro de uma visão conservadora (só visando o lucro, multiplicando o número de alunos com poucos professores). Outras oferecerão cursos de qualidade, integrando tecnologias e propostas pedagógicas inovadoras, com foco na aprendizagem e com um *mix* de uso de tecnologias: ora com momentos presenciais; ora de ensino on-line (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes); adaptação ao ritmo pessoal; interação grupal; diferentes formas de avaliação, que poderá também ser mais personalizada e a partir de níveis diferenciados de visão pedagógica (MORAN, 2002, s/p).

Tendo em mente a especificidade do curso LGE no que concerne à forma pela qual é oferecido, foram rastreadas algumas bibliografias para verificar eventuais mudanças relacionadas à análise das concepções e modelos pedagógicos. A partir de referências como Behar *et al.* (2007) e de Sales (2007); Nonato (2007), percebe-se que a mudança de maior expressão (embora não seja a única) refere-se ao uso das TICS (Tecnologia da Informação e Comunicação) que propicia o que Moran (2002) já havia mencionado: a interação de pessoas em espaços físicos distintos, no entanto, em contato, em tempo real.

A SEED [Secretaria de Educação a Distância - Ministério de Educação (MEC)] vem gerenciando ações de âmbito nacional para a inserção da inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira. Estas ações e programas visam promover o desenvolvimento e a incorporação das TIC e das técnicas de educação à distância aos métodos didático-pedagógicos convencionais (BEHAR *et al.*, 2007, p. 17).

Ao fazer referência à expressão “modelos pedagógicos”, Behar *et al.* (2007) menciona que diz respeito a uma “relação de ensino/aprendizagem, sustentada por teorias de aprendizagem que são fundamentadas em campos epistemológicos diferentes. Tudo isso aponta para um determinado paradigma” (p 22). Behar (2007) prossegue, mencionado a necessidade de rever “algumas das ideias apresentadas por Becker (2001), que traz nos seus estudos o conceito de modelos pedagógicos, mas não voltado à EAD” (p 22). Esses modelos se referem aos apresentados na análise do material didático do programa *As Vantagens de Permanecer na Escola* do Instituto Delta. São eles: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional.

Behar (2007), prosseguindo sua análise sobre “modelos pedagógicos”, elucida que “ao trazer para a discussão a EAD, a situação fica mais complexa ao se estabelecer um novo patamar para a palavra ‘modelo’”. Nessa perspectiva, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são utilizados como forma de mediação para promover a educação (p. 22).

Segundo a autora, é muito comum encontrar em artigos científicos frases como “o modelo de EAD implantado aqui é o de videoconferência” ou “nosso modelo de EAD busca a aprendizagem colaborativa por meio da interação aluno/professor” ou “os modelos propostos são apresentados segundo a perspectiva das trocas comunicativas”. Assim, Behar (2007) explicita sua preocupação com a falta de precisão ao se fazer referência a modelos pedagógicos associados à EAD. E esclarece:

E por que este modelo seria diferente do modelo pedagógico usado no ensino presencial? Uma das características que definem a EAD é que ela é constituída por um conjunto de sistemas que partem do princípio de que os alunos estão separados do professor em termos espaciais e, muitas vezes ou na maioria das vezes, temporais. Essa distância não é somente geográfica, mas vai além, configurando-se em uma distância transacional, “pedagógica”, a ser gerida por professores, alunos, monitores/tutores. Assim, o papel das TICs é contribuir para “diminuir” essa “distância pedagógica”, assegurando

formas de comunicação e interação entre os “atores” envolvidos no processo de construção de conhecimento pela EAD (p. 23).

Por fim, Behar *et al.* (2007) conclui, mencionando que não é adequado adaptar modelos pedagógicos derivados do ensino presencial para a educação a distância. Então, a autora apresenta a operacionalização do conceito de modelo pedagógico para a EAD.

O modelo pedagógico contempla um recorte multidimensional das variáveis participantes e seus elementos (...), enfatiza-se que os elementos de um modelo pedagógico para EAD trazem uma estrutura calcada sobre um determinado paradigma e em consonância com uma ou mais teorias educacionais a serem utilizadas como eixo norteador da aprendizagem (p. 24).

Na perspectiva de Behar *et al.* (2007), um modelo pedagógico é formado por elementos como Arquitetura Pedagógica (AP) e por estratégias de aplicação das APs.

A AP é constituída da seguinte forma:

1. Fundamentação do planejamento/proposta pedagógica (aspectos organizacionais), em que estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem à distância, a organização do tempo e do espaço e as expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada Organização Social da Classe;
2. *Conteúdo – materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem;*
3. *Atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos em uma sequência didática para a aprendizagem (aspectos metodológicos);*
4. Definição do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tais como vídeo e/ou teleconferência, entre outros (aspectos tecnológicos) (p. 25 – Grifos nossos).

A partir da descrição dos elementos que constituem a Arquitetura Pedagógica proposta por Behar *et al.* (2007), optamos por nos ater à análise dos pontos 2 e 3 no material do curso LGE. A justificativa para a análise de apenas esses dois elementos que compõem a AP é: o primeiro elemento da citação supracitada, não teremos condições de avaliar, já que não tivemos acesso a informações como organização de tempo e espaço, tanto nos encontros presenciais quanto nos a distância; e o quarto elemento, porque também não tivemos acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem e ou ao *software* do curso, elementos esses que, se ausentes, impossibilitam a análise.

A ex-diretora executiva nos enviou um cd com o material que continha apenas os textos e as atividades em PDF. E, como não foi possível ter acesso ao material no *site*, pois é necessário ser aluno, ter usuário e senha, não se chegou ao aplicativo para verificar as ferramentas disponíveis, o ambiente virtual, a disposição e organização do curso. Por essa razão, os aspectos articulação entre texto e imagem, qualidade das cores, tamanho de letras e diagramação, e relação entre esclarecimento do texto e imagens também não foram analisados.

O material didático na EAD assume papel central nas propostas educacionais: "Sua primazia se dá em função da natureza autônoma da qual a aprendizagem em EAD está prenhe" (SALES; NONATO, 2007, p. 6). De acordo com os autores, o material didático em cursos oferecidos na modalidade EAD assume o papel de mediação, por isso é necessário uma atenção especial na produção e elaboração desses materiais. O material didático também é identificado como "o *lócus* da construção de práticas pedagógicas colaborativas e emancipadoras. Este é um ponto crucial da discussão sobre EAD" (SALES; NONATO, 2007, p. 3).

Na perspectiva de Sales e Nonato (2007), o material didático deve contemplar princípios básicos da EAD: "estudo autônomo orientado, no qual o material é responsável por algo mais que a simples informação, é co-responsável pelo processo de mediação pedagógica que constitui o processo ensino-aprendizagem em EAD" (p. 4).

O material didático precisa ser a estrutura que sustenta e propicia a construção do conhecimento. Desse modo, o material precisa se apresentar em linguagem dialógica que, "na ausência física do professor, possa garantir certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora" (BELISÁRIO, 2003 p. 138).

Independente da mídia utilizada para elaboração do material didático de EAD, há que se objetivar a busca de um instrumento de aprendizagem que apresente condições para a interatividade, a sequenciação de ideias e conteúdos, a relação teoria-prática e a auto-avaliação, apresentando uma linguagem clara e concisa, glossário, exemplificações cotidianas e/ou científicas, resumos e animações. Em suma, o material didático para EAD precisa propor um diálogo constante entre conhecimento / aluno / professor / mundo (SALES; NONATO, 2007, p. 5).

Sales e Nonato (2007) afirmam que, mesmo tendo um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) como suporte, o aluno constrói o conhecimento de forma muito mais estreita com o material do que com o professor:

(...) constrói o conhecimento em uma relação mais próxima, tanto de tempo quanto de espaço, com o material didático do que com o docente. É o material didático que o acompanha *pari passu* no processo, é ele o primeiro recurso e, às vezes, o único ao qual o discente recorre para auxiliá-lo nos momentos mais cruciais (SALES; NONATO, 2007, p. 6).

Sales e Nonato (2007) assinalam como premissas para elaboração do material didático direcionado para EAD:

(...) dialogicidade, criticidade, flexibilidade, autonomia e convergência de mídias tem sua raiz na compreensão de que, em EAD, o material didático é mais que um auxílio pedagógico, é um co-protagonista do processo, é um instrumento sobre o qual é depositada uma enorme parcela das responsabilidades pela efetividade das propostas pedagógicas em EAD (SALES; NONATO, 2007, p. 6).

A partir das considerações supracitadas, iniciamos a análise do material didático do curso LGE oferecido pela “Fundação Lemann”. Conforme já anunciado, nos ateremos à análise do conteúdo e das atividades, segundo o esquema proposto por Behar *et al.* (2007).

O material didático é constituído por cinco módulos, conforme expresso no quadro 17, abaixo. As atividades e exercícios estão incluídos nas unidades.

Quadro 17: Constituição do Curso LGE

Módulo	Unidades
Módulo I - Educação Básica na Escola Pública: fundamentos	I - Educação Básica: finalidades e objetivos; II - Autonomia e Projeto Pedagógico; III - Democracia e Diversidade na Escola.
Módulo II - A Construção do Currículo a Partir da Escola: planejamento e referências	I - A Educação Infantil; II - O Ensino Fundamental de 9 Anos; III - O Ensino Médio.
Módulo III - Referenciais Curriculares da Educação Básica Para o Século XXI	I - A Importância do Currículo; II - Princípios e Fundamentos do Currículo Para o Brasil de Hoje.
Módulo IV - Como Assegurar a Sustentabilidade da Gestão Competente	I - Indicadores de Sustentabilidade na Educação; II - O Desafio da Sustentabilidade das Políticas Educacionais e das Propostas Pedagógicas de Melhoria da Escola Pública.
Módulo V - Avaliação e Ação: caminho para a melhoria dos resultados	I - A contribuição dos Indicadores; II - A Construção Coletiva do Diagnóstico da Escola; III - Plano: a partir do diagnóstico, estratégias de intervenção.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora não tenhamos definido como aspecto de análise, faremos uma breve avaliação da organização do material. Esse foi um ponto que merece ser comentado, pois se trata de um dos pontos fortes do material. Ressalta-se o cuidado com aspectos ligados à estruturação do material. No início de cada módulo, é realizada uma breve introdução e uma apresentação dos objetivos do módulo e também das respectivas unidades. A lógica utilizada do ponto de vista de organização é interessante, havendo dicas de atividades, fóruns e filmes intercalados à “pobre” teoria.

Segundo Behar *et al.* (2007), o conteúdo é caracterizado por materiais e elementos utilizados com o objetivo de propiciar a apropriação do conhecimento. Para atingir a finalidade educacional, algumas abordagens relacionadas aos conteúdos são necessárias de serem trabalhadas: conceitual, factual, atitudinal e procedimental (ZABALA, 1998). Esses elementos possibilitarão a construção do conhecimento de forma a desenvolver capacidades, habilidades e competências (BEHAR *et al.*, 2007).

No material didático do curso LGE, de modo geral, é possível verificar que as abordagens conceitual e factual que dizem respeito aos conhecimentos socialmente produzidos e a conceitos sobre determinado tema são apresentados de maneira bastante fragilizada. As teorias são apresentadas de forma extremamente superficiais. O quadro teórico é pouco respaldado por autores e pesquisas da área educacional. Com relação aos aspectos atitudinais e procedimentais, percebem-se pontos positivos, pois o material é um incentivo aos alunos a pesquisarem, a buscarem informações, a se movimentarem em detrimento à

acomodação. Observa-se também o estímulo ao trabalho em grupo, o respeito e o incentivo a almejar fazer bem feito e da melhor maneira.

No módulo I, que trata dos Fundamentos da Educação Básica, é utilizado como referência, muito breve, o autor José Mário Pires Azanha. As palavras desse autor são utilizadas para fundamentar a discussão sobre o papel da escola. Logo em seguida, é feita menção à necessidade de uma boa didática, aspecto também importante, sendo mencionada a importância da incorporação das novas tecnologias, da discussão e de desenvolvimento de atividades com jornais, revistas, programas de tv, visitas a museus, fábricas, entre outros. Em seguida, discorre-se a respeito da integração, ponto extremamente importante, e que as escolas precisam “enriquecer suas experiências mediante o aproveitamento dos recursos que as instituições sociais e empresariais possam lhe oferecer, inclusive, através de parcerias” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE I, P. 4). O que pode ser verificado é que são apresentados aspectos importantes ligados à educação de maneira superficial, acompanhados dos valores que a fundação enquanto entidade privada deseja que seja difundida na área educacional. Percebem-se, nesse contexto, os aparelhos ideológicos de hegemonia descritos por Gramsci em ação.

As informações que o material traz são atualizadas, sobretudo as que se referem à legislação educacional. Um problema identificado no material como um todo é a falta de precisão nas informações. Em diversas seções, encontramos afirmações como esta: “de acordo com os dispositivos legais, o ensino fundamental deve ter um caráter formativo, com vistas à cidadania” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE I, P. 4). Entende-se que essa informação deveria ser mais clara, mencionando-se qual legislação, qual capítulo, qual artigo. Uma sugestão seria: de acordo com a LDB/EN (9394/96), Título V, Capítulo II, Seção I – Das Disposições Gerais, Art. 22, ou ainda Seção III, Art. 23, que trata especificamente do Ensino Fundamental... Informações precisas são importantes para instrumentalizar o aluno a encontrar a informação na fonte adequada.

Mais à frente, ocorre outra situação que sinaliza contradição. Veja o fragmento: “Esta situação salienta a relevância que assume a *transmissão de conhecimentos* a ser feita pela escola” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, P. 6 – Grifo nosso). Em seguida, outra frase esclarece que:

Sabe-se que grande parte dos teóricos da educação e mesmo dos professores, inclusive aqueles adeptos da linha do construtivismo, *não aceita a ideia de*

que cabe à escola transmitir conhecimentos. Para eles, é o aluno que constrói seus conhecimentos e não o professor que ensina. O professor, aliás, é entendido como um facilitador das condições de aprendizagem (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE I, P. 6 – Grifo nosso).

Então, questiona-se se quem elaborou sabe que o uso do termo transmissão não é aceito por muitos educadores, e se o material segue uma tendência contrária à educação bancária sobre o que o termo “transmissão” enseja, porque utilizá-lo? E esse termo aparece mais vezes nos parágrafos subsequentes.

Segundo Ronca e Terzi (1995), o grande problema que a escola precisa sanar na contemporaneidade é a atualização das metodologias de ensino, pois à medida que são desenvolvidas tecnologias em todas as áreas, se a escola não inovar também, essa deixa de ser atraente para a aprendizagem. A “transmissão de conteúdos” é uma metodologia própria de outra geração, para a qual não havia recursos como atualmente. Nesse sentido, os autores afirmam que:

Memorizar não significa apropriar-se do conhecimento, mas significa mantê-lo sob custódia, numa pequena parte do cérebro, ao lado do pensamento reflexivo. Memorizar, uma das funções da inteligência, é parte essencial, *porém pequenina*, da grande tarefa que cabe ao ser humano, *isto a tarefa de pensar* (RONCA; TERZI, 1995, p. 39 – Grifo nosso).

Com relação à desatualização das metodologias de ensino, ainda afirmam os autores que:

Não se sentindo, na escola, como pessoas que ali estão para *construir ou para produzir conhecimentos* e não tendo incentivo e oportunidades de criticar os conteúdos que lhes são apresentados, os alunos vêm a sua motivação e a sua atenção diminuírem. Muitos adultos ficam assustados quando observam a diferença entre diversos jovens na situação de sala de aula, em comparação quando jogam vídeo game, quando discutem futebol, quando praticam esportes ou mesmo quando trabalham; nem se fale aqui, quando estão na frente do computador! (RONCA; TERZI, 1995, p. 39 – Grifo nosso).

Nesse sentido, percebe-se que transmitir conteúdos se refere a uma prática de ensino própria de outro contexto. Na atualidade, os alunos se interessam por situações de aprendizagem na qual eles possam se sentir construtores do conhecimento, em que eles são

instrumentalizados a pesquisar, a procurar, a criar e não apenas a absorver conhecimentos prontos que os professores “depositam” em suas mentes.

A herança maior de um mestre a um aluno não é a quantidade de conhecimentos mensurados em uma prova, em trabalhos em grupos ou em exercícios, *ou a quantidade de conteúdos que o farão, possivelmente, entrar numa faculdade. A herança maior que devemos deixar é o pensamento organizado e com mobilidade, sistemático e criativo!* Haja vista que os conteúdos das diferentes disciplinas mudam ou despençam de maduros, décadas após décadas; haja vista que, além de não sentirmos necessidade de muitos deles, vemo-nos esquecendo de tantos outros, ao longo de nossa vida. *Não nos esqueçamos, porém, é do pensar!* Fazendo uma analogia com o dito popular vão-se os anéis, ficam os dedos, entendemos que os conteúdos são renovados com o passar do tempo, e que se vão como anéis. Modificam-se, superam-se. Que fiquem os dedos, que fique, pois, o pensar! (RONCA; TERZI, 1995, p. 50).

Outra fragilidade foi identificada em um parágrafo logo à frente:

Como se pode deduzir, a afirmação de que cabe à escola transmitir conhecimentos aos alunos com vistas a uma cultura geral, que é condição para o desenvolvimento da capacidade crítica, não significa que se esteja defendendo aulas expositivas em que só o professor fale e os alunos escutem (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE I, P. 6 – Grifo nosso).

Mais uma vez, é utilizado o termo “transmissão de conhecimentos” como condição para desenvolvimento de capacidade crítica. Como uma pessoa pode frequentar uma escola que transmite conhecimentos e se tornar um sujeito crítico, se a transmissão de conhecimentos é responsável por um sujeito exatamente o contrário? Acrítico, passivo, que aprende apenas a receber ordens.... Prosseguindo, o resto da frase está desconexo. Percebe-se que é um parágrafo confuso, sem clareza conceitual.

A imprecisão de informações novamente aparece na página 8 do módulo I:

Segundo *alguns autores* especializados no assunto, convém evitar um currículo muito amplo, sobrecarregado de disciplinas e de atividades extraclasse. *Esses autores* sugerem, pelo contrário, currículos com poucas disciplinas, mantendo-se as que são essenciais: português, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo I, Unidade I, p. 6 – Grifo nosso).

O fragmento supracitado revela mais uma vez a imprecisão das informações. Faz referência a “alguns autores”, mas quais? Em seguida, novamente, usam o termo “esses autores”, não esclarecendo quem são, a fonte, de quem se trata, de qual teoria estão buscando respaldo teórico. Podem existir muitos especialistas no assunto, no entanto com perspectivas bem diferentes. Isso é comum na academia.

Na seção que trata sobre o Projeto Político Pedagógico, ocorre uma exposição clara, coerente, caracterizando o PPP e anunciando todas as partes do processo para sua elaboração. No entanto, são realizadas apenas duas pequeninas citações de Pinto (2007) e Neves (2004). Um aspecto, porém, chamou a atenção:

Para a formulação de um projeto pedagógico, é necessária e indispensável a participação de toda a comunidade escolar – diretor(a), coordenadores pedagógicos, professores, alunos, funcionários e pais –, porque este projeto só ganha relevância se decorrer do entendimento comum das pessoas envolvidas com o processo educativo; trata-se de um esforço coletivo com vistas ao que se acredita que deve ser feito para a melhoria da escola. *Contudo, não é necessário que todos estejam juntos o tempo todo. Cada segmento pode se reunir e trocar informações constantemente para garantir a continuidade do trabalho* (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE II, P. 6 – Grifo nosso).

O que se percebe no parágrafo exposto é que a teoria é coerente, é exatamente o que vários autores como Veiga (2001), Vasconcelos (1995) e Nogueira (2008) anunciam como aspectos importantes no que concerne à temática PPP. O que, portanto, gera dúvida é a parte final italicizada, transparecendo que é exposta a teoria, mas, logo em seguida, abre brechas para que o trabalho com o PPP não seja de fato coletivo e democrático. Há um paradoxo, pois se afirma que deve ser coletivo, para finalizar, dizendo que não é necessário todos participarem de todo o processo.

Esse aspecto pode ser identificado também no enunciado de uma das atividades:

Vimos que para o desenvolvimento da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio requer-se *do (a) gestor (a)* uma série de procedimentos coerentes com os princípios e os fundamentos de cada um desses níveis da Educação Básica: definição da diretriz ou finalidade da escola, formulação de currículos e programas de ensino, *elaboração do plano escolar anual e do projeto pedagógico*, entre outros afazeres. Tudo isso é necessário e importante (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE II, P. 6 – Grifo nosso).

O enunciado da atividade deixa claro que, embora seja adotada a teoria norteada pela gestão democrática, há um incentivo para que o diretor seja o responsável exclusivo por várias atividades, inclusive, pela elaboração do PPP. Mais uma vez, identificamos uma ambiguidade no material.

Prosseguindo, na Unidade III - do Módulo I, verifica-se, novamente, informações imprecisas: “Neste momento, *teóricos e educadores* que antes eram grandes defensores da democratização do ensino passaram, estranhamente, a criticar a escola pública” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE III, P. 1 – Grifo nosso). Essa informação é imprecisa, pois não fica claro quem são esses teóricos e educadores. No mesmo parágrafo, aparece uma informação que está desatualizada e não condiz com pesquisas atuais realizadas na área educacional [diz respeito à democratização do ensino]: “Professores e teóricos continuam usando a queda na qualidade do ensino após a democratização do acesso como justificativa para os altos índices de reprovações e evasão de alunos” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE III, P. 1 – Grifo nosso). Essa justificativa era comum há algumas décadas, mas, atualmente, é comum encontrar justificativas como os baixos salários dos professores, precarização das estruturas físicas, proletarianização dos educadores, entre outros.

A Unidade 3 do Módulo I tem como finalidade tratar dos temas Democracia e Diversidade na Escola. A disposição do material ficou estranha porque foram colocados em uma mesma unidade assuntos completamente diferentes, como democratização, educação inclusiva, diversidade étnica e religiosa, gênero, linguagem e multiculturalismo, e todos esses temas são expostos de forma extremamente sintética, desprovidos de qualquer aprofundamento teórico.

O Módulo II tem como objetivo discutir a construção do currículo escolar. Na análise da Unidade I, foi possível verificar que se trata de uma exposição sem nenhuma fundamentação teórica relacionada a autores e pesquisas da área educacional acerca do tema. Os documentos que se tornam referência ao longo de toda exposição são os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil). Estão ausentes conceitos importantes como o que é currículo, tipos de currículo, perspectivas, entre outros.

A temática Currículo é muito relevante no contexto escolar, visto que ficar preso estritamente a documentos legais pode trazer consequências sérias para a classe docente, pois

os profissionais serão instrumentalizados meramente a executarem o que os documentos legais ensejam. O estudo dos conhecimentos factuais é muito importante, pois possibilitam o docente a perceber os tipos de currículo existentes e fazer a melhor escolha de acordo com o ambiente em que trabalha e também a perceber incoerências ou não da lei.

Partindo do princípio de que currículo é o resultado de uma seleção, e a partir dele serão formado várias identidades, que poderá simplesmente se adaptar e conformar ao modelo vigente ou criticar e promover meios de transformar a realidade, é necessário que o professor tenha conhecimentos mais adensados sobre as teorias curriculares.

Thomas Tadeu da Silva (2002) expõe em seu livro, “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo”, de forma bastante interessante, o movimento que caracterizou a história do currículo e também sua conceituação.

O autor supracitado expõe diferentes perspectivas de teorias do currículo como a tradicional, caracterizada por teorias neutras, científicas, desinteressadas, que se preocupam com questões meramente técnicas e organizacionais. A teoria crítica, na qual há preocupações com a conexão entre saber, ideologia e poder, destacando suas principais características como a desconfiança, o questionamento e a transformação radical. Permeada por relações de ideologia e poder, na qual a escola, por meio do seu currículo, é a principal reprodutora dessas ideologias - seja por meio do currículo ou das relações sociais ocorridas na escola. Por fim, expõe a perspectiva pós-crítica, na qual a ênfase cai sobre o conceito do discurso. E o currículo multiculturalista é caracterizado por promover a ruptura entre preconceitos, promovendo o respeito e a apreciação da pluralidade cultural.

Dessa forma, percebe-se a fragilidade do material no que concerne aos conhecimentos conceituais e factuais, ou seja, um requisito importante que compõe o material destinado à educação a distância não é contemplado da forma devida no material analisado.

Ainda na Unidade I do Módulo II, subtítulo II, aparece a seguinte afirmação: “Concepção de aprendizagem na qual se apóia o RCNEI é sustentada por autores como Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygostsky e Henry Wallon. Segundo eles, a interação social e a ação do sujeito são necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE I, p. 10). E um pouco mais à frente, no subtítulo III, que se refere à construção do currículo na educação infantil, é afirmado que:

Um desafio para a construção do currículo da Educação Infantil consiste na articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil

e as áreas do conhecimento. Portanto, as orientações metodológicas precisam ser coerentes com os fundamentos teóricos indicados, quase sempre em consonância com os documentos oficiais. Mas como concretizar essas intenções e pressupostos? (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE I, p. 14).

Diante desse parágrafo, questiona-se: como afirmar que as orientações metodológicas precisam ser coerentes com os fundamentos teóricos indicados, se os autores que fundamentam essas teorias são citados apenas no fragmento acima descrito e não aparece nada de seus estudos e teorias no material? O que pode ser apreendido é que foram citados porque aparecem no RCNEI e não porque foram consultados. Como incentivar uma articulação que o próprio material não provoca?

Na Unidade II, Módulo II, que trata sobre a construção do currículo e Ensino Fundamental de 9 anos, um parágrafo chamou atenção:

Além do debate com toda a equipe, baseado na realidade de sua(s) unidade(s) escolar (es), *você, gestor(a)*, deve recorrer a outra fonte valiosa para elaborar o currículo *de sua escola*: os currículos locais já elaborados e experimentados anteriormente. Em que medida eles são úteis? Em que medida foi ou é necessário fazer mudanças? *O estudo de bibliografia especializada e o contato com outras experiências educacionais também podem ajudar* (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE II, p. 2 – Grifo nosso).

Nesse parágrafo, dois aspectos merecem destaque: 1º) Mais uma vez a responsabilidade é centrada na figura do gestor, “ele” deve recorrer... E não ele e toda a comunidade escolar, já que o próprio material adota como pressuposto o trabalho coletivo; 2º) A última frase que menciona o estudo de bibliografia especializada pode ajudar. Como assim? Bibliografias, pesquisas sobre o tema, na realidade, são essenciais e não acessórios. Conhecer experiências é realmente importante, mas fundamentar-se para desenvolver um currículo é “fundamental”, tendo sido acima destacado que o currículo não envolve apenas meras escolhas, mas, sim, relações de poder dentro da escola, formando futuras identidades críticas ou passivas.

A Unidade II segue a mesma tendência identificada nas anteriores, faltando precisão na exposição e sendo a teoria extremamente superficial: “A experiência com ciclos começou na década de 1980. Hoje, é a tendência predominante nas propostas curriculares mais atuais (...)” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE II, p. 4). Questiona-

se: porque não informar, por exemplo, que as três experiências de maior expressão (municipais) de ciclos ocorreram na cidade de São Paulo (1992), Belo Horizonte (1995) e Porto Alegre (1992)? Porque não discutir sobre a Escola Plural de BH e a Escola Cidadã de São Paulo e de Porto Alegre? Porque não definir, conceituar o que são ciclos? Analisar o que a LBD/EN orienta com relação à adoção dos ciclos..., entre outras informações que constituem a dimensão factual.

No tópico, “Os saberes da educação fundamental”, no item que trata sobre os “conteúdos”, apareceu uma afirmação que parece bastante polêmica:

A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade que não está articulada à aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações). Esta última ocorre, num primeiro momento, por meio de memorização. Aqui, cabe uma reflexão: a memorização, tão comum em nossas experiências como alunos e alunas, não deve ser entendida como um processo mecânico. Afinal, a memorização significativa não é essencial em nosso dia a dia?

O fato, assim, não é aboli-la da escola – como erroneamente alguns educadores compreenderam as críticas à memorização –, porém entender que ela é imprescindível para o ensino e a aprendizagem de alguns conteúdos, como os factuais, e não para o ensino e a aprendizagem de todos os conteúdos a serem ensinados na escola (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE II, P. 7 – Grifos nossos).

A memorização é um tema bastante debatido na área da educação e é uma ideia recorrente, e poderíamos até afirmar que já faz parte do “senso comum” da maioria dos educadores de compreendê-la como parte do processo metodológico do ensino/aprendizagem da “abordagem tradicional”. O autor que melhor retrata essa questão é Paulo Freire ao associar o aluno da escola tradicional a um depósito, no qual são depositados conhecimentos que ele deve simplesmente absorver acriticamente, ou seja, memorizar.

No entanto, outro aspecto chama a atenção no material analisado, pois a três parágrafos à frente, é exposta a seguinte afirmação: “Se estamos falando da formação de alunos autônomos e críticos, os conteúdos procedimentais são aliados” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE II, p. 7). Percebe-se, ali, a contradição existente no material, pois afirma-se que defendem a formação de alunos “críticos e autônomos” e, por outro lado, mencionam a memorização com uma forma de promover o processo de ensino-aprendizagem, duas afirmações totalmente contrárias! Nas palavras de nosso grande mestre Paulo Freire, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 47).

Prosseguindo em outro parágrafo que se refere ao ensino fundamental de nove anos, merece destaque e análise a seguinte afirmação: “Um problema bastante comum consiste na falta de identidade para esse ano, considerando-se as crianças, *equivocadamente*, imaturas para o ensino fundamental” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE II, p. 10 – grifo nosso). É empregado o termo “equivocadamente”, demonstrando claramente que a teoria frágil e superficial exposta ainda pode ser caracterizada como tendenciosa, pois se sabe que vários pesquisadores da educação desenvolvem investigações sobre o ensino fundamental de nove anos, e uma questão que assume centralidade é exatamente a questão do respeito ao direito à infância da criança⁵⁶.

No item que trata da educação para a cidadania, o respaldo utilizado são os PCNS e não a LDB, a qual se entende é soberana aos PCNS. Nessa seção, novamente aparece o uso do termo “transmissão de conteúdo”, já mencionado anteriormente:

Entretanto, o que é formar para a cidadania ou formar cidadãos? Muitas vezes, um entendimento superficial deste conceito acaba levando as escolas a privilegiarem ações e atividades supostamente voltadas para a “formação crítica” dos alunos, *deixando em segundo plano a transmissão de conteúdos* e conhecimentos referentes às disciplinas formais do Ensino Fundamental (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE II, P. 16 – GRIFO NOSSO).

Tal como se entende, no entanto, as crianças só poderão crescer como pessoas críticas e conscientes de seu papel na sociedade se tiverem acesso aos recursos culturais organizados, em parte, nos conhecimentos ensinados nas escolas. Os mesmos PCNS afirmam:

Os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão” (PCNS, 1997), ou seja, é justamente por meio da *transmissão equânime de conhecimento* aos seus alunos que a escola os prepara para uma vida plena em sociedade (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE II, P. – grifo nosso).

Mediante os fragmentos acima expostos, percebe-se que o material demonstra-se contraditório, pois em vários momentos afirma-se assumir a posição favorável à formação de

⁵⁶ Para maiores detalhes, verificar: KLEIN, S.B. *Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

alunos críticos, criativos e autônomos, mas utiliza-se o termo transmissão do conhecimento característico da educação tradicional bancária. Claudino Pilett (2004) elucida que as novas conquistas científicas do campo da educação demonstram que “o mais importante não é dar ao aluno um grande volume de informações. Muito mais importante do que isso é a escola promover o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, envolvendo as áreas cognitivas, afetiva e motora”. Para Piletti, os conteúdos são importantes, mas não correspondem ao aspecto central do processo de ensino-aprendizagem.

(...) A ênfase desloca-se do conteúdo para os objetivos a serem alcançados. Os objetivos é que devem dar uma direção aos conteúdos. Assim, os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos para tornarem-se meios para alcançar a concretização dos fins visados pelo processo de aprendizagem (PILETTI, 2004, p. 91).

A temática da Unidade III, do Módulo II, se refere ao Ensino Médio e, assim como nas unidades anteriores, apresenta uma teoria superficial e frágil. Nos fragmentos abaixo, é possível verificar que faltam fundamentos teóricos na exposição:

A equipe pedagógica deve também abrir espaço para a *opinião dos próprios estudantes*. Você, gestor (a), pode organizar uma pesquisa a partir da qual a equipe levante e registre os fatos *identificados pelos alunos quando eles tentam explicar aquilo que não vai bem em suas escolas*. É importante comparar as respostas dos alunos com as respostas da equipe pedagógica. Os problemas apontados são os mesmos?

Quando organizamos nossos currículos, mesmo diante dos problemas que surgem durante o processo, não devemos nos esquecer de que a *escola democrática é, sem dúvida, um direito sobre o qual todos concordamos*. Ou seja, estamos buscando permanentemente uma escola destinada a todos (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, P. 2 – Grifo nosso)

No primeiro parágrafo da transcrição, observa-se que há uma pretensão de discutir um tema muito importante que integra a gestão democrática, ou seja, da participação dos alunos. Mas sabe-se que essa participação ocorre por meio de uma organização denominada “grêmio estudantil”. O grêmio estudantil é uma entidade representativa dos alunos criados pela Lei Federal nº 7.398/1985, que confere aos discentes autonomia para se organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais. Assim, refere-se a um importante canal para ampliar a participação dos alunos nas atividades da escola,

mediante a representatividade do segmento estudantil na gestão escolar, pois tem o potencial de integrar mais os alunos entre si, e com toda a comunidade (SILVA, 2008).

Para Silva (2008), existem importantes mecanismos responsáveis por consolidar a gestão democrática, tais como: o provimento do cargo de diretores por meio de eleições; a constituição ou revigoramento dos órgãos colegiados (conselhos) e grêmios estudantis; e a elaboração e operacionalização do projeto político pedagógico da escola.

Nessa direção, percebe-se a fragilidade da teoria exposta, já que ela não faz qualquer referência à nomenclatura correta que confere participação legal dos alunos nos conselhos escolares. E o segundo parágrafo da citação demonstra que a postura que o material assume é de defesa da gestão democrática, todavia não são mencionados os pilares que sustentam a gestão democrática (conselhos, eleições para diretores, grêmios estudantis e PPP).

Prosseguindo as análises, passamos para o item II da Terceira Unidade, que tem como subtítulo “O Ensino Médio Segundo os PCNS”. Nessa seção, também a única referência utilizada são os PCNS, que são tomados como uma receita a ser seguida. O correto seria que esse documento tivesse o caráter de consulta, de apoio ao trabalho dos educadores e não de “receita”. Diante disso, questiona-se: e a autonomia dos professores? Não seria correto que esses profissionais tivessem a oportunidade de conhecer várias teorias, a legislação e demais documentos, assim como terem acesso a pesquisas que são desenvolvidas na área educacional para construir suas propostas a partir da realidade de seus alunos? Propostas de acordo com as necessidades locais?

Avançando no material, deparamo-nos com algumas referências novas, o que causou certo alívio, todavia logo percebemos que só eram citadas porque os PCNS faziam referências a elas:

Em toda e qualquer situação, o (a) gestor(a) e a equipe pedagógica devem se apoiar nos fundamentos legais que orientam a proposta de reforma curricular do ensino médio, presentes na LDB Nº 9.394, de 1996. Outros documentos também servem como subsídio, como é o caso da regulamentação do Conselho Nacional de Educação e dos textos produzidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Os PCNS, inclusive, transcrevem documentos na íntegra, a fim de facilitar o acesso e a consulta a eles. Os documentos que podem ser encontrados nos parâmetros são os seguintes:*

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação;

- Resolução nº 03/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação;
- Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM) (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, P. 4 – Grifo nosso).

Seguindo, os autores do material mencionam que:

Esse material é valioso, porque cada volume apresenta critérios de seleção de conteúdos e métodos a serem desenvolvidos nas disciplinas, indicando ainda os caminhos para se desenvolver as competências e habilidades esperadas dos alunos no Ensino Médio e na Educação Básica como um todo. Se você e sua equipe não os conhecem, é importante organizar encontros nos quais eles sejam tematizados. *A ideia não é concordar com os documentos e integrar na proposta da escola o repertório de conteúdos e objetivos sugeridos. Mas, certamente, eles podem auxiliar na avaliação do trabalho e instigar o grupo a problematizar a configuração do currículo segundo a realidade em que se atua* (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, P. 4 – GRIFO NOSSO).

Mais uma vez, identificamos uma incoerência do material, pois ali é mencionado que a ideia não é concordar somente com os documentos, todavia não apresenta nenhuma outra referência teórica e fontes que subsidiem os docentes a realizarem suas escolhas. Esse mesmo aspecto pode ser evidenciado na página 10:

Um objetivo como esse só pode ser favorecido com um trabalho interdisciplinar bem coordenado. E nunca é demais afirmar, como já fizemos em outros momentos deste módulo, *que as orientações legais e a base nacional comum não são camisas de força nem uma receita a ser simplesmente aplicada em cada unidade escolar.*

Outro aspecto interessante que também demonstra ambiguidade no material diz respeito à seguinte afirmação: “As disciplinas devem ser tratadas como campos dinâmicos de saberes e de interesses e não como listas de conhecimentos oficiais e previamente determinados” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, P. 7 – Grifo nosso). Como é possível fazer essa afirmação se o único documento utilizado como referência teórica no material são os PCNS?

No item intitulado “A velocidade das Mudanças Técnico-científicas”, mais uma vez, é identificada fragilidade na exposição teórica. Discorre-se sobre o tema, mas não há afirmações precisas.

Se considerarmos, por exemplo, as décadas de 1960 e 1970, quando houve um significativo desenvolvimento da industrialização no país e na América Latina, a escola secundária e o segundo grau profissionalizante queriam formar especialistas capazes de dominar o uso de máquinas. Essa era uma formação essencialmente técnica (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, p. 13).

Percebe-se que a intenção é discorrer sobre a tendência pedagógica que imperou, sobretudo, no período da ditadura militar. Então, porque não contextualizar historicamente o período? Fazer menção à ditadura e precisar o nome da tendência pedagógica desse período, o tecnicismo? Ressalta-se que não há mais nenhum parágrafo sobre esse assunto.

Finalizando a Unidade III, do Módulo II, deparamo-nos com uma temática que converge com as temáticas desenvolvidas pelo Instituto Delta: a questão da empregabilidade. Fato interessante é que o material trata a questão da empregabilidade de maneira bastante coerente, mencionando que a educação, muitas vezes, não é garantia de emprego, todavia é essencial na vida de todo cidadão.

No Módulo III, Unidade I, a proposta é estudar os “Referenciais Curriculares da Educação Básica Para o Século XXI”. Logo no início, primeiro parágrafo, deparamo-nos com uma afirmação assustadora:

A reflexão e produção curricular brasileira têm se limitado, nas últimas décadas, aos Documentos oficiais, legais ou normativos. Os estudos sobre currículo não despertam grande interesse da comunidade acadêmica e também são escassos nos organismos técnicopedagógicos dos sistemas de ensino público. O currículo vem perdendo o sentido de instrumento para intervir e aperfeiçoar a gestão pedagógica da escola e a prática docente (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO III, UNIDADE I, p. 2).

Essa afirmação é incoerente, visto que existem muitas pesquisas realizadas sobre currículo, muitas teses e dissertações sobre esse tema. Existem também pesquisadores como Peter McLaren, Nathalia Jaramillo, Thomas Tadeu da Silva, entre outros, que se dedicam com afinco a essa temática, portanto fazer uma afirmação como essa é uma atitude bastante “delicada”.

Prosseguindo no item que trata sobre o “Currículo Alinha”, aparece novamente uma afirmação deslocada de sua base teórica. “Na concepção moderna, o currículo supõe o tratamento dos conteúdos curriculares em contextos que façam sentido para os alunos (...)” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO III, UNIDADE I, p. 3). Diante dessa

afirmação, questiona-se: qual concepção moderna é essa? Falta precisão na informação... Sabe-se que quem defendeu a aprendizagem significativa, partindo da realidade do educando foi nosso grande educador, Paulo Freire.

Na seção intitulada “O Currículo Transparece”, são apresentadas algumas afirmações que levam o leitor a entender que as avaliações externas devem ser aceitas. E não há nenhuma reflexão mais adensada sobre o tema:

(...) Num momento em que se consolidam os sistemas de avaliação externa como a Prova Brasil, o SAEB e o ENEM, é fundamental que a avaliação incida sobre o que o está de fato sendo trabalhado na escola. Isso é importante por diferentes razões:

(...) O contrato de gestão por resultados tem no currículo sua base mais importante e na avaliação o seu indicador mais confiável. Isso requer que o currículo estabeleça expectativas de aprendizagem viáveis de serem alcançadas nas condições de tempo e recurso da escola.

(...) A avaliação externa não pode ser uma caixa preta para o professor. A referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO III, UNIDADE I, p. 4).

No subtítulo “O currículo é um ponto de equilíbrio”, é exposta uma teoria acerca da qual não há autor que a fundamente.

O currículo procura equilibrar a prescrição estrita e a prescrição aberta. A primeira define o que é comum para todas as escolas. A segunda procura deixar espaço aberto para a criatividade e a inovação pedagógica, sugerindo material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo III, Unidade I, p. 5 – Grifo nosso).

Movidos pela curiosidade de saber quem era o autor que discute essa teoria, realizamos um rastreamento bibliográfico e tivemos uma grande surpresa! Encontramos um documento hospedado no *site* - <<http://pt.scribd.com/doc/49593471/as-competencias>> - de autoria desconhecida. O aspecto interessante é que várias passagens dessa primeira Unidade do Módulo III são cópias *ipsis litteris* desse artigo, cujo título é “Educação Básica Para o Século XXI”.

Como não se obtiveram respostas concretas, continuamos investigando e encontramos o texto na íntegra, do qual o subtítulo acima, era apenas um fragmento. Na realidade,

constatou-se que o documento na íntegra se refere ao Referencial Curricular do Rio Grande do Sul: “Lições do Rio Grande – ciências da natureza e suas tecnologias”⁵⁷. Constatamos ainda que vários fragmentos da Unidade I do Módulo III, realmente são cópias *ipsis litteris* desse Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. No material que foi disponibilizado para essa pesquisa, não há qualquer referência nesses fragmentos que atribua autoria aos autores do referencial curricular referido. Não se sabe se, no ambiente virtual de aprendizagem, há essa informação. A situação é que, se não existe, o uso dos trechos no Material da Lemann é ilegal e configura plágio, crime passível de punição.

Diante dessa constatação, optou-se por prosseguir com a análise da I Unidade, mesmo sabendo que não é de autoria da “Fundação Lemann”, por que faz parte do curso destinado à formação dos gestores escolares. No subtítulo “A construção do currículo é um dever”, é apresentado um parágrafo de nove linhas que é considerado no material uma “retrospecção histórica”. Todavia é um recorte muito superficial, desprovido de informações precisas e relevantes. Seguindo-se, aparece a afirmação:

Essa rápida retrospecção histórica é importante para destacar que a construção de currículos não é um capricho pedagógico nem um ato arbitrário dos níveis de condução das políticas educacionais. É, sim, um dever dos governos que estão gerenciando o estado num momento de rupturas e mudanças de paradigmas educacionais (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO III, UNIDADE I, p. 6 – Grifo nosso).

Diante da afirmação, questiona-se: É realmente dever dos “governos” construir os currículos escolares!? E a autonomia das escolas? E as peculiaridades de cada região? Logo a seguir, aparece outro parágrafo que denota contradição: “Diferentemente das leis de diretrizes e bases que a antecederam, a LDB não definiu nem delegou a nenhuma outra instância a definição de “disciplinas” ou “matérias” obrigatórias para integrar a base nacional comum a que se refere o art. 26” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO III, UNIDADE I, p. 6). Diante dessas citações, podem ser constatadas, mais uma vez, as contradições existentes no material.

A Unidade II, do Módulo III, recebe o nome de “Referenciais Curriculares da Educação Básica Para o Século XXI”, mesmo subtítulo dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. E, por incrível que pareça, continua com a cópia na íntegra, inclusive, com os

⁵⁷ O documento na íntegra está disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39146702/refer-curric-vol4-sec-rs-2010>>.

mesmos subtítulos dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Talvez isso explique a tendência à interpretação estrita da legislação educacional e o total desprezo aos pesquisadores da educação.

A Unidade II do Módulo III é toda uma cópia dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Destacaremos o item 5, denominado “ A aprendizagem em contexto”, também uma cópia *ipsis litteris* do referencial. Faremos algumas observações sobre esse item por perceber muitas fragilidades, mas salientamos que será uma análise do item que integra os Referenciais do Rio Grande do Sul apropriada pelo material da Fundação sem nenhuma menção à verdadeira autoria.

Esse item é caracterizado por um discurso sem fundamentação de autores da educação e também de outras áreas. São realizadas afirmações desconectadas de estudos, não sendo possível verificar em qual base teórica está alicerçada:

Nobre porque as competências transversais estão fundadas em valores, em visão de homem e de sociedade, ou seja, aquilo que mais mobiliza a emoção dos educadores. Ádua porque as expectativas de aprendizagem em cada disciplina ou área curricular precisam ser ao mesmo tempo coerentes com as competências transversais e específicas ao ponto de serem avaliáveis com a maior objetividade possível, ou seja, o que mais confronta a cultura de grande parte dos educadores (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO III, UNIDADE II, p. 9).

No parágrafo seguinte, percebemos outra incoerência do material, uma contradição, pois, nas análises anteriores, havia um trecho que afirmava que a memorização era importante e, na citação abaixo, é anunciado que ela deve ser eliminada. O material se contradiz.

Afirmar que as competências transversais do ENEM constituem a referência de um currículo, portanto, *implica em eliminar a memorização, o conhecimento pelo conhecimento*, sem significado para a vida do aluno, a avaliação que solicita mera devolução do que o professor afirmou, o enciclopedismo disciplinar que quer ensinar tudo sem dar significado a nada, e outras características de nossa cultura pedagógica e didática. Levar o aluno a aprender a prever, analisar dados da realidade, extrapolar e prever, decidir propor cursos de ações, pode ser mais fácil se o currículo e a sala de aula recorrem à contextualização ou aprendizagem em contexto, estratégia adotada pela própria LDB (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO III, UNIDADE II, p. 9).

Avançando, passamos para a análise do Módulo IV, intitulado “Como Assegurar a Sustentabilidade da Gestão Competente”. A Unidade I desse módulo recebe o nome de

“Indicadores de Sustentabilidade na Educação”. Como se trata de um curso direcionado para formação de gestores escolares, é nessa unidade que o material pretende dar foco à questão da gestão. O objetivo desse módulo, expresso no material, refere-se à necessidade da implementação de projetos de gestão “eficientes e duradouros” que tenham continuidade, que não se encerrem com mudança de gestão, seja no âmbito micro (diretores, equipe pedagógica) ou macro (prefeito, secretários de educação, governo...). Nessa unidade, o conceito de sustentabilidade corresponde à dimensão temporal, “durabilidade” (médio e longo prazo).

No início do módulo, é realizada uma contextualização do conceito e da origem do termo sustentabilidade. Algumas imprecisões na exposição ainda continuam como, por exemplo, “Alguns autores consideram que para produzir ações sustentáveis são necessárias condições políticas, econômicas, sociais, culturais e pedagógicas que favoreçam a implementação dessas ações” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO IV, UNIDADE I, p.3). Não está explicitado que autores são esses, caracterizando a fragilidade teórica, a imprecisão.

É utilizado o exemplo de um projeto desenvolvido em uma escola pública brasileira, considerado sustentável pelos autores do material do curso LGE. Esse exemplo é retirado do livro de Heloísa Lück, “A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar”. O projeto é chamado “Projeto Polivalente” e é desenvolvido pela EMEF da cidade de João Pinheiro. São transcritas algumas passagens do projeto, e o que fica bastante evidente é que são seguidos mais ou menos os mesmos passos da metodologia, bastante utilizada em várias escolas, denominada popularmente como “pedagogia de projetos” ou “projetos de trabalho”.

A justificativa utilizada para o início do trabalho com o Projeto Polivalente é a mesma utilizada pelos autores Hernandez e Ventura (1999) em sua obra “Organização do Currículo Escolar por Projetos de Trabalho”. De modo geral, nessa unidade, percebem-se algumas passagens descritas de forma interessante, com fundamentação teórica de autores da educação. Todavia ocorre uma descrição do projeto que foi executado e que deu certo, mas não aparece o “como fazer”, os “passos”. Atém-se apenas aos resultados e mudanças e não há nenhuma descrição do processo.

Fica explícito que, na realidade, a proposta de “projetos de gestão sustentáveis”, ou “projetos pedagógicos sustentáveis” propostos pelo material, é, na verdade, exatamente a metodologia de “projetos de trabalho”, temática bastante debatida e utilizada em várias escolas. Em Uberlândia-MG, a Escola de Educação Básica da UFU desenvolve muitos

projetos por meio dessa proposta. E algumas professoras com experiência na elaboração e execução desses projetos já publicaram vários artigos sobre essa proposta. O governo de Minas Gerais também publicou, há alguns anos, vários textos sobre essa proposta de trabalho.

A percepção que essa unidade passa ao leitor é que os autores iniciaram falando sobre a sustentabilidade e tentaram unir esse termo com a metodologia de “projetos de trabalho” com o objetivo de criar um paradigma novo. Mas isso não ocorre. Na realidade, o que ocorre é a exposição até interessante do tema sustentabilidade e, posteriormente, a descrição focada nos resultados de um projeto bem alinhado à metodologia de “projetos de trabalho”. Talvez a intenção fosse tentar ampliar a duração dos “projetos de trabalho”, integrando a questão da sustentabilidade, de uma maior duração, mas o texto não ficou a contento, parecendo desconexo. E fica claro que essa proposta não traz nada de novo, visto que os “projetos de trabalho” são bem conhecidos na área educacional e até bastante utilizados e incentivados.

A Unidade II do Módulo IV recebe o nome de “O Desafio da Sustentabilidade das Políticas Educacionais e das Propostas Pedagógicas de Melhoria da Escola Pública”. Na introdução, são feitas algumas afirmações curiosas sobre a história da gestão escolar. Rastreamos informações sobre o assunto e o que parece é que essas afirmações foram realizadas com base nos “Referenciais Curriculares Para Formação de Professores” (MEC, 2002).

Ao estudarmos a história da gestão da educação brasileira, constatamos que uma de suas características mais marcantes é a descontinuidade dos programas e projetos.

Essa descontinuidade resulta, entre outras coisas, da postura dos dirigentes públicos que personalizam sua gestão, na intenção de deixar sua marca na história. É comum que cada novo (a) gestor(a) de sistema de ensino procure com sua nova equipe ignorar e descartar as ações e programas implantados pela gestão anterior, muitas das vezes sem sequer avaliar seu mérito.

As escolas públicas ficam reféns da personificação de cada gestão do sistema educacional e também repetem o padrão da descontinuidade. Em muitas são criados e desenvolvidos, com sucesso, projetos de melhoria do ensino e, no entanto, não se garante sua manutenção (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO IV, UNIDADE II, p.1).

Mas o que os “Referenciais Curriculares Para Formação de Professores” afirmam, no que se refere à administração, organização e metodologia de formação continuada que impõe dificuldades na gestão descrita no documento, é um pouco diferente da afirmação acima citada:

As questões político-administrativas são as relacionadas ao papel desempenhado pelos governantes e gestores do sistema educacional. Nesse âmbito, a falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço (...) Não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível (...) Não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo (BRASIL, 2002, p. 46 -47).

Como se pode perceber, a interpretação realizada pelos autores do material não corresponde às afirmações do documento destinado à formação dos professores, ressaltando-se que não foi encontrado nenhum dado, autor ou produção científica que ratificasse as afirmações sobre a “história da gestão escolar”, sendo o que mais se aproxima são os referenciais curriculares para a formação de professores.

Prosseguindo, encontramos outra afirmação bastante curiosa:

Uma análise apurada das reformas educacionais e propostas pedagógicas que alcançaram sucesso e tiveram continuidade nos permite dizer que o grande eixo, tanto da sua *motivação quanto de sua sustentabilidade*, foi o atendimento às necessidades e interesses da comunidade interna e externa à escola. Este é o primeiro desafio de toda política educacional e proposta pedagógica a ser implantada (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO IV, UNIDADE II, p.2).

Parece enigmático fazer uma afirmação sobre o sucesso de reformas educativas, justificando que seu “sucesso” se deve ao atendimento as necessidades da comunidade, pois se entende que a maioria das reformas implementadas no âmbito educacional foi efetivada com o objetivo de alinhar as políticas educacionais ao movimento globalizante, que adquiriu grande notoriedade a partir da década de 1970 com a reestruturação produtiva e, no Brasil, na década de 1990, com adesão ao neoliberalismo.

As reformas educativas são também entendidas como tentativas de resolução dos dilemas que o Estado moderno enfrenta devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente crise fiscal que ao tender ser mais duradoura ou permanente, contribui para tornar mais evidentes os problemas normais do

Estado face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de acumulação e legitimação (AFONSO, 1998, p. 85).

O que pode ser constatado com as reformas educativas é que o Estado, na tentativa de minimizar sua atuação, tende a descentralizar todos os setores sob sua responsabilidade, aceitando modelos bastante próximos, ou mesmo iguais, aos próprios do setor produtivo privado. Um grande exemplo são os projetos de parcerias público-privadas desenvolvidos na área educacional.

Continuando a análise do material, outro parágrafo merece análise:

Para saber o que uma comunidade necessita e quais são seus interesses, é preciso conhecê-la, ou seja, descobrir o que pensam e sentem as pessoas que fazem parte dessa comunidade, qual é sua origem cultural e social, como vivem, o que fazem de seu tempo, quais são seus valores e objetivos, etc (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO IV, UNIDADE II, p.2).

Ao realizar a leitura do parágrafo supracitado, remetemo-nos imediatamente às fases de desenvolvimento e implementação de um Projeto Político Pedagógico. Essas informações são exatamente importantes e devem ser mapeadas pela comunidade escolar quando da atualização ou mesmo criação de seu PPP.

De modo geral, essa unidade apresenta as mesmas inconsistências das demais, como o uso impreciso de termos como “a literatura”, sem especificá-la: “Vale destacar que o ministério da educação (MEC) distribui recursos financeiros diretamente às escolas e também aos sistemas de ensino por *meio de programas*” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo IV, Unidade II, p.8 – Grifo nosso). Também aparecem muitas informações sem respaldo teórico; não se sabe de onde vêm, nem baseado em qual autor ou teoria. No entanto, um aspecto está melhor do que nas unidades anteriores. Faz-se referência a alguns autores em determinadas seções, mas muitas ainda não há.

Finalizadas as observações do Módulo IV, passamos para o Módulo V, que recebe o título de “Avaliação e Ação - caminho para a melhoria dos resultados”. Esse módulo se destina ao estudo de indicadores, avaliação e planejamento. A primeira Unidade recebe o nome de “A Contribuição dos Indicadores”. Ali, é trabalhado o conceito de indicadores e expostos os principais indicadores como IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), IES (Índice de Exclusão Social) e IDI (Índice de Desenvolvimento Infantil).

Ainda, são trabalhados conceitos de indicadores para mostrar a importância da caracterização da clientela e dos arredores da escola.

Para saber quem são e como vivem os alunos de cada escola é preciso selecionar os Indicadores Sociais que irão auxiliar na caracterização da sua clientela. Os dados poderão ser coletados por meio de um questionário que poderá ser respondido pelos pais ou pelo próprio aluno, no início ou término do ano letivo ou durante as férias escolares, para que as informações sejam tabuladas e analisadas pela comunidade escolar.

A seguir, selecionamos alguns indicadores sociais com informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada em 2007 pelo IBGE, com o objetivo de auxiliá-lo, posteriormente, na análise dos dados de cada escola (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade I, p. 5).

Diante da exposição, foi suscitada uma questão muito importante, pois, como já mencionado, a caracterização da escola, identificação da clientela e dos arredores são passos de um processo importante que é a construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Inclusive, responder questionários de perfil socioeconômico das famílias dos alunos no início do ano letivo já é prática de algumas escolas. Um exemplo de que se tem conhecimento é a ESEBA-UFU (Escola de Educação Básica da UFU).

Nesse início de módulo, a impressão que se tem é que estão utilizando os indicadores como uma forma de fazer uma proposta, nas palavras da Fundação, “inovadora”, mas que, na realidade, irá caminhar de forma bastante semelhante para o mesmo processo de elaboração de um PPP. Após análise das demais unidades, será possível afirmar ou não essa percepção inicial.

Sobre os indicadores, os autores do material mencionam que:

Você já sabe que a finalidade de um indicador é expressar, da forma mais simples possível, uma determinada situação que desejamos avaliar. Ele fotografa aquilo que está sendo feito, identificando se há necessidade de aperfeiçoamento ou modificação.

Conhecer e refletir sobre como a escola está organizada nos seus aspectos administrativos e pedagógicos nos permite observar seu desenvolvimento e desempenho. Portanto, avaliar a estrutura organizacional da escola significa identificar os problemas e refletir sobre as possibilidades de estabelecer novas formas de organização (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade I, p. 9).

O subtítulo “a.1) Apoio ao Processo de Gestão Escolar”, que integra o item “Indicadores Relativos à Organização Escolar”, chamou a atenção por alguns aspectos que merecem destaque:

- Conselho de Escola: possui representantes de todos os segmentos do âmbito escolar (pais, alunos, professores e funcionários) e tem uma participação atuante que auxilia a direção no acompanhamento e na avaliação das ações que se realizam na escola.
- Parcerias: elas desenvolvem atividades complementares e auxiliam os profissionais de educação, visando à melhoria de resultados dos alunos, além de apoiarem ações voltadas à melhoria da infraestrutura escolar.
- Recursos Financeiros: a aplicação dos recursos que a escola recebe é discutida pela equipe escolar e pelo Conselho de Escola (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade I, p. 10).

Conselho de Escola refere-se a um dos pilares que sustentam a gestão democrática, portanto, se, no PPP da escola, a opção é a gestão democrática, o conselho provavelmente não se constituirá em uma organização nova que irá compor um indicador de gestão e, sim, uma prática já existente na maioria das escolas e prevista no aparato legal da educação, ou seja, na LDB/EM (9394/96).

No que concerne às Parcerias Público-Privadas, percebe-se que as organizações do setor produtivo privado investem na educação, por meio dos projetos sociais, com objetivos diversos, como *marketing*, isenção de impostos, angariar verbas, entre outros.

E no que diz respeito aos recursos financeiros, sabe-se que, se a gestão é democrática, certamente, essa discussão deverá passar pelo crivo do Conselho Escolar, o que é também previsto no Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com o material didático, esses são itens que devem ser observados na escola e registrados para compor, mais à frente, a matriz de um indicador, bem como os dados relativos ao perfil dos alunos e seus familiares, conforme mencionado acima.

No subtítulo, “a.2) Equipes Técnica, Docente, Administrativa e de Apoio”, são destacadas as seguintes equipes:

- Equipe técnica, administrativa e docente: todos os profissionais que atuam na escola possuem habilitação adequada.
- Equipe docente: os professores participam de cursos de especialização/aperfeiçoamento que visam à melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos em Leitura/Escrita, Matemática e nos demais componentes curriculares.

- Equipe de apoio: todos os profissionais de apoio (serventes, vigias, merendeiras) possuem o 1º grau completo (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade I, p. 10).

Essa descrição gera dúvidas, pois, de acordo com a LDB/EN, todos os profissionais da educação devem ter formação adequada. Até mesmo os professores que só possuíam “magistério” (habilitação técnica de 2º grau da educação básica) têm obrigatoriedade de se qualificarem. Então, esse dado está obsoleto, já que todos os membros da equipe docente, de acordo com a LDB, obrigatoriamente, devem ter qualificação adequada.

Com relação à educação continuada, pode-se mencionar que muitas escolas, embora não sejam todas, já adotam essa prática. Em algumas prefeituras, inclusive, essa prática é muito incentivada, inclusive, com bônus salarial por cursos de aperfeiçoamento realizados.

Com relação ao último item, normalmente, os concursos públicos já preveem em seus editais o requisito mínimo de escolaridade para os profissionais de apoio. Até aqui, pode-se afirmar que todos os requisitos para construir essa matriz de indicador já são práticas comuns (ou deveriam ser) nas escolas públicas.

No subtítulo, “a.3) Práticas Pedagógicas”, são destacados os itens:

- Currículo: a escola possui uma Proposta Curricular que foi elaborada por toda a equipe escolar com a colaboração do Conselho de Escola.
- Reuniões Pedagógicas: estão previstas no calendário escolar e acontecem periodicamente, envolvendo a participação dos professores e coordenadores para discussão de conteúdos, metodologias de ensino e problemas de aprendizagem dos alunos.
- Avaliação da Aprendizagem: os professores utilizam, além dos aspectos informativos (notas), elementos formativos (participação, interesse, organização de estudos) e estimulam a autoavaliação específicos (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO V, UNIDADE I, P. 10).

Currículo remete à proposta da gestão democrática preconizada pela LDB/EN. As reuniões pedagógicas também constituem um dos importantes eixos da organização coletiva e democrática da escola, e a avaliação formativa, também, nessa mesma perspectiva. Ressalta-se que esse não é um aspecto de fácil apreensão, pois cada professor tem uma maneira particular de avaliar que nem sempre corresponde ao modelo mais adequado, que é a avaliação formativa.

Prosseguindo, o próximo subtítulo que irá compor os indicadores é “a.4) Estrutura Física”:

- Salas de aula, biblioteca, laboratórios, quadra de esportes, cozinha, refeitório e banheiros: são espaços adequados ao número de alunos da escola, com mobiliário e instalações em bom estado de conservação e higiene, permitindo uma utilização confortável e segura para alunos e professores (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade I, p. 11).

Esse tópico corresponde a uma seção importante que, normalmente, integra o Projeto Político Pedagógico da escola. No PPP, é dedicada uma seção para descrever os espaços físicos da escola, suas instalações, problemas de conservação e eventuais necessidades de reparo. Como pode ser constatado, esse é mais um aspecto que, em tese, deveria fazer parte do PPP. Então, questiona-se: é novidade? Será que apenas mudar o nome para indicador irá mudar a qualidade da educação?...

O próximo item é o “a.5) Recursos Pedagógicos”:

- Livros: o acervo bibliográfico é adequado a todos os níveis de ensino oferecidos pela escola e atende às necessidades dos alunos e professores.
- Mapas, jogos e brinquedos: estão em bom estado de conservação e a quantidade existente atende às necessidades dos alunos e professores.
- Materiais esportivos: existem em quantidade suficiente para o desenvolvimento de práticas esportivas de todos os alunos.
- Recursos de laboratórios: há computadores em quantidade suficiente e os materiais para Química e Física são adequados para manuseio por uma turma de alunos por vez (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade I, p. 11).

Nesse item, ocorre o mesmo que no anterior: a descrição dos materiais da escola, item previsto no Projeto Político Pedagógico da escola. A impressão que se tem é que aqueles que elaboraram o material didático se apropriaram dos elementos que constituem um PPP para construir uma proposta “supostamente nova”.

No final da seção que descreve os itens expostos acima, aparece a seguinte afirmação:

Ao concluir a leitura desses indicadores e dos critérios de qualidade, você certamente percebeu que ainda existem outras informações que podem ser consideradas relevantes e não foram aqui analisadas. Assim, na discussão coletiva com a sua equipe, você poderá eliminar, substituir ou selecionar outros indicadores específicos da organização da escola (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade I, p. 11).

Essa afirmação demonstra que os elaboradores do material, intencionalmente, ou não, talvez por desconhecerem o PPP, elencaram as informações que constituem esse documento a

partir daquilo que qualquer e toda escola deve ter e construíram outro instrumento com o nome “indicadores”.

A falta de precisão das afirmações e bases teóricas continua: “Os estudos existentes confirmam que, durante muitos anos, a falta de escolas era considerada o único problema da educação no país”. Diante dessa afirmação, questiona-se: quais estudos? Que autores fazem essa afirmação? Essa parece ser uma marca registrada ao longo do material, lembrando que estamos pontuando algumas dessas afirmações, mas não todas.

Prosseguindo, o material expõe sobre o tema avaliações internas, avaliações externas, avaliações externas nacionais, e discorre, brevemente, sobre o IDBE (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), finalizando com alguns exemplos de matriz e de indicadores de uma escola fictícia que recebeu o nome de “Nossa Escola”.

Essas matrizes correspondem à organização dos dados sugeridos para serem catalogados em tabelas. A primeira contém os dados relativos à vida dos alunos e ao modo como eles vivem (estrutura familiar, renda familiar, escolaridades dos pais, etc); a segunda apresenta dados relacionados à organização escolar; e a terceira traz dados relacionados às avaliações, externas e internas. Em relação aos dados relacionados à organização escolar, tem-se:

Quadro 18: Indicadores Relativos à Organização Escolar (Condições Que Favorecem a Aprendizagem dos Alunos)

Indicadores	Resultados	Reflexões
1. Apoio ao processo de gestão escolar		
a. Conselho de Escola	Existe desde 1998; as reuniões ocorrem mensalmente, mas os pais e alunos apenas acatam as decisões da equipe técnica.	Como garantir a participação efetiva dos pais e alunos nas reuniões do Conselho de Escola?
<i>b. Parcerias</i>	<i>Os alunos recebem material escolar doado pela Usina de Álcool.</i>	<i>Conquistar novas parcerias: Banco do Brasil, Fundações e ONGs.</i>
c. Recursos Financeiros	Nas reuniões do Conselho de Escola a direção apresenta balancetes sobre a utilização dos recursos financeiros que a escola recebeu.	Garantir maior participação do Conselho de Escola sobre onde e como utilizar os recursos financeiros que a escola recebe.

continua...

continuação...

Indicadores	Resultados	Reflexões
<p>2. Equipes</p> <p>a. Equipe técnica e administrativa</p> <p>b. Equipe docente</p> <p>c. Equipe de apoio</p>	<p>A escola possui Diretor, Coordenador Pedagógico e Assistente de Direção. Todos são habilitados em curso superior. O Secretário Escolar possui ensino médio.</p> <p><i>Apenas 30% dos professores possuem curso superior. Não existe um programa de formação continuada na escola.</i></p> <p><i>As tarefas de limpeza e de elaboração da merenda escolar são realizadas por mães voluntárias. A escola não possui pessoal de apoio.</i></p>	<p>São profissionais assíduos e possuem bom relacionamento com as demais equipes da escola.</p> <p>Os professores reclamam dos baixos salários e faltam muito às suas atividades. A maioria trabalha também na escola de rede estadual.</p> <p>A prefeitura argumenta não ter recursos para contratar funcionários de apoio. <i>A Direção conta com a participação das mães, que realizam um rodízio entre elas.</i></p>
<p>3. Práticas Pedagógicas</p> <p>a. Currículo</p> <p>b. Reuniões Pedagógicas</p> <p>c. Avaliação da Aprendizagem</p>	<p>O currículo foi elaborado pela Equipe Técnica e pelos professores, tendo como referência os livros didáticos de cada série/ano.</p> <p>Na jornada de trabalho dos professores, estão definidas 2 horas de trabalho coletivo, com a presença do Coordenador Pedagógico, para planejamento, correção de atividades e estudos.</p> <p>Os professores avaliam a aprendizagem dos alunos por meio de provas mensais e de trabalhos em grupo. Os resultados (notas de 0 a 10) são apresentados aos pais com uma nota para cada disciplina, ao final de cada bimestre.</p>	<p>Os professores sentem necessidade de aproximar o currículo da realidade dos alunos, mas não sabem como fazê-lo. Desconhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Conselho de Escola não participa das discussões sobre o currículo e demais assuntos referentes à prática pedagógica dos professores.</p> <p>O Coordenador Pedagógico sente dificuldade em planejar atividades de estudos com os professores. A maior parte do tempo dos encontros é destinada à correção de atividades e a reclamações da falta de interesse e indisciplina dos alunos.</p> <p>Os professores desconhecem outras formas de avaliar os alunos. Utilizam os conteúdos das provas mensais para planejar os períodos de recuperação.</p>

continua...

continuação...

Indicadores	Resultados	Reflexões
<p>4. Infraestrutura Física</p> <p>a. Salas de Aula</p> <p>b. Biblioteca</p> <p>c. Laboratórios</p> <p>d. Quadra</p> <p>e. Cozinha</p> <p>f. Refeitório</p> <p>g. Banheiros</p>	<p>As 10 salas de aula são suficientes para atender todos os alunos. <i>Foram pintadas durante as férias pelos pais dos alunos.</i> São bem iluminadas, mas muito quentes no verão.</p> <p>A biblioteca é utilizada por todos os alunos e professores. Não possui mobiliário para atividades em grupo.</p> <p>A escola não possui laboratórios de artes, ciências e informática.</p> <p><i>A quadra de esporte foi reformada pela comunidade durante as férias, pois coloca os estudantes em condições de perigo e risco, em virtude de muitos buracos.</i></p> <p><i>As mães voluntárias cuidam da limpeza e da preparação da merenda.</i> O fogão, a geladeira e os utensílios estão em bom estado de conservação.</p> <p>A escola não possui um refeitório com cobertura para os alunos. Para lanchar, eles utilizam o pátio, que possui poucas mesas e bancos.</p> <p>Os banheiros são em quantidade suficiente para atendimento dos alunos. <i>Estão sempre limpos, pois as mães voluntárias e os professores orientam os alunos quanto à sua utilização e conservação.</i></p>	<p>O mobiliário necessita de consertos, pois está com muitos anos de uso. Os alunos reclamam que as salas são muito abafadas. Eles cooperam na limpeza e organização das salas de aula.</p> <p>Os professores solicitaram a aquisição de mobiliário para realizar atividades na biblioteca com todos os alunos de cada série/ano.</p> <p>Falta espaço físico para implantar laboratórios. A Direção já solicitou à Secretaria da Educação a construção de uma sala para implantar o laboratório de informática, que é muito solicitado pelos professores e alunos.</p> <p>Nos finais de semana, a comunidade utiliza a quadra para jogos e campeonatos esportivos.</p> <p>No início do ano letivo, o depósito onde são guardados os alimentos foi reformado. <i>Os alunos sempre elogiam a qualidade da merenda que é oferecida diariamente.</i></p> <p>É necessário fazer uma área com cobertura para abrigar os alunos e o mobiliário destinado à sua alimentação.</p> <p>A higiene dos banheiros e do prédio escolar é uma preocupação permanente de todos. <i>As mães voluntárias auxiliam na conscientização dos alunos.</i></p>

continua...

continuação...

Indicadores	Resultados	Reflexões
5. Recursos Pedagógicos		
a. Livros	A maioria dos livros que compõe o acervo da Biblioteca é enviada pelas editoras, pelo MEC e pela Secretaria da Educação. Os livros estão devidamente organizados nas prateleiras para uso dos alunos e professores.	Alguns livros necessitam ser restaurados. O Coordenador Pedagógico sente a necessidade de estimular o hábito da leitura entre alunos e professores.
b. Mapas, Jogos e Brinquedos	A maioria dos jogos e brinquedos existentes foi confeccionada pelos professores e alunos. Os mapas geográficos estão desatualizados.	Os professores se queixam de que os jogos e brinquedos não são suficientes para todos os alunos. A compra de novos mapas já foi realizada pela Secretaria de Educação.
c. Materiais Esportivos	A Secretaria de Educação enviou no início do ano letivo materiais (bolas, cordas, colchões, etc.) e equipamentos esportivos (travas de futebol e rede de vôlei).	Os alunos são estimulados pelos professores a conservar os novos materiais e equipamentos esportivos que são utilizados.
d. Recursos de Laboratórios	A escola não possui laboratórios.	É grande a expectativa de alunos e professores para a implantação do laboratório de informática.

Fonte: Material Didático F. Lemann, Módulo V, Unidade I, p. 17 - 20.

No Quadro 18, italicizamos os aspectos que despertaram nossa atenção, ressaltando que esses dados são fictícios, fruto da criação mental dos responsáveis pela elaboração do material.

O primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao item 1) apoio ao processo de gestão escolar, ressaltando-se a letra - b) Parcerias: é possível constatar nesse ponto a apologia às parcerias público-privadas em educação, assim como o incentivo velado à procura por novas parcerias. Mais à frente, será possível verificar que essa é uma tendência em vários pontos dessa matriz. As parcerias com as escolas, tanto entre empresas como com a comunidade, são tratadas de uma maneira que parecem ser “super” naturais. Parece ser uma ideia naturalizada: receber material de uma empresa, os pais consertarem a quadra, pintar a escola e assim por diante.

O segundo ponto que chama atenção refere-se ao item 2) Equipes, e a letra de destaque é a - b) Equipe Docente. Nessa seção, é apresentado um dado que, mesmo tendo caráter hipotético, deveria ser revisto, pois é afirmado que apenas 30% dos professores possuem curso superior. Essa é uma informação incoerente com o que determina a legislação

educacional. Quando foi sancionada a LDB/EN (9394/96), havia um artigo, o 62 do Título VI – Dos Profissionais da Educação, que previa o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nos próximos tópicos da referida Lei, no Título IX - Das Disposições Transitórias, Art. 87, é mencionado que, a contar um ano da publicação da Lei, instituir-se-ai a “década da educação” e, no Parágrafo 4º, foi mencionado que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Diante do que menciona a lei, pode-se verificar a inadequação das afirmações feitas pelos responsáveis pelo material, pois “era admitida” a atuação de professores formados no Ensino Médio, até finalizar a década da educação. Finalizada essa década [e já finalizou], todos, sem exceção, devem cumprir a Lei e ter formação de nível superior.

Ainda sobre as Equipes, outro aspecto será ressaltando, aquele que se refere à letra c) Equipes de Apoio. É previsto que quem cuida da merenda e da limpeza são as mães dos alunos, e que a escola não possui pessoal de apoio. Nas reflexões, é mencionado que a direção conta com um rodízio de mães para cuidarem desse trabalho. Essa é mais uma das afirmações que corroboram o que já havíamos mencionado no primeiro item, com relação às parcerias público-privadas. São introduzidas ideias que naturalizam a desresponsabilização do poder público com a educação, de forma a transferir essas responsabilidades para a sociedade aqui no caso para a base material (infraestrutura ou estrutura gramsciana).

O próximo ponto destacado é o 4) Infra-estrutura Física – letra a). Mais uma vez, deparamo-nos com afirmações que sutilmente incentivam a participação dos cidadãos trabalhadores (estrutura gramsciana) na manutenção e conservação da escola. É afirmado que as salas de aulas foram pintadas pelos pais dos alunos, nas férias. Prosseguindo, na letra d), ocorre outra afirmação na mesma direção, mencionando que a quadra de esportes foi reformada pela comunidade durante as férias. Na letra e) Cozinha, está registrado que as mães cuidam da limpeza e preparação da merenda, e, nas reflexões, é mencionado que os alunos sempre elogiam a qualidade da merenda. Percebe-se que, além de haver essa

“naturalização” da base material do bloco histórico, cuidando de responsabilidades do governo, há ainda essa tendência de colocar como positivo tudo que é voluntário. Só faltou dizer que a qualidade da merenda é melhor do que se tivessem profissionais qualificados para fazê-la. Por fim, destacamos a letra g) Banheiros, que também recebem os cuidados das mães e assim estão sempre limpos, pois “as mães cuidam”. Essa ideia corrobora a anterior, de que o bom é o que é voluntário, minimizando, dessa forma, a responsabilidade do Estado com a questão social.

Na análise desse item, um aspecto merece ser destacado. O movimento que parece estar se consolidando é: o Estado (sociedade política) tende a delegar e incentivar paulatinamente suas responsabilidades para a Sociedade Civil (aqui representada pelas empresas), e a Sociedade Civil, por sua vez, tende a repassar e incentivar a oferta desses serviços sociais para os cidadãos trabalhadores, que constituem a base material do bloco histórico (a estrutura). Esse movimento demonstra, na verdade, um dos níveis da superestrutura (sociedade política) que tende a repassar as responsabilidades sociais para outro nível da superestrutura (sociedade civil) que, por sua vez, tenta repassar essa oferta do social para a estrutura.

Os itens 3 e 5 não foram comentados, pois não apresentam nenhum dado relevante do ponto de vista da análise que está sendo realizada. E, dessa forma, é finalizada a Unidade I do Módulo V.

Avançamos então para a Unidade 2 – Módulo V, intitulada “A Construção Coletiva do Diagnóstico da Escola”. É realizada uma introdução fundamentada na gestão democrática, e, posteriormente, é abordada a temática avaliação. Nessa seção, ocorre uma afirmação bastante complexa e, em seguida, há uma citação do Consed, totalmente desconecta da afirmação: “A melhor avaliação é aquela que se evidencia como a mais objetiva possível. É por isso que a melhor opção é recorrermos aos indicadores fornecedores de “dados” que nos permitam identificar os resultados do que estamos produzindo” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade II, p. 2).

A avaliação competente é realizada seguindo os princípios e as estratégias de gestão pedagógica, que focalizam a mobilização do talento humano e sua orientação para a construção de processos educacionais e sociais positivos. Deve estar intimamente associada a ações de melhoria. Ao se realizar qualquer atividade de avaliação, a partir de seus resultados, deve-se ter em mente o que se pode fazer para melhorá-los e ampliá-los (CONSED. Gestão em Rede. Maio 2006, nº. 69).

Percebam que a afirmação do material da Fundação e a citação do Consed não têm correspondência alguma, apresentando-se desconexo. Outro fator de destaque refere-se à afirmativa de que a melhor avaliação é a mais objetiva possível. Discordamos desse ponto de vista, pois consideramos que os aspectos subjetivos são muito importantes e também devem ser considerados. Uma prova de marcar x não demonstra de modo algum que o aluno sabe ou não. Ele pode saber o conteúdo, ficar nervoso e não conseguir fazê-la, podendo até colar e, assim, há uma série de fatores que desqualificam a avaliação objetiva por si só.

Seguindo, são apresentadas as “etapas para elaboração de um diagnóstico”, com fragmento do texto de Danilo Gandin, “A questão do Diagnóstico”. O diagnóstico é trabalhado para fundamentar a importância de conhecer os problemas que afetam o ensino e oferecer meios para planejar intervenções com o objetivo de resolver os problemas (MATERIAL “FUNDAÇÃO LEMANN”, 2012).

Em seguida, o material didático apresenta um quadro resumo das matrizes construídas na Unidade I do Módulo V. E, verificando os dados da tabela, foi possível constatar mais uma ambiguidade no material. Na Unidade I, afirma-se que o número de salas de aula e sanitários da escola fictícia era suficiente. No quadro exposto nessa unidade, aparece a seguinte afirmação: “há número insuficiente de salas de aula e sanitários” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade II, p. 5).

No subtítulo “IV. Experiências com bons Resultados”, aparece uma afirmação que merece destaque:

Transferindo esses conceitos [se referem a experiências de projetos da “Fundação Lemann” no Estado de Tocantins] para as instituições públicas da educação, pode-se perceber, facilmente, como é importante que o diagnóstico e a proposta de mudança para a melhoria de resultados tenham íntima vinculação com o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político da Gestão e os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade II, p. 8).

Como pode ser percebido, quem elaborou o material tem consciência da existência e importância do Projeto Político Pedagógico de uma escola. E, se formos verificar, a grande maioria dos aspectos destacados para integrar as “matrizes e indicadores” refere-se a dados que já constam normalmente em um PPP.

Em seguida, o material expõe a experiência do projeto desenvolvido pela Fundação no Estado de Tocantins. De modo geral, o projeto foi descrito como tendo obtido grande êxito na

região, todavia deve-se ressaltar que, em entrevista, o ex-funcionário da Fundação declarou que esse projeto em Tocantins foi interrompido antes do término por falta de público.

A Unidade III do Módulo IV recebe o nome de “Plano: a partir do diagnóstico, estratégias de intervenção”. De modo geral, essa Unidade se propõe a, a partir do mapeamento das informações da Unidade I e da construção das matrizes, além da realização do diagnóstico da Unidade II, propor um plano de ação.

O início da exposição é marcado por afirmações alinhadas aos princípios da gestão democrática e da importância do trabalho coletivo. Posteriormente, tem início a exposição dos passos para a elaboração de um “plano”, nas palavras contidas no material.

As primeiras considerações sobre a elaboração desse plano reafirmam a necessidade do trabalho coletivo, inclusive, há uma afirmação interessante embasada na afirmação de Celso Vasconcelos, autor bastante conhecido na área da educação e que trata sobre o tema planejamento:

No âmbito das escolas, também resultantes do processo de planejamento coletivo, “existem diversos produtos, como o projeto político-pedagógico, o projeto curricular, o projeto de ensino e aprendizagem ou o projeto didático, que podem ou não estar materializados em forma de documentos. O ideal é que estejam”... (VASCONCELLOS, Celso. Entrevista à Revista Nova Escola. Edição especial, nº 24. Planejamento. São Paulo: janeiro/2009, p. 19). (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade III, p. 2).

Mediante a afirmação, é possível afirmar que, nessa unidade, eles recorreram a autores e teceram uma argumentação mais fundamentada, se comparada às primeiras unidades. Aspecto importante de ser ressaltado é a referência à importância que o PPP assume nas escolas como fruto de um planejamento coletivo.

São destacados também pontos importantes como o conhecimento da realidade que receberá a intervenção e o destaque à questão da flexibilidade que deve caracterizar um projeto, nesse caso, de um plano. De acordo com o material, do ponto de vista da duração, o plano pode ser:

(...) de longo, médio e curto prazo e, do ponto de vista de abrangência, eles podem ser globais e setoriais. Os planos globais e de longo ou médio prazo são estratégicos, e os de curto prazo e setoriais são operacionais e derivam dos estratégicos. Um plano de gestão da Secretaria de Educação é estratégico e o do setor de currículo é operacional. Em âmbito escolar, podemos dizer que o projeto político-pedagógico é estratégico e os planos de formação continuada dos docentes ou os projetos didáticos são operacionais (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, Módulo V, Unidade III, p. 3).

Essa citação suscita uma questão importante: se o PPP é um plano estratégico, isto é, global e de médio e longo prazo, os outros planos que forem desenvolvidos na escola devem se submeter às diretrizes traçadas pelo PPP. Assim, fica a dúvida: porque utilizar todas as informações que constam no PPP para fazer outro plano, só que utilizando uma nomenclatura diferente, qual seja, indicadores, se ele deverá estar submetido ao PPP?

A seguir, são expostos os passos traduzidos em ações a serem realizadas:

Há diversas possibilidades de organização de um plano de ação e, dentre elas, escolhemos uma que contém os seguintes elementos estruturais:

- 1) descrição da situação-problema que se deseja modificar;
- 2) definição dos objetivos relativos a essa situação desejada (onde se quer chegar);
- 3) estabelecimento de estratégias (seleção e sequência de operações ou ações);
- 4) indicação dos responsáveis pelas ações;
- 5) levantamento dos recursos disponíveis e dos necessários;
- 6) definição de um cronograma;
- 7) levantamento das possíveis variáveis que poderão interferir na execução do plano;
- 8) definição dos critérios, processos e instrumentos de avaliação dos resultados;
- 9) elaboração de propostas alternativas em caso da ocorrência das variáveis intervenientes (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO V, UNIDADE III, p. 4).

Os passos acima descritos são detalhados posteriormente no material didático e, como pode ser verificado, os passos são praticamente os mesmos utilizados para a realização de um “projeto de ação”, conforme já mencionado na análise da Unidade IV.

Finalizada a análise do conteúdo do material didático do Curso LGE, passaremos à das atividades, segundo item selecionado, seguindo-se a da proposta de análise de modelos pedagógicos propostos por Behar et al. (2007). Nessa análise, o foco serão as atividades, que configuram, na perspectiva da autora, as formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos em uma sequência didática para a aprendizagem (aspectos metodológicos);

No que concerne à análise das atividades, elemento que compõe - na perspectiva da autora - os procedimentos metodológicos e tecnológicos:

(...) tratam não somente da seleção das técnicas, procedimentos e dos recursos informáticos a serem utilizados na aula, mas também da relação, articulação e estruturação que a combinação destes elementos terão. Esta vai depender dos objetivos a serem alcançados e da ênfase dada aos conteúdos previamente estabelecidos. Logo, a ordem e as relações constituídas determinam, de maneira significativa, o modelo e as características de uma aula. Esta ordem denomina-se sequência didática ou de atividades e, a partir da análise de diferentes sequências, podem ser estabelecidas as características diferenciais presentes na prática educativa (BEHAR et al., 2007, p. 6).

Como as atividades dos cinco módulos são bastante parecidas, fizemos a opção por realizar uma análise que não pontuasse as atividades de cada módulo e suas respectivas unidades, como foi feito na análise do conteúdo. Foram selecionadas apenas algumas como amostragem. O critério para seleção foi aquelas que apresentassem aspectos um pouco mais diferenciados das demais. Serão apresentadas as análises das unidades de acordo com as proposições de Behar et al. (2007).

Em “todas” (100%) as atividades propostas nas unidades, os autores do material remetem a experiências vividas pelos participantes do curso. A ênfase recai sobre as experiências profissionais, mas apresenta a opção por recorrer à experiência enquanto alunos.

- 1) Procure caracterizar a cultura da *sua escola* ou de uma escola pertencente à sua rede de ensino. Para isso responda às seguintes questões (...) (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE I, p. 3 – Grifo nosso).
- 2) C - Você conhece alguma rede de escolas que utilize um único currículo e / ou materiais padronizados? O que você acha disso? (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE I, p. 9).
- 3) Agende uma reunião com *sua equipe*, que terá por objetivo refletir sobre o conceito de sustentabilidade, como fizemos nessa unidade (...). No dia da reunião, discuta com sua equipe sobre a existência (ou não) de indicadores sustentáveis na sua escola ou unidade de gestão e:
 - Caso não existam, indique as ações que devem ser implementadas;
 - Caso já existam, aponte o que deve ser implantado para que tais indicadores permaneçam sustentáveis (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO V, UNIDADE I, p. 11 – Grifo nosso).
- 4) Pense agora sobre suas experiências na escola como aluno. Escreva suas memórias sobre o período de estudante do Ensino Médio. O que você lembra dessa época? O que não conseguiu lembrar? Que cursos realizou? Quais disciplinas eram ministradas? Como as aulas eram organizadas? Quais foram os professores mais marcantes? Quais as diferenças entre a escola que você cursou e a de hoje? O que você esperava da escola? O que os alunos de hoje esperam da escola de

Ensino Médio? (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, p. 14).

Pode ser constatado, ainda, que ocorre uma preocupação da aplicação prática do que é ensinado no curso. Várias atividades que são realizadas nas atividades do curso, posteriormente, são propostas para que os participantes do curso repliquem nas escolas em que trabalham.

No que concerne às formas de interação/comunicação das atividades, aspecto destacado por Behar (2007), infelizmente, não teremos condições de analisar, pois, segundo a autora, a interação/comunicação faz parte dos aspectos tecnológicos (definição do AVA⁵⁸ - ambiente virtual de aprendizagem) e, como já foi mencionado, não tivemos acesso à plataforma, somente ao material em PDF.

Conforme o Modelo Pedagógico e a Arquitetura Pedagógica (AP), propostos por Behar (2007), agora faremos a análise do terceiro elemento que diz respeito a atividades, formas de interação/comunicação e à organização de todos esses elementos em uma sequência didática para a aprendizagem (aspectos metodológicos). Behar (2007) elucida, com um exemplo, diferentes sequências que uma aula pode ter, dependendo dos objetivos e da ênfase dada aos conteúdos:

Por exemplo, uma sucessão de atividades poderia ser a seguinte: ler o material instrucional e/ ou o objeto de aprendizagem; discutir em um fórum determinado tópico; participar de um bate-papo sobre o tema; elaborar resenha conclusiva de forma individual e/ou em grupo; publicar na web um portfólio do ambiente virtual; comentar (professor e/ou tutor); publicar conceitos na página do curso, etc (BEHAR, 2007, p. 28).

Na Unidade I do Módulo I, a sequenciação didática ocorre da seguinte maneira: é apresentada uma introdução sobre características gerais de escolas públicas. Em seguida, é proposta uma atividade com caráter diagnóstico. Depois, um fórum para debater as questões da atividade anterior.

Novamente, ocorre a exposição teórica sobre o papel da escola, exposição essa que, em nossa concepção, é muito superficial. Em seguida, é proposta uma atividade com caráter

⁵⁸ AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é o espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem. Entende-se por plataforma uma infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica que compõe o AVA (BEHAR, 2006). Dentre as funcionalidades, podem ser citadas as de comunicação síncrona e assíncrona: bate-papo (ou chat), msn, fórum de discussão, diários de bordo, base de dados, funcionalidades que dão suporte ao trabalho em grupo, publicação de arquivos (BEHAR, 2007, p. 29).

diagnóstico. Na sequência, aparece um link com o nome “miateca”, orientando o aluno a realizar pesquisa na *internet* sobre o tema estudado.

O material prossegue com a exposição teórica acerca da democratização da educação, que, em nossa opinião, é fraca e enxuta. É proposta novamente a atividade da miateca, que orienta os alunos a consultar bibliografias sobre reforço e recuperação contínua.

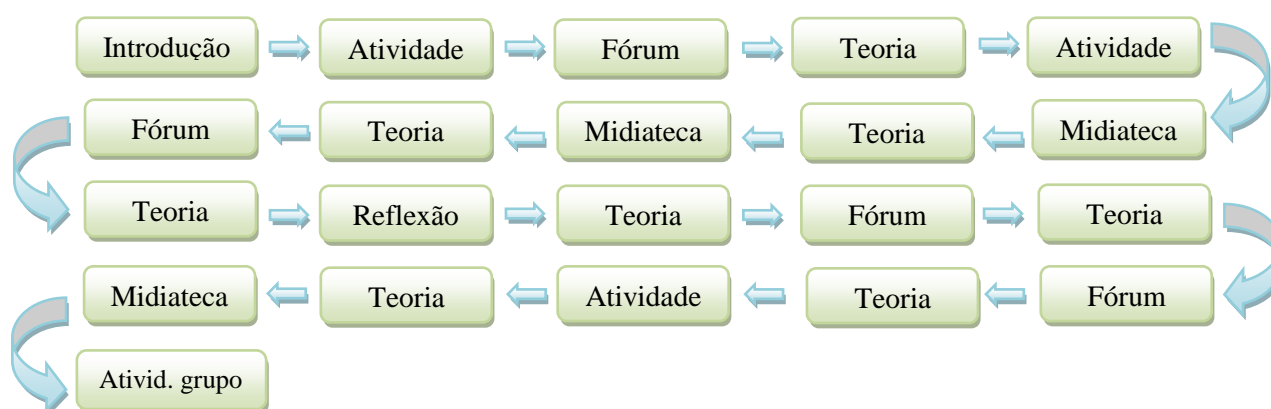
O material didático apresenta novamente teoria sobre finalidades e objetivos de cada ciclo escolar, mantendo-se a característica de superficialidade. É proposto um fórum com atividade de discussão, reportando a experiências dos alunos relacionadas à educação infantil.

Novamente, é exposta uma teoria nos mesmos padrões de qualidades já destacados, propondo a reflexão sobre o tema – capacidade crítica do aluno – e sobre o que os professores fazem para atingir esse objetivo. Em seguida, aparece um fórum, propondo uma reflexão e posterior identificação de exemplos de situações de respeito e de desrespeito entre os alunos, professores, gestores e, posteriormente, solicita sugestões para resolver esses problemas.

Mais uma vez, aparece uma breve exposição teórica seguida de um fórum, orientando os participantes do curso a classificarem a escola em que atuam (permissiva, ativa, ensino baseado em jogos e brincadeiras, “pedagogia dos conteúdos” – verbalista, e alunos crítico criativo). Por fim, é proposta uma atividade em forma de relatório a ser entregue ao tutor sobre currículo.

Novamente, o material apresenta exposição teórica sobre ensino médio. Como atividade, propõe a miateca, requisitando a leitura de um texto de apoio “Características dos 13 aos 16 anos”, finalizando com uma atividade em grupo sobre currículo do ensino médio.

Figura 2: Sequência Didática de Atividades – Módulo I (Unidade I)



Fonte: A autora, com base no Material Didático do Curso LGE.

A partir da exposição da sequência didática da I Unidade do Módulo I, pode-se verificar que a organização é bem interessante. As atividades são diversificadas e intercaladas com a teoria e também apresentam coerência com os objetivos propostos. O maior problema que se observa é que, como a teoria é demasiadamente fraca e superficial, esse fator certamente refletirá nas atividades. Mas, do ponto de vista da organização e sequenciação, apresenta-se da forma recomendada por Behar (2007).

No que diz respeito ao quesito “procedimentos de avaliação”, Behar elucida que:

Os aspectos metodológicos têm relação direta com os objetivos do curso; logo, também aparecem as questões ligadas à avaliação. O ato de avaliar diz respeito à coleta, à análise e à síntese de dados, configurando, assim, o objeto de avaliação. Para tanto, deve-se ter em mente as seguintes questões: O que será avaliado? Como? Por quê? Por quem? O que se quer avaliar? A avaliação será contínua? Formativa? Somativa? Quais ferramentas do ambiente virtual auxiliam para tal? A avaliação será presencial, semipresencial ou totalmente a distância? Os instrumentos de avaliação devem fornecer dados que mostrem se foram (ou não) atingidos os objetivos descritos no planejamento pedagógico. Na EAD, segundo a legislação brasileira, é indispensável uma avaliação final presencial, mas toda a avaliação processual se dá por meio dos registros das ferramentas disponíveis nos ambientes de aprendizagem (BEHAR, 2007, p. 28).

Nesse aspecto, mais uma vez nos deparamos com a dificuldade de acesso às informações. Não tivemos acesso à forma como esse curso avalia seus alunos. O acesso foi possível apenas aos formulários em PDF nos quais os alunos deveriam resolver as atividades e encaminhar aos tutores. Mas, se era presencial, a distância, se a avaliação tinha caráter formativo, somativo ou diagnóstico, não tivemos acesso a esses dados.

A próxima sequenciação didática analisada refere-se à Unidade III do Módulo I. Essa Unidade é apresentada a seguinte estrutura: é exposta uma introdução sobre democracia e diversidade. Em nossa visão, esse tema está deslocado de sua base teórica, pois a exposição está mais alinhada ao tema multiculturalismo, ou a uma mistura de vários temas, todos expostos superficialmente. Em seguida, aparece uma atividade em grupo, que deverá ser entre aos tutores, sobre a diversidade brasileira (social, política, econômica, étnica, linguística, cultural e religiosa).

O material prossegue com uma teoria que, em nossa concepção, é confusa, versando sobre: preconceito, estigma e equidade do ensino. Novamente, é apresentada uma teoria sobre gênero, sexualidade e discriminação e um novo subtítulo com o tema: preconceitos e discriminação relativos a alunos com necessidades especiais.

A exposição teórica prossegue com outro subtítulo sobre diversidade étnica e religiosa, finalizando o quadro teórico com o tema linguagem e preconceito e, por fim, conclui com algumas sugestões interessantes que devem ser destacadas:

Além das sugestões de atividades já apresentadas, outros procedimentos podem auxiliar a equacionar e atenuar as questões relacionadas com os problemas apontados.

Por exemplo:

- Preconceitos em geral – incluir nos programas escolares de história e geografia estudos da ocupação do nosso território e como foi constituída a nossa população, incluindo a trajetória das etnias no Brasil. Num estudo como esse, os professores poderão discutir com os alunos como foram produzidas nossas riquezas, a miséria e a injustiça (basta lembrar a vida dos indígenas numa perspectiva histórica); estudar temas básicos, como o da ocupação, conquista, escravização, imigração, migração;
- Projetar filmes relacionados com temas étnicos, como “Um grito de liberdade”, que apresenta o preconceito do negro na própria África; “A Missão”, que, da mesma forma, aborda a temática dos indígenas frente à tentativa de sua aculturação pelos jesuítas; “A lista de Schindler”, cujo tema se refere ao Holocausto;
- Ler livros, como: “As meninas”, de Lygia Fagundes; “A hora da estrela”, de Clarice Lispector; “O beijo da mulher-aranha”, de Manuel Puig;
- Planejar e apresentar danças típicas de vários povos migrantes do Brasil e de outros países. Com o mesmo tema, apresentar pequenas peças teatrais, especialmente em datas comemorativas, como o “Dia da Consciência Negra”, “Dia da Mulher”, “Dia do Índio”, etc.;
- Confeccionar nas aulas de artes plásticas cartazes, ilustrações, desenhos que ponham em destaque críticas ao preconceito, ou exaltação de pessoas famosas oriundas de etnias diferentes, por seus grandes feitos;
- Ler biografias de artistas de renome que portavam dificuldades especiais, como: Toulouse Lautrec, Beethoven, “O Aleijadinho”, e outros (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE III, p. 6 – Grifo nosso).

As atividades sugeridas foram destacadas, pois demonstram uma especial capacidade de estimular os alunos a desenvolverem métodos e técnicas interessantes e diferentes do ponto de vista da didática, constituindo-se em formas alternativas de enriquecer os estudos e contribuir para a aprendizagem de uma maneira mais prazerosa. O uso de filmes, dramatizações teatrais, de arte em geral, além de desenvolver a criatividade do educando, potencializa a aprendizagem por apresentar formas lúdicas de aprender e ensinar.

Apenas um aspecto relacionado à sugestão de inclusão de temas sobre os indígenas e os negros nos programas escolares deve ser revisto: “incluir nos programas escolares de história e geografia estudos da ocupação do nosso território e como foi constituída a nossa população, incluindo a trajetória das etnias no Brasil” (MATERIAL DIDÁTICO F.

LEMANN, MÓDULO I, UNIDADE III, p. 6), pois, na LDB/EN (9394/96) Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, está determinado que:

Art. 26-a. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 11.645, DE 2008).
 § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 11.645, DE 2008).

A sugestão é incoerente, pois a inclusão desses temas no currículo das escolas brasileiras é obrigatória. Assim, pressupõe-se que toda escola já tem esses conteúdos inclusos em seus currículos, dispensando-se a sugestão acima transcrita.

A unidade é finalizada com uma segunda atividade que solicita que o participante do curso reúna-se com sua equipe escolar e discuta temas relacionados à diversidade e, em seguida, faça um relatório e o encaminhe ao tutor.

Figura 3: Sequência Didática de Atividades – Módulo I (Unidade III)



Fonte: A autora, com base no Material Didático do Curso LGE.

Como pode ser verificado, a sequência didática da Unidade III é bem menor que a primeira analisada. Isso em função de ser menor e ter menor conteúdo. Essa Unidade não apresentou tantas atividades diferenciadas, mas trouxe propostas interessantes e alternativas para serem desenvolvidas em sala de aula. Do ponto de vista da coerência entre atividade e teoria, essa unidade também ficou bem estruturada, embora o problema continue no conteúdo que, por ser fraco, reflete nas atividades. A qualidade do material fica comprometida não pela estrutura das atividades, mas, sim, e muito, pelo conteúdo, pela teoria.

A próxima sequência didática analisada faz parte da Unidade I, do Módulo II. Começa com uma introdução sobre a educação infantil e currículo. A seguir, apresenta atividade em

forma de reflexão - Pare E Pense – sobre a contribuição que os PCNs têm na escola ou na rede da qual o gestor faz parte.

Após a atividade, é apresentada uma teoria sobre PCNs, apresentando essa teorização as mesmas características destacadas anteriormente. Em seguida, é proposto um fórum, orientando o gestor a consultar a equipe que trabalha para verificar se os componentes conhecem os PCNs, se costumam consultá-lo, se são úteis. Ainda, o fórum os orienta a registrar e compartilhar com os colegas no fórum.

Mais uma vez, é apresentado um conteúdo teórico cuja base é o RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil). Em seguida, aparece uma atividade propondo o levantamento das atividades de rotina planejadas pelos educadores da escola que o participante do curso atua (um dos aspectos indicados para observação merece destaque: “todos os eixos indicados pelo RCNEI estão presentes?”). O que se percebe com essa atividade é que ela é bem coerente com o objetivo do material, qual seja, “tornar o participante do curso um executor de normas do governo”, embora esse objetivo não seja considerado por nós o adequado, pois defendemos que todos devem ter um bom arcabouço teórico para saber escolher bem o que trabalhar com seus alunos. Posteriormente, aparece um fórum, sugerindo a socialização e discussão das observações da atividade anterior.

Na sequência, é realizada a exposição teórica sobre princípios da educação infantil cuja base é o RCNEI. No que se segue, aparece uma atividade propondo a observação (com um roteiro prévio) durante as brincadeiras das crianças, seguida de uma sugestão chamada de intervenção, cujo objetivo é verificar se os professores prestam atenção nas brincadeiras das crianças e, se não, propõe que esse seja tema de uma reunião e que sejam discutidos também possíveis projetos de brincadeiras adequadas a cada série.

O material didático prossegue com a teoria sobre saberes da educação infantil (RCNEI). Em seguida, é proposto um fórum, orientando os participantes a verificar se os princípios dos RCNEI são desenvolvidos por ele e ou sua equipe escolar.

Novamente, ocorre uma exposição teórica seguida de um fórum, discutindo se a proposta curricular são avaliadas nas escolas em que a equipe trabalha, como é feito, etc. A seguir, ocorre a exposição teórica baseada no RCNEI. À frente, aparece um fórum propondo a discussão sobre experiências dos participantes sobre o brincar na educação infantil, seguindo-se da solicitação de sugestões para articular o brincar com o desenvolvimento das capacidades infantis.

O material continua com a exposição de teoria sobre currículo da educação infantil. Prossegue com uma atividade para entregar – trata-se de um quadro solicitando conteúdos da

educação infantil - são solicitados (procedimentos, atitudes, valores e normas). O curioso, em nossa concepção, é que não há exemplos práticos, bem como não há exemplos no quadro teórico, tanto acerca do conteúdo quanto das atividades. Percebe-se que é solicitado ao gestor (aluno) que preencha e ou responda atividades sem exemplos que também não estão implícitos nem explícitos na teoria. Isso tem ocorrido de maneira recorrente até essa unidade. Apenas no último módulo, aparecem exemplos concretos.

O material novamente apresenta uma teoria, acompanhada por um fórum propondo a discussão de experiências de projeto desenvolvido na educação infantil que envolva diferentes áreas do conhecimento. Encerrada essa atividade, é proposta a midiateca, sugerindo a leitura dos dois volumes do RCNEI (Formação Pessoal e Conhecimento de Mundo): “Eles discriminam os blocos de conteúdos segundo os âmbitos e eixos para mediar a organização de uma proposta curricular mais coerente com uma concepção de conhecimento não fragmentada” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE I, p. 17). Finaliza com uma atividade para entregar que será transcrita abaixo, pois é bastante semelhante a várias que existem no material. E é interessante expô-la na íntegra para verificarmos como a Fundação instrumentaliza o participante do curso a executar o que é proposto pelos órgãos governamentais e a também repassar essa técnica para a equipe com a qual trabalha:

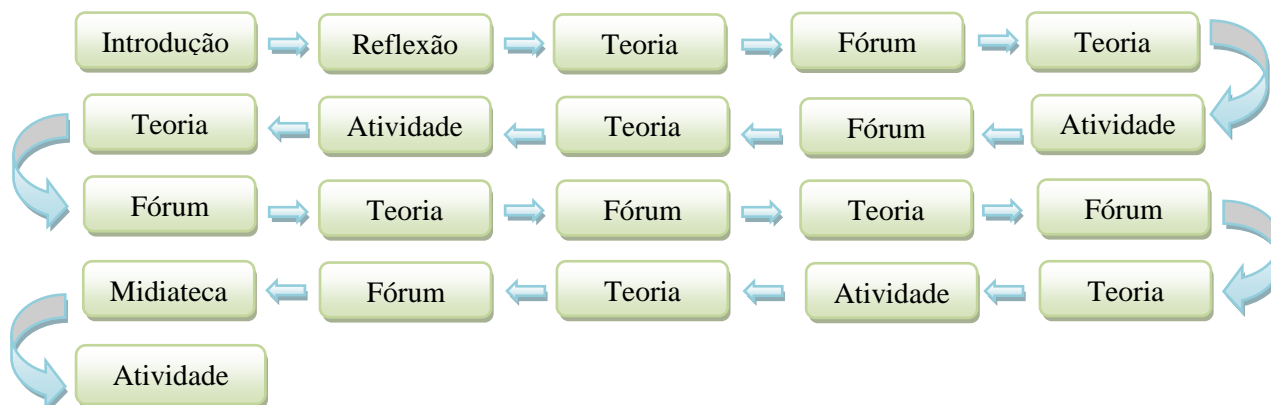
Atividade em equipe para entregar

1. Convide sua equipe para uma reunião, com pauta previamente distribuída, acompanhada dos documentos *Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*, já definindo subgrupos de trabalho para cada um dos documentos (proveite material disponibilizado na Midiateca).
2. No dia da reunião, peça que cada subgrupo apresente uma súmula do seu documento, definindo quais aspectos são abordados no currículo desenvolvido nas Escolas de Educação Infantil.
3. Os aspectos que são mais abordados no currículo dessas escolas devem ser discutidos juntamente com a equipe para que sejam incluídos no currículo da sua instituição, caso eles não tenham sido contemplados.
4. Relate os resultados desta reunião no formulário próprio para esta atividade e encaminhe-os ao seu tutor (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE I, p. 17).

De modo geral, percebe-se que as atividades têm caráter técnico, pois se atêm ao que é proposto pelos órgãos públicos. Não há atividades, por exemplo, que estimulem os

participantes a fazerem pesquisa sobre autores que desenvolvem pesquisas nas universidades sobre a temática “currículo”.

Figura 4: Sequência Didática de Atividades – Módulo II (Unidade I)



Fonte: A autora com base no Material Didático do Curso LGE

Acima, está exposta outra sequenciação didática mapeada no material didático. Assemelha-se bastante com a primeira analisada e segue a tendência das anteriores. Do ponto de vista da estruturação, apresenta-se de forma coerente, estando coerente também com os objetivos “do material”, embora não os consideremos os adequados. O que compromete a qualidade das atividades, reafirmamos, é a escolha da base teórica, ou seja, a centralidade que o RCNEI assume em detrimento de autores e pesquisadores da área, e, por consequência, não explicita aspectos importantes que depois são solicitados nas atividades, mas não são expostos na teoria.

Seguindo, a próxima Unidade escolhida para análise é a III do Módulo II, que trata sobre a construção do currículo do Ensino Médio. A Unidade inicia com uma introdução diagnóstica sobre currículo para o Ensino Médio. Em seguida, é sugerida uma atividade a ser desenvolvida pelo participante do curso juntamente com sua equipe de trabalho. O objetivo é identificar problemas que precisam ser superados relacionados à escola e seu currículo. Essa é uma das primeiras atividades em que aparecem os dados completos, com explicação clara e concreta do que se deseja. Por esse motivo, iremos transcrever o quadro sugerido para desenvolver a atividade abaixo:

Quadro 19: Atividade Currículo Ensino Médio

ASPECTOS DA ESCOLA	PROBLEMAS IDENTIFICADOS PELA EQUIPE	AÇÕES SUGERIDAS PELA EQUIPE
Estrutura da área externa do Prédio		
Estrutura das salas de aula		
Estrutura do pátio		
Relação entre alunos e Funcionários		
Relação entre alunos e a direção		
Relação dos alunos entre si		
Assiduidade dos alunos		
A equipe pedagógica		
Assiduidade dos professores		
Elaboração e aplicação de provas		
Resultados das provas		
Outras questões		

Fonte: Material Didático F. Lemann, Módulo II, Unidade III, p. 1.

Após o levantamento e registro desses problemas, podemos nos perguntar se a história de nossa escola foi sempre marcada por eles. Quais são as possíveis razões de nossos impasses? Certamente, não se trata de uma suposta má vontade dos alunos. Será que nossos currículos estão organizados para favorecer as relações pedagógicas e o aprendizado efetivo? (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, p. 1)

Se, por um lado, essa atividade, em termos de construção, apresenta-se mais completa que as anteriores, por outro lado, revela que tanto as atividades quanto os conteúdos expostos pelo material tendem a se assentarem em problemas da escola, não que isso seja considerado ruim, pelo contrário. O grande problema é que os elaboradores do material se fixam na descrição e identificação dos problemas e suprimem as teorias que ajudaram a resolver esses problemas. Não há quase nada de teoria, ficando o foco centrado em descrição de problemas. E a fundamentação teórica de autores e pesquisadores da área? Não aparecem. A atividade é finalizada com a seguinte instrução: “Com base nessa análise inicial, você terá um bom diagnóstico de sua escola e poderá elaborar um currículo que atenda melhor as expectativas e necessidades de sua equipe e alunos” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, p. 1). Prosseguindo, é proposto um fórum sobre a implantação de um currículo que atenda aos problemas identificados na atividade anterior.

O material prossegue com a exposição teórica que, em nossa concepção, continua frágil e sem fundamentação em autores/pesquisadores da educação e, mais à frente, os autores

do texto recorrem aos PCNs. Na sequência, é apresentada uma atividade a ser entregue sobre as finalidades do Ensino Médio.

A estrutura do material prossegue com teoria, seguida por um fórum com o seguinte enunciado: “Nas escolas de nossa rede de ensino, a responsabilidade, a disciplina, a participação e o cumprimento das regras são atitudes incentivadas e cobradas? Relate pequenos exemplos de trabalhos que já foram desenvolvidos nesse sentido e que surtiram bons resultados” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, p. 6). Em seguida, aparece o link midiateca, instruindo os alunos a lerem o texto “Conhecimento e Inovação para a Competitividade”.

A Unidade continua com a exposição teórica centrada nos PCNs. Em seguida, é proposto um fórum com a seguinte discussão “Como instaurar a cultura do coletivo na escola diante de experiências de competição e isolamento dos professores? Socialize suas dificuldades e relate suas experiências que têm dado certo” (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO II, UNIDADE III, p. 8).

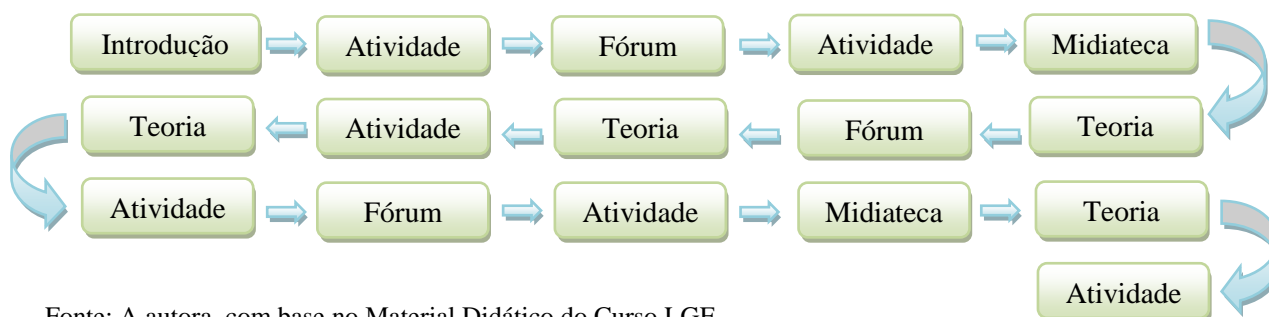
O material continua com exposição baseada nos PCNs. Encerrada essa seção teórica, é proposta uma atividade individual para reflexão, sugerindo que os participantes do curso pensem em possibilidades de trabalho com os jovens, de acordo com as perspectivas curriculares do Ensino Médio.

Novamente, uma teoria baseada nos PCNs e, na sequência, uma atividade em equipe, que será entregue ao tutor, sobre situações que favorecem ou prejudicam o atendimento às premissas definidas pela UNESCO, além de ensaio de propostas interdisciplinares que dêem atendimento à nova identidade para essa etapa da Educação Básica.

O material prossegue com teoria sobre o cenário desafiador para o Ensino Médio, seguida de um fórum, sugerindo a discussão sobre o que os alunos devem esperar da escola, sobre elaboração de propostas em que os conteúdos sejam entendidos de forma mais abrangente. Na sequência, é apresentada uma atividade de reflexão, questionando como os educadores contemplam temas como pesquisar, buscar informações, analisar e selecionar para suas práticas docentes. Outra atividade que remete a experiências dos participantes do curso, quando eram alunos de segundo grau, é apresentada. Prossegue com a midiateca, sugerindo aos participantes consultar nesse link (midiateca) os filmes “Escritores da Liberdade” e o documentário “Pró dia nascer feliz” e, posteriormente, promover um debate com suas equipes escolares.

O material chega ao fim com a teoria sobre construção do currículo do Ensino Médio, conciliando tradição e inovação, fechando a unidade com uma atividade em grupo, a ser entregue, discutindo sobre a prática e inovações para o currículo do Ensino Médio.

Figura 5: Sequência Didática de Atividades – Módulo II (Unidade III)



Fonte: A autora, com base no Material Didático do Curso LGE

A sequenciação de atividades da Unidade III do Módulo II também se apresenta de forma bem estruturada. O problema concentra-se nas atividades propostas e nos conteúdos praticamente desprovidos de respaldo teórico. A sobrevalorização de fatos do cotidiano da escola que assumem o papel de “respaldo teórico” em detrimento das pesquisas, artigos e obras de autores da educação também compromete a qualidade do material. Há dicas interessantes de filmes com caráter pedagógico. A didática também apresenta aspectos positivos como o incentivo constante a debates e discussão. O problema são as proposições a serem debatidas.

A próxima Unidade destacada para análise da sequenciação didática é a II do Módulo IV, que trata da sustentabilidade das propostas educacionais. Essa Unidade inicia com uma introdução sobre a história da gestão da educação brasileira. É seguida por um link (mídioteca), sugerindo a consulta ao texto “Dirigentes estão no cargo há pouco tempo, diz pesquisa”; continuação introdução.

Em seguida é exposta teoria, em nossa opinião, superficial; seguida pelo link mídioteca solicitando a consulta do “Projeto Escola do Campo” da EMEF Prof. Hermínio Pagotto.

Novamente é exposta teoria e, na sequência, uma nova atividade da mídioteca, sugerindo a consulta ao texto “Publicações relatam experiência de abertura de escolas nos

“finais de semana”. Posteriormente, aparece um fórum propondo o debate da questão: “qual o significado da educação para a sua comunidade?”

O material prossegue com a teoria sobre gestão e capacitação para a competência gerencial e operacional. É apresentado um fórum, sugerindo que os participantes identifiquem e reflitam se as dimensões (técno-científica e programas de formação continuada. Na sequência do material é proposto um trabalho coletivo de construção do projeto político pedagógico - dos saberes para coordenar equipes; crítico-reflexiva e avaliativa.

Outra vez, é exposta teoria sobre motivação das equipes e estabilidade do pessoal, seguida pelo link midiateca, solicitando a consulta ao texto de Cleide Medrado ao Amaral sobre o papel do gestor na motivação e condução de sua equipe. Há também um fórum para debater a proposição: “Como você vê a questão da estabilidade da sua equipe, suas dificuldades e soluções?”.

O material continua com a teoria sobre cultura organizacional, seguida por um fórum, solicitando identificar características da cultura organizacional de sua instituição/escola que possam ter favorecido reformas pedagógicas.

Novamente, o material expõe a teoria sobre autonomia – uma questão de autoridade e responsabilidade. Em seguida, é proposta a midiateca, sugerindo a consulta do projeto da EMEF Amorim Lima.

O material continua com exposição teórica, seguida por um link, orientando os alunos a consultarem no site do MEC as possibilidades de obtenção de recursos financeiros para garantir a sustentabilidades das propostas das escolas públicas.

Na sequência, aparece uma teoria e a proposição de um fórum para debater as questões: “Seu sistema de ensino distribui recursos financeiros às escolas? Em que despesas eles podem ser utilizados? Quem decide como esses recursos podem ser gastos?”

O material prossegue com uma exposição teórica sobre sistematização e socialização de conhecimentos. É apresentado o link midiateca, sugerindo a consulta do registro para o êxito do Programa Lendo e Aprendendo da EMEIEF Carolina Maria de Jesus.

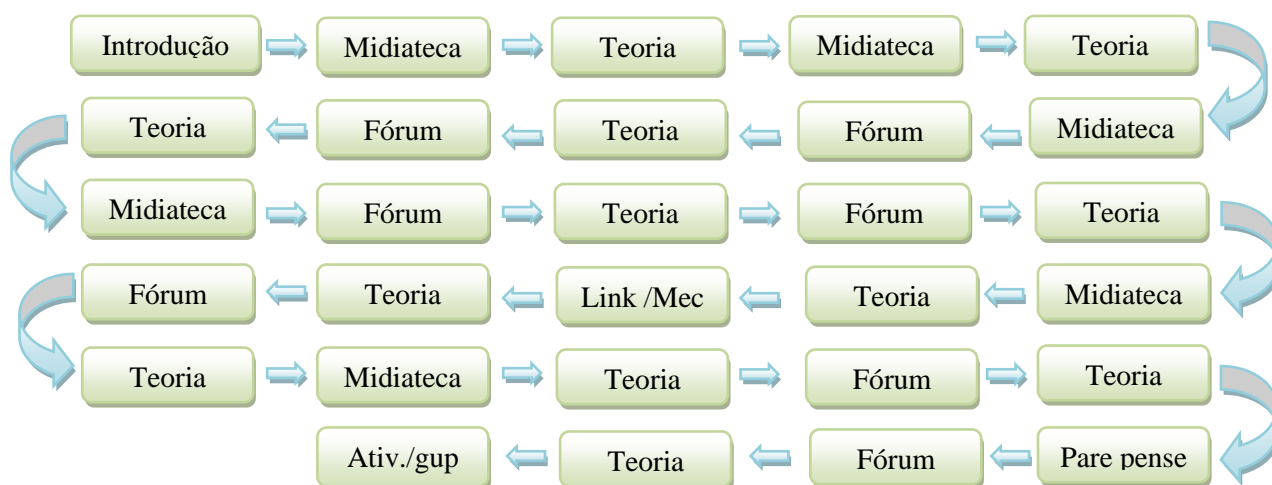
Na sequência, ocorre a exposição teórica sobre registro de informações, e, ainda, um fórum sobre registros que são feitos nas escolas em que os participantes trabalham.

É exposta, ainda, a teoria sobre divulgação e comunicação - pare e pense sobre a questão: “Como você se comunica com os diversos grupos (internos e externos) de sua escola?” - e um fórum sobre comunicação na escola.

Para finalizar, aparece a teoria sobre institucionalização dos programas e projetos educacionais, finalizando com uma atividade em equipe sobre o grau de sustentabilidade das

reformas/ações implementadas na escola em que os participantes trabalham, além de proporque analisem se os oito desafios estudados nesta unidade já foram superados e quais ainda não.

Figura 6: Sequência Didática de Atividades – Módulo IV (Unidade II)



Fonte: A autora, com base no Material Didático do Curso LGE

A sequência de atividades analisada segue a mesma tendência das anteriores, aparentando maiores, em sua extensão; no entanto, não há grandes variações, e os enunciados são menores. A teoria continua superficial, todavia, essa unidade se apresenta mais concisa em virtude das indicações para consulta de vários projetos, fator esse que enriquece a prática docente. Outro ponto a ser destacado é que, embora a teoria ainda seja frágil, aparecem, nessa unidade, algumas fundamentações de autores da área da educação interessantes.

Para finalizar a análise das sequências didáticas, elegemos a Unidade III do Módulo V, que se propõe a, de modo geral, instrumentalizar os participantes do curso a realizarem um projeto de intervenção pedagógica. Essa unidade é iniciada com uma introdução bem enxuta, em nossa concepção, sobre planejamento e projeto. Prosseguindo, é exposta teoria sobre planos ou projetos (elaboração, execução e avaliação). Como atividade, é apresentado o link miateca, sugerindo a leitura do artigo “Planejamento: Engrenagem da boa Educação” (da Revista Nova Escola).

O material prossegue com teoria sobre o passo a passo da elaboração do plano. Na sequência, é proposto o link midiateca, solicitando a leitura do texto: “Exemplos de problemas que podem ocorrer no meio educacional”.

Prosseguindo no material, ocorre exposição teórica, enfatizando: situação-problema, definição dos objetivos, estratégias de ação, responsáveis, levantamento de recursos, cronograma, variáveis, propostas alternativas. Apresenta também uma atividade individual a ser entregue, solicitando:

Atividade individual para técnicos de órgãos dirigentes da rede de ensino para entregar:

Reveja o plano global ou estratégico de sua instituição e responda às seguintes questões:

- 1) Quem participou da elaboração do plano?
- 2) A estrutura do plano contempla alguns ou todos os elementos propostos neste curso?
- 3) Qual a contribuição de sua unidade de trabalho para a elaboração do plano?
- 4) Qual a responsabilidade de sua unidade de trabalho na execução do plano?
- 5) Qual a participação de sua unidade de trabalho na avaliação do plano?

(MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO V, UNIDADE III, p. 11).

O aspecto interessante dessa atividade é que ela é destinada exclusivamente aos “técnicos de órgãos dirigentes da rede de ensino”. Em seguida, é proposta outra atividade para os que exercem outras funções:

Reveja o projeto político-pedagógico (PPP) ou o projeto de desenvolvimento de sua escola (PDE) e responda às seguintes questões:

- 1) Quem participou da sua elaboração?
- 2) Sua estrutura contempla alguns ou todos os elementos propostos neste curso?
- 3) Qual sua contribuição para a elaboração do PPP ou PDE?
- 4) Qual sua responsabilidade na execução do PPP ou PDE?
- 5) Qual sua participação na avaliação do PPP ou PDE? (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO V, UNIDADE III, p. 11).

Nessas atividades, percebe-se a preocupação centrada na figura do gestor, tanto na elaboração quanto execução dos projetos. Ao longo do material, ocorre frequentemente a defesa da bandeira da gestão democrática, mas, com essa atividade, fica claro que esse

trabalho que deveria, em tese, ser coletivo, acaba centrado na figura do gestor [porque esse curso é destinado a gestores].

Prosseguindo na sequenciação didática da unidade, é exposta teoria sobre execução do plano, seguida pela proposta de um fórum para discussão da citação:

A ausência de animação na fase de acompanhamento pode levar o grupo a viver num ativismo, realizando atividades e mais atividades, sem maiores consequências estruturais ou vivenciais, mesmo que estejam previstas no plano. (DALMÁS, Angelo. Planejamento participativo na escola. Petrópolis: Vozes, 14ª ed, 2008, p. 68). (MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO V, UNIDADE III, p. 12).

O material segue com teoria embasada em Dalmás sobre as variáveis de plano. Na sequência, é proposto um fórum sobre experiências dos participantes na elaboração de planejamento nas escolas em que trabalham.

Prosseguindo, é apresentada uma teoria sobre a avaliação de resultados. Depois, é proposto um link, relatando experiências de “bons exemplos” de avaliação das práticas educacionais relatados por Heloisa Lük, que está transcrito abaixo:

Bons exemplos divulgados na revista Gestão em Rede

Em que pese a falta de tradição de monitoramento e avaliação das práticas educacionais e até a resistência na adoção de tais práticas em escolas, há registros de que essa tendência está mudando. A revista Gestão em Rede, que divulga experiências de gestão escolar, apresenta esforços no sentido da adoção de práticas de monitoramento e avaliação, ainda que esporádicas. Mas o caminho para a sua sistematização nas escolas está aberto.

Depoimento da Professora Sílvone Rodrigues de Oliveira (2008, p. 9), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria de Lourdes Aquino Sotana, sobre como as escolas estão se tornando efetivas por essa prática: "Mediante um acompanhamento sério por parte da coordenação, durante toda a semana, e uma revisão ao final de bimestre, a realização dos planos é monitorada e os mesmos são melhorados. Todo esse processo de organização do acompanhamento escolar visa essencialmente ao aprendizado do aluno de forma consciente para que haja um ensino de qualidade."

Várias escolas de Taboão da Serra, em São Paulo, adotaram o monitoramento da frequência diária dos alunos às aulas, acompanhado de visitas às suas residências, em caso de faltas seguidas. Em três anos, diminuíram em 50% a evasão escolar e em 40% a repetência, com esse monitoramento contínuo (Gestão em Rede, 2008).

Um grupo de diretores de escolas do Estado do Tocantins adotou a prática de assistir aulas como forma de acompanhar o processo pedagógico aí realizado e dar feedback ao professor sobre o mesmo. Dizem os diretores envolvidos que "o fundamento primeiro do monitoramento e avaliação do trabalho pedagógico é melhorar a qualidade de ensino"; "o monitoramento das aulas é bastante positivo, pois são detectadas as falhas que, quando não são remediadas a tempo, causam grande prejuízo para os alunos e, conseqüentemente, para a escola" (Aguar et al., 2008, p.21) .

Também de São Paulo há depoimentos *sobre a importância do monitoramento na sala de aula pelo diretor: "ao assistir aulas de alguns professores, tivemos a oportunidade de observar a postura dos alunos e entender melhor a razão de comportamentos inadequados e geradores de indisciplina: muitos não estavam entendendo os conteúdos pela inadequação didática ou pelos materiais insuficientes, tornando a aula pouco motivadora e sem envolver o interesse dos alunos" (Vinhola, 2008, p.7).*
(MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO V, UNIDADE III, p. 14).

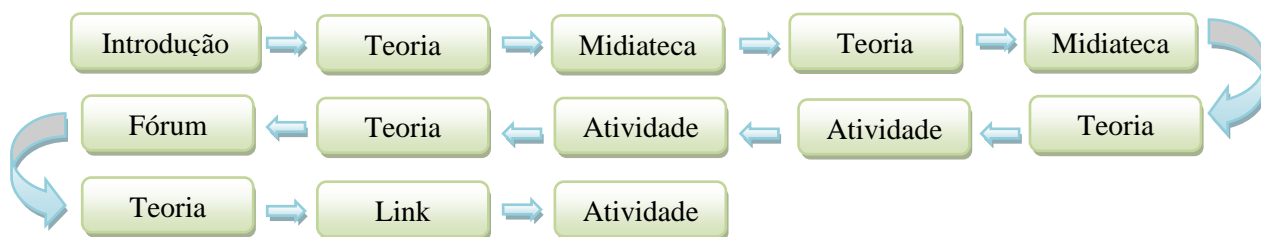
Esses relatos são bastante complexos, pois diretores assistindo às aulas dos professores traduzem uma postura de “vigiar”, de controle excessivo, e o que as escolas e os docentes estão precisando na realidade é de melhores condições de trabalho, material para ser utilizado em sala de aula, de formação continuada, de melhores salários, e não de alguém para vigiar o seu trabalho. Em seguida, o material propõe uma atividade para finalizar a unidade, que, na realidade, é a construção da proposta de um plano:

ATIVIDADE EM EQUIPE PARA ENTREGAR

- Agende uma reunião com sua equipe, que terá por objetivo a elaboração de um plano de intervenção sobre um problema prioritário de sua escola a ser definido, durante as discussões, a partir daqueles apresentados na atividade da Unidade 2 deste módulo.
- Distribua a todos os participantes da reunião o relatório daquela atividade e a Matriz de Indicadores preenchida na atividade da Unidade 1 deste módulo para subsidiar os trabalhos.
- Elabore em conjunto com os participantes da reunião um plano de ação para minimizar ou solucionar o problema escolhido como prioritário, seguindo a estrutura proposta nesta unidade, contemplando os seguintes elementos:
 1. descrição da situação-problema (a mesma indicada como prioritária na atividade em equipe da Unidade 2 deste módulo);
 2. objetivos (onde se quer chegar);
 3. estratégias (seleção e sequência de operações ou ações);
 4. responsáveis pelas ações;
 5. os recursos disponíveis e os necessários;
 6. cronograma;
 7. variáveis que poderão interferir na execução do plano;
 8. critérios, processos e instrumentos de avaliação dos resultados;
 9. propostas alternativas em caso da ocorrência das variáveis intervenientes.

Envie o plano elaborado pelo grupo para seu tutor, no formulário próprio para esta atividade, e no prazo previsto no curso.
(MATERIAL DIDÁTICO F. LEMANN, MÓDULO V, UNIDADE III, p. 15).

Figura 7: Sequência Didática de Atividades – Módulo V (Unidade III)



Fonte: A autora, com base no Material Didático do Curso LGE

Por fim, é encerrada a última atividade da III Unidade do Módulo V. A seção final faz um fechamento dos temas ensejados em todo o material de maneira interessante, sintetizando tudo o que foi trabalhado.

De modo geral, foi possível apreender que os objetivos estabelecidos para serem atingidos por meio das atividades, de certo modo, foram atingidos. O grande problema são exatamente esses objetivos, com os quais discordamos. Para exemplificar, a centralização, de maneira sutil, das tarefas nas mãos do gestor, as quais deveriam, na verdade, ser de responsabilidade coletiva. A execução meramente técnica de manuais do governo sem a devida fundamentação de autores e pesquisadores da educação também são um grande problema, pois, quando um estudo fica limitado simplesmente ao aparato legal para respaldar determinada temática, o profissional não adquire base teórica para confrontar informações, não adquire respaldo para criticar, não forma arcabouço teórico para escolher entre as possibilidades existentes aquelas que melhor correspondem às necessidades locais e regionais a que se destina. Ele simplesmente aceita e executa o que a lei determina. Não estará apto a perceber, por exemplo, as brechas que a lei abre, tornando-se um profissional mecânico, que faz o que os outros pensam.

E esse não é o único problema de estudos e cursos que se prendem apenas a documentos legais como fundamentação teórica. Quando isso ocorre, ricas pesquisas realizadas em todo o país, por profissionais experientes e capacitados para essa função, ficam desprezadas. E, se isso ocorre, implanta-se uma conformação geral, há o fim de discussões,

conflitos, superações de teorias ultrapassadas, a inovação cessa. E isso não é salutar, visto que o que move o conhecimento científico são exatamente os conflitos, a busca pelas soluções, as pesquisas! Ressalta-se que, na maioria das vezes, a própria legislação se baseia em estudos e pesquisas para traçarem suas diretrizes.

Do ponto de vista metodológico, seguindo a perspectiva de Behar (2007), a construção da sequenciação é adequada, pois sempre intercala teoria, embora frágil, com atividades diversificadas. Isso acaba garantindo um aprendizado de maneira mais prazerosa - longe, fisicamente do professor, com atividades diferentes, que propiciam uma construção do conhecimento conectada com a atualidade e com realidade que os alunos vivem (filmes, músicas, debates, etc.).

4.6 Breve Conceito e Histórico de Balanço Social

Após a análise do material didático de um dos cursos oferecidos pela “Fundação Lemann”, dedicaremos esta seção à análise do balanço social dessa organização. Essa análise ajudará a identificar, de modo mais abrangente, as ações que a Fundação desenvolve não só no campo da educação, como também, em outros, além de tentar revelar dados que se referem a valores investidos em projetos, parcerias/alianças formadas com governos e com outras empresas, entre outras informações relevantes.

O balanço social foi elaborado, inicialmente, na década de 1950, nos Estados Unidos, embora alguns estudiosos afirmem que a companhia AEG, da Alemanha, tenha desenvolvido e divulgado o balanço social no ano de 1939. Na realidade, americanos, europeus e latino-americanos, somente no final da década de 1970, desenvolveram "modelos" de contabilidade social, auditoria social e balanço social, seguindo interesses, particularidades e culturas próprias.

Em 1972, na França, a empresa *Singer* tentou criar um balanço social. Várias experiências demonstraram a necessidade de uma avaliação do desempenho da empresa na área social, transformando-se em uma questão de relevo para o poder público. Desse modo, foi criada na França uma comissão especial de estudos, cujo trabalho é levado a debate público e culmina na aprovação da Lei n.º 769, de 12 de julho de 1977. Com essa lei, a França torna-se o primeiro país a obrigar as empresas a fazerem balanços periódicos de seu desempenho social no que diz respeito à mão de obra e às condições de trabalho. Esse balanço tornou-se obrigatório, em um primeiro momento, apenas para as empresas com mais de 700

funcionários e, posteriormente, após uma reformulação da lei, esse número foi reduzido para empresas com no mínimo 300 funcionários.

Ainda na década de 1970, o balanço social chegou aos países menos desenvolvidos. Brasil e Chile foram os pioneiros desse grupo. No Chile, algumas empresas lideraram a elaboração e a publicação do balanço social, destacando-se: as Manufaturas de Cobre S.A. - Madeco, a *Asociación Chilena de Seguridad* e a Saacol & Codigas. No Brasil, o tema começou a ser discutido por um grupo de empresários ligados à UNIAPAC - União Internacional de Empresários Cristãos.

Segundo Santos (2002), a mudança da mentalidade do empresariado brasileiro adquiriu força desde a década de 1960, momento em que foi publicada a “Carta de Princípios do Dirigente Cristão de Empresas”, que se tornou um marco histórico. Nela, está expressa a responsabilidade das empresas na realização de obras sociais.

A primeira empresa privada brasileira a publicar o balanço social em 1984 foi a Nitrofértil S.A. Em seguida, outras empresas como a Petrobras, Usiminas, Banespa, Acesita, Companhia Vale do Rio Doce - CVRD -, Grupo Norberto Odebrecht, Bradesco, dentre outras, também publicaram seus balanços sociais. No Brasil, não há obrigatoriedade legal na publicação do balanço social, sendo o modelo mais popular e utilizado pelas empresas o paradigma proposto pelo Ibase.

Na perspectiva de Lima (2005), por volta do ano de 1985, as discussões sobre o balanço social arrefeceram no território brasileiro. E, na década de 1990, a questão voltou a adquirir notoriedade por meio da iniciativa do sociólogo Herbert de Souza (1935-1997), mais conhecido como Betinho. Herbert, utilizando as estruturas do Ibase - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - promoveu uma campanha nacional de valorização do balanço social, mobilizando diversas entidades no sentido de torná-lo uma ferramenta democrática de participação social das empresas.

Pode-se dizer que Betinho conseguiu reanimar a ideia do balanço social com sucesso. A partir de sua iniciativa, o poder público passou a se interessar pelo assunto. Alguns projetos de lei começaram a surgir nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para o fortalecimento desse importante instrumento de divulgação da responsabilidade social das empresas. Assim, algumas empresas nacionais privadas e estatais, além de algumas internacionais instaladas no país, passaram a elaborar e a divulgar o balanço social, mostrando que é importante a existência de mecanismos de prestação de contas que tenham conteúdos sociais/ambientais, promovendo,

sem dúvida, benefícios tanto para quem divulga quanto para quem recebe as informações (LIMA, 2005, p. 106).

No Brasil, como já mencionado, a publicação do balanço social não é obrigatória, todavia já ocorreram iniciativas com esse objetivo, como, por exemplo, o Projeto de Lei nº 3.116, de 14 de maio de 1997, elaborado pelas deputadas Marta Suplicy, Sandra Starling e Maria da Conceição Tavares, que não chegou, sequer, a ser votado no Congresso. Esse PL tinha como objetivo tornar obrigatória a elaboração e divulgação do Balanço Social para empresas com mais de 100 funcionários.

De acordo com o Projeto de Lei nº 3.116, estariam obrigadas a publicar o balanço anual as empresas públicas, sociedades de economias mistas, empresas permissionárias e concessionárias de serviços públicos em todos os níveis da administração pública, independentemente, do número de empregados. Os balanços que essas empresas deveriam apresentar são os seguintes: faturamento bruto, lucro operacional da folha de pagamento bruta da empresa, número de empregados existentes no início e no final do período, número de admissões e demissões durante o período, impostos pagos, alimentação, encargos sociais compulsórios, previdência privada, saúde, segurança no trabalho, educação, valor das participações dos empregados nos lucros da empresa, outros benefícios, contribuições para a sociedade e investimentos no meio ambiente (PROJETO DE LEI Nº 3.116, 1997, p. 01).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), balanço social é o nome de um demonstrativo publicado anualmente pelas empresas, que consiste no resumo de um conjunto de informações sobre os projetos, benefícios e ações sociais dirigidos aos empregados, investidores, analistas de mercado, acionistas e à comunidade. É, ainda, um instrumento estratégico para avaliar e multiplicar o exercício da responsabilidade social corporativa. No balanço social, a empresa expõe suas ações direcionadas aos seus profissionais, dependentes, colaboradores e comunidade, dando transparência às atividades que buscam melhorar a qualidade de vida para todos. Com a principal função de tornar pública a responsabilidade socioempresarial, construindo maiores vínculos entre a empresa, a sociedade e o meio ambiente, o balanço social é uma ferramenta que, quando construída por múltiplos profissionais, tem a capacidade de explicitar e medir a preocupação da empresa com as pessoas e a vida no planeta⁵⁹.

De acordo com o PL nº 3.116 de 1997:

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.balancosocial.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=2>>. Acesso em 18 jun. 2011.

Art. 2º. Balanço social é o documento pelo qual a empresa apresenta dados que permitam identificar o perfil da atuação social da empresa durante o ano, a qualidade de suas relações com os empregados, o cumprimento das cláusulas sociais, a participação dos empregados nos resultados econômicos da empresa e as possibilidades de desenvolvimento pessoal, bem como a forma de sua interação com a comunidade e sua relação com o meio ambiente (p. 01).

Para Tinoco (1984), o balanço social é um instrumento de avaliação e gestão que visa a reportar informações de cunho econômico e social sobre o que aconteceu e acontece na entidade aos mais diferenciados usuários, dentre eles, os assalariados. Em linhas gerais, o balanço social refere-se a um importante instrumento que viabiliza a comunicação das ações das empresas que praticam responsabilidade social aos seus respectivos *stakeholders* (partes interessadas), de forma sistemática.

Lima (2005) ressalta a necessidade de a empresa ter bem claro que esse instrumento é uma espécie de raio-x de sua atuação nos campos social e ambiental, pois, é por meio dele que a empresa terá à disposição resultados que servirão como base para a tomada de decisões em relação às estratégias de intervenção para o próximo período, o que o qualifica como um verdadeiro mecanismo de avaliação. Assim, a sua publicação necessita ser compartilhada por todos os interessados na difusão dos resultados sociais, prezando a transparência e a credibilidade das informações.

Athar Neto (2006), ao tratar dos beneficiários da publicação de balanços sociais pelas empresas, afirma que a análise dessas demonstrações financeiras permite aos *stakeholders* concluir se uma empresa merece crédito ou não, tem condições de pagar uma dívida ou não e se suas ações serão, ou não, rentáveis. A análise do balanço social proporciona maior transparência e esclarecimento dos seus dados, além de facilitar o entendimento e a interpretação dos indicadores sociais, possibilitando ao usuário deduzir, por exemplo, se uma empresa investe o suficiente em questões ambientais de modo a evitar acidentes com o meio ambiente, ou em capacitação e desenvolvimento profissional de seus colaboradores, visando à excelência técnica de seu corpo funcional.

Nas análises de Athar Neto (2006), são elencados alguns possíveis usuários do balanço social e quais as informações podem ser úteis a esses usuários.

1. *Fornecedor / Consumidor*: esclarece as políticas de responsabilidade social adotadas pela empresa. Para esses dois usuários, o importante é obter informações que os certifiquem da manutenção de suas relações comerciais (compra e venda de

produtos e serviços) com empresas que atuem com ética e responsabilidade social perante seus *stakeholders*.

2. *Governo*: instrumentaliza, por meio da análise do balanço social, uma visão macro dos investimentos sociais realizados pelas empresas. Conforme Neto (2006, p.56), essa análise norteia “[...] o poder público a investir em políticas que venham complementar as ações sociais realizadas pela iniciativa privada, tornando-se, com isto, verdadeiro parceiro social das empresas”, e, ainda, explicita interesses do governo, como impostos e contribuições recolhidos pelas empresas e destacados nessa demonstração.
3. *Colaboradores*: evidencia a política de recursos humanos implementada pela empresa, bem como o critério utilizado para a distribuição dos recursos nos indicadores sociais internos, tais como, capacitação profissional, saúde, etc. O mais importante para o colaborador é saber se pertence ao corpo funcional de uma organização que prime por um relacionamento transparente, ético e socialmente responsável com seus *stakeholders*.
4. *Sociedade*: demonstra os benefícios sociais diretos trazidos pela empresa e esclarece se o montante de investimentos nos indicadores sociais externos está condizente com a necessidade social daquela sociedade. A Relação dos Indicadores Sociais Externos (RISE) poderá ser fonte de informação para esse fim.

Segundo consta no *site* do *Instituto Ethos*, existem três modelos principais de Balanço Social utilizados no Brasil, sendo também conhecidos como Relatórios de Sustentabilidade. Dois são nacionais – um proposto pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) e o outro, pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social – e um internacional, sugerido pela *Global Reporting Initiative* (GRI). Todos esses visam a definir as informações mínimas a serem publicadas para dar transparência às atividades da empresa. Algumas organizações produzem relatórios com formato próprio, geralmente, definidos por sua área de comunicação, os quais não contêm as informações exigidas por nenhum dos modelos-padrão.

O modelo de balanço social proposto pelo Ibase foi lançado em 1997, tendo sido inspirado no formato dos balanços financeiros. Esse modelo expõe, de maneira detalhada, os números associados à responsabilidade social da organização. Em forma de planilha, reúne informações sobre a folha de pagamentos, os gastos com encargos sociais de funcionários e a

participação nos lucros. Além disso, detalha as despesas com controle ambiental e os investimentos sociais externos nas diversas áreas — educação, cultura, saúde etc.

O segundo modelo nacional é o proposto pelo Instituto Ethos. Esse modelo foi baseado em um relatório detalhado dos princípios e das ações da organização. Esse guia incorpora os indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial e a Planilha proposta pelo Ibase, sugerindo um detalhamento maior do contexto das tomadas de decisão em relação aos problemas encontrados e aos resultados obtidos.

O terceiro modelo, de procedência internacional, desenvolvido pela *Global Reporting Initiative* (GRI), conta com princípios para definição adequada do conteúdo do relatório para garantir a qualidade da informação relatada, indicadores de desempenho e protocolos técnicos com metodologias de compilação, fontes de referências etc. Considerado o padrão internacional de relatórios de sustentabilidade e o mais completo e abrangente, o modelo GRI está em sua terceira versão, a chamada G3, e já se encontra disponível em português.

Para análise dos balanços das duas instituições investigadas, adotou-se como norteadora a proposta do Professor Jayme Neto. Essa proposta consiste em um modelo baseado no proposto pelo Ibase, embora seja considerado um pouco mais completo, pois, além de apresentar números (indicadores) em planilhas, de forma isolada, “bruta”, apresenta também um relatório (com interpretação dos dados) contendo informações que facilitam o entendimento do balanço social divulgado pela empresa.

4.6.1 Balanço Social da “Fundação Lemann”

Análise dos Relatórios de Atividades 2006 – “Fundação Lemann”

Na análise dos Relatórios de Atividade da “Fundação Lemann”, alguns limites foram encontrados. Por ser uma fundação sem ligação “direta” com empresa privada, não foi encontrado nenhum modelo que contemplasse a análise dos dados divulgados pela fundação. Nesse sentido, foi realizada uma análise *sui generis*, de acordo com os dados que constavam nos relatórios. A ausência de um modelo próprio e adequado para análise de balanços de Fundações é uma dificuldade já exposta em outros trabalhos de investigação, como demonstram Lira *et al.* (2011): “Como sugestões para pesquisas futuras, apontamos dois caminhos: o primeiro, a realização de um estudo que contemple a criação de um modelo de

balanço social adaptado às atividades das fundações de pesquisa, cultura e documentação, a exemplo da FUNDAJ [...]” (p. 162).

O Relatório de Atividades da “Fundação Lemann” (Quadro 20), do ano de 2006, assim como o do Instituto Delta, traz informações sobre os projetos desenvolvidos, porém se caracteriza por ser bastante descritivo. A descrição de alguns projetos é acompanhada do valor financeiro investido; já, em outros, essa informação não é divulgada.

A “Fundação Lemann” desenvolve vários projetos, no entanto pode-se inferir que seus focos de envolvimento mais diretos são aqueles voltados para a gestão escolar de escolas públicas. No ano de 2006, a instituição desenvolveu cinco projetos nessa área. Ela assume a realização desses projetos, mas conta com vários parceiros. Nesse ano, desenvolveu projetos direcionados para gestores escolares nos estados de São Paulo, Tocantins e Ceará.

Além dos projetos que a própria fundação gerencia, ela também apoia vários outros alocados em outros setores. Pode-se observar que a Fundação investe em esporte, ensino técnico profissionalizante, doação de bolsas para estudantes empreendedores no Brasil e no exterior. Sua participação nesses projetos consiste no desempenho do papel de financiador parceiro, não sendo responsável pela operacionalização dos projetos.

De modo geral, o relatório de atividades demonstra que a Fundação direciona seus projetos para duas áreas: gestão escolar e desenvolvimento de jovens – atuando, diretamente, na primeira, e, como parceiro, na segunda⁶⁰:

Quadro 20: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2006

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Gestão Para Sucesso Escolar (GSE)	Gestão Escolar / EAD	Realização	Educar SP/Gerdau/IRS	381 Diretores (SP. TO. CE.)	547.303
Formação do Gestor Escolar (FGE)	Gestão Escolar / Especialização Presencial	Realização / Lemann patrocinou 50% das bolsas	Secretaria Educação Básica Ceará (patrocinou 30%)	62	291.703
Prêmio de Jornalismo	Gestão Escolar	Realização	Informação Ausente	17 premiados	Informação Ausente
Estudos de Caso	Gestão Escolar	Realização de dois seminários sobre educação	IBMEC, IFB, Grupo Gerdau	Informação Ausente	Informação Ausente

continua...

⁶⁰ Para ver as atividades desenvolvidas em todas as áreas ver Anexo – 6.

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Conferência Ações de R.S.E em Educação	Gestão Escolar	Realização de Conferência na Bahia	Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau	250 Representantes de 14 países da A.L.	Informação Ausente

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2006

Análise dos Relatórios de Atividades 2007- “Fundação Lemann”

O relatório de atividades de 2007 (Quadro 21) segue os mesmos parâmetros daquele apresentado em 2006, com a diferença de que detalha um pouco mais as áreas de atuação da Fundação como parceira de outros projetos. Dado interessante é que, embora não faça parte do universo de análise os anos de 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005, pode-se observar que a Fundação, nos primeiros relatórios publicados, sempre apresentava os valores financeiros investidos em cada projeto. No entanto, em 2006, essa informação esteve ausente em alguns projetos e, em 2007, são poucos aqueles que têm essa informação e, em alguns, esse valor é impreciso, pois é apresentado determinado valor e, depois, menciona que esse valor se refere a todos os anos em que desenvolveu o projeto, por exemplo.

Em 2007, a fundação continuou com os investimentos na área de gestão escolar, no entanto passou a realizar também outro projeto que desperta atenção, que é o investimento direto em escolas. No relatório, não aparece o valor investido em relação a esse projeto.

A fundação mantém o programa de doação de bolsas para jovens talentos que se destacam no esporte e para aqueles que se destacam em liderança. Dado interessante é que o critério para seleção desses bolsistas é a meritocracia. As atividades desenvolvidas em todas as áreas estão descritas no Anexo F.

Quadro 21: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2007

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Gestão Para Sucesso Escolar (GSE)	Formação de gestores escolares (EAD)	Realização	Tem parceiros, mas não são identificados	17 Diretores (E. Ceará)	Informação Ausente
Estudos de caso e seminários e Prêmio de Jornalismo	Mobilização para a qualidade da educação	Realização	Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau	4 Seminários + elaboração e distribuição do Guia de Sobrevivência para Jornalistas que escrevem sobre Educação	Informação Ausente
Lemann Fellowships e Swiss International Teacher's Program	Bolsas internacionais para profissionais	Doação de Bolsas	Sem Parceiros	Informação Imprecisa	Informação Ausente
Investimento direto em escolas	Qualidade na educação	Apoio Financeiro	F. Lemann + Escola Vicente Rao	2.027 alunos	Informação Ausente

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2007

Análise dos Relatórios de Atividades 2008 – “Fundação Lemann”

As tendências no que diz respeito ao modelo de publicação das atividades sociais desenvolvidas pela “Fundação Lemann” se mantêm em 2008 (Quadro 22). O aspecto observado nos anos anteriores, concernente à gradativa não publicização de valores investidos nos projetos, se agrava, e apenas dois projetos apresentam valores precisos investidos. Outro dado interessante observado é que, a cada ano, o relatório apresenta menos informações e, com o passar dos anos, ele está ficando cada vez mais resumido.

A Fundação continua com os projetos direcionados para a formação de gestores escolares em São Paulo, Tocantins e, recentemente, em Minas Gerais. A Fundação amplia o envolvimento no projeto com dinheiro direto para escolas, passando a atender mais uma instituição, ou seja, duas, no total. Continua como parceira de várias organizações do Terceiro Setor, financiando e ou doando bolsas, tanto para jovens com potencial de liderança, quanto para crianças talentosas de famílias de baixa renda e, também, para jovens que se destaquem em algumas modalidades de esporte. As atividades desenvolvidas em todas as áreas estão descritas no Anexo F.

Quadro 22: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2008

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA “FUNDAÇÃO LEMANN”	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Gestão para o Sucesso Escolar – GSE	Gestão Escolar (EAD)	Realização	F. Bradesco; Gerdau; Positivo; IRS e Seduc – TO	304 Diretores (de MG, TO e SP.)	Informação Ausente
Formação de Orientadores Pedagógicos Educacionais (OPE)	Gestão Escolar	Realização	F. Bradesco e Positivo Informática	211 Diretores (de Tocantins.)	Informação Ausente
Credenciamento de Gestores Escolares no Estado do Tocantins	Gestão Escolar	Realização	SEDUC-TO; Universidade Positivo e F. Lemann	488 (Profissionais)	Informação Ausente
Disseminação de Melhores Práticas e Políticas em Gestão Escolar	Gestão Escolar	Realização	Sem Parceiros	5 Estudos que resultaram em 7 seminários	Informação Ausente
Programa de Gestão e Valorização do Magistério – Consed	Gestão Escolar	Apoio Financeiro	CONSED RH	27 Secretarias dos Estados + DF.	Informação Ausente
Parceiros Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico	Investimento Direto em Escolas	Apoio Financeiro (Realização FAT - Fundação Apoia a Tecnologia)	F. Lemann; Inst. Unibanco; B. Itaú BBA; F. J. Carvalho e F. Itaú Social	21 Projetos aprovados	Informação Ausente
Parceiros da Educação – Escola Estadual Vicente Rao	Investimento Direto em Escolas	Apoio Financeiro	F. Lemann + Grupo de Empresários não informados	67 Escolas em 9 cidades	300 mil

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2008

Análise dos Relatórios de Atividades 2009 – “Fundação Lemann”

O relatório de atividades de 2009 (Quadro 23) segue o mesmo modelo dos anteriores, confirmando o que já se havia percebido ao longo dos anos, no que diz respeito ao fato de as informações serem cada vez menos evidentes. Não aparecem valores investidos, e, em muitos projetos, não está clara a forma de participação da Fundação, parceiros e outras informações que, nos primeiros, estavam bastante claras. As atividades desenvolvidas em todas as áreas estão descritas no Anexo F.

Quadro 23: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2009

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA “FUNDAÇÃO LEMANN”	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Gestão para o Sucesso Escolar – GSE	Formação de diretores escolares (Especialização EAD)	Realização	Secret. Educação das C. Partic.; Secret. E. de Educ. S. P.; AMENSP; F. Bradesco; Fund. FEAC; Compr. de Campinas pela Educ.; Fund. Romi; Desk Conesul Plus; Innovapack; Unoeste; U.A. Morumbi; Positivo Inf.	512 Gestores (Especialização)	Informação Ausente
Credenciamento de diretores de escola	Formação de diretores escolares	Realização	Gov.Tocantins; Secret. Educ. Cultura-TO; S.M. Educação S. P.; U. Positivo e Editora Positivo	488 (Candidatos)	Informação Ausente
Líderes em Gestão Escolar	Formação lideranças em gestão escolar	Realização	Undime-SP e Universiade Positivo	Reuniu representantes de educ. de 152 cidades no seminário em SP.	Informação Ausente
Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Formação lideranças em gestão escolar	Realização (A F.Lemann encomenda e financia estudos sobre Gestão Escolar)	Ediouro, Insper, U. A. Morumbi, FEUSP, Fundação FEAC	Vinda de Martin Carnoy e lançamento de seu livro no Brasil	Informação Ausente
Boletim da Educação no Brasil	Formação lideranças em gestão escolar	Realização	PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educacional A. Latina e Caribe)	Produção do Boletim da PREAL no Brasil	Informação Ausente
Apoio institucional a organizações de liderança em gestão escolar	Formação lideranças em gestão escolar	Apoio institucional a ABAVE e patrocina estudos sobre gestão e valorização magistério do CONSED.	F. Lemann; ABAVE e CONSED	O Consed e as Secret. Educ. criaram um banco de dados com infor. sobre mgistério público	Informação Ausente
Parceria com escolas públicas	Formação lideranças em gestão escolar	Apoio a Associação Parceiros da Educação (Escola Prof. Vicente Rao)	Instituto Grão; Secret. E. Educ. S. P.; Secret. E. Educ. RJ;Parceiros da Educação; Unip; Duetto Editorial; Instit. Matemática e Estat. USP/Pró-Reit. C. E. USP	Avanço nas provas do SARESP e participação em olimpíadas	Informação Ausente

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2009

Análise dos Relatórios de Atividades 2010 – “Fundação Lemann”

O relatório de atividades do ano de 2010 (Quadro 24), último do período selecionado para análise, é o mais sucinto dos cinco. Muitas informações estão ausentes ou expostas de forma imprecisa. De modo geral, a fundação continua com os projetos nas áreas de gestão e liderança escolar, doação de bolsas e investimento direto em escolas (duas).

Dentre os parceiros, destaca-se a Universidade Anhembi Morumbi, que se associou à Fundação desde 2009 e vem oferecendo, juntamente com a Fundação, o MBA em Gestão Escolar. As atividades desenvolvidas em todas as áreas estão descritas no Anexo F.

Quadro 24: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2010

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA “FUNDAÇÃO LEMANN”	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Cursos on-line	Programas de pós-graduação para gestores e líderes educacionais	Realização	Informação Ausente	Informação Ausente	Informação Ausente
MBA em Gestão Escolar Curso presencial	Programas de pós-graduação para gestores e líderes educacionais	Parceiro	Universidade Anhembi Morumbi	70 (mas nem todos são bolsistas)	Informação Ausente
Estudos de caso, seminários e livros	Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Realização (A F.Lemann encomenda e financia estudos sobre Gestão Escolar)	Informação Ausente	18.000 livros traduzidos ou patroc. pela Lemann distribuídos gratuitamente para gestores	Informação Ausente
Boletim da Educação no Brasil	Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Realização	PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educacional A. Latina e Caribe)	Produção do Boletim da PREAL no Brasil (11 palestras + 2000 exemplares do boletim distribuídos)	Informação Ausente
Site e Seminário Líderes em Gestão Escolar	Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Realização	Informação Ausente	Realização do 2º Seminário LGE + material disponível em site	Informação Ausente
Parcerias com escolas públicas	Qualidade da educação	Realização	F. Leman + 2 escolas públicas (1 SP.; 1 RJ)	3.000 (alunos matriculados nas duas escolas)	1.750.000 (não é mencionado se é o total ou só em 2010)

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2010

5 MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO INSTITUTO DELTA E SEUS IMPASSES NA EDUCAÇÃO

5.1 O Estado de Minas Gerais: o público e o privado na educação mineira

Como já mencionado anteriormente, o estado de Minas Gerais também foi lócus de interessantes pesquisas sobre parcerias público-privadas na área educacional. Dedicaremos algumas linhas para resgatar extratos dessas investigações que ajudaram a construir as bases teóricas de investigações sobre o relacionamento do público e do privado no Brasil. Essas pesquisas realizadas em todo país constituem o arcabouso teórico e empírico para que possamos prosseguir com novas investigações e, assim, contribuir para as pesquisas sobre políticas públicas no setor educacional público brasileiro.

Para manter o paralelismo das experiências materializadas nos dois estados, nesta seção, apresentamos três trabalhos investigativos realizados em Minas Gerais, os quais têm a peculiaridade de serem pesquisas individuais, diferentemente, das experiências paulistas que foram realizadas por um grupo de pesquisadores. Esses trabalhos apresentam, ainda, outra singularidade em relação aos estudos paulistas: não se tratam, exclusivamente, de “tipos de parcerias”, mas, sim, correspondem a investigações de diferentes matizes, embora todas tenham como tema central as relações entre o público e o privado na contemporaneidade.

Trataremos de três perspectivas diferentes de investigação, mantendo o mesmo foco: o público e o privado. São nuances diferentes, o que denota a riqueza que o tema enseja: a primeira pesquisa relaciona-se ao trabalho desenvolvido por Lélis (2006), que trata das parcerias público-privadas em educação, materializadas pelo projeto do Instituto Ayrton Senna “Programa Escola Campeã”; a segunda pesquisa é sobre o tema “voluntariado empresarial”, investigado por Miranda (2008); e a terceira pesquisa trata da temática responsabilidade social e a nova filantropia capitalista, investigado por Diniz (2010).

A investigação realizada por Lélis (2006) se propõe a analisar o papel do “Terceiro Setor” no processo de cooptação do espaço público pelas modernas empresas privadas. A autora pesquisa o projeto social “Escola Campeã” oferecido pelo Instituto Ayrton Senna, na cidade de Montes Claros-MG, no período de 2001 – 2004.

Para Lélis (2006), desde a origem desse programa, percebe-se, em suas propostas, a tendência do “empresariamento da educação” materializado por meio das propaladas Parcerias Público-Privadas em educação que integram o Terceiro Setor.

De acordo com Lélis (2006), o Programa Escola Campeã defendia um modelo de gestão educacional que garantisse educação de qualidade para a infância e a juventude. Para atingir esse objetivo, pretendia-se otimizar o gerenciamento da educação pública, transformando as escolas em “escolas eficazes”, ou seja, uma escola onde os alunos aprendem, independentemente, do ambiente sociocultural no qual estão inseridos.

A finalidade da pesquisa realizada por Lélis (2006) é:

Buscamos analisar, na realidade socialmente posta, como políticas emanadas de um segmento “não governamental” ganham status de política pública governamental para a educação municipal, interferindo, modelando e apropriando-se de funções e espaços anteriormente restritos ao Estado Restrito, utilizando-se do discurso da “responsabilidade social” para esse fim (LÉLIS, 2006, p. 37).

No ano de 2001, segundo Lélis (2006), o Programa Escola Campeã estabeleceu metas alinhadas às diretrizes mundiais pautadas em uma “educação de qualidade”, cujo significado era a elevação da produtividade escolar, por meio da eliminação do re-trabalho (repetência) e do refugo (evasão).

Lélis (2006), em sua investigação, classificou alguns indicadores de gestão que demonstram o direcionamento e o gerenciamento do espaço público-estatal pelo segmento “público privado”. Destacamos o que foi denominado pela autora como “autonomia da escola”, visto que, com a implantação do Programa Escola Campeã (PEC) no ano de 2001, o tema “autonomia” veio à tona, abrangendo as esferas pedagógica, administrativa e financeira, assumindo o papel de uma das principais exigências fixadas pelo PEC ao município para o estabelecimento da parceria.

O citado “Relatório das Atividades e Palestras Realizadas durante o Encontro Nacional de Gerentes Municipais do Programa” (MONTES CLAROS, 2001c) traz orientações sobre a autonomia, numa espécie de receituário, um “passo-a-passo” prescrito a SME e às escolas para que possam “adquirir” autonomia, uma vez que, para o Escola Campeã, “se não der autonomia desresponsabiliza-se a escola do resultado” (MONTES CLAROS, 2001c, grifo nosso). Essa citação ilustra, claramente, a concepção de autonomia que permeou as orientações do Programa: algo que pode ser doado, licenciado às escolas, uma concepção que se opõe à concepção de gestão democrática-participativa proclamada, já que, nesta concepção, autonomia é um processo construído compartilhadamente, pela ação dos sujeitos coletivos (LÉLIS, 2006, p. 93).

De acordo com o Programa Escola Campeã, a autonomia conduziria à descentralização, mas, na realidade, o que ocorreu foi um “repasso” de tarefas corriqueiras. Já as decisões e deliberação continuaram a ser da alçada da SME, orientada pelo PEC (LÉLIS, 2006).

No âmbito do PEC, a autonomia pedagógica se restringiu a possibilidade de a escola organizar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com base em quadros de referência indicados pela SME; a autonomia administrativa visava ao fortalecimento da autoridade do diretor – personificação da escola -, assegurando-lhe meios para administrar o pessoal e instrumentos que permitam responsabilizá-lo pelo resultado desse pessoal (AUGE, 2003, p. 56). Entre as três instâncias da autonomia, a administrativa apresentava o maior arsenal de instrumentos para a responsabilização individual do diretor pelos resultados da escola. Ela, é com certeza, o vetor pelo qual essa responsabilização se efetiva e se legitima, pois se ao diretor, teoricamente, são “concedidos” “plenos poderes” para administrar a escola, e se ele não o faz, ou faz de maneira errada, então deve ser sumariamente responsabilizado por isso (LÉLIS, 2010, p.80).

O destaque desse eixo de gestão denominado “autonomia” guarda estreita relação com uma tendência identificada no material analisado da “Fundação Lemann”. Fica bastante evidente, no material didático do curso Líderes em Gestão Educacional, a tentativa de centralizar o poder de decisões na figura do gestor. Embora o material assuma a postura de uma gestão democrática, percebe-se, ao longo do material, de forma velada, essa contradição. Em vários pontos, o material ressalta e assume a postura da gestão democrática, porém, em vários pontos da exposição teórica e das atividades, apresentam-se ideias que levam o gestor a acreditar que a decisão deve ser dele.

No que concerne à autonomia financeira, Lélis (2010) demonstra que essa aparece nos documentos como uma estratégia de repasses de recursos governamentais, de forma que as escolas se responsabilizem, paulatinamente, pelo seu financiamento. A autora cita como exemplos os seguintes programas de repasse financeiro para as escolas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Fundo Municipal de Ação Social (para escolas com pré-escolar); Programa Descentralização Financeira (PRODEF); e de outros recursos financeiros oriundos das comunidades.

Lélis (2010) afirma que o PEC causou algumas consequências para a educação, tais como:

De modo geral, em todas as instâncias, procedimentos, ações e deliberações emanados do Programa Escola Campeã, ficou clara a estratégia do Programa de transferir o poder de comando e de governância da SME para a entidade

“público-privada”, deixando-a à mercê de suas influências, políticas e determinações (LÉLIS, 2010, p. 84).

Lélis (2010, p.85) menciona que o Programa Escola Campeã traduz uma nova modalidade privatizante da educação: “fornecimento público com financiamento público-privado e gestão privada”. Ainda, a autora afirma que as Secretarias Municipais de Educação vinculadas a esse programa assumiram o papel de “tarefeiras” das determinações emanadas pela coordenação desse Projeto.

A investigação realizada por Miranda (2008) procura desvelar os reais interesses do setor produtivo privado ao ofertar os programas de responsabilidade social. Tem como ponto de partida a análise da relação entre as novas configurações e as esferas pública e privada, mediante os processos de reestruturação do Estado, problematizando a expansão “Terceiro Setor” e os impactos de suas ações desenvolvidas nas comunidades por meio do *trabalho voluntário*.

Uma constatação importante é evidenciada pela autora, que demonstra a forma como se materializa o “trabalho voluntário” e, também, argumenta que esses trabalhos não se caracterizam como voluntário.

O termo *trabalho voluntário*, em sua real acepção etimológica, designa ações espontâneas, dotadas de generosidade, de vontade própria, desinteressadas e isentas de todas e qualquer coação. Neste estudo, entretanto, questiona-se a pertinência de se usar esse termo para designar as medidas estratégicas direcionadas para os setores sociais que as empresas estão implementando com vistas a objetivos diversos (LÉLIS, 2010, p. 17).

Segundo Miranda (2008), o trabalho realizado pelos funcionários das empresas que oferecem projetos sociais trata-se de um pseudo-voluntariado, pois não corresponde à verdadeira acepção etimológica descrita acima:

[...] o trabalho direcionado para o setor social desenvolvido pelos trabalhadores assalariados das empresas se configura como um pseudo trabalho voluntário, porque estas ações desenvolvidas pelas empresas e nomeadas como *trabalhos voluntários* significam exatamente o contrário do real sentido do termo, já que são ações interessadas. Tal interesse, na maioria dos casos, ocorre tanto pelas práticas da empresa, visando aumentar seus rendimentos, quanto pelo trabalhador, visando conseguir reconhecimento, promoções, ou estabilidade na empresa. As *ações voluntárias* se fazem presentes nos comitês de voluntariado, os quais se constituem em fortes elementos de coação, ainda que velados, para conseguir a adesão de

trabalhadores assalariados. Os exemplos mais expressivos de coação são: o próprio chefe do assalariado, ao convidá-lo para participar do comitê de voluntários; as promoções que ocorrem para aqueles trabalhadores que se dedicam ao voluntariado; declarações dos diretores de empresas ao afirmarem que: “o trabalhador que participa do programa de voluntariado é mais sensível as questões da empresa, é mais comprometido, tem muito mais chances de permanecer mais tempo na empresa”, entre outras (MIRANDA, 2008, p. 18-19).

O departamento de Talentos Humanos das empresas, segundo a autora, são grandes estimuladoras dos trabalhos voluntários, pois disseminam para os trabalhadores ideias com o seguinte teor: paixão pela empresa, um bom trabalhador é aquele capaz de se sacrificar pela empresa (inclusive, em feriados e finais de semana, depois do expediente do trabalho), no ambiente de trabalho, deve reinar o consenso e a harmonia em detrimento das reivindicações sindicais.

Miranda (2008) afirma que esses projetos concretizados por meio dos pseudo-trabalhos voluntários são aparelhos de hegemonia que, além de conterem movimentos reivindicatórios fora da empresa (já que ela oferece serviços da competência do Estado), contêm ainda movimentos de reivindicações por ampliação de serviços sociais e ou melhora na qualidade dos oferecidos. Além disso,

[...] contém movimentos de reivindicações também dentro da empresa, pois, no lugar dos conflitos e dos sindicatos, aparecem os comitês de voluntariado que necessitam da atenção e do acompanhamento dos trabalhadores assalariados e, assim, todos lutam por uma mesma bandeira (MIRANDA, 2008, p. 231).

Outra constatação realizada por meio dessa investigação é que os trabalhos pseudo-voluntários realizados pelos funcionários das empresas causam grandes impactos na vida do trabalhador, pois esses são responsáveis por intensificar a jornada de trabalho, incrementando os mecanismos de extração da mais-valia (já que são realizados fora do horário de trabalho). Essas ações colaboram para a consolidação de um novo papel do Estado, no qual ocorrem mudanças na concepção e fundamentos da ação social. Nesse contexto, o provimento das questões sociais, historicamente, da competência do Estado, é assumido pela esfera da Sociedade Civil (MIRANDA, 2008).

Por fim, Miranda (2008) aponta outra consequência da intervenção do privado no setor público, ao tratar do trabalho voluntário oferecido pelas empresas, que diz respeito à instauração da lógica empresarial nos espaços cultural e educacional, por meio dos projetos desenvolvidos pelas empresas:

Evidencia-se que a lógica empresarial está adentrando o espaço escolar que deveria ter uma dinâmica completamente diferente da lógica empresarial, que é pautada no *darwinismo* social, na meritocracia, ou seja, aqueles que conseguem, acompanham, os outros são marginalizados. No espaço escolar, deve prevalecer a dinâmica de formação do ser humano, caracterizada pela paciência histórica na construção do outro (MIRANDA, 2008, p. 231).

Dessa forma, Miranda (2008) afirma que, na pesquisa realizada, apreendeu-se que as políticas neoliberais aliadas ao processo de globalização do capital e aos novos modos de gestão de pessoal das empresas estão engendrando novas formas de controle do trabalhador. Isso ocorre por meio de políticas coercitivas e ou manipulativas dentro das empresas responsáveis por intensificar a jornada de trabalho dos funcionários, incrementando os mecanismos de extração da mais-valia por meio dos projetos sociais.

E a terceira investigação refere-se à pesquisa realizada por Diniz (2010), que parte de um contexto no qual ocorrem muitas mudanças na sociedade atual em função da transnacionalização do capital. Isso resulta na reestruturação produtiva e configuração de um ambiente de sucateamento das condições de vida dos trabalhadores e, também, no questionamento da presença do Estado e de seus gastos na área social, denominado pelo autor como neoliberalismo.

Segundo Diniz (2010), esse cenário é responsável pela mudança de postura do setor produtivo privado que tem engendrado a ampliação de suas formas de poder e controle sobre a sociedade.

Encontramo-nos num estágio em que elas [empresas] aspiram ocupar-se minuciosamente do conjunto das relações sociais, incidindo sobre múltiplos espaços e embaralhando as fronteiras do que antes entendíamos por “público” e “privado”. É em meio a isso que devemos entender a “nova filantropia” capitalista (DINIZ, 2010, p. 10).

Para o autor, a configuração dessa “nova filantropia” está ligada ao conjunto das grandes mutações pelas quais o capitalismo vem passando, visto que suas manifestações tradicionais não deixaram de existir, mas novas formas de ações sociais filantrópicas passam a coexistirem com as antigas.

Como exemplo da concretização desta “nova filantropia” desenvolvida pelas empresas, Diniz (2010) cita os números do censo realizado pelo Grupo de Institutos,

Fundações e Empresas (GIFE) 2005/2006, segundo o qual a educação figura como o espaço de atuação em que mais as empresas estão envolvidas.

Diniz (2010), em seu trabalho, se propõe a analisar o projeto responsabilidade social (um exemplo concreto da “nova filantropia”) denominado “Projeto Formare”. Essa proposta oferece gratuitamente ensino profissionalizante para jovens de 15 a 17 anos, de baixa renda (pobres). Trata-se de um projeto social da empresa Iochpe-Maxion concretizado por meio de seu braço social denominado Fundação Iochpe.

A novidade desse projeto destacada por Diniz (2010, p.86) é o formato mais “adaptável e flexível” à diversidade dos ambientes empresariais: “A tática adotada pela fundação foi tornar o Projeto Formare uma marca registrada própria, que ficaria sendo conhecido pelo rótulo inovador de ‘franquia social’. A ideia era valer-se do sistema de franquias comerciais para o campo da filantropia”.

A educação profissional no Projeto Formare, por um lado, é objeto da atual filantropia empresarial, pautada no discurso da “responsabilidade social”, por outro, adquire e acaba constituindo-se em um pequeno negócio, à medida que o projeto é o que chamam de “franquia social”. Esta é mais uma das expressões que indicam claramente que a dimensão “social” materializada, em nosso caso, na educação profissional, toma cada vez mais formato e tratamento “mercantis”, ainda que isto se dê nos marcos do discurso do “não lucrativo” (DINIZ, 2010, p. 90).

As empresas que se interessam a integrar a “franquia social” Formare precisam disponibilizar a infraestrutura para desenvolver o projeto: salas de aula, professores, alimentação, transporte, entre outros, e, ainda, disponibilizar uma contribuição pecuniária para o fundo de desenvolvimento, manutenção e expansão da “franquia social”, o que corresponde, segundo Cherto, a um valor “simbólico” (mas que é cobrado pela Formare) mediante os benefícios que ela agrega a seus franqueados (DINIZ, 2010).

Para a concretização do projeto, as empresas utilizam o trabalho voluntário de milhares de educadores, que são os próprios funcionários das empresas, os quais, de maneira “voluntária”, se dispõem a lecionar nas salas de aula que as empresas criam. O número estimado de professores-trabalhadores voluntários mobilizados pela rede Formare é de 4 mil (DINIZ, 2010).

As aulas ocorrem durante a jornada de trabalho dos funcionários, o que ocasiona situações como a descrita por Diniz (2010), na qual educadores-voluntários, ao se desdobrarem em suas tarefas da empresa e nas aulas voluntárias, não conseguiram atingir as metas impostas pela empresa e nem ministrar os conteúdos escolares de forma satisfatória.

Para Diniz (2010), o Projeto Formare corresponde à lógica estrutural da exclusão (pois não contrata professores) e da exploração exacerbada do capitalismo (expresso pelo trabalho voluntário) de seus trabalhadores. O ensino propiciado por esse projeto aos alunos corresponde aos interesses e vontade de cada empresa, pois “a proposta pedagógica desenvolvida pela Fundação Iochpe está condicionada aos anseios e necessidades de seus parceiros (clientes da “franquia social”)” (DINIZ, 2010, p. 139).

Segundo Diniz (2010), de modo geral, o ensino tem um caráter educacional disciplinador e concorrencial, próprio do ambiente empresarial e, ainda:

[...] a educação ofertada volta-se para a “empregabilidade”, o que significa ensinar aos jovens pobres para que “talvez” consigam um emprego, ou, se quisermos colocarmos em outros termos, prepará-los para a realidade incerta do mercado de trabalho capitalista e assim, até mesmo, bem se comportarem no desemprego (ou no trabalho precário), continuando aperfeiçoando-se, pensando “positivo” e não desistindo diante das dificuldades impostas pela condição do pauperismo (DINIZ, 2010, p. 140).

Assim, o Projeto Formare, na perspectiva de Diniz (2010), de um lado, causa impactos na vida dos jovens (pauperizados), suas famílias, e trabalhadores voluntários. Por outro lado, reforça a imagem das empresas e ainda influencia políticas estatais públicas de educação profissional. Para o autor, esse Projeto deve ser visto como uma forma de gestão e desenvolvimento de novos mecanismos e técnicas a favor das empresas para que essas continuem exercendo suas influências. É nessa direção que Diniz (2010) conclui seu trabalho, afirmando que o Projeto Formare diz respeito à expressão da pedagogia do capital enquanto relação global “[...] o que significa não se limitar aos espaços corporativos formais, mas tender sempre a penetrar e influenciar, imprimindo sua lógica, em todo tecido social. É ferramenta de poder e hegemonia das empresas” (DINIZ, 2010, p. 141).

5.2 Configuração Socioeconômica de Minas Gerais

A exposição dos extratos de algumas pesquisas realizadas no estado de Minas Gerais demonstram que o movimento que vem tornando cada vez mais fluída a fronteira entre o público e o privado, em todo país, ocorre de diversas formas. As empresas têm se empenhado sobremaneira para se adequarem a essas novas formas de atuação que lhes oferecem muitas benesses. A partir da descrição dessas experiências mineiras, evidencia-se a necessidade de

apresentarmos alguns aspectos socioeconômico de Minas Gerais para compreendermos, de forma mais clara, esse movimento nesse estado.

Minas Gerais é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a quarta maior em extensão territorial (Quadro 25). Localiza-se no Sudeste e limita-se a Sul e Sudoeste com São Paulo, a Oeste, com o Mato Grosso do Sul e a Noroeste, com Goiás, incluindo uma pequena divisa com o Distrito Federal, a Leste, com o Espírito Santo, a Sudeste, com o Rio de Janeiro e ao Norte e Nordeste, com a Bahia. O atual governador do estado é Antônio Anastasia, que assumiu após a renúncia de Aécio Neves para disputar uma cadeira no senado federal, tendo sido reeleito em 2010.

Quadro 25: Dados do Estado de Minas Gerais

Capital	Belo Horizonte
Área (km ²)	586.520,368
Número de Municípios	853
População 2010	19.595.309

Fonte: IBGE (2011)

O estado é o segundo mais populoso do Brasil, com quase 20 milhões de habitantes. Sua capital é a cidade de Belo Horizonte, a qual reúne em sua região metropolitana cerca de cinco milhões de habitantes, sendo, assim, a terceira maior aglomeração populacional do país.

Quadro 26: Censo 2010 – Primeiros Resultados

Total da população	19.595.309	Pessoas
Total de homens	9.640.695	Pessoas
Total de mulheres	9.954.614	Pessoas
Total da população urbana	16.713.654	Pessoas
Total da população rural	2.881.655	Pessoas
Total de domicílios particulares	7.176.267	Domicílios
Total de domicílios particulares ocupados	5.962.600	Domicílios
Total de domicílios particulares não-ocupados fechados	75.056	Domicílios
Total de domicílios particulares não-ocupados de uso ocasional	449.452	Domicílios
Total de domicílios particulares não-ocupados vagos	689.159	Domicílios
Total de domicílios coletivos	13.168	Domicílios
Total de domicílios coletivos com morador	5.425	Domicílios
Total de domicílios coletivos sem morador	7.743	Domicílios
Taxa média de crescimento anual	0,91	%

Fonte: IBGE, Primeiros Resultados do Censo 2010.

Minas Gerais possui o terceiro maior produto interno bruto do país, sendo superado apenas pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

No que concerne aos aspectos históricos, no Estado de Minas Gerais, destacam-se cidades erguidas durante o ciclo do ouro, no século XVIII, que consolidaram a colonização no interior do país e estão espalhadas por todo o estado. E, ainda, alguns eventos marcantes da história brasileira, como a Inconfidência Mineira, a Revolução de 1930, o Golpe Militar de 1964 e a Campanha pela Abertura Política, em meados da década de 1980, mais conhecida como Diretas Já, foram todos arquitetados em Minas Gerais (MINAS EM NÚMEROS, 2011).

Quadro 27: Minas em Números

<p>Localização Região Sudeste da República Federativa do Brasil</p> <p>Superfície 586.523 Km² (6,9% do Território Nacional)</p> <p>Produto Interno Bruto (PIB) R\$ 241 Bilhões (2007)</p> <p>População 20 Milhões de Habitantes (2009)</p> <p>Capital Belo Horizonte (2,5 Milhões Habitantes)</p> <p>Outras Cidades Contagem (625 Mil), Uberlândia (634 Mil), Juiz de Fora (527 Mil), Betim (442 Mil), Montes Claros (363 Mil), Ribeirão das Neves (349 Mil), Uberaba (296 Mil), Governador Valadares (263 Mil), Ipatinga (244 Mil), Santa Luzia (231 Mil) e Sete Lagoas (225 Mil).</p> <p>Número De Municípios 853</p> <p>Clima Tropical</p> <p>Temperatura Média Anual 21°C (Pouca Variação)</p> <p>Horário O Mesmo de Brasília (GMT -3h)</p>	
--	---

Fonte: Disponível em: < <http://www.desenvolvimento.mg.gov.br/pt/minas-em-numeros>>. Acesso em 04 fev. 2011.

5.3 Instituto Delta: histórico e caracterização

É nesse extenso estado, considerado um dos mais ricos em todo país, que foi edificada a empresa que deu origem ao Instituto Delta. Segundo consta o histórico, essa empresa⁶¹ teve

⁶¹ Disponível em: <www.institutodelta.org.br>. Acesso em 05 mai. 2010.

início em 1953, quando os pais do patriarca Alan Delta⁶² (19 anos) venderam um sítio para constituir um primeiro armazém, inaugurado em 17 de dezembro daquele ano. Em 1956, os excedentes de estoques comprados pelo armazém começaram a ser revendidos para outros comerciantes. Era o início de atuação dessa empresa no setor de atacado-distribuidor.

Em 1960, o atacado passou a ser a única atividade, encerrando o varejo e começando a conquista de novas fronteiras. Nos anos 1970, a empresa ampliou sua atuação que, até então, era restrita ao interior, para as grandes capitais. Ao crescimento acelerado da década de 1970, seguiu-se uma grande crise econômica que adentrou os anos 1980.

Na década de 1990, tornou-se o maior distribuidor-atacadista da América Latina. Em 1994, a empresa Delta tornou-se a primeira atacadista brasileira a atingir a marca de 1 bilhão de reais de faturamento. Nesse mesmo ano, figurou entre as 40 principais empresas privadas do Brasil, no *ranking* das 500 “maiores e melhores” da Revista Exame.

O Instituto Delta está vinculado ao grupo empresarial descrito acima. É uma instituição de natureza socioambiental, cultural e educacional, constituída sob a forma de associação civil sem fins econômicos e lucrativos. Trata-se de um braço social do Grupo Empresarial Delta, fundado em 08/06/2005, com a missão de desenvolver o potencial de adolescentes e jovens para construir visões do futuro e transformá-las em realidade, por meio da Educação para o Empreendedorismo, contribuindo para o seu crescimento nos campos pessoal, social, produtivo e na promoção de uma cultura de preservação ambiental (O DELTA, 2012).

Atualmente, possui os seguintes títulos: Utilidade Pública Federal - Conforme Processo Nº 08071.003254/2009-02; Utilidade Pública Estadual - Conforme Lei Nº 18.603 de 16/12/2009; e Utilidade Pública Municipal - Conforme Lei Nº 9.396 de 19/12/2006 (Idem, ibidem).

O Delta já foi contemplado com os seguintes prêmios: *Philanthropic Awards in Power of Collaboration and Partnership in Community Giveback*, da *Americas Partner Conference Philanthropic Award*, realizado pela HP, em abril, 2010, e Prêmio de Responsabilidade Social, em 2007, pela FEDERAMINAS (Idem, ibidem).

Tem como visão declarada “ser uma organização conhecida e reconhecida em âmbito nacional e internacional por sua contribuição à causa da educação para o empreendedorismo, com concepções e métodos desenvolvidos a partir da cultura e dos recursos do Grupo Delta”. Seus valores declarados são: “O Instituto adota os valores estruturantes da cultura

⁶² Nome fictício visando preservar a identidade do fundador.

organizacional do Grupo Delta, colocando-os para circular em seus relacionamentos estratégicos e projetando-os no ambiente social por meio de programas e ações que concretizam e expressam seu compromisso de atuação social corresponsável” (Idem, ibidem).

Seu público-alvo é composto, especialmente, por jovens. Sua área de atuação é a educação para o Empreendedorismo. O empreendedorismo manifesta-se como o desenvolvimento de uma atitude básica proativa e construtiva diante da vida e, de modo particular, diante do trabalho (Idem, ibidem).

Seus princípios são: compromisso com a ética da corresponsabilidade pelo todo compartilhada pelos três grandes setores da vida social: governo, mundo empresarial e Terceiro Setor; adesão ao Paradigma do Desenvolvimento Humano em suas dimensões econômica, social, política, cultural e ambiental; e ponderação da competência técnica como uma forma de compromisso ético e político com os destinatários de seus programas de ações (O DELTA, 2012).

As políticas do Instituto são: a) contribuir para o desenvolvimento dos adolescentes e jovens nos campos pessoal, social, ambiental e produtivo; b) contribuir para o crescimento dos voluntários empreendedores sociais nos campos pessoal, social, ambiental e produtivo; c) incentivar a participação dos colaboradores, dos associados e parceiros no desenvolvimento dos programas conduzidos pelo Instituto, na condição de voluntários; d) coordenar as ações e investimentos de caráter social dos associados; e) atuar prioritariamente em localidades com as quais os associados e seus colaboradores mantenham vínculos mais diretos; f) atuar de forma desvinculada de quaisquer atividades ou ações de cunho político-partidário ou religioso; g) dispor de um Regimento Interno, a ser aprovado pelo Conselho Deliberativo, com a finalidade de regular e detalhar as disposições contidas em seu Estatuto (O DELTA, 2012).

Suas diretrizes são: 1) assegurar o programa ZAPe às escolas públicas e instituições sem fins lucrativos e Sistema S que fizerem adesão voluntária; 2) iniciar um projeto piloto com Instituições Privadas, sem ônus do material pedagógico para o Instituto; 3) expansão do Programa ZAPe em 50% em relação ao número de atendidos em 2010 em Uberlândia e região. A expansão para outras localidades está condicionada à criação do *Funding* e conclusão da sistematização; 4) manter a mobilização dos colaboradores para atuar nos projetos desenvolvidos pelo Instituto Delta, por meio do voluntariado social e cooperativo; 5) assegurar 100% de aderência às políticas, diretrizes e procedimentos do Instituto Delta; 6)

manter as parcerias existentes para os projetos externos de aplicação de recursos próprios, condicionados à avaliação positiva dos resultados alcançados; 7) priorizar recursos do Funcrância para a AACD e LAR de Amparo e Promoção Humana; 8) priorizar recursos da Lei Rouanet para as instituições já parceiras do Grupo, caso as mesmas obtenham aprovação de seus projetos pelo Ministério da Cultura e/ou Secretaria de Cultura, condicionados à avaliação positiva dos resultados alcançados; 9) manter as mesmas políticas de alocação de recursos para os projetos culturais e esportivos: (i) existência de recursos provenientes de incentivos fiscais disponibilizados pelas respectivas empresas; (ii) que o projeto esteja devidamente aprovado pelo Ministério da Cultura (Lei Rouanet/Lei Áudio visual), do Esporte (Lei do Esporte) com a publicação do D.O.U ou pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente ou pela Secretaria de Cultura de Uberlândia; (iii) a priorização dos projetos submetidos à apreciação do Instituto levará em consideração sua missão, suas políticas e diretrizes; (iv) observar, na medida do possível e da conveniência, a alocação de recursos no limite mínimo de 20% do valor do Projeto, buscando uma diversidade que abranja teatro, música, dança e literatura, com exceção dos casos onde haja um pedido formal de aporte superior por parte das empresas do grupo. (v) projetos contemplados e não executados deverão ter sua prorrogação devidamente aprovada pelo MinC ou SMU e ter obtido, no mínimo, mais um parceiro, podendo, então, receber apoio de 20% do valor do projeto de acordo com a sua pontuação (O DELTA, 2012).

Os projetos implementados pelo Delta, no ano de 2011, foram: ZAPe – Virtudes Empreendedoras: 2.341 jovens beneficiados; Vantagens de Permanecer na Escola: 4.594 jovens beneficiados; VemSer: 102 colaboradores voluntários; Formando Empreendedores 4ª edição: 270 participantes. O total de beneficiados diretos do Delta em 2011 soma 7.307. Já os Projetos Educacionais apoiados pelo Delta em 2011 totalizam 616.451 beneficiados e os Projetos Culturais em 2011 resultaram em 92.844 beneficiados (Idem, ibidem).

Ações comunitárias desenvolvidas em 2009⁶³

Projeto Formando Empreendedores

⁶³ Projetos descritos no site do instituto: <
http://www.delta.org.br/site/index.php?acao=inc_acao_detalhe&ind_acao=1&cod_projeto=298>. Acesso em 12 ago. 2012. O último registro que há no site é do ano de 2009, não aparece de 2010 e nem de 2011.

Programa Zape Virtudes Empreendedoras realizou no dia 19 de novembro de 2009, no auditório da UMV, Centro Administrativo Delta, o evento *Formando Empreendedores*, 2ª edição. Esse evento fez parte da *Semana Global de Empreendedorismo*, movimento mundial que acontece anualmente em 90 países, durante sete dias, com vistas a promover e celebrar o empreendedorismo. No evento, compareceram 290 pessoas, entre alunos das escolas públicas de Uberlândia, educadores da rede pública e privada de Uberlândia, colaboradores voluntários e convidados, e teve como objetivo despertar nos jovens alunos virtudes e atitudes empreendedoras através do relato de vida de um empreendedor. O evento foi realizado pelo Instituto Delta e financiado pelo Grupo Delta e pelo Banco Delta (DELTA, 2012).

Projeto as Vantagens de Permanecer na Escola:

O Instituto, em parceria com a ONG *Junior Achievement* de Minas Gerais, executa esse projeto que objetiva integrar o conceito de empregabilidade ao conceito de educação, de forma a relacionar educação e qualificação como meio de aquisição de ferramentas que desenvolvam as qualidades e os talentos pessoais. O projeto promove a troca de experiências e a criação de multiplicadores, com sinergia entre o Grupo Delta e os jovens envolvidos, mediante a troca de experiências pessoais e profissionais dos colaboradores voluntários do Grupo Delta. No ano de 2009, o programa foi ampliado para as cidades de Manaus e João Pessoa (cidades onde a Delta possui CAD – Central de Armazenagem e Distribuição), por meio da parceria direta com a *Junior Achievement* da Paraíba e de Manaus (DELTA, 2012).

A seguir, no Quadro 28, apresentam-se os números de atendimentos:

Quadro 28: Número de Atendimentos por Cidades

UBERLÂNDIA (MG)	MANAUS (AM)	JOÃO PESSOA (PB)
<ul style="list-style-type: none"> - 4.291 jovens participaram do projeto; - 49 escolas públicas de Uberlândia; - 137 turmas da 9ª série do ensino fundamental; - 82 voluntários aplicaram o projeto; - 685 horas de trabalho voluntário; - aumento de número de alunos por sala de 28,31, em 2008, para 31,32, em 2009; - de toda a participação voluntária da JAMG, em 2009, o Delta é responsável por 23%; - dos resultados conquistados pela JAMG, em 2009, o Delta é responsável por 30%. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.000 jovens participaram do projeto; - 10 escolas públicas de Manaus, AM; - 33 turmas da 9ª série do ensino fundamental; - 12 voluntários do SIM e 6 voluntários da <i>Junior Achievement</i> aplicaram o projeto; - 165 horas de trabalho voluntário. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.013 jovens participaram do projeto; - 12 escolas públicas de João Pessoa, PB; - 42 turmas da 9ª série do Ensino Fundamental; - 72 voluntários da <i>Junior Achievement</i> aplicaram o projeto e 5 voluntários do SIM foram treinados; - 210 horas de trabalho voluntário.

Elaborado pela autora, com base nos dados disponibilizados no site do Instituto.

A realização desse projeto é do Instituto Delta e de 94 colaboradores voluntários de Uberlândia e Manaus, tendo sido financiado pelo Grupo Delta e Banco Delta. O projeto contou com o apoio da Superintendência Regional de Ensino, 49 Escolas Estaduais de Uberlândia, 10 Escolas Públicas de Manaus e 12 João Pessoa, *Junior Achievement* - Minas Gerais e *Junior Achievement* – Amazonas e Paraíba. A metodologia do projeto foi desenvolvida pela *Junior Achievement*. O número de beneficiados foi: em 2005, 170; em 2006, 2160; em 2007, 3524; em 2008, 3568; em 2009, 6304 (DELTA, 2012).

Programa ZAPE – Virtudes Empreendedoras

O Programa Zape - Virtudes Empreendedoras foi implantado no ano de 2007, com o objetivo de contribuir para que os jovens desenvolvam uma visão cada vez mais empreendedora da vida, nos âmbitos pessoal, social e produtivo, adquirindo os instrumentos “vitais”⁶⁴ (virtudes e competências) para torná-la realidade (DELTA, 2012).

O programa é dividido em três módulos, sendo cada módulo realizado em um semestre. Portanto, para concluir o programa, é necessário um ano e meio. O módulo I trabalha o aprendizado sobre as virtudes empreendedoras e as oficinas sobre os relatos de

⁶⁴ Essa é uma visão do Instituto Delta.

vida. O módulo II é um exercício de protagonismo juvenil. Por meio de trabalho de campo, os jovens realizam entrevistas com empreendedores locais, interagindo com as virtudes empreendedoras, além de trabalhar o livro "Cuide Bem do Seu Jardim". No módulo III, é trabalhada a educação para o mercado: empreendedorismo e intra-empendedorismo, finalizando com a elaboração de um plano de vida pelos jovens participantes (Idem, ibidem).

O Programa Zape não é desenvolvido nas escolas por voluntários. Nesse caso, o Instituto Delta oferece curso de capacitação para os professores das escolas parceiras e os próprios professores desenvolvem o projeto com seus alunos (Idem, ibidem).

Em 2009, seguindo as diretrizes estabelecidas para o ano, o Instituto tentou estabelecer um convênio com a Secretaria de Educação de Minas Gerais para que o programa figurasse como uma das opções de projetos a serem executados pelas escolas estaduais. No entanto, a Secretaria Estadual de Educação decidiu não acrescentar, oficialmente, mais projetos às escolas estaduais, porém essa Secretaria emitiu um parecer favorável ao Programa Zape, formalizando a autorização às escolas estaduais de Minas Gerais para aderirem ao programa de forma voluntária (Idem, ibidem).

O projeto é realizado pelo Delta e professores das escolas estaduais parceiras e é financiado pelo Grupo Delta e pelo Banco Delta. A metodologia é desenvolvida pelo Delta. Foram beneficiados: em 2007, 2747 alunos; em 2008, 2520; e em 2009, 1467 (DELTA, 2012).

Programa Venser

Esse projeto foi desenvolvido a partir do ano de 2006, e consiste no programa de Voluntariado da empresa, que visa a doar para educar, para reforçar o importante papel de cada um na constituição de uma sociedade mais justa e solidária, na visão do Instituto. Para o Delta, a participação dos voluntários é de fundamental importância, pois os mesmos doaram parte do seu tempo aos projetos de ação educativa, através do voluntariado: "Seja nosso voluntário e ajude a despertar nos jovens essa importante etapa da vida que é estudar". O número de voluntários em 2009 sofreu uma redução devido às reestruturações nas empresas e alto *turn over* (DELTA, 2012).

O projeto é realizado e financiado pelo Instituto Delta, recebendo também incentivos das empresas que compõem o grupo. O número de voluntários desde o início do projeto é: em 2006, 66; em 2007, 180; em 2008, 228; e em 2009, 99 (Idem, ibidem).

5.4 Constituição Formal/Legal do Instituto Delta: Estatuto Social

O nome do Instituto Delta é o próprio nome do dono e fundador do grupo empresarial. Sendo uma instituição constituída sob a forma de associação civil sem fins econômicos e lucrativos, o nome “Instituto Delta” é um nome fantasia que o estatuto faculta o seu uso. O instituto, cujas instalações estão em Uberlândia/MG, tem prazo de duração indeterminado.

O objetivo social do Instituto Delta, conforme Art. 3º do Estatuto é “[...] a promoção do desenvolvimento econômico e social sustentável, por meio de ações sócio-ambientais, culturais e educativas voltadas para adolescentes e jovens” (p. 1). E, para consecução desse objetivo, dentre outras medidas, poderá: executar ou apoiar projetos, conjunta ou isoladamente, envolvendo jovens ou adolescentes, por meio da educação para o empreendedorismo; realizar cursos, atividades, seminários, investigações científicas pertinentes ao seu campo de atuação; contratar, fiscalizar, apoiar e fiscalizar projetos de natureza ambiental, educacional, social, cultural e científica; celebrar contratos, convênios, acordos com pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas; editar publicações direcionadas para seu campo de atuação; organizar materiais (biblioteca, banco de dados, etc.) relacionados à sua área de atuação; captar e gerir recursos destinados a desenvolver seus objetivos; e criar prêmios e concursos e também conceder bolsas de estímulo a estudantes.

No que diz respeito às políticas gerais do instituto – Art. 4º do estatuto, algumas merecem destaque:

- a) Contribuir para o crescimento dos adolescentes e jovens nos campos pessoal, social, ambiental e produtivo;
- b) Contribuir para o crescimento dos voluntários empreendedores sociais nos campos pessoal, social, ambiental e produtivo;
- c) Incentivar a participação dos colaboradores, dos associados e parceiros no desenvolvimento dos programas conduzidos pelo INSTITUTO, na condição de voluntários;
- d) Coordenar as ações e investimentos de caráter social dos associados;
- e) Atuar prioritariamente em localidades com as quais os associados e seus colaboradores mantenham vínculos mais diretos; [...] (p. 2).

As políticas expressas no estatuto do Instituto Delta corroboram as afirmações da diretora executiva quanto às atividades desenvolvidas voltadas para o empreendedorismo ter como foco os jovens.

Outro aspecto interessante é o desejo claro do instituto em motivar os funcionários a participarem das ações sociais promovidas pela instituição, “voluntariamente”. Voluntariamente, entre aspas, porque se sabe que as empresas, normalmente, exercem forte

influência na decisão dos funcionários em se tornarem voluntários. Atitudes como priorizar a promoção de funcionários que sejam voluntários, chefes convidando sua equipe para ações sociais, entre outras, são medidas já comprovadas empiricamente⁶⁵ que, de certo modo, demonstram que essa adesão nem sempre é “voluntária”, e, sim, movida por interesses.

A atuação prioritária em localidades nas quais associados e colaboradores mantenham vínculo direto também demonstra interesses velados da empresa ao investir no social. Essas áreas são priorizadas porque a empresa quer que seu público consumidor veja essas ações, que são utilizadas como *marketing social* pela empresa. Por meio do discurso consciente, as empresas seduzem consumidores fieis que, munidos pelo sentimento de solidariedade, compram, não o produto, e, sim, a marca. Desse modo, regiões que não têm consumidores dessas empresas, geralmente, não recebem recursos. Isso demonstra o caráter paliativo e fragmentado das ações do Terceiro Setor nas áreas sociais que são de responsabilidade do Estado.

No Art. 5º, o estatuto trata da questão da sustentabilidade, tão presente no discurso das empresas no cenário contemporâneo. Segundo esse artigo, o Instituto buscará sustentabilidade ambiental, econômica, social, cultural e política.

Com relação às fontes de recurso do Instituto, de acordo com o Art. 6º, essas poderão ser: doações, legados, subvenções, heranças, subsídios, benefícios fiscais, auxílios públicos ou privados, nacionais ou não; contribuições dos associados; bens provenientes de captação de recursos; receitas provenientes de serviços voltados para o social, como publicações; receitas de contratos, convênios, termos de parceria estabelecida entre pessoas físicas e jurídicas de direito público ou privado; subvenção dos poderes público federal, estadual ou municipal; e quaisquer outras receitas lícitas compatíveis com os objetivos do instituto.

O Parágrafo 4º do Art. 6º dispõe que o Instituto não remunerará ou concederá vantagens ou benefícios a seus dirigentes, conselheiros, associados, instituidores, benfeitores ou equivalentes, direta ou indiretamente.

O quadro social poderá ser constituído por “associados fundadores” e também por “associados empreendedores”. A administração do Instituto é constituída pelos seguintes órgãos: Assembleia Geral; Conselho Deliberativo – constituído por no mínimo seis membros; Diretoria – composta por no mínimo três e no máximo seis diretores; e Conselho Fiscal –

⁶⁵ Para maiores detalhes verificar pesquisa intitulada: MIRANDA, A. B. de “As Novas Configurações do Terceiro Setor na Contemporaneidade: um estudo sobre o voluntariado empresarial” (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

composto por três integrantes (um presidente e dois conselheiros fiscais eleitos em Assembléia Geral).

O Instituto será regido pelos mesmos princípios que regem a administração pública, quais sejam: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, sendo outro princípio acrescentado pelo Instituto, o da “economicidade”. Ainda, é vedada a discriminação de raça, sexo, orientação sexual, nacionalidade, idade, credo religioso, convicções políticas e condição social.

5.5 Análise do Material Didático do Programa: As Vantagens de Permanecer na Escola

De posse dos conhecimentos legais que norteiam as ações do Instituto Delta, passamos à análise do material didático utilizado por essa organização para concretizar seu projeto no âmbito social e educativo.

No que se refere ao quesito identificação da obra, primeiro tópico analisado, o material recebe o título de *As Vantagens de Permanecer na Escola*⁶⁶. Não consta na obra o nome de autores, apenas a informação de que foi desenvolvido pela *Junior Achievement*, estando ainda ausente a informação sobre a editora. O ano de publicação é de 2005, mas já existe versão mais recente, à qual não tivemos acesso. O local de publicação é a cidade de Belo Horizonte. A edição é de 2005, com impressão datada de 2006. O manual do aluno tem 16 páginas, e o guia do professor, 32. A área ou disciplina é a “educação para o empreendedorismo”. O material não contém ficha catalográfica, estando destinado ao público do ensino fundamental, especificamente, para a 7ª série. O kit é formado por um Guia do Professor e por um Manual do Aluno, não apresentando material de apoio como: cadernos de exercícios, manual do professor em cd-room ou impresso.

Com relação ao projeto gráfico do material, segundo tópico avaliado, pôde-se constatar que existe articulação entre texto e imagens (figura, quadros, tabelas, gráficos) que contribuem para melhor compreensão do enunciado. O material é de boa qualidade. O guia dos alunos possui folhas brancas, já o do professor é feito em folhas de material reciclado. A programação visual e a legibilidade dos caracteres (tamanho das letras e diagramação) são do tamanho padrão, permitindo facilidade na leitura.

⁶⁶ As vantagens de permanecer na escola – 7ª série: Estreita a relação entre a educação e a qualificação, como meio de aquisição de ferramentas que desenvolvam as qualidades e os talentos pessoais, integrando o conceito de empregabilidade ao conceito de educação (MANUAL DO EDUCADOR, 2005, p. 03).

Um aspecto problemático identificado foi a forte “carga apelativa” dos textos, todos fazendo menção, exclusivamente, ao mercado de trabalho. As informações são claras, no entanto desapropriadas para alunos do ensino fundamental, pois, nesse período, esses deveriam estar se concentrando em conteúdos de formação humana e de base intelectual, preparando-se para prosseguir com os estudos, e não sendo estimulados a pensar em ser um empreendedor, um administrador, se ainda nem possuem base de formação escolar mínima para agregar conhecimentos que deveriam ser ministrados quando se atinge o grau de educação profissional (na universidade ou ensino técnico – não que defendamos o ensino técnico, mas, atualmente, é uma realidade bastante presente na vida dos brasileiros que possuem condições de vida menos favoráveis).

Tendo Lima e Arelaro (2009) como referência, é possível afirmar que o discurso acima é fundamentado em propostas como geração de renda (pautas prioritárias) na década de 1990 como alternativas à grande taxa de desemprego desse período.

No debate, a discussão envolveu governos de todas as esferas e a sociedade civil, mas isso não gerou necessariamente um consenso no diagnóstico das causas do desemprego e informalidade, nem muito menos das alternativas socioeconômicas que pudessem incluir os trabalhadores (LIMA; ARELARO, 2009, p. 06).

O objetivo era, segundo os autores, habilitar os trabalhadores vitimados pelo desemprego, por meio de programas de formação, a fortalecer sua capacidade produtiva, de modo que esses trabalhadores acumulassem recursos materiais e psicológicos que resgatassem sua autoconfiança e dignidade.

Esse período foi marcado pelo aparecimento de experiências de políticas compensatórias ou de resistência e reação; também permitiu o reforço do discurso neoliberal na época, a partir de alternativas fundamentadas na doutrina individualista que culpabilizava as instituições que pretendiam proteger o trabalhador dos riscos econômicos e de vida. A doutrina individualista defendia o reforço da acumulação de capital humano e o desmantelamento das instituições de bem-estar social e desregulamentação do mercado de trabalho (LIMA; ARELARO, 2009, p. 06).

Na visão neoliberal, desemprego e a informalidade seriam oportunidades para o desenvolvimento e consolidação do empreendedorismo, por intermédio do desenvolvimento da mentalidade e do comportamento do indivíduo empreendedor, que permitiria uma expansão da atividade

econômica e a redução do desemprego, com a criação de novas empresas apoiadas em um segmento empresarial de pequeno porte (LIMA; ARELARO, 2009, p. 07).

Com relação às concepções pedagógicas, o terceiro aspecto analisado, evidencia-se que o manual foi construído seguindo uma tendência que se contrapõe à escola tradicional ou ensino tradicional. É um material que requer uma dinâmica permanente em sala de aula, pois apresenta muitas situações problemas, muitos questionamentos e debates. Segundo Becker (2010), existem três diferentes formas ou modelos pedagógicos de representar a relação ensino/aprendizagem escolar ou, mais especificamente, a sala de aula: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e, talvez, criando um novo termo, pedagogia relacional.

De acordo com Becker (2010), a pedagogia diretiva é caracterizada pelo seguinte exemplo:

Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que se sentem, que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas umas das outras para evitar que os alunos troquem conversas. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isto acontecer, ele começará a dar a aula. Como é esta aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende (BECKER, 2010, p. 01).

Nesse modelo, o professor assume o papel de transmissor do conhecimento e o aluno, de receptor passivo. Não há diálogo, pois o conteúdo segue uma estrutura rígida e bem planejada. A aprendizagem ocorre por meio da repetição e do treino, pois o aluno é visto como uma tábula rasa. A avaliação é classificatória e verifica o grau de retenção do que foi transmitido, uma concepção fundamentada pela epistemologia empirista: “Nesta relação, o ensino e a aprendizagem são pólos dicotômicos: o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará” (BECKER, 2010, p. 04).

Já uma sala de aula, na qual impere a pedagogia não diretiva, estará configurada da seguinte forma:

O professor é um auxiliar do aluno, um facilitador (Carl Rogers). O aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é, a priori, boa, instrutiva. É o regime do *laissez-faire*: “deixa fazer” que ele encontrará o seu caminho. O professor deve “policar-se” para interferir o mínimo possível. Qualquer

semelhança com a liberdade de mercado do neo-liberalismo é mais do que coincidência (BECKER, 2010, p. 04).

Esse paradigma se difere sobremaneira do anterior. Nesse modelo, o professor assume o papel de facilitador, ele não ensina e, sim, desperta no aluno o conhecimento pré-existente. Em sala de aula, a iniciativa parte dos alunos, e a aprendizagem se reduz ao *insight*. A avaliação é formativa e informativa e considera de maneira radical a problemática das diferenças individuais. A epistemologia que fundamenta esse modelo está alicerçada no apriorismo. “Apriorismo” vem de a priori, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. O que é posto antes? A bagagem hereditária. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética (BECKER, 2010, p. 04).

Esse modelo produz resultados complexos que, segundo Becker (2010), caminha inevitavelmente para o fracasso, com prejuízos impostos a ambos os polos.

E uma classe escolar em que esteja presente a concepção relacional, é caracterizada por:

O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que, presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem este material – cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de primeiro grau, de segundo grau, universitários, etc. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem - desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, etc. - o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material da(s) próxima(s) aula(s) (BECKER, 2010, p. 6).

Esse paradigma também tem suas particularidades, se comparado aos anteriores. Aqui o ensino é caracterizado por uma interação dinâmica, e a aprendizagem é uma tomada de consciência “ação-busca”. O professor assume o papel de mediador da relação, ficando com a responsabilidade de estimular o aluno a agir e problematizar a ação. A avaliação acompanha o processo de desenvolvimento. É reflexiva, crítica e emancipatória, faz-se no processo.

Segundo Becker (2010), o professor acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento. A aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações, portanto, professor e aluno determinam-se mutuamente. A epistemologia desse professor é a relacional.

Tendo como referencial as distinções dos modelos pedagógicos propostos por Becker (2010), pode-se inferir que o material didático do Programa “As vantagens de permanecer na escolar” encontra ressonância no último modelo pedagógico: o relacional, pois, por meio do material didático, percebe-se que professor e aluno estão o tempo todo em diálogo. As atividades propostas pressupõem a interação professor-aluno, permanentemente. Os procedimentos de ensino são caracterizados por discussões, debates e exercícios no manual do aluno. O professor tem a função de expor situações problemas, indagar os alunos a respeito de suas vivências e experiências e orientá-los para a realização das atividades. E o papel do aluno é caracterizado por dialogar, expor suas opiniões e, posteriormente, registrar seus pontos de vista nas atividades propostas. Os exercícios são caracterizados pelo lúdico, pois se percebe que existem vários jogos, palavras cruzadas, propostas de planejamento de vida pessoal, enfim, atividades que tornam a aula mais interessante. Do ponto de vista didático, pode-se dizer que o material apresenta boas estratégias para manter os alunos interessados na aula. No Guia do Educador, as técnicas utilizadas são descritas da seguinte forma: “os conceitos são passados através de discussões orientadas, exercícios escritos, trabalhos em grupo, simulações e jogos, proporcionando um ambiente agradável para a aprendizagem” (BECKER, 2005, p. 06).

No que diz respeito aos aspectos pedagógico–metodológicos (processo pelo qual é desenvolvido o projeto), quarto item avaliado, evidencia-se que a linguagem apresentada (estilo, estrutura e vocabulário) é compreensível para alunos da 7ª série. Reafirmamos que o conteúdo não é adequado para alunos do ensino fundamental, independentemente, da série. As informações são atualizadas, além disso, foi dito que há outro manual, ainda mais atual. Não foram identificados erros conceituais no material. As atividades são claras e bem articuladas, não sendo expostas teorias ou conteúdos (o manual apresenta, sobretudo, atividades e alguns conceitos que fundamentam os objetivos do projeto, ligados ao empreendedorismo juvenil).

Com relação à forma pela qual os conceitos são difundidos, primeiramente, ocorrem discussões e debates e, posteriormente, são apresentados os conceitos. As atividades propostas são diversificadas, possibilitam a observação, investigação, análise, síntese e generalização. Não conduzem à repetição mecânica. As atividades, de certo modo, incentivam a discussão e formulação de pontos de vista. Entretanto, não se pode afirmar que estimulam a prática investigativa. O confronto de ideias, sim, mas não se pode afirmar que desenvolvam a criatividade e o pensamento crítico. Na realidade, estimulam “explicitamente” os alunos a pensarem na importância de se ter um bom emprego, de estudar e ser um empreendedor.

A finalidade desse projeto social é justamente disseminar a ideologia que a classe dominante almeja [estímulo ao empreendedorismo] que, segundo Lima e Arelaro (2009), “[...] responsabiliza os indivíduos pela sua condição de vida, em razão de seu comportamento e seus valores (LIMA; ARELARO, 2009, p. 10).

Essa estratégia empreendedora culpabiliza os cidadãos por suas condições socioeconômicas precárias: “[...] parte da premissa que esta situação é um problema das próprias pessoas ‘fruto de sua própria e única (ir) responsabilidade’” (LIMA; ARELARO, 2009, p. 10).

Na perspectiva de Lima e Arelaro (2009), o empreendedorismo está ligado à concepção conservadora de origem norte-americana, segundo a qual a desorganização pessoal é o principal motivo para a desvinculação do padrão social vigente. Justificativa essa em que o empreendedorismo responsabiliza os trabalhadores “por sua condição de marginalização na ‘nova economia’, utilizando-se de conteúdos conservadores e moralizadores” (p. 11).

Nesse momento histórico, o importante para os detentores do grande capital é sintonizar com as políticas dos organismos multilaterais e colocar em prática seu receituário. Alinhando-se a essas diretrizes, a multiplicação do capital nas mãos dessa minoria [classe dominante] estará garantida. Lima e Arelaro (2009) elucidam essa questão, afirmando que:

A defesa do empreendedorismo não foi uma ação localizada em determinado país, mas foi componente da globalização do modelo neoliberal, reforçada por agências multilaterais, como o Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, da Organização das Nações Unidas – ONU (p. 07).

O quinto e último aspecto analisado foi o conteúdo do material didático. No Guia do Educador, é apresentada uma descrição sumária do Programa:

As vantagens de permanecer na escola apresenta aos alunos os benefícios da escola através de cinco momentos que incluem um jogo de tabuleiro, análise de gráficos, elaboração de um orçamento, planejamento de carreira e um debate. O programa é desenvolvido em sala de aula, através de cinco períodos de 45 minutos consecutivos (um turno). Totalmente sem custos para a escola ou para alunos, *As vantagens de permanecer na escola* é apresentado por orientadores com vivência de negócios, treinados pela Junior Achievement (GUIA DO EDUCADOR, 2005, p. 06).

O resumo anterior descreve a forma como o projeto é implementado nas escolas públicas. Como se pode perceber, trata-se de um projeto extracurricular que trabalha questões essencialmente ligadas à empregabilidade e ao empreendedorismo. Lima e Arelaro (2009) demonstram que o empreendedorismo diz respeito a uma estratégia utilizada para minorar os impactos ocasionados pela intensificação da globalização na década de 1990, o qual deixou como herança um cenário cuja configuração é caracterizada por um mercado de trabalho em que os cidadãos empobrecidos são convertidos em indivíduos empreendedores.

O Brasil na década de 1990 não conseguiu ficar imune ao avanço do pensamento neoliberal e em nome do controle da inflação seguiu seu receituário, adotando uma disciplina fiscal rígida ignorando o retrocesso social e o aumento das desigualdades.

O discurso da manutenção da estabilidade monetária a qualquer preço e da necessidade da disciplina orçamentária governamental contendo gastos sociais, foi materializado em políticas governamentais que desestruturaram o mercado de trabalho no Brasil e, de forma intensa, reduziu a geração de empregos formais produzindo um ambiente de desemprego crônico na década de 1990 (LIMA; ARELARO, 2009, p. 02).

De acordo com os dados apresentados por Lima e Arelaro (2009), a taxa de desemprego do Brasil, na década de 1990, saltou de 3,4% para 7,8%, o que representa um crescimento do desemprego de 129,41%, conforme dados do IBGE. Essa conjuntura favoreceu a instauração de um ambiente de informalidade no mercado de trabalho. Assim, “A incapacidade do setor formal de gerar empregos com a garantia dos direitos, foi absorvida pelo setor informal pelos empregos assalariados não-registrados e trabalhadores autônomos exercendo atividades por conta própria em condições precárias” (LIMA; ARELARO, 2009, p. 04). Essas políticas viabilizaram o estímulo ao comportamento empreendedor dos trabalhadores marginalizados pelas políticas neoliberais que se viram desempregados.

Como uma forma de aplacar a situação da população desempregada e sem direitos, a sociedade civil e a sociedade política, ou seja, a superestrutura, seguindo as diretrizes dos organismos multilaterais, têm incentivado o empreendedorismo entre os cidadãos e, com esse projeto, percebe-se que utilizam a escola (um aparelho privado de hegemonia) como instrumento para disseminar essa cultura entre os jovens que enfrentarão esse mercado de trabalho excludente.

No guia do educador, em um quadro descritivo (Quadro 29), é apresentado o conteúdo do projeto:

Quadro 29: Conteúdo do Projeto - As vantagens de permanecer na escola

Atividades	Objetivos educacionais	Conceitos e habilidades
O Jogo das Grandes Decisões	Os alunos descobrem a relação entre educação, opções de carreira e o alcance de metas, participando de um jogo de tabuleiro.	-Êxitos -Educação -Opções de carreira -Renda -Oportunidades educacionais
As Estatísticas mostram as Vantagens de Permanecer na Escola	Os alunos visualizam os níveis de renda em relação ao nível de educação formal das pessoas. Aprendem a visualizar os custos e as vantagens de estudar.	-Renda média -Escolaridade -Custo de oportunidade -Custos financeiros
Desenvolvendo Meu Próprio Orçamento	Os estudantes vivenciam as dificuldades de viver e se sustentar, independentemente, de possuírem uma baixa escolaridade.	-Custos de vida -Orçamento mensal -Uso dos classificados -Salários -Encargos
Projetando-se Para o Futuro	Os estudantes realizam um planejamento de carreira e se preparam para uma entrevista para emprego.	-Análise de habilidades pessoais -Como se portar em uma entrevista para emprego
Debatendo Sobre Nossos Problemas	Os estudantes trabalham em grupos para levantar argumentos e debater sobre a evasão escolar. Escrevem uma carta a um amigo que esteja pensando em abandonar a escola.	-Argumentação -Trabalho em equipe

Fonte: Guia do Educador do Projeto – As vantagens de Permanecer na Escola, p.06.

Durante a entrevista, a diretora executiva falou a respeito desse programa, mencionando que essa é uma parceria com a *Junior Achievement*: “Esse é um programa que nós implementamos até para energizar o nosso programa de voluntariado, porque são funcionários da empresa que são capacitados e que vão até as escolas para aplicar esse programa” (DEPOENTE Y). A diretora prossegue, descrevendo o programa:

Em que se constitui esse programa? É mostrar de uma forma interativa, lúdica, inteligente aos alunos de 8ª série [no manual está destinado a 7ª] a importância deles estudarem, por isso é que é vantagem de se permanecer na escola. E, normalmente, é um programa que é aplicado num período de 04 horas. Tem jogos, atividades em grupo e você começa mostrando, (...) porque quando você trabalha com os jovens, todo mundo gostaria de morar sozinho, todo mundo gostaria de ter carro, todo mundo quer ganhar muito. Então a gente começa fazendo um trabalho. Tem esse joguinho que é tipo joguinho de dado, onde o dado cai é onde ele fica, então às vezes no jogo, ele cai que ele vai parar de estudar na 5ª série; o outro parou de estudar no 2º grau; o outro foi para a universidade; aí depois que ele fez esse jogo, ele tem uma sessão em que se trabalha o que você gostaria de ser. Então vamos supor que você fala: não, eu quero ser advogado, mas você parou de estudar

na quinta série você não vai ser advogado. Então já é a primeira realidade. Depois, fala quanto você gostaria de ganhar? Ah, eu gostaria de ganhar 4.000, 5.000, 6.000, todo mundo quer ganhar muito. Aí você trabalha com uma lista de classificados onde fala o tipo da função, o nível de instrução para aquela função e o salário. O aluno, o jovem começa a perceber que, normalmente, a pessoa que tem só o ensino fundamental está num patamar de salário que não ultrapassa, na maioria das vezes, R\$ 700,00, R\$ 800,00. E aí ele vai tomando consciência dessa correlação nível de instrução, carreira e remuneração. Depois você trabalha com ele a questão do orçamento para ele viver sozinho: ah, você gostaria de ser independente, ah! Então vamos fazer um orçamento de quanto você precisa para viver sozinho. Para ter um carro, quanto custa ter um carro. A gente fornece uma série de informações em que ele faz um orçamento. Depois a gente tem uma seção que simula uma entrevista de emprego: uma mal feita, uma bem feita. No final da sessão, ele tem que escrever uma carta para um amigo dele, apresentando argumentos, para que ele continue estudando, que ele não pare de estudar na 8ª série (DEPOENTE Y).

A diretora conclui que, normalmente, o aluno escreve a carta para ele mesmo. E são essas cartas que descrevem a mensagem que foi deixada para cada jovem. Fato curioso e que, de certo modo, demonstra ambiguidade ou talvez, uma estratégia velada do programa, diz respeito à forma pela qual o projeto é apresentado e implementado. Um dos principais objetivos do material [os quais aparecem explicitamente] é estimular os jovens e demonstrarem a importância de continuarem os estudos, todavia o material é encerrado com uma carta e com a orientação de como se comportar em uma entrevista de emprego. E isso não aparece de maneira clara, direta; apenas apresenta uma entrevista certa e outra errada, ou seja, instrumentalizam o jovem a realizar uma boa entrevista de emprego. A partir dessa realidade, é possível apreender que as empresas utilizam, muitas vezes, estratégias veladas para difundir seus reais objetivos entre os trabalhadores, e, nesse caso, entre os futuros trabalhadores.

Por outro lado, percebe-se, no relato da diretora executiva, o que Lima e Arelaro (2009) discutem em sua pesquisa, ao afirmarem que existe uma estreita ligação entre a educação empreendedora e a Teoria do Capital Humano:

A aquisição de hábitos e comportamentos como forma de ajuste ao mercado de trabalho é uma das ferramentas que o capital tem, de forma repetitiva historicamente, usado para ajustar a mão de obra disponível a seus interesses, assim a “educação empreendedora” também não seria uma novidade, já que sua origem remete à Teoria do Capital Humano (p. 12).

Em outras palavras, o material também incentiva os trabalhadores a se qualificarem melhor para serem mais eficientes e produtivos e, assim, possam obter maiores ganhos em um

tempo relativamente mais curto. Na Teoria do Capital Humano significa, de acordo com Kruppa, o crescimento econômico dos países desenvolvidos nos anos 1950 – 1960,

[...] a existência de um capital não-material, distinguindo, como modalidades, o capital físico e o capital humano e considerando o investimento em capital humano um dos fatores explicativos para o crescimento vultoso que criou a sociedade de abundância no pós-guerra. Por essa teoria, ao longo do século 20, especialmente, trabalhadores transformaram-se em capitalistas de si próprios ao investirem e / ou procurarem aumentar sua escolaridade e / ou competência para produzir, com maior eficiência e produtividade, obtendo com isso maiores ganhos, num tempo relativamente curto. Por essa teoria, escolaridade vira investimento, ser humano vira capital, que pode e deve ser ampliado, não apenas de forma quantitativa, mas também qualitativa, pela agregação de valores de produtividade que cada um deve buscar para si próprio (KRUPPA, 2005, p. 24).

O incentivo aos estudos propostos pelo projeto social desenvolvido pelo Instituto Delta corrobora com as afirmativas de Lima e Arelaro:

A vinculação do empreendedorismo com a Teoria do Capital Humano é explicitada na necessidade de uma “educação empreendedora”, para o desenvolvimento do indivíduo empreendedor. O empreendedorismo recoloca a Teoria do Capital Humano, mas com uma novidade ter conhecimentos e habilidades não trazem garantias de inserção, apenas, ampliam sua chance de competição como empreendedor (LIMA; ARELARO, 2009, p. 13).

Desse modo, é possível apreender dois caminhos a que esse tipo de projeto pode conduzir: primeiro, instrumentaliza, de forma implícita, o jovem que não se interessa pelos estudos, treinando-o para entrevistas de emprego, para esse se preparar para assumir postos de trabalho que exigem menor grau de conhecimentos escolares e, simultaneamente, tornando-o conformado a ser também pior remunerado, ou a arriscar e se tornar um empreendedor; e segundo, estimula o jovem a estudar mais, em menor tempo, para ser mais bem remunerado, todavia já inculca em sua mente que, mesmo estudando, não terá garantias de estar empregado e melhor remunerado.

De acordo com a ex-diretora, atualmente, existe em torno de 200 funcionários e de 40 escolas que participam, totalizando 2.500 alunos. Os conteúdos, orientações e atividades, embora sejam desenvolvidos por meio de uma pedagogia relacional, possibilitam a construção de conceitos permeados pela ideologia capitalista, mercadológica. O sentido empregado aqui, no que concerne à “ideologia capitalista” relacionada ao empreendedorismo juvenil, refere-se

à mesma empregada por Lima e Arelaro (2009, p.10): “O empreendedorismo não traz nenhuma novidade, apenas reflete a ideologia dominante, entendida aqui como um conjunto de valores e crenças que visam a manutenção de uma determinada ordem social, ocultando os elementos que a ameaçam e lhes são inerentes”. Os jogos também reforçam a questão do empreendedorismo.

No Anexo C, é apresentada uma réplica do tabuleiro utilizado para a realização do jogo e, no Anexo D, as cartas que compõem o jogo.

5.6 Análise do Material Didático do Programa: Zape Virtudes Empreendedoras

O segundo material didático analisado do Instituto Delta recebe o nome de *Zape Virtudes Empreendedoras*. Seu autor e consultor é o Sr. Antônio Carlos Gomes da Silva, e a responsável pela criação da metodologia de trabalho é Márcia Pandolfi Spini. A revisão geral foi realizada por Claudia Farnesi, Márcia Pandolfi Spini, Isabela de Lima Freitas (equipe do Instituto Delta) e a empresa Fator Publicidade.

O material apresenta a editora que recebe o mesmo nome do Instituto: Editora Delta. Trata-se da 4ª edição, revista e unificada, ano 2010, cidade de Uberlândia – MG. O material possui 200 páginas, estando dividido em três módulos, os quais deverão ser realizados em um ano, com carga horária de 50 horas.

A área ou disciplina é “educação para o empreendedorismo”. O material possui ficha catalográfica – CRB6 2180, destinando-se ao público do ensino fundamental, mas sem especificar a série: “O público-alvo do Programa são os jovens e adultos. Ao escolher em especial o jovem como destinatário deste Programa, nosso propósito é contribuir para que você se desenvolva como pessoa autônoma, seja um cidadão solidário e um profissional competente” (SILVA, 2010, p. 17).

O objetivo do Programa Zape é, segundo Silva (2010), contribuir para que os jovens desenvolvam uma visão cada vez mais empreendedora da vida, nos âmbitos pessoal, social e produtivo, adquirindo os instrumentos vitais (virtudes e competências) para torná-la realidade.

Mediante a exposição do objetivo desse projeto, percebe-se que o estímulo ao empreendedorismo tem ultrapassado os muros das empresas e está sendo propagado dentro das escolas, o que remete à elucidação de Lima e Arelaro (2009), ao afirmarem que:

No Brasil, processos educacionais e formativos utilizados para a difusão do empreendedorismo, com o objetivo de converter trabalhadores

desempregados e informais em empreendedores, mas além do ambiente de desemprego e informalidade o empreendedorismo foi propagado em larga escala na sociedade brasileira, e para isso contou com o amplo apoio da mídia que difundiu a ideia do “seja seu patrão”, como um valor cultural necessário para todas as pessoas (LIMA; ARELARO, 2009, p. 09).

A meta-síntese (a meta das metas), segundo o autor do material didático, é contribuir – por meio da educação – para a geração de uma cultura de empreendedorismo, seja entre jovens da rede escolar, seja entre educadores, seja entre colaboradores do Grupo Delta e de suas organizações-clientes.

A justificativa para a disseminação dessa meta-síntese proposta pelo autor do material encontra ressonância na investigação realizada por Lima e Arelaro (2009), quando demonstram que o empreendedorismo é uma estratégia para aplacar o ambiente crônico de desemprego gerado na década de 1990. Os autores sinalizam duas saídas para os trabalhadores marginalizados e excluídos dos postos formais de emprego:

Com a explosão do desemprego e sua manutenção em índices elevados, os trabalhadores tornam-se vulneráveis e concordam em trabalhar abrindo mão de seus direitos sociais. Desta forma, aceitam ser assalariados não registrados mantendo uma relação de emprego clandestina, na qual o empregador não cumpre a legislação trabalhista (não pagamento de férias, 13º salário, aviso prévio, etc.) nem recolhe as contribuições sociais (contribuição previdenciária, fundo de garantia por tempo de serviços e outras).

Outra parte dos trabalhadores expulsos das relações de assalariamento, formal ou informal, busca por conta própria sua subsistência econômica, inserindo-se no setor informal da economia (LIMA; ARELARO, 2009, p. 04).

A segunda opção é a incentivada pelo projeto social “Zape Virtudes Empreendedoras”, ou seja, a empresa utiliza a escola – um aparelho privado de hegemonia – para incentivar os jovens a se arriscarem por conta própria no mundo dos negócios, todavia não explicitam os riscos a que esses novos “empreendedores” estão expostos.

Os pequenos espaços econômicos ocupados por esses trabalhadores que, por conta própria buscam enfrentar o desemprego, sofrem permanentes mudanças e uma atividade que hoje pode gerar alguma renda, pode ser afetado diretamente de diversas formas, tanto por restrições a seu desenvolvimento pelas alterações na legislação, como pelo aumento da fiscalização. É o caso frequente do comércio ambulante, pelo esgotamento das possibilidades de sua exploração como atividade econômica ou uma obra de construção civil que se encerra e que deixa de ter consumidores

permanentes de refeições, ou quando a atividade econômica torna-se rentável, e empresas com capital entram na disputa de forma desigual contra os trabalhadores por conta própria, como por exemplo, o comércio de materiais recicláveis que deixou de ser uma atividade de “moradores de rua”, para tornar-se atividade altamente lucrativa (LIMA; ARELARO, 2009, p. 05).

Os programas incentivam o empreendedorismo, porém não demonstram os riscos a que os indivíduos que se aventuram estão sujeitos e não levam em consideração a vulnerabilidade que permeia a vida de cidadãos que não possuem capital para enfrentar um desequilíbrio de qualquer natureza nos seus negócios. E, nas palavras de Lima e Arelaro (2009, p. 13), “O empreendedorismo coloca em seu discurso que, as pessoas precisam estar dispostas a correr ‘riscos financeiros, psicológicos e sociais’”. Dessa forma, o empreendedorismo tira a responsabilização da sociedade pela exclusão de inúmeros cidadãos dos processos formais e legais de trabalho, além de desconsiderar a vulnerabilidade dos trabalhadores empreendedores empobrecidos.

O autor do material didático descreve, ainda, o que é a cultura de empreendedorismo para o Delta:

É a geração – dentro e fora das organizações empresariais – de uma ambiência de confiança e respeito das pessoas em si mesmas, umas nas outras e nas instituições econômicas, sociais e políticas de uma sociedade. A criação de uma atmosfera dessa natureza propicia um ambiente favorável ao desenvolvimento de novos negócios e ao crescimento e fortalecimento das organizações, gerando um clima propício ao desenvolvimento de carreiras vitoriosas (SILVA, 2010, p. 29).

A cultura do empreendedorismo no discurso do Instituto Delta é muito “bonita”, todavia falaciosa, pois não demonstra a que reais caminhos que um negócio sem base financeira e formação profissional adequada podem levar: “Privilegiando componentes culturais e comportamentais, o empreendedorismo deixou de lado as dimensões estruturais dos problemas e propôs a adoção da ‘cultura empreendedora’, como forma de converter os trabalhadores em empreendedores” (SILVA, 2010, p. 11).

O kit é formado pelo *Guia do Educador*, *Guia do Educando* e pelo livro *Cuide Bem do Seu Jardim*. Não apresenta material de apoio, como cadernos de exercícios, manual do professor em cd room etc.

Para participar do Programa Zape, a instituição escolar deve estar inscrita junto ao Instituto Delta. Realizada a parceria, o educando receberá o material didático de seu professor, contendo a ficha de inscrição picotada. Para receber o certificado, é imprescindível

que o educando preencha a ficha com todas as informações solicitadas e devolva para o seu educador. Ao final do programa, o educando receberá um certificado de 50 horas para quem teve frequência de, no mínimo, 75%, em cada módulo. E só receberá certificado aquele que participar dos três módulos.

No que concerne ao projeto gráfico, o segundo tópico analisado, foi possível apreender que existe articulação entre textos e imagens (figura, quadros, tabelas, gráficos) que contribuem para a melhor compreensão do enunciado. O material tem boa qualidade, tendo sido impresso em folhas brancas. A programação visual e a legibilidade dos caracteres (tamanho das letras e diagramação) são do tamanho padrão, facilitando a leitura. As informações são apresentadas com clareza, mas não são adequadas ao nível de compreensão dos alunos.

Esse programa é indicado para o ensino fundamental, todavia, na escola que foi visitada, a pedagoga relatou que o projeto não era desenvolvido exatamente como está no manual, pois não havia professores disponíveis para trabalhar e, também, porque o projeto era desenvolvido depois das 21h30m, e nem todos os alunos tinham interesse em participar. A pedagoga ainda informou que considerou o material muito complexo para os alunos com os quais estava trabalhando, pois as turmas que faziam parte do projeto eram compostas por alunos do EJA (jovens, adultos, idosos, adolescentes), alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, todos em uma mesma sala. Assim, os professores tentavam sempre “enxugar o material” de modo a facilitar o trabalho com os alunos.

A pedagoga mencionou suas percepções sobre o material, elucidando que é muito bom, todavia dirigiu-se ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE) Julieta Diniz, instituição da Prefeitura Municipal de Uberlândia idealizada pela Secretaria Municipal de Educação, para reclamar, pois achou que ele estava inadequado para os alunos. De acordo com a pedagoga, apenas uma professora eventual desenvolve os trabalhos com os alunos, e apenas essa profissional frequenta os cursos de formação oferecidos pelo Instituto Delta. Para finalizar, a pedagoga mencionou que a culminância do projeto foi a realização de uma “feira”, para a qual cada aluno levou os seus produtos para comercializar: coxinhas, artesanatos, bombons, etc. Também foram confeccionados cartões de visita para divulgarem seus negócios. Segundo a pedagoga, os alunos “Se sentiram, de fato, ‘empreendedores’”.

Com relação às concepções pedagógicas, terceiro aspecto analisado, evidencia-se que o manual *Zape Virtudes Empreendedoras*, bem como o material do programa “As Vantagens

de Permanecer na Escola”, foi construído seguindo tendência contrária à escola tradicional ou ensino tradicional. Trata-se de um material que utiliza muitos recursos técnicos. Técnicos porque, segundo Candau (1997), a didática é constituída por três dimensões: humana, político-social e técnica.

A dimensão humana é caracterizada pela compreensão dos valores éticos, das crenças religiosas, da afetividade, da emocionalidade, da racionalidade. Essa dimensão, de forma ampla, refere-se ao relacionamento interpessoal que ocorre no processo ensino- aprendizagem entre os sujeitos envolvidos, estando ligado a aspectos fundamentais, como: a forma que o professor se relaciona com seus alunos; a forma com a qual ele encara a docência; os cuidados que ele dispensa àquele aluno que possui um grau maior de dificuldades; e ao próprio ambiente que é criado na sala (de respeito, de amizade, de apoio, de incentivo, de sonhos e conquistas), cujo principal responsável é o docente.

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 2002, p. 160 – Grifo do original).

Nessa direção, a dimensão humana da didática alude a questões de relacionamento que os alunos e professores desenvolvem na escola.

A dimensão sociopolítica refere-se à compreensão de que alunos e professores são pessoas que possuem uma história de vida, vivem em um tempo e têm uma cultura específica. O contexto em que esses vivem é norteado por políticas de saúde, econômicas e de educação, fatores esses que influenciam a vida dos sujeitos. Um elemento primordial para empreender tal objetivo refere-se à compreensão de que a ação pedagógica tem um papel político, e que sua metodologia de ensino contempla uma proposta política de educação e sociedade (VASCONCELOS, 1996).

A dimensão técnica é a que foi possível apreender com maior facilidade no material e diz respeito, entre outras coisas, ao domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido, como também ao conhecimento das formas eficazes de desenvolvê-los com os alunos (PAULO, 1996). É caracterizada por ser um processo intencional, orientada por objetivos, estratégias, conteúdos, técnicas, recursos de ensino, organização de processo de avaliação e escolha de técnicas avaliativas, planejamentos de cursos e de aulas (CANDAU, 1997). Destarte, por meio das técnicas, é possível estabelecer intermediações entre o professor e o aluno, podendo

essas técnicas estarem centradas no professor (exposição e demonstração), no aluno (estudo dirigido, estudo de texto) ou na socialização (estudo do meio, debate, seminário).

Tendo como referência as dimensões da didática propostas por Candau, é possível constatar que a dimensão humana é difícil de ser analisada, pois seria necessário estar presente em uma aula para verificar como é a relação professor-aluno. No entanto, a dimensão política é possível ser apreendida nas entrelinhas do material didático, buscando compreender se a metodologia contempla uma proposta política de educação. No que diz respeito à dimensão técnica, pode-se constatar que o material apresenta inúmeros recursos técnicos indicados pelas teorias contemporâneas, como debates, vídeos, questionários, dinâmica do autorretrato, músicas, atividades em grupos, filmes, relatos de vida, entre outros. Nesse sentido, trata-se de um material que requer uma dinâmica permanente em sala de aula, visto que existem muitas situações problemas, muitos questionamentos e debates.

No que diz respeito aos modelos pedagógicos (formas de representar a relação ensino/aprendizagem escolar ou, mais especificamente, a sala de aula) enunciados por Becker (2010), esse material está alinhado à pedagogia relacional, já detalhada na análise do material “*As Vantagens de Permanecer na Escola*”.

Com relação aos procedimentos de ensino, evidenciam-se atividades desenvolvidas por meio de discussões, debates, exercícios com perguntas e respostas, propostas de entrevistas, entre outros. A organização da parte final do primeiro capítulo apresenta uma forma diferente e, por isso, mais dinâmica para apresentar o conteúdo, tendo sido intitulada como “A Pedagogia do Exemplo – Relatos de Vida”. O autor justifica o uso dessa metodologia, afirmando que:

O empreendedorismo, enquanto arte de transformar sonhos em visões e visões do futuro em projetos, e estes em realidades, exige de quem se propõe a praticá-lo o uso da razão, da intuição, da criatividade e da paixão. Como transmitir tudo isso ao mesmo tempo a quem pretende tornar-se um empreendedor? Se formos pensar apenas em aulas ou em livros didáticos, fica muito difícil. Porém, se utilizarmos de relatos extraídos da própria vida, as coisas ficam mais fáceis de assimilar.

Por isso, entendemos que o grande caminho para ajudar alguém a assumir uma postura verdadeiramente empreendedora diante da vida é a PEDAGOGIA DO EXEMPLO. Por meio dela uma pessoa pode dedicar à outra, tempo vivido, presença, construtiva, experiência adquirida, conhecimento que passou a dominar, tudo isso sintetizado em exemplos de vida (SILVA, 2010, p. 53).

A utilização dessa metodologia sinaliza dois caminhos: primeiro, trata-se de uma abordagem teorizada por Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, em que o autor afirma: “Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo...”. Nesse sentido, evidencia-se que Silva (2010) pretende utilizar os ensinamentos de Paulo Freire. O outro caminho que pode ser observado nos leva a inferir que a *Pedagogia do Exemplo* poderá contribuir também para reafirmar valores e ideologias que o capital almeja, ou seja, com um comportamento passivo, não questionador, proativo, polivalente, entre outros.

O papel do professor, de acordo com o material didático, é o de expor situações problemas, indagar os alunos a respeito de suas vivências e experiências e orientá-los para a realização das atividades. E o papel do aluno é caracterizado por dialogar, expor suas opiniões e, posteriormente, registrar seus pontos de vista nas atividades propostas. Os exercícios são caracterizados pelo lúdico, com vários jogos, palavras cruzadas, debates, filmes, entre outros.

Sobre os aspectos pedagógico-metodológicos, quarto item analisado, foi possível constatar que a linguagem apresentada (estilo, estrutura e vocabulário) não é adequada para o público a que se destina o material. Como exemplo, pode-se citar o fragmento de um texto: “O ser humano é um ser gregário, um ser social, foi feito para viver em grupos. O ermitão, o isolado, o sozinho é uma exceção, é um exótico. [...] o primitivo perde sua identidade, que é dada pelo seu clã, pela sua tribo” (SILVA, 2010, p. 100), e, ainda: “É fundamental que todos ‘se sintam’ ouvidos, partícipes (SILVA, 2010, p. 100)” e “Muitas vezes, as pessoas se acham ‘donas da verdade’ e, quando são submetidas ao crivo de outras pessoas, percebem outra realidade” (SILVA, 2010, p. 100).

A própria pedagoga de uma das escolas parceiras destacou esse problema. Segundo ela, no material, existem muitas palavras diferentes e próprias (no sentido técnico) do meio empresarial. Há, por exemplo, a descrição da teoria do ciclo econômico, conteúdo esse trabalhado no grau superior, nos cursos de Administração e Economia: “Os economistas descobriram que a economia anda naturalmente entre altos e baixos por um período de tempo. Eles chamam isso de ciclo econômico. O ciclo econômico tem quatro partes ou fases. Elas são chamadas de **pico, recessão, transição e expansão**” (SILVA, 2010, p. 169 – Grifos do autor). O autor prossegue, descrevendo cada fase do ciclo e, depois, expõe dados sobre indicadores econômicos: Produto Interno Bruto (PIB); Índice de Preços ao Consumidor (IPC); Índice de Vendas Reais no Varejo; Renda Per Capita; Taxa de Desemprego e Índice de Produção Industrial. Como pode ser evidenciado, trata-se de um conteúdo bastante denso para alunos do ensino fundamental. Nesse caso, poderíamos perceber a mesma tendência do programa “As Vantagens de Permanecer na Escola”, que apresenta estreita relação entre empreendedorismo

e a Teoria do Capital Humano, ou seja, o material tenta propor uma “determinada qualificação” em um curto espaço de tempo para formar mão de obra.

As informações são corretas, atualizadas e não há evidências de erros conceituais. Existe gradação, clareza, articulação e complexidade na apresentação dos conteúdos. Há também preocupação com a formação de conceitos, e não com sua definição, conforme pode ser analisado no fragmento abaixo:

Quando você gasta o seu dinheiro num picolé ou num cachorro-quente, começa uma longa jornada pela economia. Uma parte desse dinheiro irá para outros negócios, como por exemplo, a salsicha, o tomate, o pão. Outra parte irá para o governo em forma de impostos e outra é usada para pagar os funcionários que trabalham na lanchonete para produzir o cachorro-quente. No fim, este dinheiro irá para as casas assim como a sua, exatamente para continuar numa jornada similar para comprar verduras ou material escolar. O fluxo do dinheiro dos consumidores para as empresas é uma das muitas “correntes” através da economia [...] (SILVA, 2010, p. 163).

Como já mencionado anteriormente, as atividades são diversificadas e organizadas de modo que os estudantes busquem conhecimentos fora das quatro paredes da sala de aula. Há instrução para realização de pesquisas, de observação, investigação, análise, síntese. Enfim, a prática da investigação é estimulada.

No que concerne ao último tópico analisado, conteúdo da obra, logo nas primeiras páginas, o autor descreve a forma pela qual o material foi organizado e seus objetivos. De acordo com o autor, o Programa Zape – Virtudes Empreendedoras conta com um conjunto de ferramentas conceituais e metodológicas chamadas de instrumentos de ação. Esses instrumentos foram divididos em três módulos:

1º Módulo: As Virtudes Empreendedoras: O foco deste módulo é o aprendizado sobre as Virtudes Empreendedoras e as Oficinas sobre os Relatos de Vida de alguns empreendedores. Neste módulo, buscaremos, pela força do exemplo, levar o jovem a conhecer e interagir com as virtudes que estão sempre presentes na trajetória de vida e trabalho dos empreendedores, independente do seu porte (grande, médio ou pequeno) ou da forma que atuam (abrindo um negócio próprio ou fazendo carreira no interior de uma organização).

2º Módulo: Trabalho de Campo: um exercício de protagonismo juvenil. Através do Trabalho de Campo, os jovens terão a oportunidade de entrar em contato com empreendedores, interagindo com as Virtudes Empreendedoras. Neste módulo, será trabalhado também o livro “Cuide Bem do Seu Jardim”. Dando continuidade ao aprendizado constituído pela força do exemplo, o

educando, por meio de atividades de campo, previamente, estruturadas, irá identificar, registrar e analisar casos reais de empreendedores, tendo como base a compreensão das virtudes empreendedoras com as quais teve contato na etapa anterior (Relatos de Vida).

3º Módulo: Educação para o mercado. Neste módulo, o jovem educando será estimulado a entender as características gerais do sistema econômico e suas influências nos negócios e na carreira, com noções de como organizar um empreendimento, como interagir e estabelecer uma atitude cooperativa socialmente responsável e ética com todos os públicos que uma organização interage (SILVA, 2010, p. 11).

No Primeiro Módulo, o autor faz uma introdução, explicando o material. Nessa introdução, destacam-se algumas falas curiosas sobre o empreendedorismo. Segundo o autor, educar para o empreendedorismo é educar pessoas para transformar sonhos em visões, visões, em projetos e projetos, em realidade. Prossegue o autor, dizendo que quem foi capaz de fazer isso venceu, que não importa o tamanho do projeto e nem onde ele se realizou, que o importante é que ele permitiu a alguém realizar o seu potencial para o bem de si mesmo e dos demais, dando um sentido à sua passagem por esse mundo (SILVA, 2010, p. 15).

Silva (2010) afirma que o primeiro passo para ser um empreendedor é quando o jovem conta consigo mesmo como educador. E o caminho para se alcançar essa “auto-educação” é contar com bons e inspiradores exemplos de vida, eleger algum ou alguns e procurar segui-los ao longo da existência. E finaliza o parágrafo, afirmando que: “É exatamente isso que o Programa Zape – Virtudes Empreendedoras pretende oferecer a cada um de vocês, um caminho para a auto-realização” (SILVA, 2010, p. 15).

Na perspectiva de Lima e Arelaro (2009), no que concerne ao uso dos “exemplos de sucesso” como metodologia para desenvolver o projeto Zape Virtudes Empreendedoras, a mitificação da ideologia dominante no empreendedorismo capta a atenção de seus possíveis consumidores pelo anúncio de um futuro promissor.

O futuro, porém, depende da mudança de hábitos e comportamentos, assim o empreendedorismo define a forma de aquisição de suas mercadorias, por meio de processos formativos.

A aquisição de hábitos e comportamentos pelos processos formativos e educativos compõe o núcleo central do discurso do empreendedorismo. A matriz destes hábitos e comportamentos são os “empreendedores de sucesso” e seus empreendimentos capitalistas (p. 12 – Grifos nossos).

Em outras palavras, o programa Zape pretende, com a metodologia dos exemplos, disseminar a ideologia de que um empreendedor é uma pessoa livre e criativa, que deve correr riscos, porque outros empreendedores de sucesso traçaram também esse caminho e venceram.

Todavia o empreendedorismo não considera fatores relevantes a que os trabalhadores empobrecidos estão sujeitos, pois, na realidade, a proposta empreendedora estimula o indivíduo a correr riscos, mas desconsidera a condição de vulnerabilidade desses cidadãos. “Os trabalhadores pobres são vulneráveis, exigir que eles estejam dispostos a correr riscos financeiros, psicológicos e sociais é estimular a procura do impossível, o que pode ampliar o grau de vulnerabilidade a que já estão submetidos” (LIMA; ARELARO, 2009, p. 15).

Para finalizar a introdução, o autor coloca em evidência os objetivos do Programa:

Este guia não deve ser lido como um livro de receitas, mas como um livro de filosofia de vida. Ele pretende ajudá-lo a analisar a si mesmo, analisar a realidade à sua volta, fazer escolhas, traçar caminhos, tomar decisões e pô-las em prática.

Qual é o conteúdo dessas lições? Podemos resumi-lo numa única palavra, VIDA. Mais do que ajudá-lo a dar certo na escola – e isso vai acontecer – sua intenção mais profunda, é ajudá-lo a dar certo na vida (SILVA, 2010, p. 15).

No início do material, percebe-se que o objetivo dos enunciados é disseminar a ideologia que a empresa quer que os jovens assimilem: “Participar do Programa Zape significa que você é uma pessoa que quer assumir as rédeas do próprio destino (...)” (SILVA, 2010, p. 23).

Será? Uma das ideias centrais do empreendedorismo, “o correr riscos” - como condição de sucesso – resulta em duas consequências: a) uma forma de transferir a responsabilidade aos trabalhadores pela sua inserção econômica na sociedade; b) transferência dos riscos financeiros, psicológicos e sociais aos cidadãos marginalizados do sistema formal de emprego (LIMA E ARELARO, 2009). Dessa forma, o empreendedorismo estimula os indivíduos a correrem riscos que na realidade: “São riscos que de forma individual são de difícil superação. Assim, por desconsiderar o grau de vulnerabilidade a que estão expostos os trabalhadores pobres, o próprio empreendedorismo se torna um risco” (p. 15).

Tanto o programa *Zape* quanto o *As Vantagens de permanecer na escola* correspondem a estratégias estabelecidas a partir de políticas traçadas pelo Banco Mundial para tentar aplacar a situação crônica deixada pela globalização neoliberal na década de 1990. Na perspectiva de Lima e Arelaro (2009), o Banco Mundial, em um relatório publicado no ano de 2002 intitulado “Globalização, Crescimento Econômico e Pobreza: a nova onda da globalização e seus efeitos econômicos”, anuncia que a globalização deu origem a países

“perdedores” e “ganhadores” e afirma a necessidade de se reduzir e amortecer o impacto negativo do processo de reforma de modo a integrar as economias dos países “perdedores” ao resto do mundo.

Considerando a necessidade de proporcionar assistência social adequada ao mercado de trabalho mais dinâmico em uma economia aberta, o Banco Mundial propôs para os “perdedores”, um programa de ação visando a construir uma economia mundial de inclusão, destacando o incentivo ao empreendedorismo, como forma de complementar as demais iniciativas de “amparo social” (p. 07).

O programa descreve como deve ser organizado, primeiro, um Plano de Carreira e, posteriormente, um Plano de Ação. O segundo ilustra de forma mais clara as ideologias presentes no material:

O Plano de Ação é o conjunto de propósitos, objetivos, metas e resultados que você pretende alcançar no negócio que estiver conduzindo no momento. A palavra negócio, aqui, não tem o significado verdadeiro, mas restrito de transação comercial. Negócio, em nosso Programa de Educação para o Empreendedorismo, significa aquilo a que uma pessoa deve dedicar-se sem descanso para que sua vida como um todo possa avançar (SILVA, 2010, p. 25).

O autor prossegue, exemplificando com etapas que, geralmente, o jovem pretende passar no decorrer de sua vida:

Se você prepara-se para um vestibular, que exige alta performance, seu negócio é dominar o mais e o melhor possível os conteúdos exigidos no Programa. Se você assumiu um cargo numa empresa, seu negócio é obter um nível tal de desempenho que venha a diferenciá-lo pela competência, dedicação e resultados obtidos, impulsionando sua carreira. Se você estabeleceu por conta própria, seu negócio é assegurar a sobrevivência, o crescimento e a busca constante da sustentabilidade da sua empresa, seja ela pequena, média ou grande (SILVA, 2010, p. 25).

De um modo geral, no primeiro capítulo, percebe-se que o foco do conteúdo é discutir sobre o mundo do trabalho, globalização, sempre ressaltando a importância de os alunos serem competentes e desenvolverem bem suas habilidades. Há também a presença implícita de ideias religiosas, além de promessas de uma família feliz, muitas amizades e sucesso profissional para aqueles que seguirem o direcionamento do Programa. Pode-se perceber uma correspondência entre esses valores estimulados no material e os valores que Anthony

Giddens defende ao teorizar a terceira via como estratégia de superação da “crise do Estado”, que entendemos seja a crise do capital.

Nos encontros seguintes, o autor apresenta as Virtudes Empreendedoras e as descreve pormenorizadamente. Na visão do autor, elas tratam de uma tomada de posição existencial, um jeito de ser e de fazer, uma atitude básica diante da vida e do trabalho, e é essa atitude que fará a diferença na vida do educando (SILVA, 2010). Nesse fragmento, é possível perceber como a questão de assumir riscos é estimulada pelo autor, chegando a mencionar que se trata de “atitude básica” da vida. É uma total responsabilização do jovem pela sua condição de sucesso ou fracasso sem considerar a conjuntura que integra sua vida, fruto de políticas propostas do Banco Mundial:

Os pobres na visão do Banco Mundial precisam ser encorajados a correr riscos e poderem assim contribuir no desenvolvimento econômico de maneira ativa com base em uma postura empreendedora, postura esta resultado de uma mudança individual de mentalidade e comportamento (LIMA E ARELARO, 2009, p. 08).

As Virtudes Empreendedoras para Silva (2010) são: visão positiva de futuro; coragem de correr riscos calculados; capacidade de analisar contextos e identificar oportunidades; proatividade; disposição para aprender e crescer nas adversidades; criatividade; constância de propósito; dedicação; realismo; discernimento; capacidade de auto e heteroavaliação; assertividade; paixão pelo que faz; compromisso com a qualidade; disposição para a melhoria constante; liderança; espírito de servir; visão; e sustentabilidade.

Posteriormente, o autor trabalha vários aspectos relacionados à disciplina, desenvolvimento de habilidades, ética e mundo do trabalho:

Mas é igualmente cuidar do ambiente da escola, da comunidade, da família. A qualidade da educação de um estabelecimento de ensino revela-se mais no banheiro do que na biblioteca, no auditório ou no gabinete do diretor. Quando você utiliza o banheiro da escola – pense na gentileza devida a quem vai utilizá-lo depois de você – procure deixá-lo igual ou melhor do que você o encontrou. Se praticar isso, você crescerá como ser humano, como cidadão e como futuro profissional. A vida lhe recompensará. Experimente agir assim e veja o quanto de há de verdade e sabedoria nesse jeito de ser.

Com disciplina, coragem e competência aproveite sempre as oportunidades e faça as escolhas certas. Você verá o resultado. Sua vida vai mudar e, certamente, mudará para melhor. As coisas irão conspirar a seu favor!

O importante é concentrar suas melhores energias para viabilizar e encontrar o caminho que irá fazer suas habilidades saírem do coração e da sua mente para a vida. E repetindo: trabalhar é praticar habilidades (SILVA, 2010, p. 44).

Ao longo da exposição dos conceitos, percebe-se a ênfase na boa educação, no esforço, na disciplina, enfim, na importância de se desenvolver princípios éticos.

Avançando no material, chegamos aos Relatos de Experiência que compõem a seção Pedagogia do Exemplo, já mencionada acima. São apresentados seis textos que relatam a experiência de seis pessoas consideradas grandes exemplos de empreendedores.

Os textos são muito extensos, variam de quatro a seis páginas de texto corrido, sem nenhuma gravura ou arte gráfica, portanto cansativo para o público a que se destina. Cada texto foi organizado seguindo a lógica da atividade profissional realizada pelo empreendedor apresentado. O 1º Relato refere-se à vida do Sr. Alan Delta, dono e presidente do Sistema Integrado Delta (SID). O texto é construído, fazendo-se referência a uma repórter que está vindo de Belo Horizonte para entrevistá-lo. Por meio desse enredo, é contada a história de vida do Presidente do Grupo, assim como são descritas, pormenorizadamente, suas características pessoais, profissionais e detalhes físicos, além de aspectos organizacionais da sede da empresa, a qual a repórter visita para realizar a entrevista. O que se percebe é que ocorre a exaltação constante do Sr. Alan Delta, assim como aspectos positivos da empresa. Parece até um texto de *marketing*:

O senhor Alan Delta é a educação em pessoa. Tudo que ele pede, diz por favor, e obrigado. Até as broncas são sutis. Ele nunca grita com ninguém, mas gosta de agilidade. (...) um dia desses, Alan Delta queria enviar um e-mail agradecendo uma visita recebida. Às 17 h 30 min, a nota foi enviada e, as 17h 40min, a pessoa respondeu. ‘No mesmo momento, o senhor Alair mandou uma nota para todos os diretores da empresa dizendo que pessoas de sucesso têm agilidade. O sutil puxão de orelha serviu para todo mundo’. (...) Com ele é assim, para que deixar para amanhã o que se pode fazer agora (...).

Os funcionários parecem estar em casa: mesas com cadeiras brancas e sombrinhas de sol coloridas formam um cenário de paz e quietude. Uma estufa com mudas de plantas chama a atenção, assim como a vídeo-locadora, a lanchonete e, pasmem, um salão de beleza exclusivo para as funcionárias.

A repórter pensa que está no País das Maravilhas. Pisca os olhos para ver se está bem acordada, se é verdade, se o Delta existe mesmo, mas logo fica sabendo que tem também restaurante e uma academia de ginástica para funcionários e familiares (SILVA, 2010, p. 61).

O Relato passa a imagem de uma empresa perfeita para se trabalhar, ideal, com pessoas felizes e alegres. Todavia essa não é a descrição realizada por um ex-funcionário do

Banco Delta, uma das empresas do Sistema Integrado Delta. De acordo com o ex-funcionário, realmente, existe restaurante, academia, salão de beleza, até biblioteca na empresa, mas o clima é de pressão permanente. As cobranças são muitas, as pessoas não têm horário para saírem da empresa. O referido ex-funcionário menciona que já chegou a trabalhar até meia-noite, uma hora da manhã e também aos sábados e domingos, quando necessário. Relatou ainda que, de fato, o Sr. Alair é uma pessoa muito polida, mas os funcionários abaixo dele, que geralmente são muito sobrecarregados, estão sempre muito estressados: “havia uma gerente que gritava muito e era bastante indelicada com os funcionários abaixo dela. No domingo, ela enviava vários e-mails para os funcionários com problemas que deveriam ser resolvidos na semana que se iniciava”, por exemplo. Relata o ex-funcionário que, no domingo à noite, já nem conseguia dormir direito, pensando nos problemas que o esperavam na segunda-feira.

O relato do ex-funcionário reafirma o que Silva (2001) constata ao pesquisar uma empresa mineira do ramo da telefonia. Segundo a autora, a possível razão para que exista a classe dos gestores é para que a exploração possa ser concretizada: “A relação estabelecida entre gestor e trabalhador é marcada pela exploração e submissão e revela que eles compõem uma relação polarizada de classes opostas (p. 33)”.

Ainda de acordo com Silva (2001), o controle e a disciplinarização de trabalhadores pelos capitalistas, sejam eles proprietários ou gestores da produção, se efetivam por meio de mecanismos criados no setor produtivo para a produção da mais-valia dos trabalhadores.

Na perspectiva da autora, “O papel dos gestores é, portanto, o de assegurar a expansão do capital por meio do controle sobre as forças produtivas, principalmente através da produção da mais-valia” (SILVA, 2001, p. 32).

O Relato de Vida nº 2 refere-se ao empreendedor Paulo Sérgio Dias, proprietário do Supermercado Sublime, em Guarulhos – SP. Embora seja em outro estado, percebe-se que esse relato foi escolhido porque quem acabou financiando o sonho de Paulo foi o Grupo Delta.

Em dois anos, os irmãos [sócios do supermercado] conseguiram parar a dívida de R\$1 mil, quando veio o empurrão definitivo, *com a ajuda da empresa Delta, o maior grupo atacadista do Brasil e principal fornecedor de supermercados*, com sede em Uberlândia, no Triângulo Mineiro. Financiado pelo Banco Delta, do Grupo Delta, Paulo conseguiu um empréstimo de R\$12 mil, para pagamento em 18 vezes, o que lhe permitiu

formar um capital de giro e alargar os horizontes (SILVA, 2010, p. 66 – Grifo nosso).

Esse relato, embora não seja do Delta, está diretamente ligado à empresa e novamente exalta a imagem do Grupo. Outro aspecto a ser destacado refere-se a uma inconsistência em sua organização. O autor vai abrindo parênteses para falar de outros assuntos e não os encerra, ocorrendo uma descontinuidade, uma incoerência textual no Relato.

O Relato de Vida nº 3 diz respeito aos donos da Padaria e Confeitaria LAU. Assim como o primeiro relato, o texto é organizado de acordo com a atividade desenvolvida pelos donos. O texto é apresentado em forma de uma receita de como se tornar um empreendedor.

Modo de fazer: Junte todos os ingredientes acima: amor, trabalho, entusiasmo, dedicação total, disciplina e disposição para acordar às quatro da manhã, de domingo a domingo, sem folga. Coloque energia, água, sal e 7 sacos de farinha de trigo por dia, que vão ser transformados em 6 mil pães e consumidos de hora em hora até às 8 da noite, quando o casal fecha as portas da padaria. Deixe o pão crescer e se multiplicar com dois filhos (...) ambos ajudam os pais na padaria, ora no caixa, ora na limpeza.

Não deixe a massa desandar por causa dos 13 assaltos que os levaram à mudança no horário de abrir a padaria, de quatro para as cinco e meia da madrugada. Molhe o pão com o suor dos rostos de Joaquim e Lucimar, que vivem para o trabalho. Quando chegam em casa, assistem a TV e vão dormir, para repetir a rotina no dia seguinte (SILVA, 2010, p. 70)

Assim como nos Relatos anteriores, também fica ressaltado o vínculo com o Grupo Delta, no sentido implícito de fazer *marketing*:

(...) vá acrescentando, devagar, quitandas feitas por Lucimar, como pães de queijo, rosquinhas, salgados até de massa folhada, vá deixando corar tudo com as contas promissórias, pagas rigorosamente em dia, muitas até adiantadas, como reconhecem o maior dos seus fornecedores, o Grupo Delta, que viu uma simples padaria se transformar em uma panificadora, com 20 funcionários, um empório e uma lanchonete (SILVA, 2010, p. 70).

Ainda, é possível observar outros aspectos interessantes. É comum em todos os relatos a narrativa de histórias de pessoas que não tinham nada, começaram do zero e alcançaram sucesso. Outro elemento comum é a reafirmação de valores éticos e religiosos: “Até hoje vão à missa aos domingos, com os filhos, a quem ensinam valores que não se perdem, não se dissolvem no grande banquete da vida” (SILVA, 2010, p. 71).

O Relato de Vida nº 4 refere-se ao Diretor Jurídico do Grupo Delta – Pauliram Gomes e Silva. A organização textual dos donos da padaria foi realizada como se fosse uma receita, já a de Pauliram, advogado, se deu na forma de artigos de um documento legal.

Como se trata de um funcionário do Delta, o texto já começa, afirmando alguns aspectos que o ex-funcionário do Banco Delta relatou. De acordo com o texto: “São quase nove horas da noite, véspera de feriado, e ele ainda está na empresa, mesmo tendo chegado antes de todos” (SILVA, 2010, p. 73). Mais uma vez, é possível identificar aspectos que sinalizam o incentivo ao sobretrabalho, configurando a exploração da mais-valia no ambiente corporativo mencionada por Silva (2001).

Novamente, nesse Relato, os pais do “empreendedor” também eram pessoas simples. E, mais uma vez, é feita alusão à religiosidade:

“Artigo 3º - (...) O exemplo inspirador na vida de Pauliram foi o pai, o carpinteiro Sílvio, hoje com 60 anos, que construía barracões de madeira. (...) Para quem tem a mesma profissão de São José, o pai de Jesus, é preciso ser o melhor operário, pai, marido e educador” (SILVA, 2010, p. 74).

O artigo 6º do Relato faz menção à forma pela qual Pauliram conseguiu ir se promovendo dentro da empresa:

(...) Interessei-me imediatamente pelo curso, mas como não tinha ninguém para me substituir na função, esforcei-me para dar conta de tudo, sem prejudicar o trabalho. Assim, eu fazia o curso durante o dia, até as 17h30, e trabalhava até a meia noite para não atrasar minhas tarefas na cobrança (SILVA, 2010, p. 74).

No Artigo 8º, ocorre a descrição de um acontecimento que também demonstra claramente a questão da sobrecarga de trabalho e acúmulo de funções:

Aos 17 anos de empresa, Pauliram nunca deixou passar as oportunidades que surgiam dentro do próprio departamento jurídico. Em determinados momentos, por exemplo, a empresa estava sem advogado na área trabalhista e ele assumia interinamente, sem deixar as antigas funções. ‘Em outros momentos, trabalhei no setor de contratos e, assim, ia me lapidando’. De gerente a diretor do jurídico, portanto, foi uma consequência natural (SILVA, 2010, p. 75).

O Relato de Pauliram é finalizado com o Artigo 10º, no qual é mencionado que não existe um caminho ideal, que é preciso dedicação, entusiasmo e decisão de fazer o melhor que pode, pois, assim, o caminho da realização estará assegurado: “Como aconteceu com ele, que também gosta de viajar, jogar futebol e pescar com os filhos e com os *amigos que foram se multiplicando ao longo do caminho*” (SILVA, 2010, p. 76 – Grifo nosso).

O próximo Relato apresentado é o de Cristiano Natal Freitas – gerente de vendas do Grupo Delta. A organização textual também está de acordo com a atividade profissional que o “empreendedor” desenvolve, possui o formato de um manual, “manual de um executivo bem-sucedido”.

Assim como os “empreendedores” anteriores, Cristiano descende de família simples, é filho de um motorista de caminhão e uma dona de casa. Logo no 1º Passo (de seu manual), já aparece a questão religiosidade: “Ao deixar o exército, Cristiano passa várias vezes em frente ao Delta e repete, com fervor a mesma oração: ‘eu vou fazer tudo para entrar nessa empresa’”. No 2º Passo, intitulado “disciplina”, aparece a afirmação de Cristiano: “Se eu quero crescer, preciso ser o melhor entre os digitadores (...)” (SILVA, 2010, p. 78).

Outro aspecto que é bastante enfatizado nesse relato, assim como nos anteriores, é a dedicação:

5º Passo – Inovação (...) Com essa nova meta, não se importa de ficar depois do expediente, para aprender e praticar (...). Propôs à equipe um curso de banco de dados depois do horário de trabalho (...). Lógico que Cristiano enfrentou muita resistência, mas convenceu a todos de que era um investimento para o futuro. E deu o exemplo ficando com eles até o fim do curso em todos os eventos, que teve a duração de seis meses.

6º Passo – Lealdade (...) Ele então dedica-se integralmente à equipe. ‘Não medi esforços. Chegava a trabalhar até 16 horas por dia, mas quatro meses depois vieram os resultados positivos. Os representantes passaram a ganhar incentivos e a cumprir metas’ (SILVA, 2010, p. 79 - 80).

No 7º Passo – Ética, novamente, ocorre a valorização e exaltação da importância da religião e da preservação do meio ambiente (princípios defendidos pela 3ª Via).

Cristiano também não abre mão da formação religiosa. “Lembro-me de como eu discordava com a minha mãe quando ela obrigava a gente a ir a missa. Hoje, faço o mesmo com os meus filhos. Insisto para que façam a primeira comunhão, que frequentem a igreja, porque um dia também vão saber como é importante a fé”.

A natureza faz parte das preocupações do pai, (...). “Pois é, mostro para os meus filhos que eles têm de se relacionar bem com a natureza, fazer a coleta seletiva do lixo, não jogar papéis nas ruas, não sujar o planeta em que vivemos”(SILVA, 2010, p. 79 - 80).

O Relato de Vida nº 6 diz respeito ao Diretor-adjunto de Tecnologia do Banco Delta – Guilherme Antonio de Oliveira. Também filho de pais muito pobres, venceu na vida. Esse relato também traz o *marketing* nas entrelinhas da história de vida de Guilherme:

“Mas já havia a prática desses valores que viriam a ser declarados em pouco tempo, como justiça, ética, transparência, inovação, humildade, lealdade e fazer com amor. Guilherme não imaginava que existia uma empresa com esse perfil, que tratava os funcionários como gente. Houve uma empatia muito forte, uma identificação e, coincidentemente, começaram a acontecer as coisas boas na minha vida” (SILVA, 2010, p. 84).

Nessa citação, aparece ainda outro erro: são abertas aspas e, na fala de Guilherme, o autor coloca seu nome [Guilherme] como se não fosse ele que estivesse falando, mas, sim, o autor.

Mais à frente, no mesmo Relato, aparece uma fala na mesma linha de entendimento.

Não faltam no Grupo Delta exemplos de profissionais que começaram ainda jovens, como estagiários, e, hoje, são gerentes de alto nível, prontos para se tornarem diretores. ‘Aqui na empresa é assim. Ela cresce e os profissionais também. Eu sempre procurei motivar a minha equipe para que se dedique e sonhe com esse caminho, porque ele é possível’ (SILVA, 2010, p. 85).

Entretanto, segundo o ex-funcionário entrevistado, ocorria exatamente o contrário: “Era muito difícil um funcionário ser promovido, sobretudo, se fosse para cargos de liderança”. Declarou ainda o ex-funcionário que chegavam a contratar funcionários de São Paulo e não promoviam muitos que estavam na empresa há muito tempo.

Para finalizar o Relato, assim como todos os outros, é descrito um final feliz, com um trabalhador feliz, morando em uma casa confortável com sua esposa e filhos. Com muitos amigos e viagens, festas, jantares...

De acordo com o autor do material, os Relatos tinham como propósito ensinar que o empreendedorismo é formado por paixão, persistência, determinação e, o mais importante, pela prática das Virtudes Empreendedoras.

De modo geral, todos os Relatos apresentam personagens que têm uma família, no sentido tradicional. Todos eram pessoas que não tinham nenhum bem material, geralmente, filhos de pais muito pobres, mas que os educaram com fortes princípios morais. A religião também é outro aspecto que perpassa todos os relatos. Essas características estão muito alinhadas aos valores e princípios da 3ª Via proposta por Anthony Giddens.

Nesse sentido, pode-se inferir que os Relatos de Vida compõem uma estratégia ideológica de passar à classe trabalhadora comportamentos ensejados pela lógica capitalista. O ambiente utilizado é justamente a escola, *lócus* que deveria passar aos cidadãos valores direcionados para a formação humana. Mediante os relatos, é possível perceber que o

empreendedorismo responsabiliza os trabalhadores por sua condição de desempregado ou não dentro da “nova economia” e, para isso, utiliza discursos conservadores e moralizadores (LIMA E ARELARO, 2009). “Dessa forma a ‘cultura empreendedora’, é composta de valores e crenças que visam apenas conservar a atual ordem social e econômica, ocultando sua origem e vínculo com a ideologia dominante” (p. 11).

Após a finalização dos Relatos de Vida, é apresentado o 2º Módulo que compõe o material didático. Esse Módulo recebe a denominação “Trabalho de Campo: Um Exercício de Protagonismo Juvenil”. Segundo o autor, a principal atividade desse módulo será o Trabalho de Campo, realizado pelos alunos.

Nesse módulo, são lembradas as Virtudes Empreendedoras e realizado um trabalho por meio de entrevistas com pessoas que possuem e praticam essas virtudes, e que os alunos conheçam. É realizado todo um planejamento prévio, explicando os objetivos e orientações de etapa por etapa a ser realizada pelos alunos. É apresentado também um roteiro de entrevista com 24 questões, além de recomendações de como se deve agir e se comportar ao realizar uma entrevista. Todos os aspectos apresentados são coerentes e alinhados às recomendações de autores de metodologia de trabalhos científicos.

Após a realização das entrevistas, os alunos têm a tarefa de se reunirem em grupos para sintetizar e analisar as informações que coletaram. Há também uma orientação de como deve ser o texto, explicando o que é uma narração e cada aspecto que constitui um texto narrativo. Ao final, são escolhidos dois textos, por instituição parceira, para serem publicados no *website* do Instituto Delta.

Essa atividade está alinhada à perspectiva de autores contemporâneos que ressaltam a importância da pesquisa como metodologia de ensino.

(...) pretende-se aliar ensino e pesquisa, para tornar o processo ensino/aprendizagem mais dinâmico e reflexivo, além de desenvolver habilidades de investigação. O trabalho acadêmico, nesse caso, não fica restrito à transmissão-assimilação passiva dos conteúdos; ao contrário, o conhecimento deve ser procurado, investigado e produzido pelos alunos com a orientação e a mediação do professor (LIBÂNEO et al., 2007, p. 44)

O próximo passo é o trabalho com o livro “Cuide Bem do Seu Jardim”, embora não tivéssemos tido acesso a esse livro. As atividades relacionadas a ele foram organizadas por meio da divisão da sala em grupos e cada grupo ficou responsável pela leitura de um capítulo. Cada grupo deveria ler, debater e registrar impressões sobre o conteúdo do capítulo.

Temas: 1- Desejo, Felicidade, Vontade; 2- Crescer Como Pessoa; 3- Crescer Como Trabalhador; 4- Códigos da Modernidade; 5- Seja Bem Vindo; 6- Aleluia, Sou Jovem.

Após o debate nos pequenos grupos, cada grupo apresentaria para o restante da turma as impressões e formas de como cuidam de seu Jardim.

Em seguida, é apresentado o Módulo 3, cujo título é “Educação Para o Mercado”. A autora é Linda-Mar Peixoto, Diretora executiva do Instituto Delta. Ela possui formação em Ciências Contábeis, Administração e Economia. Esse módulo é a parte mais densa e complexa de todo material, sendo a seção que apresenta mais conceitos e teorias próprias do ensino em nível de graduação.

A temática central volta a ser o empreendedorismo. Inicialmente, são apresentados dados nacionais sobre o empreendedorismo no Brasil. As atividades propostas em seguidas são todas voltadas para o incentivo a abrir um negócio. Segundo Silva (2010), no Brasil, estima-se que, em números absolutos, exista cerca de 15 milhões de empreendedores, o segundo maior índice do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos. Diante desses dados, é possível apreender que a estratégia (anteriormente mencionada) traçada pelo Banco Mundial tem alcançado êxito.

Lima e Arelaro (2009) elucidam essa questão ao mencionarem que o Banco Mundial, ao propor ajuda aos excluídos da reorganização da década de 1990, propõe que:

(...) a ajuda aos trabalhadores deve ser um processo individual, reforça a ideia de que a mudança social e a econômica dependem da mudança de mentalidade e do comportamento do indivíduo. Como as perdas são inevitáveis, o empreendedorismo precisa ser desenvolvido por meio de ações que visem a confortar os pobres, no sentido de consolar com palavras, recompensas, promessas, etc. e não com projetos de redistribuição de renda que signifique diminuição de exploração do trabalho e do lucro do capital (p. 7 – 8).

Prosseguindo, são apresentados conteúdos sobre o consumidor, concorrência (propriedade privada, sistema de preços e competição) e roda de negócios (mercado, capital, materiais, recursos humanos, *marketing*, troca e lucro).

Em seguida, é apresentada uma seção cujo título é “Por que não começar o seu próprio negócio?”. Após apresentar dados do Brasil e EUA, o autor ressalta: “Começar a operar um negócio pode ser divertido. Isto lhe dará a oportunidade de usar sua criatividade e energia

para ir ao encontro de suas metas. Quem sabe você possa transformar seu hobby numa carreira?” (SILVA, 2010, p. 145).

Como tarefa de casa, é sugerido realizar um plano de negócios:

Você já pensou em iniciar seu próprio negócio? Você talvez seja muito novo para trabalhar em uma empresa, mas ninguém é jovem demais para iniciar um novo negócio. Pense em um bem ou serviço que você poderia providenciar e responda as questões abaixo. Você está no caminho para redigir um plano de negócios! (SILVA, 2010, p. 145).

O próximo passo apresentado é a análise do custo de um cachorro-quente para saber qual é o lucro líquido do possível “empreendedor”, sendo apresentados conceitos de custo fixo e custo variável. Após realizar a análise para verificar se o negócio deu lucro ou prejuízo, o autor orienta sobre os meios para adquirir capital necessário para organizar a empresa e apresenta conceitos, como empresário, sociedade limitada (LTDA) e sociedade anônima (S/A).

A próxima seção elucida conceitos como oferta e demanda acrescidos de outros conceitos, como mercado, poder de compra e preço líquido de mercado. Em seguida, são apresentados modelos de propagandas, discutidas as mensagens implícitas nas propagandas, público-alvo, se há apelo às emoções ou à razão do consumidor e, por fim, conceito do que é *marketing*. A maioria dos conceitos apresentados no material didático é seguida de exemplos de alguma pessoa que obteve êxito em seu negócio.

Avançando no material, são apresentados dados sobre o fluxo circular de dinheiro, bens e serviços. Fato interessante é que essa seção é finalizada com um questionário, e as perguntas possuem caráter tendencioso: “Por que é uma grande notícia quando uma grande empresa vai para uma cidade e constrói uma nova fábrica ou uma nova loja comercial?” Percebe-se que a pergunta assinala que a ida de uma fábrica para a cidade é uma grande notícia, limitando o raciocínio do aluno. Uma sugestão seria: “Quando uma grande empresa vai para uma cidade e constrói uma nova fábrica ou uma nova loja comercial, é uma grande notícia? Justifique sua resposta”. Assim, se a resposta for negativa ou afirmativa, o aluno terá condições de desenvolver sua argumentação. As demais perguntas possuem esse mesmo caráter.

A seção seguinte (encontro 28) expõe questões relacionadas ao governo, empresas, e responsabilidade social (seção muito breve), sem grandes considerações, e a próxima seção (encontro 29) expõe a teoria sobre indicadores econômicos e o papel de comando da

economia. Como mencionado anteriormente, são apresentados conceitos sobre o ciclo econômico, indicadores econômicos e painel de controle da economia.

Chega-se, então, ao trigésimo encontro, de acordo com o material. O tema exposto está relacionado ao novo mundo do trabalho. São expostos conteúdos sobre globalização dos mercados, revolução tecnológica, ingresso da humanidade na era do conhecimento, novas formas de organização do trabalho, educação para o empreendedorismo, empregabilidade e trabalhabilidade.

Já quase no final do material, são apresentadas as atitudes que se espera de um empreendedor, bem como o lembrete: “Assim, uma pessoa pode ser empreendedora, atuando na abertura de um negócio próprio, construindo uma carreira no setor privado, atuando no campo das políticas públicas ou dedicando-se a uma causa do terceiro setor” (SILVA, 2010, p. 175).

As atitudes de um futuro empreendedor indicadas no material são: procure ser polivalente; seja flexível; corra atrás; cada posto de trabalho é um posto de aprendizagem; encare seu emprego sempre como temporário; todo emprego deve ser visto como um desafio; desenvolva uma postura proativa; faça de seu trabalho um professor; observe os profissionais bem-sucedidos; a principal satisfação deve vir do próprio trabalho; autodesenvolvimento e plano de carreira.

A última seção apresentada no material didático contém orientações práticas para organização e utilização de um currículo. Há instruções de como esse deve ser elaborado, quais informações são importantes e o que é dispensável. Há também orientações para entrevistas de seleção e, no final, a simulação de uma entrevista com os alunos. O conteúdo dessa seção chamou a atenção, pois parece contraditório que todo material incentive aos alunos a abertura de negócios próprios e, no final, uma lição sobre a melhor maneira de se conseguir um emprego.

O material é encerrado com dicas gerais sobre a montagem de empreendimento, um glossário contendo as possíveis palavras desconhecidas do capítulo 3, referências e o contato do Instituto Delta para ouvir a opinião dos alunos que participaram do programa.

Ao finalizar a análise desses dois materiais direcionados para formar uma consciência empreendedora no cidadão ainda jovem, pôde-se apreender que a educação empreendedora é uma nova estratégia das políticas neoliberais do Banco Mundial, vinculada aos princípios da terceira via (sociedade globalizada e empreendedora). Ela faz parte de um novo estágio de

desenvolvimento das forças produtivas e decorre do imenso e acelerado desenvolvimento tecnológico, aliado ao novo padrão de políticas de emprego do Brasil.

O empreendedorismo é compreendido como a capacidade que o sujeito desenvolve para o fim do autoemprego. E a empregabilidade consiste no desenvolvimento de aptidões e capacidades que visem à polivalência, tornando o candidato apto à realização de múltiplas tarefas e ampliando a sua possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. De acordo com o conceito de empregabilidade, o verdadeiro causador da exclusão do processo de trabalho e do emprego é o próprio trabalhador.

De modo geral, essa ideia é disseminada por meio da ideologia preconizada pelo discurso neoliberal, exigindo que o trabalhador seja polivalente e empreendedor. A política de estímulo à auto-ocupação é caracterizada por transferir a solução do problema da exclusão social para o mercado e a responsabilidade do emprego, aos cidadãos convertidos em pequenos empreendedores. Assim, a evolução dos mercados, lucros, renda e habilidades individuais passaram a conformar o sucesso das políticas públicas de estímulo à autoocupação. O auto-emprego nada mais é de uma estratégia para aplacar e acalmar os muitos trabalhadores (exército de reserva) que se veem alijados do direito de ter um emprego.

5.7 Paradigmas Para Análise de Balanço Social

Após a análise do material didático de dois programas desenvolvidos pelo Instituto Delta, esta seção será dedicada à análise dos balanços dessa instituição, o que possibilitará a apreensão de maiores dados relacionados aos projetos sociais já analisados, bem como outros desenvolvidos pela instituição, por meio de parcerias e alianças com outras instituições.

No modelo proposto por Athar Neto (2006), os índices (quocientes) são calculados a partir da relação entre os grupos de indicadores do balanço social. A partir dessa metodologia, espera-se calcular, dentre outras, a forma de distribuição dos recursos aplicados nos indicadores sociais (interno, externo, e ambiental) pela empresa, já que tais dados são evidenciados apenas de forma bruta no balanço social da empresa. Todavia, no presente estudo, a análise será limitada, em virtude de os balanços analisados não apresentarem dados concernentes à responsabilidade social interna, no que diz respeito aos benefícios direcionados aos funcionários. Poderá ser elaborada uma análise do Relatório de 2010 do Delta, no entanto, ainda assim, essa atividade terá seus limites, pois não estão disponibilizados os relatórios de outros anos para se fazer a análise das tendências, variações e principais características na análise de balanços.

Os índices propostos por Athar Neto (2006) são apresentados no Quadro 30, a seguir:

Quadro 30: Índices (quocientes) de Análise do Balanço Social

Itens	Significado	Índices
1. Grau de participação da receita líquida de vendas (GPRV)	Relaciona a receita líquida de vendas com o total aplicado em investimentos sociais, indicando o quanto a empresa investiu em Responsabilidade Social para cada R\$ 1,00 de receita líquida de vendas obtidas no período base.	Índice 1 Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + <u>Indicadores Ambientais</u> Receita Líquida de Vendas
2. Grau de participação do resultado operacional (GPRO)	Evidencia a relação entre o resultado obtido pela empresa e o montante investido em Responsabilidade Social. Na análise tradicional de balanços, o quociente estabelecido entre o lucro e qualquer outro indicador nos revela um grau de rentabilidade, ou seja, o retorno econômico-financeiro proporcionado pelo investimento nesse indicador. Porém, quando se trata de análise de investimentos sociais, ainda, não há estudos suficientes que possam medir quanto de retorno é obtido devido aos investimentos realizados em Responsabilidade Social.	Índice 2 <u>Resultado Operacional</u> Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + Indicadores Ambientais
3. Grau de participação dos indicadores sociais – internos, externos e ambientais (GPIS)	Esses índices relacionam os investimentos nos três grupos de indicadores sociais (interno, externo e ambiental) com o montante de recursos aplicado em Responsabilidade Social, evidenciando a proporção de investimentos destinados a cada grupo analisado.	Índice 3 <u>Indicadores Sociais Internos</u> Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + Indicadores Ambientais Índice 4 <u>Indicadores Sociais Externos</u> Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + Indicadores Ambientais Índice 5 <u>Indicadores Ambientais</u> Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + Indicadores Ambientais

continua...

continuação...

Itens	Significado	Índices
<p>4. Relação dos indicadores sociais internos (RISI)</p>	<p>Indicam a composição dos recursos aplicados, exclusivamente, em Responsabilidade Social Interna. Os índices 6 e 7 revelam, respectivamente, o percentual de participação dos indicadores laborais (indicadores compulsórios) e, complementarmente, da remuneração indireta, em relação ao montante investido em indicadores internos. O fato de o índice 6 ser elevado pode significar, a princípio, que os recursos investidos nesse grupo do Balanço Social estão, em sua maioria, alocados para cumprimento das obrigações legais (encargos sociais compulsórios e participação nos lucros) e dos projetos discricionários (capacitação profissional, saúde, educação, etc) carentes de investimentos.</p>	<p>Índice 5 <u>Indicadores Laborais</u> Indicadores Sociais Internos</p> <p>Índice 7 <u>Remuneração Indireta</u> Indicadores Sociais Internos</p>
<p>5. Relação dos indicadores sociais externos (RISE)</p>	<p>Indicam a composição dos recursos aplicados, exclusivamente, em Responsabilidade Social Externa. As relações dos índices 8 e 9 revelam, respectivamente, o percentual da participação compulsória em recolhimentos de tributos e, complementarmente, dos investimentos voluntários em programas sociais visando o bem-estar da sociedade, em relação ao montante investido em Responsabilidade Social Externa. O índice 8 elevado pode evidenciar que os recursos divulgados nesse grupo do Balanço Social estão, em sua maioria, direcionados ao pagamento de tributos (obrigação legal), revelando, portanto, uma baixa participação efetiva e direta da empresa em ações sociais, perante a sociedade.</p>	<p>Índice 8 <u>Tributos (excluídos encargos sociais)</u> Indicadores Sociais Externos</p> <p>Índice 9 <u>Contribuições Para a Sociedade</u> Indicadores Sociais Externos</p>

continua...

continuação...

Itens	Significado	Índices
6. Relação dos indicadores sociais ambientais (RISA)	Indicam a composição dos recursos aplicados, exclusivamente, no meio ambiente. Os índices 10 e 11 evidenciam, respectivamente, o percentual de investimentos realizados pela empresa visando minimizar os riscos ao meio ambiente, causados pela sua operacionalização e, complementarmente, o percentual de recursos investidos em projetos não restritos às necessidades ambientais locais – financiamento de programas de despoluição, desmatamento, entre outros, não necessariamente ligados à sua produção. O fato de o índice 10 ser elevado pode significar, em princípio, que os recursos investidos nesse grupo do Balanço Social visam, em sua maioria, proteger o meio ambiente local de possíveis danos causados pelo processo operacional da empresa, revelando, portanto, pouca participação em outros projetos ambientais.	<p style="text-align: center;">Índice 10 <u>Investimentos Relac. com Produção</u> Investimento Total em Meio Ambiente</p> <p style="text-align: center;">Índice 11 <u>Investimentos em Programas Externos</u> Investimento Total em Meio Ambiente</p>
7. Relação dos indicadores compulsórios e voluntários	Entende-se por indicadores compulsórios aqueles que revelam no que as empresas são obrigadas a investir, independentemente de a empresa manter uma política de Responsabilidade Social. No Balanço social proposto pelo IBASE, têm-se: encargos sociais, participação nos lucros e resultados e tributos (excluídos encargos sociais).	<p style="text-align: center;">Índice 12 <u>Indicadores Sociais Compulsórios</u> Total do Investimento Social</p> <p style="text-align: center;">Índice 13 <u>Indicadores Sociais Voluntários</u> Total do Investimento Social</p>
8. Relação dos indicadores laborais (RIL)	Evidencia a relação dos indicadores laborais com o resultado econômico obtido pela empresa. Sua análise interessa, principalmente, aos colaboradores e sindicatos, podendo ser utilizada, por exemplo, para as negociações do dissídio coletivo de trabalho.	<p style="text-align: center;">Índice 13 <u>Folha de Pagamento Bruta</u> Total do Investimento Social</p> <p style="text-align: center;">Índice 15 <u>Participação nos Lucros</u> Resultado Operacional</p>

Fonte: Elaborado a partir de dados expostos por Athar Neto (2006)

5.7.1 Balanço Social do Instituto Delta

Análise dos Relatórios de Atividades 2006 - Instituto Delta

O balanço social publicado pelo Delta, no ano de 2006, não se enquadra em nenhum dos modelos mais comuns e utilizados no Brasil, inclusive, se autodenominando Relatório de Atividades. Trata-se de um documento bastante descritivo, que não traz nenhum dado relacionado a investimentos financeiros, seja em responsabilidade social interna ou externa e nem resultados operacionais.

São descritos os projetos desenvolvidos na área educacional, cultural, atividades desenvolvidas na área denominada pelo Instituto de “responsabilidade social” (trata-se, sobretudo, de projetos desenvolvidos na área ambiental) e duas parcerias entre instituições filantrópicas.

Aspecto interessante observado é que vários projetos desenvolvidos são parcerias entre ONGs com outros institutos e empresas. Em virtude dessas parcerias e alianças, o Instituto apresenta um número considerável de projetos. O Quadro 31 relaciona as atividades na área da educação descritas no balanço do Instituto Delta. As atividades desenvolvidas em todas as áreas encontram-se no Anexo E.

Quadro 31: Descrição Projetos Delta 2006

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Atividade	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	80 (alunos)
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	2.160 (alunos)
Projeto Frutificar	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	ONG Ação e Moradia	25 (jovens)
Viveiro Bem-te-Quer	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	20.880 (mudas produzidas)
Se Liga e Acelera (Pernambuco)	Educação	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	120.114 (alunos)
Se Liga, Acelera e Circuito Campeão (Paraíba)	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento (Delta, Banco Delta)	I. Artyon Senna	18.358 (alunos)
Superação Jovem	Educação	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	247.000 (alunos)
Cesta de Letras, Basquete em Rodas	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	130 (crianças)
Democratizando a Informática	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	Lar do Amparo e Promoção Humana	2.300 (jovens e adultos)
Navegando Educação na Amazônia - Maíra I	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento (doação de um barco)	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	79.000 (pessoas)
A Turma dos 5 Jovens	Educação	R.S.E. Externa	Patrocínio	Felipe Saldanha	Informação ausente
Automação da Biblioteca M. de Uberlândia	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento (doação de computadores e licença XP)	Voluntários da FGV e da Biblioteca	68.000 (pessoas)

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2006

Diante das informações expostas no Relatório de Atividades 2006 do Delta, depreende-se que o instituto realiza várias parcerias, fator esse que passa a imagem de que sua atuação em áreas sociais, como educação, cultura, meio ambiente, entre outros, é expressiva. Nas atividades desenvolvidas, três projetos são realizados pelo próprio Instituto na área da educação, e cinco, na área de responsabilidade socioempresarial. Nos demais projetos, sua participação limita-se a doações ou patrocínio, bem como o financiamento de várias outras empresas parceiras, o que está bem documentado no Relatório. Em muitos projetos, sobretudo, na área da cultura, percebe-se a pontualidade e sua restrita participação. Vale ressaltar que os próprios projetos do Instituto Delta também têm parceiros.

Análise dos Relatórios de Atividades 2007 - Instituto Delta

O Relatório de Atividades de 2007 do Instituto Delta segue o mesmo paradigma do Relatório de 2006. Esse relatório apresenta alguns detalhes a mais, como a separação entre projetos educacionais próprios e aqueles nos quais ele é apenas parceiro. O Instituto realiza seis projetos próprios e é parceiro de sete. Dado curioso é que esse Instituto se declara parceiro de três programas realizados pelo Instituto Ayrton Senna. Nesses, sua participação ocorre por meio de financiamento, todavia o financiamento não é direto, e quem o realiza é um grupo do qual o Delta é integrante. Esses projetos parceiros têm várias outras parcerias com outras empresas e, no caso daqueles desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna, há também participação do governo.

No ano de 2007, houve uma redução no número de projetos culturais e nos projetos de responsabilidade socioempresarial (Quadro 32). Vale ressaltar que os projetos de responsabilidade socioempresarial caracterizam ações que, normalmente, a empresa tem obrigação de desenvolver como, por exemplo, coleta seletiva e reutilização de caixas de papelão. Na área ambiental, desenvolve apenas um, o Eco-bucha. As atividades desenvolvidas em todas as áreas estão descritas no Anexo E.

Quadro 32: Descrição Projetos Delta 2007

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Zape Virtudes Empreendedoras	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	2.677 (alunos)
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	3.514 (alunos)
Projeto Frutificar	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	ONG Ação e Moradia	38 (jovens)
Viveiro Bem-te-Quer	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	17.859 (mudas produz.)
Projeto Atividade	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	80 (jovens)
Projeto Vemser	Voluntariado	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	180 (voluntários)
Se Liga e Acelera (Pernambuco)	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	142.170 (alunos)
Se Liga, Acelera e Circuito Campeão (Paraíba)	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	18.652 (alunos)
Superação Jovem	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	150.000 (alunos)
Instituto Virtus	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	94 (crianças)
Democratizando a Informática	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Lar do Amparo e Promoção Humana	4.735 (jovens e adultos)
Navegando Educação na Amazônia - Maíra I	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento (doação barco)	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	3.680 (pessoas)
Jogo Limpo e a Turma dos 5 Jovens	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Apoio	OPA, DELTA,UFU, CEF. e outros	3.350 (jovens)

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2007

Análise dos Relatórios de Atividades 2008 - Instituto Delta

O Relatório de Atividades de 2008 mantém o mesmo formato dos anteriores. Também apresenta alguns pequenos detalhes a mais, como a introdução de nomes de empresas que fazem parte do Grupo Delta responsáveis pela realização de alguns projetos. São elas⁶⁷: Rede Sdelta (supermercados), Banco Delta (agência bancária) e a sigla SID (Sistema Integrado Delta), que se trata da integração das empresas do grupo.

⁶⁷ Nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade do grupo empresarial.

No ano de 2008, identifica-se o primeiro projeto direcionado à formação dos próprios funcionários da empresa, já que, nos anos anteriores, somente os projetos educacionais (para a comunidade), culturais (para a comunidade), ações de responsabilidade social (meio ambiente, ou comunidade) e ações comunitárias encontram-se presentes. O projeto “Academia Delta de Distribuição”, alocado na seção de R.S.E., destina-se à formação e instrução dos motoristas do Grupo Delta, tendo treinado 300 motoristas, evidenciando que, sobre a responsabilidade social interna, esse é o primeiro projeto identificado.

No Relatório, o Delta relaciona alguns dos seus principais parceiros: Instituto Ethos de Responsabilidade Social, a *Junior Achievement* (que, inclusive, é responsável pela metodologia utilizada em um dos seus projetos educacionais – “As Vantagens de Permanecer na Escola”), a Fundação Abrinq e o Instituto Akatu Pelo Consumo Consciente. As atividades desenvolvidas em todas as áreas estão apresentadas no Anexo F.

Quadro 33: Descrição Projetos Delta 2008

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Zape Virtudes Empreendedoras	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	2.520 (alunos)
Semana Global do Empreendedorismo	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	Informação Ausente
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	3.568 (alunos)
Projeto Frutificar	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	Denise S. e monitores P. Frutificar	29
Projeto Vemser	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	228 (voluntários)
Se Liga e Acelera Pernambuco, Gestão Nota 10 e Circ. Campeão	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	32.000 (alunos)
Se Liga, Acelera Paraíba e Circuito Campeão	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	21.371 (alunos)
Superação Jovem	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	215.528 (alunos)
Instituto Virtus	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	105 (crianças)
Navegando Educação na Amazônia - Maíra I	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento (doação do barco)	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	3.600 (pessoas)

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2008

Análise dos Relatórios de Atividades 2009 - Instituto Delta

O Relatório de Atividades de 2009 (Quadro 34), de modo geral, segue os modelos anteriores, todavia prevê algumas inovações para a edição de 2010. Do mesmo modo que os anteriores, o relatório de 2009 acrescenta pequenos detalhes em suas informações. Nesse ano, apresenta uma divisão entre projetos culturais incentivados pela Lei Rouanet e os culturais incentivados pela Lei Rouanet Municipal. O programa de treinamento de motoristas permanece ativo e é acrescentado um novo programa, visando a treinar colaboradores para a elaboração de Relatórios de Atividades Sustentáveis. O Delta se associou ao Gife e ao Ethos que propiciaram o treinamento desses colaboradores para a elaboração do Balanço Social da Empresa, seguindo a metodologia do GRI. Os projetos desenvolvidos variaram pouco, sendo apenas acrescentado mais um na área de incentivo ao esporte.

Analisando os dados publicados no balanço, a questão dos incentivos chama bastante a atenção. Em vários projetos, o Delta se declara financiador e ou responsável pela realização, no entanto, nos projetos culturais, percebem-se incentivos diversos, como, por exemplo, do Ministério da Cultura, da Secretaria Municipal de Cultura e da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse fato suscitou uma dúvida quanto a esse patrocínio declarado pelo Instituto Delta, se é realizado por ele mesmo, ou seja, se é originado da empresa, ou se refere a captações de leis de incentivo à cultura que o Instituto realiza. Movidos por essa questão, foram rastreadas algumas informações e descobriu-se que vários projetos municipais listados no relatório do Delta de 2011 recebem recursos provenientes da dedução do ISSQN e IPTU, de acordo com a Lei de Incentivo à Cultura Municipal, Lei nº. 9.274/2006. Vejam-se informações do *site* do Instituto:

Confira os projetos municipais incentivados aprovados pelo Delta no ano de 2011.

1. Cerrado em pé: assim a gente quer!
2. Escola e memória
3. Alice no maravilha, perto do Roosevelt, longe do Tibery
4. Duobrasil: música erudita brasileira para flauta doce e piano
5. Projeto doce harmonia no Bairro Aurora
6. Múltipla música – concertos didáticos do coral do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia
7. Contrabaixo elétrico – técnicas e concepções
8. João, Frida e as Meninas
9. Banda Toumanova – amanhã
10. Grande Otelo não era carioca
11. Veracidade: olhares e poéticas cidadinos
12. Trio Façua – raiz e verdadeiro

13. Imagens de areia – curta de animação em 2d
14. Tango em 3 contos
15. Circulação Uberlândia Vanilton Lakka e artistas colaboradores
16. Tons de Milton Nascimento
17. Cd Baque Virado
18. Cd Rony Costa e Lorran

Os projetos acima receberam recursos provenientes da dedução do ISSQN e IPTU, de acordo com a Lei de Incentivo à Cultura Municipal: Lei 9.274/2006.⁶⁸

Ainda não esclarecida totalmente a dúvida sobre o incentivo, deu-se continuidade à busca por esclarecimentos, e descobriu-se que os Projetos Culturais que se inscrevem no *site* do Delta devem, obrigatoriamente, estar inscritos, aprovados e publicados no Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) até o final do período de inscrição de projetos da seleção, a fim de captação de recursos por meio da Lei Rouanet e da Lei do Audiovisual. São qualificados para a etapa de análise, segundo informações do Delta, somente projetos que possuam número de registro no Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) e tenham sido publicados no DOU até o término do período de inscrição.

Com relação aos Projetos Esportivos, segue-se esse mesmo critério: todos os inscritos deverão, previamente, se inscreverem no Programa Nacional de Incentivo ao Esporte, até o final do período de inscrição de projetos da seleção, para captação de recursos por meio da Lei de Incentivo ao Esporte. São qualificados para a etapa de análise somente projetos que possuam número do processo e publicação no DOU até o término do período de inscrição.

No *site* do Delta, na seção de dúvidas sobre apoio a projetos incentivados pelas leis federais, uma pergunta seguida da resposta possibilita o esclarecimento da fonte de financiamento dos projetos culturais e esportivos:

Meu projeto não é incentivado por nenhuma lei. Posso inscrevê-lo mesmo assim?

Sim. Porém a probabilidade de apoio do Delta é mínima devido à diretriz estabelecida pelo Conselho Delta de *investir os recursos próprios no Programa Zape - virtudes empreendedoras*⁶⁹ (Grifo nosso).

⁶⁸ Disponível em: < http://www.delta.org.br/site/index.php?acao=inc_noticia_detalhe&cod_noticia=99850> . Acesso em 16 out. 2012.

⁶⁹ disponível em:< http://www.delta.org.br/site/index.php?acao=inc_faq_categoria&cod_categoria=10#38>. Acesso em 08 jul. 2011.

Mediante essa resposta, infere-se que, de fato, os projetos culturais e esportivos não recebem financiamento do Delta. Esse apenas faz a captação da verba e o repasse. Mas depois, o Instituto utiliza os projetos realizados por terceiros para fazer o seu próprio *marketing*. E, de fato, o Instituto desempenha o papel de intermediário e se beneficia com os resultados em termos de imagem.

No relatório, o Delta informa que os projetos são organizados, geridos e executados pelos seus proponentes. Isso justifica o nome de pessoas físicas na realização de vários projetos descritos no relatório. As atividades desenvolvidas em todas as áreas estão listadas no Anexo F.

Quadro 34: Descrição Projetos Delta 2009

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Zape Virtudes Empreendedoras	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	1.467 (alunos)
Formando Empreendedores	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	290 (beneficiados)
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	6.304 (alunos)
Bom Bazar Delta	Educação	R.S.E. Externa	Incentivo/Realização	Delta	10.627 (valor arrecadado)
Projeto Vemser	Educação	R.S.E. Externa	Incentivo/Realização	Delta	99 (voluntários)
Se Liga e Acelera, Circuito Campeão e Gestão Nota 10 - Pernambuco	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	506.967 (alunos)
Se Liga e Acelera, Circuito Campeão e Gestão Nota 10 – Paraíba	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	48.057 (alunos)
Superação Jovem	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	40.000 (alunos)
Instituto Virtus	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	104 (crianças)
Navegando Educação na Amazônia - Maíra I	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento (doação do barco)	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	Informação ausente
Educação no Tempo Certo	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	FUNDEP - MG / Fundação Brava	370 mil (alunos)

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2009

Análise dos Relatórios de Atividades 2010 - Instituto Delta

O Relatório de Atividades de 2010 (Quadro 35) é o único que se diferencia dos outros quatro já analisados, sendo o primeiro que segue o paradigma do GRI, proporcionando informações para uma análise tal qual propõe Athar Neto (2006). Apresenta, como anexo, o balanço patrimonial, que é indispensável para verificação de alguns índices propostos por Athar Neto (2006).

No que concerne às análises gerais que estavam sendo realizadas nos anos anteriores, o relatório mantém os investimentos nas áreas da educação, cultura, meio ambiente, esporte, entre outros. Um dado, no entanto, chama a atenção: a doação no valor de CR\$ 8.000,00 do Banco Delta para o Programa Zape, o que foi bastante propagado. Como divulgar com tanto alarde uma doação de uma das empresas do grupo para um projeto próprio, gerido e financiado pelo Delta? Outro fator que causou inquietação foi o fato de o Delta, em alguns projetos, declarar sua forma de participação no projeto como “apoio”. Que tipo de apoio? Quando é financeiro, ele menciona “financiamento”; quando é repasse de verba, “patrocínio”; e o apoio, como se caracteriza? Será que é só para aumentar o número de projetos por ele desenvolvidos e, assim, fazer *marketing* em seu benefício?

Adensando as análises, constatamos que projetos financiados via Lei Rouanet possuem algumas particularidades que precisam ser colocadas em evidência, já que o Instituto Delta utiliza bastante esse recurso. De acordo com o Instituto Pro Bono (IPB)⁷⁰ (2009), o PRONAC é formado por três mecanismos de financiamento: o Fundo Nacional de Cultura (FNC), o Mecenato e os Fundos de Investimento Cultural e Artístico – FICART.

Pelo Mecenato, o investimento feito em projetos culturais pode ser deduzido do imposto de renda do investidor. Este investimento pode ser de dois tipos: *doação* ou *patrocínio*. A doação é a transferência gratuita, em caráter definitivo, de recursos financeiros, bens ou serviços para a realização de projetos culturais. Neste caso é proibido o uso de publicidade para a divulgação das atividades objetos do respectivo projeto cultural. Já no patrocínio, a finalidade é promocional e de publicidade institucional. Ambas as formas de contribuição, doação ou patrocínio, admitem a dedução integral dessas contribuições na base de cálculo do IR a ser pago, quando da apuração do lucro real da empresa. Nisso as duas formas de contribuição são tratadas igualmente.

⁷⁰ Instituto pro bono – responsabilidade social no direito. Disponível em: <www.probono.org.br/arquivos/file/manualterceirosetor.pdf>. Acesso em 02 jan. 2013.

Contudo, além da dedução da base de cálculo do imposto, há também outro abatimento que será subtraído do valor do imposto a ser pago. Nesta modalidade os abatimentos são distintos: no patrocínio, pode-se abater 30% do valor patrocinado; na doação, 40% do valor. Neste caso não há como lançar o incentivo como despesa operacional. Por fim, em ambos os casos, esta última modalidade de dedução tem que respeitar o limite de 4% do total do imposto devido (IPB, 2009, p. 53 – Grifos do original).

A partir do mencionado na referida Lei, fica claro aquilo que a própria diretora do Instituto Delta declarou, anteriormente, que os investimentos ocorrem apenas em áreas distintas da educação se houver impostos a serem pagos. As nomenclaturas utilizadas podem evidenciar entendimentos diferenciados, no entanto se referem a termos utilizados pela legislação.

As atividades desenvolvidas em todas as áreas constam no Anexo F.

Quadro 35: Descrição Projetos Delta 2010

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Zape Virtudes Empreendedoras	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	1.336 (alunos)
Formando Empreendedores	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	44 (beneficiados)
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	5.239 (alunos)
Bom Bazar Delta	Educação	R.S.E. Externa	Incentivo/Realização	Delta (SIM)	10.184 (valor arrecadado)
Projeto Vemser	Educação	R.S.E. Externa	Incentivo/Realização	Delta (SIM)	111 (voluntários)
Se Liga e Acelera, Circuito Campeão e Gestão Nota 10 - Pernambuco	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	502.000 (alunos)
Se Liga e Acelera, Circuito Campeão e Gestão Nota 10 – Paraíba	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	50.500 (alunos)
Superação Jovem	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<i>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</i>	I. Artyon Senna	83.500 (alunos)
Instituto Virtus	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	101 (crianças)

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2010

5.7.2 *Análise com Base no DVA da Empresa: Aplicação do Paradigma Proposto por Athar Neto (2006)*⁷¹

O modelo apresentado no Quadro 21, de acordo com o paradigma proposto por Neto (2006), foi construído para análise de balanços sociais publicados pelas próprias instituições do setor produtivo privado. O caso do Instituto Delta se constitui em uma situação específica, uma vez que o referido instituto é um braço social ligado ao Grupo Delta (SID). Assim, os investimentos feitos pelo SIM no Delta serão considerados para o cálculo dos indicadores sociais externos (apenas de 2010). Já os indicadores internos não serão calculados por falta de informação disponível.

Quadro 36: Relação dos Indicadores Sociais Externos (RISE)⁷²

Indicadores Sociais Externos	2010
Total de Tributos Pagos	43.105.000
Contribuições para a Sociedade	694.596
Total	43.799.596

Índice 8 - Participação de Tributos	98,4%
Índice 9 - Contribuições p/Delta	1,6%

Fonte: A autora com assessoria dos professores do Núcleo de Contabilidade Gerencial e Finanças da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Os recursos sociais externos representam, no dizer do grupo Delta, os investimentos na comunidade, os quais são compostos pelas contribuições para a sociedade (via Instituto Delta) e pelos tributos, excluídos os encargos sociais. A baixa proporcionalidade entre esses indicadores no ano de 2010 (contribuições para a sociedade 1.6% e tributos, 98,4 %) revelam

⁷¹ Para realizar essa análise foi necessário solicitar diretamente ao Sistema Intergado Delta, o Relatório de DVA da empresa do ano de 2010. A primeira tentativa foi negada e a segunda também. Então procurou-se saber quem era o responsável direto pela conciliação, após fazer contato diretamente com o responsável, via e-mail (anexo – 02) o mesmo disponibilizou o documento. E pediu gentilmente que o nome da empresa não fosse mencionado, pois eles não gostam que divulguem esses dados.

⁷² Para realizar a análise das Demonstrações Contábeis, foi consultado aos professores do Núcleo de Contabilidade Gerencial e Finanças da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

que os investimentos em responsabilidade social externa advêm, preponderantemente, do cumprimento de obrigações legais.

Quadro 37: Folha de Pagamento / Receitas

Relação dos Indicadores Laborais	2010	2009	2008	2007
Folha de Pagamento Bruta	157.595.000	140.405.000	167.534.000	141.239.000
Receita Líquida de Vendas	2.964.610.000	2.996.889.000	3.060.203.000	2.821.791.000

Índice 14 - Folha de Pagto/Receitas	5,3%	4,7%	5,5%	5,0%
-------------------------------------	------	------	------	------

Fonte: A autora com assessoria dos professores do Núcleo de Contabilidade Gerencial e Finanças da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

A folha de pagamento representa os gastos da empresa Delta SID com salários e encargos pagos aos funcionários. Já a receita líquida de vendas representa o valor das vendas realizadas pela empresa no período. Nota-se que não houve grandes oscilações entre os valores de folha de pagamento bruta e receita líquida de vendas, entre os anos de 2007 e 2010. Assim, a folha de pagamento representou, em média, 5% da receita líquida de vendas durante os quatro anos em análise.

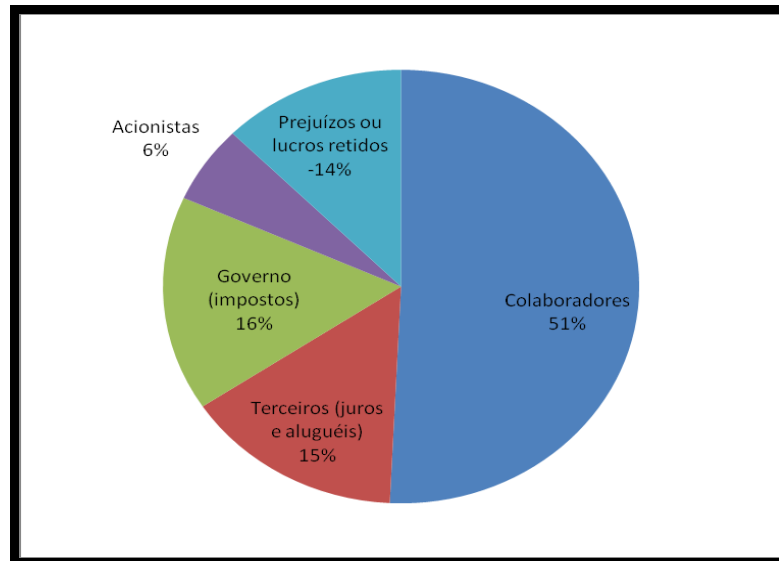
Quadro 38: Participação nos Lucros/Resultado Operacional

Relação dos Indicadores Laborais	2007	2008	2009	2010
Participação nos Lucros	14.569.000	8.156.000	1.552.000	723.000
Resultado Operacional	73.894.000	96.244.000	25.187.000	(14.873.000)

Índice 15 - Partic nos lucros/Result Operac	19,7%	8,5%	6,2%	-4,9%
---	-------	------	------	-------

Fonte: A autora com assessoria dos professores do Núcleo de Contabilidade Gerencial e Finanças da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

As participações nos lucros se referem a parcelas do lucro da empresa distribuídas aos funcionários (geralmente, gestores). O resultado operacional representa o lucro ou prejuízo obtido pela empresa na realização de sua atividade-fim (no caso do Delta, o comércio e distribuição de bens e serviços). Nota-se o decréscimo no índice 15, ao longo dos quatro anos, evidenciando menor distribuição de lucros pela empresa aos funcionários. Esse fato é explicado pela queda de resultados (lucros) ocorrida no mesmo período.

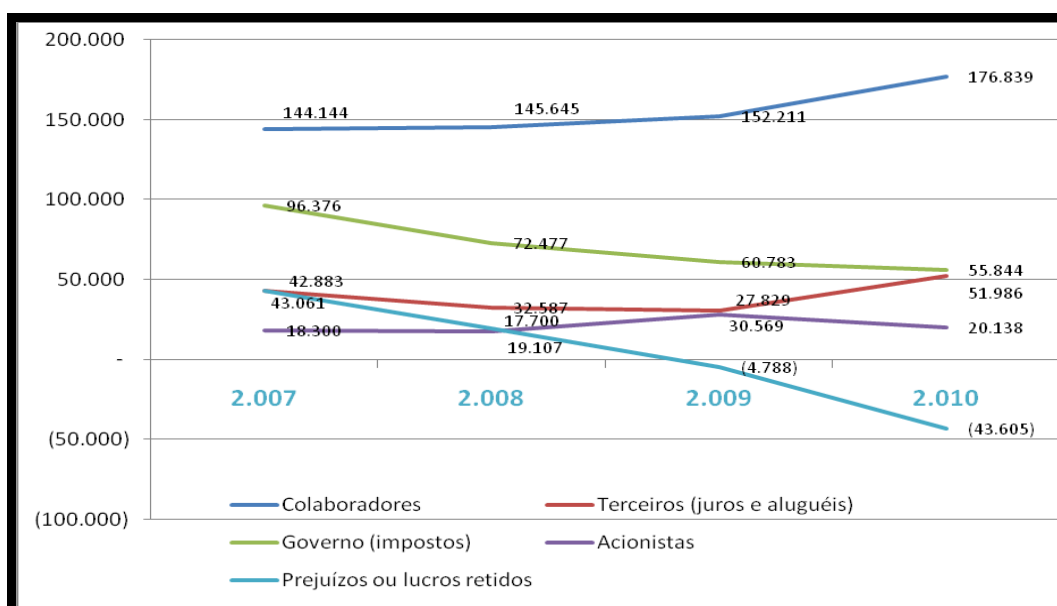
Gráfico 1: Indicadores do Valor Adicionado (DVA)

Fonte: A autora com assessoria dos professores do Núcleo de Contabilidade Gerencial e Finanças da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

A demonstração do valor adicionado (Gráfico 1) evidencia a riqueza gerada pela empresa e sua distribuição entre colaboradores, governo, acionistas e terceiros (empresas que prestam serviços ou emprestam dinheiro).

Verifica-se que, no ano de 2010: 51% da riqueza gerada foi utilizada para pagamento de salários aos funcionários; 16%, para pagamento de impostos; e 15%, para pagamento de terceiros. Os acionistas receberam 6% de toda a riqueza gerada nesse ano. No gráfico abaixo, é apresentada a evolução de 2007 a 2010.

Gráfico 2: Distribuição do Valor Adicionado de 2007 a 2010



Fonte: A autora com assessoria dos professores do Núcleo de Contabilidade Gerencial e Finanças da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

O pagamento dos salários evoluiu de 144.144 mil para 176.839 mil, entre 2007 e 2010, ou seja, um aumento de 23%. Os gastos com impostos caíram de 96.376 mil para 55.844 mil, revelando uma queda de 42%, ou seja, a carga tributária da empresa reduziu, de forma significativa, no período, possivelmente, em função da queda nos lucros ocorrida no mesmo período.

Os valores pagos a terceiros evoluíram de 42.883 mil para 51.986 mil, um crescimento de 21%, demonstrando aumento nos juros pagos pela empresa no período analisado. Já os valores pagos aos acionistas não apresentaram grandes oscilações no período analisado, mesmo com os prejuízos apresentados nos últimos períodos, conforme gráfico acima.

Como pode ser evidenciado, não foi possível a aplicação de todos os índices propostos por Athar Neto (2006). A justificativa pela inviabilidade de aplicação de todos os índices se refere ao fato de o SIM ter um instituto especificamente destinado à responsabilidade social da empresa (com balanço social específico). Isso prejudica a análise da responsabilidade social da instituição, pois perde-se a conexão entre os indicadores internos da instituição e os investimentos realizados em termos de responsabilidade social, ou seja, se existisse um balanço social do Sistema Integrado Delta, ao invés de Instituto Delta, a análise seria muito mais rica, conforme modelos Ibase e Ethos. Essa constatação pode justificar o fato de várias empresas criarem seus próprios institutos e fundações, pois, ao desvincularem as ações sociais

da empresa (por meio dos institutos), rompem as conexões que permitem expor de forma explícita, o que de fato a empresa investe em responsabilidade social interna, externa e ambiental.

De modo geral, a partir da análise dos relatórios de atividades do Delta ao longo dos cinco anos, pode-se constatar que a forma pela qual são expostos os dados dos relatórios nos leva a inferir que não há uma preocupação e nem interesse na divulgação de todos os dados que deveriam compor um balanço social. Pelas análises, infere-se que a ausência de elementos limita a análise de importantes indicadores propostos para análise do balanço. Somente com as informações fornecidas nos relatórios não é possível observar atividades de responsabilidade social interna, apenas, as externas. No entanto, é possível verificar várias ações denominadas como de “responsabilidade socioempresarial” que, na maioria dos casos, trata-se do cumprimento de obrigações legais da empresa.

6 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO PAULISTA E MINEIRA – SIMILARIDADES E DIFERENÇAS

6.1 Problematização das Entrevistas dos Dois Campos Empíricos

Após a apresentação e estudo de vários eixos de análise que caracterizam cada instituição, individualmente, parte-se, nesta seção, para uma aproximação dos dados mapeados. O objetivo é de evidenciar singularidades e similaridades de cada organização em seus *locus* de atuação.

A “Fundação Lemann”, universo de pesquisa escolhido no estado de São Paulo, apresenta algumas diferenças visíveis em relação ao Instituto Delta, localizado em Minas Gerais. A “Fundação Lemann” tem características de uma organização familiar privada. Seu fundador é considerado o terceiro homem mais rico do Brasil. Por meio das entrevistas com a ex-diretora, e dos balanços sociais, constatou-se que seus projetos são fortemente influenciados por diretrizes e projetos internacionais, sobretudo, nos Estados Unidos.

Por ter como sede a capital paulista, está em contato direto com as últimas tendências de origem norte-americana relacionadas à educação. Temos como exemplo livros traduzidos, como o “Aula Nota 10”, de Doug Lemov e a promoção de palestras de norte-americanos como Martin Carnoy, entre outros. Desenvolve seus projetos, pelo menos nos últimos anos, no Estado mais rico do Brasil e que, portanto, possui maiores condições de investir em educação. Possui alianças e parcerias com grandes empresas privadas, especialmente, do setor educacional, como Universidade Anhembi Morumbi, Faculdade Ibmec e mesmo com órgãos como a UNDIME-SP e várias Secretárias Municipais e Estaduais de Educação. Ao longo do processo de investigação, evidenciou-se que vários contatos e parcerias da fundação ocorrem por meio de contatos “políticos”. Tem-se como exemplo a parceria com a Ibmec, cujo fundador foi sócio de Jorge Paulo Lemann no Banco Garantia, além de outras parcerias com as fundações Estudar, Ismart, Endeavor, Brava, entre outras, cujos fundadores são Beto Sicupira e Marcel Telles, ambos os ex-sócios de Jorge Paulo Lemann, também, no Banco Garantia e atuais sócios em inúmeras empresas de Lemann.

O Instituto Delta, por outro lado, localiza-se em uma realidade um pouco distinta da “Fundação Lemann”. Não se trata de um estado com expressiva diferença econômica do estado de São Paulo, mas há diferenças que implicam em determinados resultados. Minas Gerais é considerado o terceiro estado com maior receita do país, estando à sua frente São Paulo e Rio de Janeiro. Outra particularidade no caso mineiro refere-se ao fato de a cidade

escolhida não ser capital, como São Paulo. No entanto, trata-se de um grande centro que assume expressiva importância no estado de Minas, por ser um importante entreposto comercial e estar localizada em uma região estratégica, na qual há grande facilidade de acesso a importantes capitais como São Paulo (590 km), Belo Horizonte (550 km), Rio de Janeiro (980 km) e Brasília (430 km), além de estar situada entre cinco capitais, Campo Grande, Cuiabá, Goiânia, Belo Horizonte, São Paulo e da Capital Federal Brasília.

O Instituto Delta também possui várias alianças, no entanto essas são mais restritas a pequenas empresas, institutos e fundações filantrópicas da região, exceto a parceria com o Instituto Ayrton Senna e com a *ONG Junior Achievement*. É considerado grande grupo empresarial do setor atacadista e o Delta representa um braço social da empresa com ligação direta à diretoria. Seus projetos são divulgados como forma de *marketing*, existindo até mesmo um selo criado por uma das empresas do grupo (do Sistema Integrado Delta – SID). Diferentemente da “Fundação Lemann”, o Delta utiliza alguns benefícios provenientes da realização de certos projetos para deduzir impostos, além de utilizar alguns incentivos fiscais, como a Lei Rouanet, para captação de verbas e execução de projetos na área da cultura.

Expostas às realidades de cada um dos recortes da pesquisa, pode-se evidenciar que muitas diferenças ocorrem em virtude do contexto sociocultural. Embora existam essas singularidades, os dois estados, Minas Gerais e São Paulo, integram um contexto mais amplo que é influenciado diretamente pelas políticas em âmbito federal e mundial direcionadas para a educação.

Foram realizadas entrevistas com as diretoras das duas instituições, com um ex-funcionário da “Fundação Lemann”, com um ex-funcionário do Sistema Integrado Delta e conversa informal, mas registrada posteriormente, com a supervisora de uma das escolas que desenvolvem o Projeto *Zape Virtudes Empreendedoras* do Instituto Delta.

No que concerne ao perfil das diretoras⁷³, pode-se evidenciar que ambas ocupam esse cargo na empresa praticamente no mesmo período, início da década de 2000. No tocante ao

⁷³ Ilona Becskeházy, a ex-diretora executiva da Fundação Lemann, trata-se de uma profissional com cerca de quarenta anos, cordial, no entanto bastante desconfiada. Questionou-me a respeito da pesquisa, objetivos, instituição a qual eu estou vinculada. Suas respostas foram breves e em alguns momentos não se sentiu a vontade em responder de forma clara e direta, algumas questões. Por exemplo, quando indaguei a respeito do nome da instituição a qual as três fundações estão ligadas (Instituto Social Maria Telles – outro interlocutor revelou sem problemas). Percebi também que é bastante segura ao mencionar a qualidade e importância dos trabalhos da fundação. Para ela tudo que a fundação faz é excelente, chega até a mencionar que se não fosse bom, mudariam de foco, deixariam de oferecer. Tivemos informações de pessoas que trabalharam com a ex-diretora que ela é uma pessoa muito ética e acredita realmente nas boas intenções das ações do terceiro setor. Teria deixado o cargo de direção da Fundação por discordar de alguns rumos que os objetivos da instituição estavam tomando.

perfil acadêmico, as duas possuem pós-graduação, no entanto a diretora do Instituto Delta possui formação *stricto sensu*, Mestrado em administração (é graduada em ciências contábeis, administração e economia e mestre em administração). Já a ex-diretora da “Fundação Lemann” é graduada em Nutrição, com três cursos de pós-graduação *lato sensu*: MBA em Finanças e dois Cursos de Verão em Gestão do Terceiro Setor, em Harvard, nos EUA.

As duas instituições foram formalmente criadas no início da década de 2000, sendo a “Fundação Lemann”, em 2001, e o Instituto Delta, em 2005. A “Fundação Lemann” declara não ter nenhum funcionário voluntário, mas somente pessoas que se prontificam a dar palestras, seminários, etc. Já o Instituto Delta possui vários voluntários, inclusive, essa é uma prática incentivada pelo Sistema Integrado Delta (SID). Um dos projetos desenvolvidos pelo Delta é constituído essencialmente por voluntários, o *VemSer*.

A “Fundação Lemann” e o Instituto Delta, embora portem suas peculiaridades, atuam no mesmo segmento, com maior especificidade, em escolas básicas públicas. Desenvolvem seus projetos por meio das parcerias público-privadas (PPPs). As PPPs, segundo Bezerra, dizem respeito “À capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade” (2008, p. 62-63).

A “Fundação Lemann”, assim como o Instituto Delta, possui projetos que a própria fundação desenvolve e aqueles dos quais é apenas parceira. O que difere a atuação dos dois é o foco escolhido: a “Fundação Lemann” desenvolve projetos na área de gestão e lideranças educacionais, ou seja, atua diretamente com os gestores e indiretamente com os alunos; já o Instituto Delta desenvolve seus projetos diretamente nas salas de aula, com os alunos.

De acordo com o depoimento da ex-diretora executiva da “Fundação Lemann”, no que concerne aos impactos dos programas de gestão oferecidos pela instituição:

Especificamente, de forma bem objetiva, a gente viu algum impacto nos alunos, não tanto quanto a gente viu no diretor, mas também o esperado era... O diretor, o foco é o diretor. O aluno, se Deus quiser, vai ser uma consequência. Então a gente viu na avaliação de impacto, (...) a gente vê quando ficam mais unidos. Mas onde vou colocar essa pergunta na avaliação de impacto? As diretoras de uma rede, como fazem o curso juntas e a gente tem seis encontros presenciais, a rede se fortalece, entendeu? Quando você consegue manter uma continuidade na rede, o grupo está mais garantido, a equipe troca mais experiência, tem uma recompensa mútua maior, isso é bom para a rede, como é que eu capturo isso? Não tenho a menor ideia... (D.E.F.L.)

A diretora executiva do Instituto Delta declara como foco de trabalhos:

(...) o nosso foco e a nossa missão é trabalhar com a educação. E como a gente é uma entidade que tem responsabilidade de gestão no mesmo patamar – a nossa governança tem o mesmo nível de alinhamento e governança das empresas – quando você tem um foco, você canaliza todos os seus investimentos para esse foco. Então o nosso foco é a educação de jovens, tendo como referência a educação para o empreendedorismo. Então nós trabalhamos com os jovens. É o nosso foco. Nós trabalhamos com o professor e com os diretores, mas no sentido de prepará-los para aplicação do nosso programa para esses jovens (D.E.I.D.).

A justificativa para a oferta desses programas privados na educação pública brasileira tem suas raízes em duas estratégias neoliberais descritas por Peroni e Adrião (2005): a primeira caracterizada por transferir a responsabilidade pela execução e financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado, por meio da privatização de setores da estrutura estatal; e a segunda, no caso de ser mantido no âmbito do Estado, propunha a introdução da lógica mercantil em seu funcionamento. Ainda de acordo com as autoras, para o êxito de tais estratégias, é necessário o apelo ideológico próprio do neoliberalismo e um substrato teórico que legitime tais reformas. Os propositores desse substrato estão ligados à economia neoclássica e à *public choice*, cuja ideia-chave seria adequar “a racionalidade econômica aos processos coletivos de tomada de decisão, nos quais se inscrevem a gestão da esfera pública” para diminuir as externalidades da política, uma vez que elas, forçosamente, prejudicam a maximização dos resultados.

No que concerne à abrangência de atuação, foi possível constatar que a “Fundação Lemann”, inicialmente, atuava em dois estados, Ceará e Tocantins e, posteriormente, concentrou suas atividades no estado de São Paulo. Em entrevista, o ex-funcionário da Fundação relatou que, no Ceará e no Tocantins, os projetos foram encerrados antes do tempo previsto, pois houve grande evasão. Então, optaram por se concentrarem no Estado de São Paulo. De acordo com a ex-diretora executiva da Fundação, a opção por se dedicarem essencialmente ao estado de São Paulo foi porque: “(...) a equipe é muito pequenininha e os projetos cresceram em interesse, agente decidiu ficar só no estado de São Paulo. Agente está aqui, e o estado já é grande prá caramba então... (D.E.F.L)”.

Já o Instituto Delta atua nos locais em que existem instalações do Sistema Integrado Delta. Foi possível constatar, ainda, que tanto Instituto Delta quanto “Fundação Lemann” atuam em outros locais, todavia como parceiros de outros projetos, como, por exemplo, o Instituto Delta declara ter projetos em Pernambuco, todavia, nesse projeto, ele é apenas

parceiro do Instituto Ayrton Senna. Enfim, projetos nos quais as duas instituições assumem a gestão e operacionalização, em geral, se restringem, no caso da “Fundação Lemann”, a São Paulo; e, no caso do Instituto Delta, a cidades e locais nos quais existam empresas ligados ao Grupo Delta. Essa atuação em lugares estratégicos tem toda uma lógica envolvida. Na pesquisa intitulada “As Novas Configurações do Estado na Contemporaneidade: um estudo sobre o voluntariado empresarial”, é desvelado o porquê dessas atuações em determinadas regiões e os reais motivos que levam as empresas a realizarem esses projetos de cunho social.

Na perspectiva da pesquisa mencionada, as empresas desenvolvem projetos exatamente nos locais em que possuem mercado consumidor, com o objetivo implícito de realizar *marketing* social. De acordo com uma das coordenadoras do Instituto Algar, considerado uma referência no Triângulo Mineiro, com sede na cidade de Uberlândia-MG:

Talvez algumas empresas não consigam enxergar o *retorno para sua marca*. O *reconhecimento* que uma empresa tem por uma ação social estruturada, acompanhada e avaliada é diferente de uma simples propaganda que vai dar *reforço à marca*. Aquilo tem uma legitimidade maior (GARCIA, 2004, p. 23 – grifo nosso).

Isso significa que uma ação social bem realizada e amplamente divulgada traz mais retorno financeiro para a empresa do que o investimento em propagandas. Isso ocorre porque, com a execução desses projetos sociais, a empresa dissemina a cultura do “consumo consciente” que incentiva as pessoas a consumirem seus produtos porque eles contribuirão com os projetos sociais. Assim, as empresas aumentam suas vendas e, conseqüentemente, seus rendimentos financeiros. Na linguagem dos empresários, trata-se de agregar valor social às suas marcas:

O grande desafio dos profissionais do *marketing*, a fim de permanecerem competitivos, será o de visualizar novas formas de agregar valor às marcas, de modo a satisfazer a demanda do consumidor emergente por atributos de imagem “superiores” (NOVAES, 2004, p. 28).

E essa é uma ação a que a maioria das empresas está aderindo, porque esse tipo de ação é muito vangajoso para o setor produtivo privado. Elas criam, por exemplo, selos sociais para personalizarem seus produtos e realizarem propagandas e, ainda, incentivam seus funcionários a participarem de trabalhos voluntários nos projetos sociais que desenvolvem. No entanto, esta mesma pesquisa supracitada demonstra que de voluntário esses trabalhos não possuem nada, porque são realizados em finais de semana, fora dos horários de trabalho

(almoço, depois do expediente) e o que ocorre na realidade é um sobrecarga de trabalho para os funcionários das empresas. E os recursos, muitas vezes, têm origem em rifas, almoços beneficentes, festinhas, campanhas de doações, entre outros, sem falar nas verbas e isenções de impostos que beneficiam as empresas “ditas” socialmente responsáveis. Como se pode observar, as ações das empresas no setor social ocorrem não porque elas estejam preocupadas com o social, sendo essa uma visão bastante ingênua, mas ocorrem, sim, porque é vantajoso e rentável para elas.

Essa forma de atuação demonstra a focalização e vulnerabilidade decorrente dos programas oferecidos pela esfera privada a instituições públicas. Essa focalização ocorre porque, como demonstrado, as empresas desenvolvem projetos sociais apenas em locais que possuem mercado consumidor e o público-alvo são os menos favorecidos economicamente que não possuem condições de pagar por certos serviços sociais. Isso ocorre não apenas quanto aos projetos oferecidos pela iniciativa privada, mas também em relação aos serviços oferecidos pelo Estado.

Segundo Montañó (2003), as políticas sociais estatais focalizadas são dirigidas apenas aos setores realmente necessitados. Com isso, a população que pode comprar serviços paga e a que não pode, recorre às políticas sociais estatais ou de entidades filantrópicas, de qualidade duvidosa, sem garantia de direito e com imagem de doação. O resultado da focalização é simples, uma demasiada precarização dos serviços ou até mesmo eliminação deles, já que os mais afetados com tal medida são os municípios mais pobres. Com a descentralização e o repasse das obrigações sociais à sociedade civil e empresas privadas, os municípios mais carentes ficam praticamente desprovidos de assistência.

Segundo Soares (2002), 73,7% das empresas assistem apenas a população da região onde estão instaladas, ou seja, apenas as áreas mais prósperas do país (sul e sudeste) em que estão concentradas as maiores empresas e indústrias. As demais regiões realmente necessitadas são marginalizadas, como o nordeste, que não abriga grande número de empresas privadas de grande porte. Para a autora, esse caminho se caracteriza como um processo de “descentralização destrutiva”, desenvolvendo o desmonte de políticas públicas sociais existentes sem deixar nada no lugar e, também, por delegar aos municípios competências desacompanhadas dos recursos necessários para efetivá-las, produzindo um verdadeiro “estado de mal-estar”. Cai a máscara do simulacro da filantropia e revelam-se interesses movidos pela lógica do capital.

Com relação à gestão escolar, pode-se inferir que os programas desenvolvidos pelo Instituto Delta não alcançam essa área, pois os programas desse instituto têm como objetivo instrumentalizar os alunos nas salas de aula com conteúdos extracurriculares direcionados para a formação de uma visão empreendedora da vida profissional dos alunos. Em conversa com a supervisora de uma das escolas municipais parceiras do Instituto, ela revela que o projeto não era desenvolvido exatamente como está no manual, pois não havia professores disponíveis para trabalhar, e também porque o projeto era desenvolvido depois das 21h30m, e nem todos os alunos tinham interesse em participar porque a maioria trabalha o dia inteiro e chega à escola muito cansada. Para a Pedagoga (supervisora), o material é muito complexo para os alunos com os quais estavam trabalhando. As turmas que faziam parte do projeto tinham uma peculiaridade em suas constituições, visto que se tratavam de turmas com alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, todos em uma mesma sala, lembrando que são alunos do EJA (jovens, adultos, idosos, adolescentes). Assim, tentava sempre “enxugar” o material de modo a facilitar o trabalho com os alunos.

Ao ser indagada se o projeto causou impactos no PPP da escola, a supervisora disse que formalmente ele não causou nenhum impacto no projeto político pedagógico, existindo apenas referências no PPP de que o projeto é desenvolvido na escola. Todavia, o impacto na vida dos estudantes, segundo a pedagoga, é visível, pois eles são estimulados a criarem algo. A supervisora destaca que há muitas dificuldades e limitações para implementação do projeto.

Dado interessante é que esse projeto só é desenvolvido no terceiro turno, o que caracteriza um direcionamento para jovens mais suscetíveis de se encaminharem para o ensino profissionalizante.

A “Fundação Lemann”, diferentemente do Delta, direciona seus projetos exclusivamente para a gestão escolar, exceto aqueles nos quais é apenas parceira. A ex-diretora executiva, ao ser indagada sobre impactos dos projetos desenvolvidos na gestão das escolas públicas, declara:

Existe impacto na prática pedagógica, porque em geral a gente parte dos indicadores das escolas e constrói um plano de trabalho para melhorar isso, então desde que a gente fez a parceria com a Anhembi Morumbi, que antes a gente não tinha muito controle sobre diploma... Até uns dois anos e pouco atrás. Agora a gente contratou a Anhembi Morumbi, para dar o diploma, para alterar o curso e dar o diploma. A partir desse momento, para receber o diploma, todos que fizeram especialização na Anhembi Morumbi, foram obrigados a fazer uma monografia. E essa monografia tem que ser obrigatoriamente um projeto de intervenção pedagógica na escola. Então a gente tem mais certeza ainda que alguma coisa vai mudar lá dentro, porque

eles são obrigados a fazer. Espero que dê alguma coisa de bom lá dentro (D.E.F.L.).

Ainda a respeito dos impactos dos projetos, a ex-diretora assinala que:

Na última avaliação de impacto, a gente encontrou..., claro como a gente trabalha com diretor, (...), é muito difícil encontrar impacto no aluno, por outro lado é uma condição muito importante para manter o projeto, ter algum impacto no aluno, a gente viu ainda algum impacto muito leve em alguns... A análise foi feita por percentil de desempenho dos alunos, e alguns percentis claramente identificados... *Mas a gente viu mesmo, de maneira generalizada, foi o diretor sendo melhor visto pela sua equipe, com mais confiança, um trabalho mais harmonioso, isso reflete na... Enfim na gestão pedagógica* (D.E.F.L. – Grifo nosso).

Prossegue a ex-diretora, relatando que a Fundação faz um esforço grande a fim de que mesmo aqueles que não poderão adquirir o diploma continuem assistindo as aulas:

A gente faz todo esforço necessário para que frequentem até o último módulo. Ontem mesmo a gente estava discutindo um caso aqui, a pessoa não passou no módulo e estava questionando critérios, que não passou lógico, porque quem passou não questiona. Então porque tenho que continuar assistindo aulas? Porque a gente quer que ela veja até o conteúdo final, porque ela vai ganhar, não vai receber diploma, mas ela ganha com o contato, com a convivência com um grupo. Uma das coisas que o GSE faz, ele deixa o grupo de diretores mais unidos, a gente sempre faz essa brincadeira: que os secretários não sabem onde estão se metendo, eles ficam mais unidos. Se não fosse o fato dos diretores terem uma rotatividade tão grande, eu acho que teria sido muito bacana nas comunidades onde a gente... Fez... Outra coisa que apareceu na nossa avaliação de impacto é que, há uma tendência maior dos diretores que fizeram o GSE em não mudarem de escola, ou seja, começa a ter um significado, é a nossa hipótese... Aumenta o vínculo com a equipe, com a escola (D.E.F.L.).

Mediante o depoimento da interlocutora, observa-se que os projetos desenvolvidos pela “Fundação Lemann” causam mudanças na gestão escolar. Não se pode afirmar a dimensão dessas mudanças e nem a eficácia, pois temos apenas o discurso da interlocutora como suporte para análise.

No entanto, a pesquisa realizada por Peroni (2008) demonstra consequências da implementação de projetos sociais semelhantes aos propostos pela Fundação e seus impasses para a gestão de escolas públicas:

A gestão educacional é outra política que mudou muito com as redefinições do papel do Estado, pois dado o diagnóstico neoliberal, partilhado pela Terceira Via, de que o culpado pela crise é o Estado, e o mercado é sinônimo de eficiência, toda a gestão pública passa a ter como referência a lógica empresarial. É o que mencionamos na primeira parte deste artigo como o quase-mercado (PERONI, 2008, p. 11).

Na perspectiva de Peroni (2008), essa é a concretização da lógica de mercado assumindo a gestão dos entes públicos, ou seja, o privado passando a orientar a lógica estatal.

Outro aspecto importante que vem sofrendo consequências da intervenção do privado no público refere-se à gestão democrática. Segundo Peroni (2008), muito se avançou em termos de estudos e pesquisas para se entender a gestão democrática como um processo de construção coletiva que implicaria em mudanças culturais profundas. Contudo, evidencia-se que as parcerias público-privadas, sobretudo, aquelas que têm como foco de atuação a gestão escolar, estão destruindo as bases da gestão democrática que é justamente a participação coletiva de todos os entes da comunidade escolar no processo decisório da escola. As propostas das instituições parceiras já vêm prontas, interferindo não só na gestão, na autonomia, como também no currículo escolar de várias escolas. Para Peroni (2008), professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros das secretarias de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades em função das determinações do instituto, tanto na área de gestão, como na pedagógica, redefinindo assim o espaço público e sua autonomia.

O financiamento dos projetos desenvolvidos por entidades do Terceiro Setor é constituído a partir de recursos de diversos setores: direto do governo, iniciativa privada, renúncia fiscal, verbas de incentivos, fundos privados mantidos com trabalho voluntário de funcionários, campanhas de voluntários, entre outros. Sabe-se que um instituto, fundação, organizações sociais (OSs) e, entre outros, entes do Terceiro Setor, normalmente, não realizam projetos sozinhos. Parcerias e alianças com outras organizações são bastante comuns. A captação de recursos provenientes de leis de incentivos e renúncias fiscais também são muito naturais e até desejadas no meio, visto que existem exemplos de entidades filantrópicas que não são sérias, que buscam exatamente essas vantagens que a legislação propicia.

O Instituto Delta também faz uso desses benefícios para a manutenção e desenvolvimento de seus projetos sociais. De acordo com a diretora executiva do Instituto, a composição dos recursos,

(...) atualmente, são predominantemente das empresas Delta e Banco Delta e até de subprodutos. Por exemplo, doações que os fornecedores fazem para funcionários do Delta, até pelo nosso código de ética, essas doações são convertidas para o instituto. A gente faz um grande bazar, um grande leilão de prêmios. Atualmente, o instituto ainda não buscou recursos de outros parceiros, seja a nível público, ou federal. Os recursos são, predominantemente, provenientes das duas empresas (D.E.I.D.).

No depoimento, a interlocutora afirma não fazer uso de recursos públicos para financiar seus projetos. Entretanto, em outros momentos, ela relata que eles recorrem a recursos proporcionados pela Lei Rouanet, por exemplo.

Fora a educação como eu falei pra vocês a gente tem três áreas. Só que essas áreas não é dinheiro que a empresa põe. Vamos dizer, tira do bolso. São recursos de *renúncia fiscal*. Então você tem a Lei Rouanet. *Por que nós falamos que a empresa não tira do bolso: ela tira do bolso, só que de qualquer forma teria que tirar para dar ao governo*. São os projetos culturais, via Lei Rouanet, os projetos também de incentivo ao esporte e os funcriança. Dentro dos percentuais que cada uma dessas legislações: o esporte e o funcriança 1% do imposto devido e a Lei Rouanet. *Mas isso, eu só aprovo se eu tiver lucro, se eu tiver impostos para pagar*. Os de educação não, independente do lucro ou não, faz-se o aporte dos recursos (D.E.I.D. – Grifo nosso).

A partir do depoimento da diretora executiva, é possível constatar alguns aspectos que contribuem para colocar em relevo as intencionalidades e funcionalidades de projetos de cunho social desenvolvidos pelas empresas.

Primeiro, a interlocutora elucida que os projetos de educação independente de lucros, apenas são desenvolvidos. Essa afirmação talvez justifique o fato de ela, em outro momento, afirmar que não faz aporte de recursos financeiros de outros órgãos/parceiros públicos. Segundo, ela esclarece que os demais projetos, que, na realidade, são a maioria, dependem de impostos que a empresa pagará ou não, ou seja, a empresa investe se tiver que pagar imposto, e, se não tiver, não ocorre a disponibilização de recursos. Então, na realidade, esse “pretense investimento” é, na verdade, investimento indireto do governo e não da empresa. O setor produtivo privado utiliza essa brecha para realizar os projetos com recursos que, querendo ou não, seriam públicos, e depois os divulga como uma forma de fazer *marketing* social que traz um retorno rentável em termos de imagem para a empresa. Isso nos leva a inferir que, se a

grande maioria de projetos desenvolvidos⁷⁴ tem essa origem [em recursos públicos que deveriam ir para os cofres do governo], a empresa investe de fato em vários projetos para cumprir obrigações legais e ainda se beneficia com o *marketing* por elas propiciado.

Sobre o investimento próprio do Sistema Integrado Delta (SID), a diretora executiva declara que sua dinâmica de funcionamento ocorre da seguinte forma:

Então o conselho aprova ou não a priorização e as propostas que fazemos tanto de parceria como um grupo de programas e o volume de recursos que está sendo solicitado. Obviamente, que antes de nós trabalharmos com esses orçamentos e essas propostas, a gente faz uma sondagem de quanto que as empresas têm em disponibilidade e estão dispostas a investir. Tem uma regra geral que pode ser até 2% do lucro operacional, mas a gente não chegou nesse patamar, mesmo porque a gente estava construindo a certificação, construindo um programa etc. (D.E.I.D.).

Nas análises dos balanços, poderá ser constatado que, no ano de 2010, o volume de investimentos em projetos sociais atingido foi de 1,6% do lucro (chegou perto dos 2 % mencionado).

A ex-diretora executiva da “Fundação Lemann” declara que a instituição é familiar e não tem nenhuma ligação com empresas. A origem das fontes de recursos utilizados para o financiamento das parcerias é da própria família. Com relação aos valores investidos, a interlocutora declara: “Três mil por aluno, por aluno participante, pelo curso todo, no ano” (D.E.F.L.). No que se refere ao valor gasto no curso, a ex-diretora menciona que “Esse curso custa em torno de três mil reais, todo, por aluno, o curso inteiro. Cada ano tem um número diferente de alunos, mas eu sei de cabeça mais ou menos quanto custa o curso” (D.E.F.L.).

Ao ser perguntada se existe alguma subvenção estatal para o desenvolvimento dos projetos, parcerias e ou alianças, ela se pronuncia da seguinte forma:

Não, o que acontece é o seguinte: a lógica das parcerias é o seguinte: a gente não passa dinheiro nenhum para a Secretaria e nem a Secretaria para a gente. Então o que acontece, as despesas internas da Secretaria para participar do projeto, ela paga, e a gente paga as ferramentas de ensino a distância, os tutores, a oferta do curso em si. Mas se eles têm que se deslocar, para assistir o curso em algum lugar, se tem cafezinho, aí é por conta da Secretaria (D.E.F.L.).

⁷⁴ No ano de 2010, o Instituto Delta investiu em cinco projetos próprios na área de educação, foi parceiro de quatro também ligados a educação e “investiu” em dezoito na área da cultura com incentivo da Lei Rouanet e em um na área de esporte com incentivo da Lei do Esporte (para verificar as demais áreas investidas, ver anexo 5 – relatório de atividades de 2010).

A partir do depoimento das diretoras das duas organizações, é possível apreender que o Estado vem facilitando e incentivando sobremaneira as parcerias público-privadas, seja por meio de renúncias fiscais, isenções, seja por meio de incentivos legais e repasses de verbas. Montañó (2007), a respeito do financiamento de entidades do terceiro setor, declara que:

O projeto neoliberal promove e fomenta o crescimento das ONGs, ora *formulando leis que facilitam sua criação, que retiram a exigência de licitações ou concursos para o estabelecimento de parcerias*, e com isto permitindo o repasse de verba estatal praticamente sem controle público, ora *com a renúncia fiscal, desobrigando estas organizações de pagamento de tributos e impostos*, ora sub-contratando os serviços delas (no lugar da ação estatal) (MONTAÑO, 2007, s/p).

A discussão de Peroni (2009) a respeito do aporte de recursos financeiros que mantêm as organizações do terceiro setor converge com as argumentações de Montañó. De acordo com a autora:

No que se refere aos recursos, ao pesquisarmos o terceiro setor verificamos que, além dos *recursos públicos e isenção de impostos, as instituições contam também com recursos de doações de pessoas físicas e jurídicas, que abatem no Imposto de Renda, na chamada renúncia fiscal*. Isto é, recursos que iriam para a educação pública através da vinculação da receita, acabam indo para o terceiro setor (PERONI, 2009, p. 12).

Além de colocar em evidência a origem dos recursos financeiros que mantêm as organizações que integram o Terceiro Setor, Peroni (2009) relata como era feito o controle social da chamada renúncia fiscal, em uma pesquisa que realizou junto ao TCU (Tribunal de Contas da União), em Brasília e Porto Alegre. Segundo a autora, foram constatadas grandes dificuldades de controle do repasse público para as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Em virtude do volume de dados, a fiscalização da renúncia de receitas era ainda maior. “Existe apenas um setor do TCU em Brasília, a Secretaria de Macroavaliação Governamental (Semag), que analisa essas contas, mas apenas alguns casos são escolhidos para uma avaliação mais ampla com equipes multidisciplinares” (PERONI, 2009, p. 12).

A motivação que leva muitas empresas a investirem na educação foi outro aspecto que esta investigação pretendeu desvelar. Na pesquisa empírica, procurou-se apreender as razões que levaram as duas instituições pesquisadas a escolherem esse foco de atuação. Ao ser

indagada a esse respeito [dos motivos que levaram a “Fundação Lemann” a eleger a formação de gestores educacionais como foco de atuação], a ex-diretora executiva respondeu:

Primeiro foi o histórico do presidente do conselho de acreditar em pessoas boas e no bem, para fazer com que as instituições melhorem. A partir desse mandato que eu recebi, eu fiz várias visitas, *visitei instituições dos Estados Unidos, conversei com pessoas em cidades fora do Brasil...* Enfim fui procurar referências fora do Brasil assim... O que mais apareceu, naquela época, mais o que as fundações, *especialmente, dos Estados Unidos estavam preocupadas e a formação do diretor foi uma coisa que apareceu muito, foi a única que apareceu muito.* Aí eu concluí que era vocação. Até aquele momento o conselho nunca quis se envolver com detalhes pedagógicos, nomes deles, não conheciam direito. Então foi uma opção da gestão, genérica. Eu fui ver que os diretores eram chaves e a gente fez cursos para diretores, e foi isso (D.E.F.L.).

O depoimento da ex-diretora passa a imagem daquilo que havia sido mencionado nesta investigação quanto à influência que o Estado de São Paulo recebe de outros países na elaboração de suas políticas educacionais. Os Estados Unidos têm influenciado não apenas questões ligadas à gestão da educação, mas, também, quanto às medidas com o objetivo de melhorar o desempenho de professores. O maior exemplo que temos se refere ao programa de bonificação de professores da rede paulista, por meio da meritocracia.

O modelo de Nova York é semelhante ao da rede estadual de São Paulo, de 2008. São estabelecidas metas para cada escola, em que há grande peso para desempenho dos alunos nas avaliações; os profissionais dos colégios que alcançam o objetivo recebem dinheiro adicional (TAKAHASHI, 2011, s/p).

Todavia, após divulgação de estudos realizados pela *Rand Corporation*, influente Instituto de Pesquisa que analisa políticas públicas nos EUA, a cidade de Nova York decidiu abolir, permanentemente, o programa que distribui bônus por mérito a professores do município. O departamento municipal de educação nova-iorquino já havia suspenso, temporariamente, os pagamentos em janeiro devido a “preocupações quanto a sua eficácia” (CARVALHO, 2011)⁷⁵.

⁷⁵ Segundo Takahashi (2011), a decisão foi tomada após o estudo indicar que as escolas participantes não tiveram desempenhos superiores às que ficaram de fora. O estudo analisou dados dos colégios no período de 2007-2008. Maria Helena Guimarães de Castro, secretária de educação da gestão José Serra (PSDB) e responsável pela adoção da medida em São Paulo, declarou que “A medida lá certamente terá impacto aqui. As redes vão parar e pensar”. Neste ano, a rede paulista pagou bônus aos servidores de 70% dos seus colégios, em um gasto de R\$ 340 milhões. A secretária de educação afirma que ainda precisa analisar melhor a decisão tomada em Nova York: “outras redes, como a de Washington, reforçaram a política de bônus”. Maria Helena afirmou, em nota, que estuda aperfeiçoar seu sistema, que poderá considerar o esforço de cada escola e aspectos socioeconômicos. Já o secretário estadual de educação do Rio, Wilson Risolia, disse que, antes de implementar a

Em entrevista à Revista “Carta Capital”, o professor de educação da Unicamp e especialista em avaliações, Luiz Carlos de Freitas, fez duras críticas a essa política de meritocracia. Ele qualificou de “mera cópia improvisada” o modelo adotado em 2008, pelo estado de São Paulo, de que “essa forma de pensar vem da área dos negócios”. Os reformadores empresariais acham que, se puderem pagar mais aos professores cujos alunos têm melhor desempenho nas provas, isso poderia ser um estímulo. Ocorre que os professores não optam por essa profissão motivados unicamente pelo dinheiro (CARVALHO, 2011).

Mediante as declarações, é possível apreender que, de fato, as políticas internacionais, sobretudo, aquelas vinculadas às diretrizes do Banco Mundial, têm influenciado, sobremaneira, as políticas brasileiras paulistas. E não só por meio de organizações públicas, como as Secretarias de Estaduais de Educação, mas, também, por instituições integrantes do terceiro Setor que ajudam a engrossar a massa de organizações que buscam melhorias (transposição de métodos, sem considerar as peculiaridades de país) para as políticas educacionais brasileiras, no contexto norte-americano.

Ao ser questionada se as parcerias poderiam ajudar na qualidade da educação, a diretora do Instituto Delta reforça:

Eu acredito e percebo isso na maioria das entidades que a gente é parceiro, a maior contribuição que a gente acredita que possa dar para o setor público e mesmo ao terceiro setor, *é exatamente experiência em capacitação e gestão*. Mas não a capacitação fazendo curso. É a capacitação na medida em que eu faço um convênio com uma determinada unidade e falo com ela a forma de relacionamento, a forma que tem de gerir aqueles recursos, a forma como ela tem que apresentar resultado, eu estou capacitando, eu estou mostrando pra ela como ela deve fazer pra ela usar melhor o recurso que está recebendo. [...] Porque no momento em que você está capacitando, está dando esse instrumental. A gente faz isso, o Instituto Ayrton Senna faz muito isso – não com uma ação específica como a Fundação Educar e a Fundação Brava –, mas colocando como cláusula de contrato, de convênio o fazer daquela ação, aspectos que levam essas entidades a aprender a fazer a ação. *Não é só o recurso, aliás acho que a maior ajuda do setor privado ao terceiro setor e mesmo ao setor público é compartilhar gestão, formas de gestão eficaz e eficiente para esse setor* (D.E.I.D.).

Mediante as declarações da interlocutora, pode-se perceber que o Instituto Delta segue a tendência geral das empresas de, normalmente, preferirem desenvolver projetos sociais nos

política, a pasta revisou estudos para verificar erros e acertos: "Esse de Nova York diz que muitos professores não entenderam como o bônus é distribuído. Nós fizemos decreto, resolução e cartilha explicando" (TAKAHASHI, 2011, s/p). Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/politica/copia-fiel>>. Acesso em 19 ago. 2011.

quais possam aplicar os conhecimentos que considera “competente”, como: gestão, planejamento estratégico, planejamento financeiro, estratégias de *marketing* e capacitação de recursos, com o objetivo de maximizar os resultados, com eficácia e eficiência. Esses coincidem com os princípios norteadores da Reforma Gerencial de 1995, que quer dizer, em outras palavras: “ensinar o público a administrar seus recursos” e “fazer o máximo, com o mínimo”.

Embora o Instituto Delta afirme ter como foco de atuação a área da educação, percebe-se, com o depoimento da diretora, que eles têm grande simpatia à ideia de o privado instrumentalizar o público com ferramentas de gestão do setor mercadológico. Essas ações podem influenciar, sobremaneira, as políticas educacionais, pois já é possível constatar, no cenário nacional, organizações, como, por exemplo, o Instituto Ayrton Senna, que estabelecem parcerias com as Secretarias de Educação e colocam como condição para a parceria estabelecer as diretrizes educacionais. Dessa forma, um ente privado passa a controlar as diretrizes educacionais públicas, da forma que lhe convierem.

E essa é uma tendência em franca expansão no contexto brasileiro, a qual adquiriu força na década de 1990, mediante a Reforma Gerencial de 1995. Essa reforma, nas palavras de Bresser Pereira, significava a implementação de um projeto cuja gestão seria diferente daquela da administração pública, uma proposta denominada pelo ex-ministro como “administração pública gerencial”: “A reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas” (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 71). A Reforma de 1995 sinalizou para um modelo de adesão aos princípios do modelo da administração privada considerado o “mais eficiente”, em detrimento da pública “burocrática”. Primeiro, houve a reforma da administração pública do governo e, paulatinamente, vêm-se percebendo várias instâncias públicas aderindo a esse modelo de gestão pautado no modelo utilizado pelo setor produtivo privado.

Bresser-pereira (1998) reconhece que as condições institucionais da esfera empresarial e do governo são diferentes, já que o Estado não opera por meio de trocas como o setor privado e, sim, por meio de transferências. O mecanismo de controle não é o mercado, mas a política e, na administração, o objetivo não é o lucro e, sim, o interesse público. Destarte, a administração do Estado e do setor privado seriam similares na medida em que a reforma descentraliza e autonomiza as agências do Estado, define indicadores de desempenho para as organizações resultantes e cria quase-mercados e mecanismos de fiscalização social para seu controle, em adição ao controle gerencial por resultados (MIRANDA, 2008, p. 70).

A reforma gerencial, segundo Bresser-Pereira (1998), expressou um quadro teórico e uma prática administrativa que visaram “modernizar” o Estado e tornar sua administração pública mais eficiente e voltada para o “cliente-cidadão”. O que se observa com tal neologismo é que essa reforma expressa a lógica mercadológica da cidadania, ou seja, antes de ser um cidadão, o indivíduo deve ser um cliente ou um consumidor. Montañó (2003) elucida que a reforma não estava orientada para os objetivos que seu mentor descreve, mas, na verdade, referia-se às determinações estabelecidas no *Consenso de Washington* e nas subsequentes “missões do FMI” (MIRANDA, 2008, p. 71).

Diante desse cenário, observa-se que o projeto neoliberal tem se tornado hegemônico. Esse projeto dissemina suas ideias não só no aparelho estatal, mas, também, estimula o setor produtivo privado a estabelecer parcerias com instituições públicas e instrumentalizá-las a utilizar ferramentas que primem pela eficiência, eficácia, meritocracia, princípios empresariais.

Nas entrevistas, procurou-se ainda compreender como ocorre o processo que culmina na parceria entre organizações do Terceiro Setor e escolas públicas. Tanto os depoentes da “Fundação Lemann” quanto do Instituto Delta declararam que são contatados por essas organizações e, então, submetem as propostas ao conselho. Em seguida, esse se decide a favor ou não da parceria.

Ainda nessa direção, foi analisado se ocorre alguma discussão sobre os projetos desenvolvidos pela fundação e pelo instituto com as escolas que serão beneficiadas. A ex-diretora executiva da “Fundação Lemann” se pronunciou da seguinte forma:

O contato que a gente faz é o seguinte: a gente manda o conteúdo, eles analisam. As equipes técnicas têm que analisar, tanto é que a gente já fez uma segunda edição do curso a distância e a gente percebeu com o MBE, que dependendo do tipo de gestores não vale a pena. Se as equipes técnicas não falar: a gente quer, faz sentido para o momento de desenvolvimento de recursos humanos da nossa secretaria, a gente não cede. Depois, na hora, a equipe diz para a gente: olha a gente tem mais ou menos x pessoas que se enquadram para fazerem o curso. A gente recomenda muito e faz de tudo para que sejam voluntários na primeira turma, pelo menos, quando o município é grande. E aí a gente fala: olha gente participa só quem quer... Principalmente quando a secretaria é de uma cidade menor, e a secretaria sabe que não vão ter uma segunda chance, porque para participar do curso tem que ter 50 alunos [...] E aí eles falam assim: ah... *É.. É voluntário, mas vamos ter uma conversa muito séria com não fizer...* É uma coisa muito séria... (D.E.F.L. – Grifo nosso).

O depoimento da ex-diretora traz elementos que enriquecem as análises sobre essa mediação que ocorre entre o ente que oferta e aquele que recebe. Como pode ser percebido, há um limite de participantes para uma parceria ser efetivada, e a depoente revela nas entrelinhas que, especialmente, as cidades pequenas, que possuem público restrito e querem participar, acabam “forçando” ou “coagindo” os gestores a participarem “voluntariamente”. Se se trata de voluntariado, não deveria haver ameaças veladas, certo? Nesse sentido, percebe-se que, possivelmente, muitos gestores poderiam estar participando do programa ofertado pela “Fundação Lemann” contra sua vontade. Essa é uma particularidade que envolve os programas que ainda não tínhamos nos deparado.

Já a diretora do Instituto Delta, no que concerne à discussão do projeto entre as partes envolvidas, assim se manifestou:

Em que sentido (... É sobre o projeto, a execução, a implementação?) Não! Na realidade quando a gente convida uma escola, a adesão é voluntária. Só que a partir do momento que ela fala eu quero, aí tem que ser assinado um convênio com a escola, onde têm os deveres e as obrigações de cada uma das partes. Ela tem que indicar um professor na escola que vai ser o tutor do programa dentro da escola. Esse tutor, também, vai assinar um termo de compromisso por que ele tem responsabilidades específicas, e ela vai indicar o número de professores, baseado no número de potencial de alunos, que vai fazer parte do programa para serem capacitados. Além do mais, é da responsabilidade dela [escola] adequar as salas de aula e o mobiliário nessa sala que é basicamente carteira. Com o que o instituto entra? O instituto entra com a capacitação dos docentes, com a supervisão do programa e com todo o material pedagógico, tanto do professor, quanto do aluno (D.E.I.D.).

Tendo como referência a fala da diretora, percebe-se que a adesão é voluntária, mas, desde que a proposta seja aceita, toda a operacionalização e execução do projeto são coordenados pelo instituto. Nesse contexto, o máximo que ocorre é a disponibilização de espaços no material em que tutores e alunos deixam sugestões e críticas.

Em outro momento da entrevista, ela complementa essa questão:

[...] Agora durante o desenvolvimento da tecnologia de ensino, ou seja, do material, dos métodos, nós conversamos muito com as escolas, com professor. *Discutimos muito do nosso conteúdo, mas hoje a gente já tem isso tudo padronizado.* E nós estamos agora transformando esse programa em uma franquia social, porque direcionamos se quer implementar o programa, você já vai *receber todos os manuais de ponta*, com as possibilidades (D.E.I.D. - Grifos nossos).

Diante das declarações das diretoras, o que se percebe é que não ocorre uma discussão com as escolas com as quais são firmadas as parcerias. As instituições parceiras não se preocupam em conhecer a realidade dessas escolas e nem sobre suas necessidades mais prementes. Essa foi uma preocupação quando os institutos estavam elaborando o material, anos atrás, mas, na atualidade, o programa já está pronto, formatado e, nas palavras da diretora do Delta “padronizado”, pronto para ser executado, e, inclusive, ser repassado como franquia social, tal qual o Projeto Formare pesquisado por Diniz (2010) e já exposto anteriormente.

A procedência desses materiais também suscitou dúvidas. Tanto “Fundação Lemann” quanto o Instituto Delta realizam projetos com metodologias próprias e, também, com metodologias de parceiros.

Segundo a depoente da “Fundação Lemann”:

O primeiro GSE foi feito por um Instituto chamado Instituto Protagonistés, que é ligado à família da Rose Neubauer, quer dizer ela é a chefe, ela é ex-secretária de educação de São Paulo. Como foi feito em 2004, acho que 2003/2004..., o módulo de indicadores, ainda não tinha Prova Brasil naquela época, então a gente refez, mas foi refeito aqui (D.E.F.L.).

Tem uma equipe que prepara o material pedagógico?

Então a primeira revisão do material foi a gente mesmo, eu e minhas meninas. Porque a gente tem uma visão, que a gente considera um pouco diferente das escolas de educação. Então se a gente deixasse muito nas mãos do pessoal da educação... A gente até fez uma revisão do material, mas a gente queria uma coisa que trouxesse, sem desvalorizar a teoria, que trouxesse uma dinâmica de como que se muda a cabeça das pessoas dentro de uma escola. E ficavam, ah esse texto, não sei que... Então chega! Então quais serão os textos e as atividades que vão ajudar esse diretor a sentar com sua equipe, e pensar um problema determinado. Então isso ninguém fazia para a gente. E aí, a gente refez tudo aqui mesmo, nós (D.E.F.L.).

Então vocês têm uma equipe pedagógica aqui...?

Tem (risos), esse ano nós vamos fazer mais três cursos novos (D.E.F.L.).

De acordo com a D.E.F.L., a equipe responsável pela elaboração do material didático era composta por ela e mais seis funcionárias da Fundação. Durante a fala da interlocutora, percebeu-se uma ênfase na prática educativa em detrimento da teoria. O que eles queriam propor às escolas era uma visão diferente, porque não privilegiava estudos teóricos e sim situações práticas para resolver situações-problemas do cotidiano. Todavia, essa é uma visão “miope” da realidade escolar, porque se sabe que os estudos teóricos (filosóficos,

sociológicos, psicológicos, didáticos, entre outros) são extremamente importantes para instrumentalizar o educador a lidar com o dia a dia nas escolas.

Um grande problema que o campo da didática enfrenta é exatamente esse. Muitos educadores pensam que existe uma “receita” para dar uma boa aula ou para resolver certos problemas. No entanto, sabe-se que não existe uma fórmula ou uma “poção mágica” para ser um bom professor. Existem, sim, estudos que proporcionam uma visão mais ampla da realidade ao educador, que o ensina a pesquisar, a buscar novas práticas, a adequar seus conhecimentos a cada realidade que se apresenta, já que o educador “jamais” encontrará uma turma de alunos igual à outra, nem escolas, e assim por diante. A aprendizagem e a adequação são contínuas e devem ser reavaliadas durante toda a vida do educador.

Já a diretora do Instituto Delta afirmou que:

Tem outro parceiro que nós trabalhamos juntos, que é o *Junior Achievement*, que é uma ONG internacional, que também trabalha com a educação para o empreendedorismo. [...] A Junior já tem mais de oitenta anos. É uma entidade internacional presente em mais de 70 países. No Brasil, ela está em todos os estados e aí a gente começou (D.E.I.D.).

O Zape Virtudes Empreendedoras somos nós quem desenvolvemos a tecnologia, nós fazemos a parceria, nós fazemos a capacitação e aí nós quem fazemos a gestão (D.E.I.D.).

A *Junior Achievement* (ONG internacional que trabalha com educação e empreendedorismo) é a responsável por desenvolver a tecnologia e o material didático utilizado pelo Instituto Delta no Projeto “As Vantagens de Permanecer na Escola”. Em vários trechos de entrevistas, sobretudo, do Instituto Delta, o termo empreendedorismo é bastante presente, sendo, inclusive, o foco de atuação da instituição a “educação para o empreendedorismo” juvenil. Isso ocorre também na “Fundação Lemann”, embora de forma menos explícita, mas latente em vários discursos e em alguns projetos dos integrantes do Conselho da Instituição.

O idealizador da “Fundação Lemann” é considerado um empreendedor nato na área empresarial, porque conseguiu multiplicar sua fortuna. Pelos critérios de seleção que sua fundação elegeu para “doar” bolsas a estudantes, percebe-se, claramente, que ele valoriza e estimula jovens empreendedores. Nas palavras de Mariano e Mayer (2009)⁷⁶,

⁷⁶ Autoras do livro: *Empreendedorismo, Fundamentos e Técnicas Para Criatividade*. Professoras de administração e marketing, da Universidade Federal Fluminense.

Jorge Paulo construiu ele mesmo a sua fortuna – um caso clássico de *self made man* ou empreendedor que se fez por si mesmo. (...) A capacidade de criar valor tem sido a marca registrada de Jorge Paulo Lemann. A sua liderança e a sua maneira de ver o mundo contribuíram para a formação de uma classe de executivos e outros empreendedores formados na *escola da meritocracia e do resultado*. Ele esteve à frente do lendário Banco de Investimentos Garantia (p. 207 – Grifo nosso).

O empresário também faz parte do Conselho da ONG Internacional ENDEAVOR, direcionada exclusivamente para o empreendedorismo. Os principais projetos desenvolvidos (gestão e operacionalização) pela própria fundação estimulam o espírito de lideranças.

Outra ação identificada com foco no empreendedorismo foi a inauguração, no ano de 2012, do “*Lemann Center for Education Entrepreneurship and Innovation in Brazil*” (Centro Lemann Para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira). De acordo com informações do *site* dessa Instituição, o Centro localiza-se na Escola de Educação de Stanford e irá promover ações direcionadas para a educação nacional, tais como: treinamento de profissionais responsáveis pela formação de educadores brasileiros; pesquisas de políticas educacionais; e projetos inovadores que contribuam para a melhoria do ensino no Brasil. Elucida ainda que o trabalho é realizado por meio de quatro docentes que lideram alunos de doutorado, mestrado, MBE/MA, pesquisadores visitantes, inovadores e empreendedores nacionais, bem como outros professores e estudantes em Stanford, para desenvolver pesquisas de classe mundial em pesquisas educacionais, novas abordagens para o empreendedorismo educacional e inovações educacionais que visam à melhoria do acesso e qualidade do sistema educacional brasileiro⁷⁷.

Pereira (2009), consultor do portal *Infomony*, descreve de forma sintética e bastante clara o perfil das estratégias que balizam o comportamento “empreendedor” de Jorge Paulo Lemann:

A “cultura garantia”, como tratada até hoje, serve como modelo de gestão empresarial. O foco de Lemann era a meritocracia, que proporcionava treinamento intenso e oportunidade de crescimento rápido para os funcionários que obtivessem melhores resultados. A estratégia de competição interna fazia do Garantia [Banco] o destino de muitos profissionais respeitados⁷⁸.

⁷⁷ Disponível em: <<http://lemanncenter.stanford.edu/pt/pesquisa>>. Acesso em 01 mar. 2012.

⁷⁸ Disponível em: <<http://quererempreender.blogspot.com/2009/08/jorge-paulo-lemann-de-promessa-do.html>> . Acesso em 24 ago. 2011.

Fator interessante é que Lemann traz esse modelo empresarial para as fundações das quais faz parte e, sobretudo, para a que ele próprio criou. O próprio foco de atuação demonstra o ponto que ele quer atingir, “a gestão”, além de oferecer ferramentas de gestão pautadas na meritocracia, na eficiência, na eficácia, enfim, em princípios empresariais.

O Sr. Jorge Paulo Lemann assim se expressa na “Conferência de Abertura da Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação”⁷⁹:

Os caminhos para um maior crescimento econômico, menos desigualdade social, mais competitividade, melhor empreendedorismo, estabilidade política, mais espírito comunitário, menos crime e escolha dos melhores líderes políticos dependem da elevação do nível dos padrões da educação na América Latina. Estamos atrasados (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2006, p. 15).

Como pode ser evidenciado, as ações do idealizador da “Fundação Lemann” tem como diretriz o comportamento empreendedor, comportamento esse que o tornou uma figura muito respeitada no mundo dos negócios e que agora ele tenta empregar no setor público (escolas públicas) ao disseminar ideologias empresariais, por meio de projetos implementados por sua fundação.

A educação para o empreendedorismo é a atividade fim do Instituto Delta No relatório de atividades anuais, inclusive, ela aparece como a atividade norteadora de todo os instituto. De acordo com o depoimento da diretora executiva:

Então acho que o que é você empreender? O que é educação? E isso a gente trabalha! A educação para o empreendedorismo não é, necessariamente, você ensinar – porque tem muito conceito que está começando a mudar – um conceito essencial sempre foi que preparar uma pessoa para o empreendedorismo era ensinar ele a abrir um negócio. Enquanto que na realidade, as competências técnicas que é: como registrar uma empresa, como fazer um fluxo de caixa, como fazer uma propaganda, como produzir um determinado produto, essas competências técnicas no fundo, elas não são ensinadas nos cursos técnicos e nos cursos de administração. E nem por isso esses alunos todos são empreendedores. *O empreendedorismo é muito mais uma questão de atitude, de comportamento, do que uma questão técnica. Tanto é que, e foi pensando dessa forma, que através dos estudos que a gente fez – e orientados também pelo professor Antônio Carlos⁸⁰ – que o nosso programa de educação para o empreendedorismo, o vetor principal dele, não é a competência técnica. São as competências que a gente chama*

⁷⁹ O evento contou com a participação de cerca de 250 representantes de 14 países latino-americanos, ministros da educação, líderes empresariais, jornalistas, pesquisadores e especialistas brasileiros e estrangeiros (Relatório de Atividades, 2006, p. 16).

⁸⁰ Antônio Carlos é professor e o consultor responsável pelo material didático “Zape Virtudes Empreendedoras”, desenvolvido pelo Instituto Delta.

do intelecto; são os valores e virtudes empreendedoras. Ou seja, você para ser empreendedor, você tem que ter um sonho, você tem que querer. Porque não adianta seu pai falar ‘oh! Minha filha, eu gostaria que você fosse uma profissional brilhante de carreira’, se você não quer fazer uma carreira. Então primeiro você tem que querer, você tem que ter um sonho. Segundo, qualquer projeto de vida, seja abrindo um negócio, seja construindo uma carreira, seja sendo um profissional do terceiro setor com atuação social, você tem que ter algumas características básicas. Quer dizer, primeiro: você tem que gostar, ou seja, você tem que ter seus sonhos, pra fazer aquilo; você tem que ter a consciência que nada é fácil. Tudo exige muito trabalho, muita dedicação, você tem que ter facilidade de identificar oportunidades; *você tem que ser uma pessoa que não pode ser avessa a risco, se você não quer arriscar nada, não dará nem um passo*; você tem que ter facilidade de trabalhar com pessoas; você tem que se comunicar bem, tem que ter muita persistência, porque não é no primeiro tombo que você já vai jogar a toalha; então eu acho que trabalhar essa questão de preparar a pessoa para a vida, as nossas escolas, infelizmente, estão muito aquém do que a gente desejaria estar trabalhando (D.E.I.D. – Grifo nossos).

A exposição acima revela alguns aspectos bastante complexos e até mesmo contraditórios quando analisado o conteúdo dos programas desenvolvidos pelo Instituto Delta. A interlocutora afirma que alguns conceitos estão começando a mudar e exemplifica isso com o empreendedorismo. Na sua visão, o conceito de empreendedorismo era “ensinar uma pessoa a abrir um negócio”. Na nova perspectiva, o empreendedorismo seria “(...) muito mais uma questão de atitude, de comportamento, do que uma questão técnica” (D.E.I.D.). Logo em seguida, ela afirma que a questão técnica não é o vetor principal do programa oferecido, fato que não condiz com o material do *Programa Zape*, pois, na primeira parte, realmente, são expostas as atitudes esperadas do pretense empreendedor, inclusive, a questão do risco, [que já foi demonstrado anteriormente que desconsidera a vulnerabilidade a que os trabalhadores empobrecidos estão sujeitos]. No entanto, no terceiro módulo, a questão técnica é bastante trabalhada e é até considerada inadequada ao público-alvo a que se destina⁸¹.

Mediante os depoimentos acima, pode-se inferir que as diretrizes que norteiam o projeto da Terceira Via estão presentes nas duas instituições investigadas: correr riscos, questão da tradição conservadora, sustentabilidade, parceria público-privada, empreendedorismo, entre outros. De acordo com Peroni (2009), a Terceira Via (esquerda democratizadora) refere-se ao modo como os partidos de centro-esquerda respondem às mudanças, que podem ter muitas diferenças, mas têm vários pontos comuns. E um desses

⁸¹ Verificar seção de análise do material didático “Zape Virtudes Empreendedoras”.

pontos é justamente o “Papel central da sociedade civil. A sociedade civil moderna é identificada com o empreendedorismo” (PERONI, 2009, p. 142).

Essa identificação pode ser verificada em Lima e Arelaro (2009) ao demonstrarem que “o empreendedorismo é propagado como algo novo, resultado de uma suposta concepção moderna, que responderia aos atuais desafios sociais no campo do trabalho e do desenvolvimento” (p. 09). No entanto, na atualidade, o que realmente esse movimento visa é “omitir do empreendedorismo sua origem baseada na concepção individualista, fundamentado na competição e na desigualdade para apresentá-lo, como uma novidade” (p. 10). Por fim, essa identificação conta com o apoio do Banco Mundial que incentiva o empreendedorismo como uma forma de “ajudar os pobres a correrem riscos e desenvolver o empreendedorismo”⁸², em virtude das perdas que sofreram com a abertura da economia [globalização/neoliberalismo] (BANCO MUNDIAL, 2003).

Isso significa que fundações e institutos fazem parte da sociedade civil e estão assumindo a implementação do empreendedorismo por meio dos projetos que desenvolvem, tornando realidade uma das diretrizes do projeto da Terceira Via, já que o conceito de sociedade civil modernizada assume o empreendedorismo como um instrumento para se alcançar o sucesso e ser bem-visto no mercado.

Os institutos e fundações ao assumirem paulatinamente as responsabilidades delegadas pelo Estado, concretizam outra política da Terceira Via: as parcerias público-privadas entre empresários (por meio de institutos e fundações) e o governo.

Dessa forma, fica evidente que o novo modelo social proposto por Giddens, baseado no empreendedorismo, no investimento em tecnologia, no capital humano e na flexibilidade no mercado de trabalho, vem se consolidando na realidade brasileira, seja no estado de São Paulo, seja no estado de Minas Gerais. Essa materialização ocorre em projetos direcionados à área educacional, com diferentes focos, no entanto, coexistindo em ambos.

Enfim, constata-se que, no Brasil, em dois estados distintos, o privado (sociedade civil modernizada – tendo como referência o projeto da Terceira Via) está, de fato, viabilizando a intervenção do privado no público. Claramente, percebe-se a disseminação de princípios empresariais em instituições públicas - municipais e ou estaduais. A forma que esses princípios se materializam nas escolas poderá ser melhor evidenciada na análise das propostas (materiais didáticos) utilizados nos cursos oferecidos pelas instituições do Terceiro Setor.

⁸² Banco Mundial. *Globalização, crescimento e pobreza*: relatório de pesquisa política do banco mundial. São Paulo. Futura, 2003.

6.2 Estatuto Social “Fundação Lemann” e Instituto Delta

Com relação aos estatutos, faremos um esforço para manter o paralelismo das análises, em virtude da dificuldade de acesso ao estatuto da “Fundação Lemann”. Como já explicitado, tentamos ter acesso a esse documento de diversas formas, mas não foi possível. Com relação ao estatuto do Instituto Delta, esse foi de fácil acesso, visto que estava disponível na *internet* logo nas primeiras páginas de pesquisa.

A análise do estatuto foi priorizada, pois o funcionamento de ambas as instituições é regido pelo estatuto que orienta os direitos e deveres das instituições.

A constituição de uma associação ocorre por meio do registro de seu Estatuto Social, um conjunto de cláusulas contratuais que prevê os direitos e os deveres da associação e de seus associados (artigos 45 e 53, parágrafo único do Código Civil). Para que a associação adquira existência formal perante a lei (que chamamos de personalidade jurídica), é necessário o registro de seu Estatuto Social e de sua Ata de Constituição no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas. A partir do registro, a associação adquire plena capacidade de direito, ou seja, ela passa a ter personalidade jurídica e, portanto, a capacidade para contratar, empregar etc., tornando-se um ator social sujeito de direitos e obrigações.

Assim como as associações, as fundações são regidas por Estatutos, que se elaboram segundo as regras legais. O registro da fundação depende de autorização do Ministério Público para escritura definitiva em Tabelião de Notas e posterior registro no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas. Esta avaliação prévia pelo Ministério Público só é dispensada nos casos em que a fundação for instituída por testamento. Durante toda a existência da fundação, que em regra se dá por tempo indeterminado, suas atividades estarão sujeitas ao controle minucioso do Estado, por meio do Ministério Público (INSTITUTO PRO BONO – IPB, 2009, p. 11 – 12).

No que concerne ao tipo de forma jurídica adotada por cada uma dessas organizações, percebe-se que ambas possuem o mesmo formato: são “associações sem fins lucrativos” que utilizam como nome fantasia a palavra “instituto”. Essa escolha pode traduzir importantes questões não explícitas para a sociedade, tais como, vantagens e ou mesmo a melhor adequação ao formato almejado pela instituição.

De acordo com o (IDIS)⁸³, Instituto Para o Desenvolvimento do Investimento Social (2009), normalmente, quando se trata de instituições ligadas ao Terceiro Setor, as organizações formalmente são classificadas como associações ou como fundações, todavia,

⁸³ Disponível em: < www.idis.org.br/biblioteca/notas-tecnicas/fundacoes.../download>. Acesso em 02 jan. 2013.

(...) profissionais da área costumam usar jargões para denominá-las, mas que não correspondem às formas jurídicas existentes. Algumas expressões indicam um posicionamento técnico/ideológico ou simplesmente um nome “fantasia”, devidamente mencionado no estatuto. Entre eles estão: *instituto*, entidade, organização de base comunitária, organização sem fins lucrativos, ONG e centro de pesquisa. Outras se referem a títulos e qualificações, conferidos pelo Poder Público: Utilidade Pública, Organização Social de Interesse Público (Oscip), Organização Filantrópica, entre outros. *Assim, uma associação pode ser definida como um instituto sem fins de lucrativos e ter a qualificação de utilidade pública ou, ainda, pode ser uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público* (p. 04 – Grifos nossos).

Esse aspecto pode ser evidenciado nos dois objetos de pesquisa, pois, como já foi esclarecido, embora a “Fundação Lemann” utilize o nome “Fundação”, ela, na realidade, é registrada no Brasil como Instituto, exatamente a mesma figura utilizada pelo Instituto Delta. A diferença é que o Delta assume o nome com o qual é registrado.

Outro aspecto em que ambas se diferem diz respeito às suas definições: A “Fundação Lemann” é qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); já o Instituto Delta é qualificado com o Título de Utilidade Pública. E, de acordo com informações do IPB (Instituto Pro Bono), “Se optar por ser uma OSCIP, por exemplo, a entidade não poderá solicitar o Título de Utilidade Pública e assim por diante” (2009, p. 18).

De acordo com o documento *Série Empreendimentos Coletivos* do Sebrae, “(...) OSCIPs normalmente são sociedades civis, sem fins lucrativos, de direito privado e de interesse público, ou são entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público (p. 10).

Para melhor compreensão de cada qualificação que é facultada às instituições do Terceiro Setor, segue abaixo um quadro adaptado do Manual do IPB (2009).

Quadro 39: Tipos de Qualificação: certificações e títulos

Qualificação como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP	Título de Utilidade Pública
<ul style="list-style-type: none"> • Titulação concedida no âmbito federal, pelo Ministério da Justiça; • A obtenção da qualificação é mais rápida e menos burocrática que nos demais casos; • Algumas espécies de organizações que não estavam enquadradas nas legislações anteriores foram abrangidas pela nova lei, como as entidades que defendem direitos, as que promovem a proteção ambiental e as que trabalham com microcrédito; • Possibilidade de <i>firmar Termo de Parceria com o poder público</i>, o que viabiliza uma aplicação menos rígida dos recursos estatais em termos burocráticos e, ao mesmo tempo, traz garantias (mecanismos de controle) adicionais de que o valor será efetivamente destinado a fins sociais; • A penalidade pelo mau-uso da verba é mais severa, <i>mas o controle foca muito mais nos resultados</i>; • Possibilidade de imediata reapresentação do pedido, <i>caso a solicitação de certificado seja negada</i>, assim que as alterações solicitadas forem incorporadas; • <i>Seus dirigentes podem ser remunerados</i>; • <i>As informações sobre as OSCIPs são públicas</i>, existindo vários dispositivos que visam garantir a transparência da entidade, como as Comissões de Avaliação, o Conselho Fiscal e a adoção de práticas de gerenciamento que dificultam a busca de interesses pessoais; • A Lei das OSCIPs indica algumas entidades que não podem solicitar esta titulação, como as escolas, hospitais e associações de classe, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • A entidade titulada no âmbito federal pode fornecer aos seus <i>doadores recibo que possibilita dedução no imposto de renda</i>. • Este título é comumente exigido para o reconhecimento da imunidade de <i>impostos estaduais e municipais, como ICMS, IPVA, IPTU e ISS</i>; • O título é também exigido para a requisição ao INSS da isenção de pagamento da cota patronal; • A entidade que optar por esta qualificação não poderá requerer o título de OSCIP; • A entidade precisa comprovar estar em funcionamento contínuo e efetivo por 3 (três) anos, possuindo personalidade jurídica e tendo sido constituída no Brasil; • Abrange as entidades que promovam a educação ou exerçam atividades de pesquisas científicas, culturais (inclusive artísticas) ou filantrópicas (em caráter geral ou indiscriminado); • <i>Concedida nos âmbitos federal (Ministério da Justiça), estadual e municipal</i>; • Sendo negado o pedido inicial, a entidade deverá aguardar um período de 2 (dois) anos para sua reapresentação; • Abrange entidades que trabalham desinteressadamente a favor da coletividade; • <i>Os dirigentes da entidade não podem ser remunerados</i>; • <i>A titulação federal possibilita o recebimento de doações da União e de receitas das loterias federais</i>; • Os fundos públicos são despendidos de forma bastante rígida, e o controle sobre a realização dos objetivos do projeto é exercido em grande parte em relação à forma de aplicação dos recursos; • A prestação de contas é burocrática, exigindo apresentação de extensa documentação e relatórios, sendo disciplinada por norma própria; • Em caso de mau-uso da verba, a responsabilização se dá pela devolução do montante e aplicação de multa;

Fonte: IPB, 2009, p. 18 – 19.

A diretora do Instituto Delta declara abertamente que a opção pelo “Título de Utilidade Pública” ocorre em virtude dos benefícios fiscais e também porque é projeto pleitear o título de “Certificado Nacional de Assistência Social”. Assim, o Instituto não opta pela OSCIP, pois almeja [em determinados tipos de doação] emitir documento fiscal para efeito de dedução de impostos, o que não é possível se for uma OSCIP. É possível observar ainda que, nos balanços sociais, realmente aparecem as imunidades fiscais mencionadas no quadro e a concessão nos âmbitos: municipal, estadual e federal do Título de Utilidade Pública, a captação de recursos governamentais, entre outros.

Já a “Fundação Lemann” não declara abertamente nada, inclusive, não precisa nem que tipo de parceria é estabelecida. Os documentos são um mistério, e ninguém tem acesso nem ao menos ao estatuto. Mas, a partir das investigações, foi localizado, como já exposto anteriormente, um documento no qual a instituição pleiteia o título de OSCIP, que é negado, embora, na segunda tentativa, o título é concedido. Formalmente, a “Fundação Lemann”, no Brasil, se constitui como uma “associação sem fins lucrativos”, inscrita como “Instituto Lemann, pessoa jurídica de direito privado”.

Uma das possibilidades que a OSCIP oferece é a de “*firmar Termo de Parceria com o poder público*”. Essa parece ser uma boa justificativa para a “Fundação Lemann” pleitear essa titulação, já que ela trabalha de forma bastante estreita com as Secretarias de Educação. O Termo de Parceria foi criado pela Lei nº 9.790/99 e diz respeito a uma forma de repasse. Nas palavras do documento *Série Empreendimentos Coletivos* do Sebrae: “(...) que pretende ser um veículo legítimo e adequado ao repasse de verbas públicas para entidades de direito privado (p. 14)”.

Outro aspecto refere-se à possibilidade de os diretores serem remunerados. Um aspecto, de modo especial, causa inquietação. No quadro acima, é explicitado que “*As informações sobre as OSCIPs são públicas*”. Então, questiona-se porque tanto cuidado em não expor nada relacionado à constituição legal da “Fundação Lemann”, se ela optou por essa constituição é que pública?

A “Fundação Lemann” não divulga seu estatuto, nem mesmo o disponibiliza quando solicitado. Em virtude do “cuidado” em manter tal documento em sigilo, fomos motivados a tentar compreender o porquê do mistério envolvendo um documento que, a princípio, qualquer empresa, fundação ou organização disponibiliza para a sociedade.

Com as investigações, foi descoberto que, no Brasil, a fundação não é registrada como fundação, e, sim, como um instituto “Instituto Lemann”. Surge então a dúvida de porque é

registrada como instituto (se qualifica como uma OSCIP – associação sem fins lucrativos) e divulga o nome “Fundação Lemann”?

Para melhor compreensão dessa questão, transcrevemos abaixo um quadro do IPB que nos ajuda a perceber as diferenças entre uma fundação e uma associação (instituto):

Quadro 40: Principais Diferenças Entre Fundações e Associações.

Quais as principais diferenças entre fundações e associações?

- 1-) As associações caracterizam-se pela união de pessoas que se organizam para um determinado fim. Já a fundação caracteriza-se pela organização de um patrimônio (conjunto de bens) destinado a um objetivo determinado.
- 2-) No caso das fundações, o patrimônio é uma exigência no momento da sua constituição, o que não ocorre com as associações.
- 3-) Tanto as fundações como as associações devem, ao serem criadas, indicar o fim a que se dedicarão. Essa finalidade, no caso das fundações, é permanente e deve seguir aquilo que foi determinado pelo fundador. Nas associações, isso não ocorre, havendo a possibilidade de os associados alterarem a finalidade institucional.
- 4-) O acompanhamento pelo Ministério Público das atividades da entidade é previsto tanto nas fundações como nas associações. No entanto, esse controle se faz de forma muito mais acentuada no caso das fundações, existindo para elas, inclusive, a obrigação anual de remessa de relatórios contábeis e operacionais. Para as associações, de forma geral, esse acompanhamento ocorre de forma bastante fluída.

Fonte: IPB (2009, p. 12)

A partir da descrição no Quadro 40, é possível perceber que uma instituição que escolhe a forma de fundação para se constituir necessita cumprir normas um pouco mais rígidas do que aquelas que elegem a associação, além disso de passar a imagem de maior confiabilidade para a sociedade. Essa pode ser, possivelmente, a justificativa para a “Fundação Lemann” utilizar o nome que é registrado em Zurique, em detrimento ao registrado no Brasil, “Instituto Lemann”.

Corroborando esse argumento, o IPB, no que diz respeito à figura do Instituto, afirma que “O termo ‘instituto’, embora componha a razão social de algumas entidades, não corresponde a uma espécie de pessoa jurídica, podendo ser utilizado por entidade governamental ou privada, lucrativa ou não lucrativa, constituída sob a forma de fundação ou associação” (IPB, 2009, p.14). Mediante essa afirmativa, pode-se ainda evidenciar que o

instituto possibilita que a “Fundação Lemann”, oportunamente, concretize algumas notícias informais que circulam pela sociedade, como, por exemplo, a comercialização de projetos educacionais, o que não seria possível se fosse legalmente registrado como uma fundação aqui no Brasil.

De acordo com o IPB (2009), o poder público poderá fomentar as organizações do Terceiro Setor de muitas formas. No entanto, a principal delas é a concessão de benefícios de ordem tributária, que podem ser imunidades ou isenções (Quadro 41).

Quadro 41: Tipos de Fomento

Imunidade	Isenção
Estabelecida na Constituição;	Estabelecida em lei infraconstitucional;
Impostos sobre patrimônio, renda ou serviços.	Pode atingir quaisquer modalidades de tributos, em qualquer esfera (municipal, estadual ou federal).

Fonte: IPB, 2009, P. 34

O IPB especifica os impostos que podem e aqueles que não podem beneficiar as instituições, conforme apresentado no Quadro 42, a seguir:

Quadro 42: Impostos Abrangidos e não Abrangidos Pela Imunidade

Dos Impostos abrangidos pela imunidade	Relação dos Impostos não abrangidos
<ul style="list-style-type: none"> • Imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana – IPTU (sobre o patrimônio). • Imposto territorial rural – ITR (sobre o patrimônio). • Imposto sobre operações financeiras – IOF (sobre o patrimônio). • Imposto sobre a transmissão causa <i>mortis</i> ou doação de bens e direitos – ITCMD (sobre o patrimônio). • Imposto sobre a transmissão intervivos de bens imóveis - ITBI (sobre o patrimônio). • Imposto sobre a propriedade de veículos automotores – IPVA (sobre o patrimônio). • Imposto sobre a renda e proventos de qualquer natureza – IR (sobre a renda). • Imposto sobre serviços de qualquer natureza - ISSQN (sobre serviços). • Imposto sobre a circulação de mercadorias e serviços de transporte intermunicipal, interestadual e de comunicação – ICMS – desde que a entidade esteja prestando serviços de transporte intermunicipal, interestadual ou de comunicação (sobre serviço). 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposto de Importação – I.I. • Imposto de Exportação – I.E. • Imposto sobre produtos Industrializados – IPI. • Imposto sobre a circulação de mercadorias e serviços de transporte intermunicipal, interestadual e de comunicação – ICMS.
<p>Contribuições abrangidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuição ao Programa de Integração Social – PIS. • Contribuição ao Financiamento da Seguridade Social – COFINS. • Contribuição Social Sobre o Lucro – CSL. • Contribuição previdenciária (quota patronal). • Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira – CPMF. 	<p>Não há imunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuições de Melhoria Taxas. • Empréstimos Compulsórios (com ressalvas). • Contribuições de Intervenção no Domínio Econômico. • Contribuições de Categorias Profissionais e Econômicas.

Fonte: IDES, 2009, p. 37 -38.

Com relação à Isenção Tributária Federal, o IPB (2009) informa que os benefícios abrangem Imposto de Renda sobre as atividades próprias (Lei nº 9.532/97 c/c art.174 do RIR/99), COFINS sobre as atividades próprias (MP nº 2.037-24), INSS sobre a quota patronal

das entidades filantrópicas (Art. 55 da Lei nº 8.212/91) e outros impostos, dependendo no Município ou do Estado.

Ainda, o IPB (2009) menciona que os estatutos são formados por cláusulas, sendo algumas delas são obrigatórias (segundo o Código Civil), e outras, facultativas, de acordo com a natureza e especificidade de cada instituição: “Algumas qualificações concedidas pelo poder público exigem a previsão de cláusulas específicas no estatuto da associação, como é o caso da qualificação como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP” (p. 69).

De acordo com o modelo proposto pelo IPB (2009), recomenda-se que, no primeiro artigo, a instituição utilize a denominação “associação”, o que não é obrigatório, mas, sim, recomendável. Dentre as informações rastreadas das duas instituições estudadas, ambas utilizam o referido termo.

Se a entidade for uma OSCIP, a instituição deverá ter, pelo menos, três finalidades abaixo, de acordo com o Art. 3 da Lei de OSCIP:

- I - promoção da assistência social;
- II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
- III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta lei;
- IV - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta lei;
- V - promoção da segurança alimentar e nutricional;
- VI - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
- VII - promoção do voluntariado;
- VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza;
- IX - experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;
- X - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;
- XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
- XII - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo (IPB, 2009, p. 87).

Das finalidades declaradas da “Fundação Lemann” e do “Instituto Delta”, é possível apreender objetivos orientados pela Lei de OSCIP, mesmo que não se enquadrem nessa qualificação, como é o caso do Instituto Delta. Cabe ressaltar que os objetivos analisados da

Lemann dizem respeito à “Fundação registrada em Zurique”, pois não tivemos acesso aos objetivos do “Instituto Lemann” registrado no Brasil.

O Instituto Delta declara como objetivos promover o desenvolvimento econômico e social sustentável, por meio de ações sócio-ambientais, culturais e educativas voltadas para adolescentes e jovens por meio da educação para o empreendedorismo. E, ainda; incentivar a participação dos colaboradores, dos associados e parceiros no desenvolvimento dos programas conduzidos pelo instituto, na condição de voluntários; coordenar as ações e investimentos de caráter social dos associados; atuar prioritariamente em localidades com as quais os associados e seus colaboradores mantenham vínculos mais diretos, entre outros. Como se pode constatar, a maioria dos objetivos está prevista na lei de OSCIP.

Já a Fundação Lemann declara como objetivos: promover a educação de crianças carentes e adolescentes brasileiros, mediante formas diretas ou indiretas de financiamento e apoio aos cursos de formação, concedendo bolsas a jovens talentos, etc.; promover a arte brasileira e cuidar da manutenção por meio de financiamento da "Coleção Brasileira". Esses objetivos também são previstos na Lei mencionada.

Mediante esse panorama das duas instituições, constata-se que, embora não possuam qualificações exatamente iguais, são muito parecidas. Ambas mencionam ter como objetivo a promoção social, mas sabe-se que buscam, também, os benefícios oriundos de tais ações. As duas instituições, aparentemente, tão diferentes, em estados diferentes, têm muitas similaridades.

6.3 Concepção de Educação Revelada pelos Materiais Didáticos

O eixo de análise que compreende o material didático da “Fundação Lemann” e do Instituto Delta pode ser considerado aquele que mais particulares apresenta, em detrimento das similaridades. A justificativa pode ser encontrada no próprio formato e forma [presencial e a distância] pelas quais são oferecidos os projetos sociais.

O primeiro aspecto geral que pode ser observado nas duas instituições é que apresentam a formatação e metodologia desenvolvidas por eles próprios, exceto um dos programas do Delta. O LGE oferecido pela “Fundação Lemann” é desenvolvido por seus próprios funcionários, como afirma a ex-diretora executiva. O mesmo ocorre com o Zape Virtudes Empreendedoras, considerado o carro chefe do Delta. Apenas o programa “As

Vantagens de Permanecer na Escola” não é criação do Delta, e, sim, da ONG parceira do Instituto, a *Junior Achievement*. Esse aspecto demonstra que as instituições privadas estão adentrando os espaços públicos com suas ideologias e propostas voltadas para a promoção social. Dado interessante é a autoconfiança dessas empresas ao proporem e adentrarem espaços que são da alçada dos profissionais da educação. Nesse sentido, questiona-se qual é a qualidade de educação pretendida por esses projetos, e que concepções eles revelam?

Com relação aos dissensos, o primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao público a que esses projetos são destinados. Embora tenham como foco a área da educação, o Delta destina seus projetos aos alunos jovens, geralmente, do Ensino Fundamental (Educação Básica). Já a Lemann destina seus projetos aos gestores e líderes educacionais e, em dado momentos, afirma ser um curso de extensão, já, em outros, ser um curso de pós-graduação.

A modalidade de oferta também é bem diferente. O Delta oferece o curso na modalidade presencial, fator esse que propicia um formato totalmente diferente da Lemann, que oferece seu projeto na modalidade “semipresencial”, que possui toda uma estrutura e metodologia próprias, como já descrito na seção de análise do material LGE.

Ambas as instituições apresentam, em seus materiais, metodologias que reportam ao modelo relacional, ou seja, são dinâmicas, incentivam os alunos a realizarem trabalhos investigativos, promovem debates, mesclam jogos, entre outros. No entanto, os conteúdos são fortemente carregados pelas ideologias empresarias. Dessa forma, do ponto de vista metodológico, a proposta de ambas são interessantes, estando em sintonia com o que recomenda a didática educacional atual.

Outra similaridade importante a ser destacada refere-se ao conteúdo do material. Tanto no material proposto pela Lemann, quanto pelo Delta, pode ser constatado forte apelo a conceitos e ideias provenientes de recomendações do Banco Mundial para a sociedade, seja para aplacar os excluídos pela globalização, os quais ficaram destituídos de seus empregos formais, propondo o “empreendedorismo”, seja para instrumentalizar os gestores escolares a se adaptarem às diretrizes propostas pelos organismos multilaterais, por meio das reformas que privilegiaram, exatamente, a “gestão escolar”, propondo a autonomia (financeira, administrativa e pedagógica) da instituição escolar.

Nesses termos, os conteúdos trabalhados pelas instituições estão centralizados nos seguintes conceitos: sustentabilidade, empreendedorismo, educação à distância, ensino técnico em detrimento da formação acadêmica, parceria público-privada, autonomia escolar, risco, voluntariado, formação de capital humano, entre outros.

Ainda com relação ao conteúdo dos materiais didáticos, é importante ressaltar as fragilidades que permeiam todo material, especialmente, o da “Fundação Lemann”. Os problemas maiores identificados no material do Delta refere-se à carga exclusiva voltada para o empreendedorismo e, ainda, a inadequação do conteúdo ao público-alvo.

O foco centrado no empreendedorismo revela a concepção de educação que o programa almeja disseminar. Conforme a análise apresentada na seção de análise dos materiais didáticos dos programas do Instituto Delta, neste trabalho, o cerne dos conteúdos são, exclusivamente, o mercado de trabalho e o empreendedorismo. Seguindo as diretrizes do Banco Mundial, os programas incentivam a população empobrecida, a qual ficou marginalizada e perdeu seus postos de trabalho no mercado formal, a correr riscos para minorar o problema da empregabilidade, sem conteúdo, considerando a vulnerabilidade como fator de risco dessa parcela da população.

O material didático do LGE da Lemann tem como marca maior a fragilidade conceitual. Embora apresente conteúdos voltados para a educação, o que não ocorre com os programas do Delta, percebe-se uma estratégia educacional que privilegia ações desprovidas de embasamento teórico. Ainda, ocorre uma excessiva instrumentalização técnica dos profissionais da educação, pois grande parte do material tem como base a legislação e documentos do governo. É irrisória a exposição de teorias fruto de pesquisas do campo educacional, além de apresentar inúmeras contradições e imprecisões na exposição dos temas propostos. Outro aspecto que merece destaque e diz respeito à apropriação sem menção da fonte do material é uma cópia *ipsis litteris*, dos Parâmetros do Rio Grande do Sul.

A questão da sustentabilidade e do projeto de intervenção proposto pelo programa LGE também merece atenção, já que são temas centrais dos dois últimos capítulos e se referem diretamente a gestão escolar. O que pode ser constatado na proposta foi uma tentativa de motivar os gestores a desenvolverem projetos com um tempo de duração maior, com continuidade; daí, o termo sustentabilidade. Para chegar a esse conceito, o programa propõe a elaboração e execução de projetos escolares. Todavia, esses projetos, de fato, já existem, sendo os chamados popularmente de pedagogia de projetos ou projetos de trabalho. Assim, nada de inovador é apresentado, mas apenas velhas formas com uma “remodelada” superficial, porém facilmente identificadas.

Esses aspectos colocam em dúvida a qualidade do curso oferecido, ressaltando-se que o conteúdo em um curso oferecido na modalidade a distância assume uma posição estratégica

muito importante, pois, muitas vezes, desempenha o papel do docente, torna-se o eixo articulador entre aluno e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, deve ser muito mais completo e de alta qualidade.

A concepção de educação que a Lemann deseja propagar está alinhada ao próprio depoimento da ex-diretora, já exposto quando ela menciona que a prioridade do Instituto é desenvolver um curso que não fosse como os “comuns”, pois, se quisessem os comuns, iriam para as Universidades, com teoria em excesso e sem ideias práticas para resolver o problema do cotidiano escolar. Esse fator justifica a falta de embasamento teórico e qualidade evidenciada na análise do material. Em linhas gerais, a concepção de educação que o material permite apreender é de uma imensa “instrumentalização técnica”, com profissionais capacitados para seguirem regras, como se fosse possível fazer receitas e segui-las em uma sala de aula. Essa concepção vai ao encontro, claramente, ao objetivo das diretrizes do Banco Mundial, ao mencionar que os cidadãos dos países em desenvolvimento não precisam se preocupar com a produção do conhecimento, porque os países desenvolvidos cuidarão desse aspecto, necessitando apenas serem instrumentalizados para buscarem a informação pronta.

Com pode ser percebido, os materiais das duas instituições pesquisadas revelam importantes aspectos relacionados às ideologias e propósitos almejados pela classe dominante, que são traduzidas por propostas dos organismos multilaterais como justificativas para alinhar as políticas dos países em desenvolvimento com as dos países desenvolvidos.

6.4 Análise dos Balanços Sociais: “Fundação Lemann” e Instituto Delta

A “Fundação Lemann” disponibiliza em seu sítio balanços sociais desde o ano de 2002, indicado como o ano de sua criação. Já o Instituto Delta disponibiliza esses balanços apenas a partir do ano de 2006, e declara 2005 como o ano de sua criação formal, embora já desenvolvesse vários projetos pontuais no início da década de 2000⁸⁴.

Considerando a disponibilidade de informações, optou-se por analisar os balanços das respectivas instituições dos anos de 2006 a 2010⁸⁵, com o objetivo de viabilizar as posteriores comparações, que configuram objetivos da presente investigação. Para Neto (2006), a

⁸⁴ Pode-se afirmar que o Instituto realizava projetos pontuais anteriores a sua formalização, pois no ano de 2004, a pesquisadora, na ocasião, estudante de graduação e envolvida em um projeto de iniciação científica, foi até o Instituto e realizou entrevista com Linda-Mar Peixoto e esta relatou vários projetos em desenvolvimento. Portanto, o ano de sua criação formal é 2005, mas a empresa já desenvolvia projetos sociais desde fins da década de 1990.

⁸⁵ Esse é o período em que as duas organizações estudadas já publicavam seus balanços. A Fundação Lemann começou a publicar em 2002 e o Instituto Delta em 2006.

avaliação dos índices ao longo do tempo está baseada na comparação de índices de uma empresa com os valores observados nos anos anteriores, o que é um aspecto bastante relevante, pois revela as tendências seguidas pela organização. Nesse sentido, serão analisados balanços do período que compreende os anos de 2006 a 2010.

Observou-se que, em virtude de o Instituto Delta ter ligação com uma empresa, ou seja, ser um braço social de uma empresa privada, a análise de seus balanços, em alguns momentos, apresentará certas peculiaridades. Já a “Fundação Lemann” se declara independente e afirma não ter nenhuma ligação com empresas privadas, autodenominando-se “uma fundação familiar”.

Um levantamento bibliográfico foi realizado com o objetivo de verificar se existe um modelo de análise de balanço para Fundações sem ligação com empresas, todavia isso não foi encontrado. Destarte, a análise dos balanços da “Fundação Lemann” será uma análise mais generalizada, com algumas adaptações, por falta de um paradigma que contemple as suas peculiaridades. A análise do Instituto Delta também terá algumas adaptações, pois esse não apresenta todas as informações necessárias, sobretudo, no que diz respeito a investimento em responsabilidade social interna, receitas, entre outros. Apenas o Relatório do ano de 2010 vem com dados completos, fator esse que possibilitará a análise a partir desse ano, pautada no modelo proposto pelo Prof. Athar Neto (2006), que é a união do modelo proposto pelo Ibase mais os quadros descritivos.

Outro aspecto analisado foi se a “Fundação Lemann” ou o Instituto Delta construíram seus balanços, tendo como modelo um dos três considerados padrões e ou mais utilizados no Brasil. Constatou-se que a Lemann optou por um modelo no qual informa apenas as atividades sociais desenvolvidas e o número de beneficiados. Já o Instituto Delta apresentou quatro Relatórios seguindo o mesmo modelo da “Fundação Lemann”. Todavia, em 2009, a empresa estabeleceu uma parceria com o Ethos e o Gife, treinou uma equipe de colaboradores, e o balanço social de 2010 foi publicado seguindo o Modelo GRI, um dos três padrões mais utilizados no Brasil. Em virtude dos modelos de balanços elaborados pelas duas organizações analisadas, nos quais muitas informações estão ausentes, muitos aspectos não poderão ser avaliados. Analisando os indicadores propostos pelo Ibase, no Quadro 43, a seguir, pode-se constatar que as duas organizações pesquisadas não expõem todos os dados considerados importantes em uma publicação de balanços.

Quadro 43: Modelo de balanço Ibase

Base de Cálculo	Receita líquida (RL), resultado operacional (RO) e folha de pagamento bruta (FPB).
Indicadores sociais internos	Alimentação, encargos sociais compulsórios, previdência privada, saúde, segurança e medicina no trabalho, educação. Cultura, capacitação e desenvolvimento profissional, creches ou auxílio-creche, participação nos lucros ou resultados, outros.
Indicadores sociais externos	Educação, cultura, saúde e saneamento, esporte, combate à fome e segurança alimentar, outros.
Indicadores ambientais	Investimentos relacionados com a produção/operação da empresa. Investimentos em programas e/ou projetos externos.
Indicadores de corpo funcional	Nº de empregados(as) ao final do período, nº de admissões durante o período, nº de empregados(as) terceirizados(as), nº de estagiários(as), nº de empregados(as) acima de 45 anos, nº de mulheres que trabalham na empresa, % de cargos de chefia ocupados por mulheres, nº de negros(as) que trabalham na empresa, % de cargos de chefia ocupados por negros(as), nº de portadores(as) de deficiência ou necessidades especiais.
Informações relevantes	Relação entre a maior e a menor remuneração na empresa e número total de acidentes de trabalho, entre outros.

Fonte: IBASE, 2012.

6.4.1 Comparativo dos Relatórios de Atividades do Instituto Delta e “Fundação Lemann” no Período de 2006 a 2010

O processo de análise das demonstrações contábeis, que é uma área específica da contabilidade muito utilizada pelos usuários que têm interesses nas informações contábeis dos empreendimentos em geral, se pauta, essencialmente, pela comparação de informações. As conclusões obtidas pelo processo de análise das informações partem de comparações entre informações de diferentes períodos da mesma instituição (como feito neste estudo, de 2006 a 2010) e, também, entre instituições que desenvolvem atividades semelhantes⁸⁶.

Assim, a partir das análises desenvolvidas, conforme descrito nos relatórios de atividades da “Fundação Lemann” e do Instituto Delta, foi possível observar alguns aspectos similares e outros bastante diferentes.

⁸⁶Os seguintes autores fundamentam esses processos de análise: ASSAF NETO, A. *Estrutura e Análise de Balanços*: um enfoque econômico-financeiro. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2010. -IUDÍCIBUS, S. de. *Análise de Balanços*. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2009. -MARION, J.C. *Análise das Demonstrações Contábeis*: contabilidade empresarial. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009. -MARTINS, E.; DINIZ, J.; MIRANDA, G.; MARTINS, V. *Análise Avançada de Demonstrações Contábeis*: uma abordagem crítica. São Paulo: Atlas, 2012. -MATARAZZO, D. C. *Análise Financeira de Balanços*: abordagem gerencial. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

O Instituto Delta e a “Fundação Lemann” elegeram como área de atuação o setor educacional, embora tenham focos diferentes. As justificativas seguem o mesmo raciocínio pautado na ineficiência do governo e da necessidade de uma sociedade com melhores níveis educacionais. Todavia, sabe-se que essa opção por áreas neutras e que têm riscos quase inexistentes de escândalos são as melhores opções para as empresas. Embora o foco de ambas seja a educação, cada uma desenvolve projetos com características ou com um colorido próprio. O Instituto Delta atua mais diretamente com os alunos jovens, seus programas são desenvolvidos dentro da sala de aula e o material didático é disponibilizado tanto para professor, quanto para o aluno. Seus projetos estão sempre estimulando o lado empreendedor do seu público alvo. A “Fundação Lemann”, por outro lado, direciona seus projetos para os gestores e líderes escolares. Seu contato direto é com os profissionais da educação. Seus cursos são ministrados fora das salas de educação básica, pois são cursos de especialização presencial e ou a distância, seminários, divulgação de estudos e boletins na área educacional.

Investimento nessas áreas parece ser uma nova tendência nos últimos anos, conforme depoimento do ex-banqueiro e sócio do Banco Garantia – Paulo J. Lemann, Cláudio Haddad, professor e criador da Faculdade Ibmec:

Essa deficiência em liderança e espírito empreendedor está relacionada com o que aconteceu no Brasil, em minha opinião. Devido à inflação e à confusão na economia, os profissionais ligados a finanças foram muito valorizados por aprender a cortar custos. Sempre foi mais importante um diretor financeiro que economizasse, sei lá, 0,5% ao dia no caixa do que um sujeito que fizesse uma coisa que fosse melhorar a produtividade em 3% ao ano. Assim, não se dava muito valor – por razões óbvias – a áreas como liderança, “empreendedorismo”, recursos humanos, inovação, marketing e mesmo estratégia, até certo ponto. A atenção se concentrava em operações e números. Agora, tudo isso está mudando e as empresas têm necessidade de mais e mais profissionais com essas características (HADDAD, 2002, s/p).

Destarte, o elemento comum entre as duas organizações e que assume centralidade nesta investigação refere-se às justificativas calcadas no “empreendedorismo”⁸⁷ e na “liderança”. Tanto o Delta quanto a Lemann utilizam o empreendedorismo, a liderança e a meritocracia como norte para justificar e desenvolver seus projetos, sobretudo, aqueles sobre os quais a Delta e Lemann assumem a gestão e operacionalização, já que tanto o Delta quanto a Lemann desenvolvem projetos próprios e apoiam, de diversas formas, inúmeros outros.

⁸⁷ Esse termo será melhor analisado na seção das entrevistas, pois ele aparece com grande frequência nos relatórios, mas a análise do discurso em torno desta questão também é bastante interessante.

Tanto o Instituto Delta quanto a “Fundação Lemann” apresentam balanços com informações incompletas. Apenas o Delta se adéqua ao padrão (GRI), no ano de 2010. Percebe-se que o Delta mantém, de modo geral, um padrão de publicação de seus relatórios; já, na “Fundação Lemann”, observa-se uma tendência ao longo dos anos. A cada ano, o relatório é publicado de forma simples e sintética, informando, cada vez menos, dados referentes às suas atividades sociais desenvolvidas.

O Instituto Delta investe em algumas áreas e vem mantendo esses investimentos ao longo dos anos: educação, cultura, responsabilidade social (meio ambiente), esporte e ações comunitárias. A “Fundação Lemann” também segue uma linha de atuação: educação (gestão, dinheiro direto escolas), doação de bolsas, esporte e cultura. No entanto, a Fundação não mantém um padrão de publicação, visto que a cada ano essa toma uma forma diferente.

Um aspecto comum entre a “Fundação Lemann” e o Instituto Delta é o investimento em programas destinados aos jovens de baixa renda. A Lemann está envolvida em dois projetos nos quais são oferecidas, aos jovens, condições de avançarem nos estudos. Um dos projetos refere-se à parceria com o Instituto ProA, pela qual o Instituto dedica-se à criação de oportunidades de inserção no mercado de trabalho para jovens potenciais de baixa renda. A meta é prepará-los por meio de formação profissionalizante de alta qualidade e de orientação para o desenvolvimento pessoal. O Instituto Delta também investe em projetos que preparam os jovens de classes menos favorecidas para o ingresso no mercado de trabalho. Na empresa, desenvolve-se o Programa de Jovens Aprendizizes e, ainda, programas que preparam jovens para trabalhos com reposição de gôndolas.

Pode-se inferir que as informações publicadas nos relatórios de atividades da “Fundação Lemann” e do Instituto Delta (exceto o ano de 2010) não contribuem para a verificação de investimentos do setor privado na educação pública, haja vista que, embora sejam informações sobre projetos desenvolvidos, número de beneficiados, áreas de atuação, parceiros, raras vezes, declaram valores investidos. Algumas informações expostas nos relatórios são extremamente imprecisas, como, por exemplo, ocorre uma apresentação de teatro a que comparecem 13.000 pessoas, e o relatório informa que esse foi o número de beneficiados, no caso do Instituto Delta. Ocorre o mesmo com a “Fundação Lemann”: um seminário é organizado e todas as pessoas que comparecem compõem o número de beneficiados.

Vale ressaltar, novamente, aspectos concernentes à edição dos relatórios, pois o Instituto Delta, ao longo dos cinco anos analisados, apresenta relatórios de atividade cada vez mais detalhados e completos, e a “Fundação Lemann” segue a tendência contrária: quanto

mais recente, menos dados são disponibilizados. Essa constatação nos leva a inferir que uma possível justificativa para essa realidade é o fato de o Instituto Delta deve mostrar resultados para atrair investimentos, fazer *marketing* e, ainda, angariar verbas. Já a “Fundação Lemann” encontra-se em um patamar mais consolidado e não necessita mostrar tantos resultados.

A seguir, apresentam-se duas tabelas com o resumo das atividades desenvolvidas pelas duas Instituições no período de 2006-2010. A Tabela 1 refere-se aos projetos desenvolvidos pelo Delta.

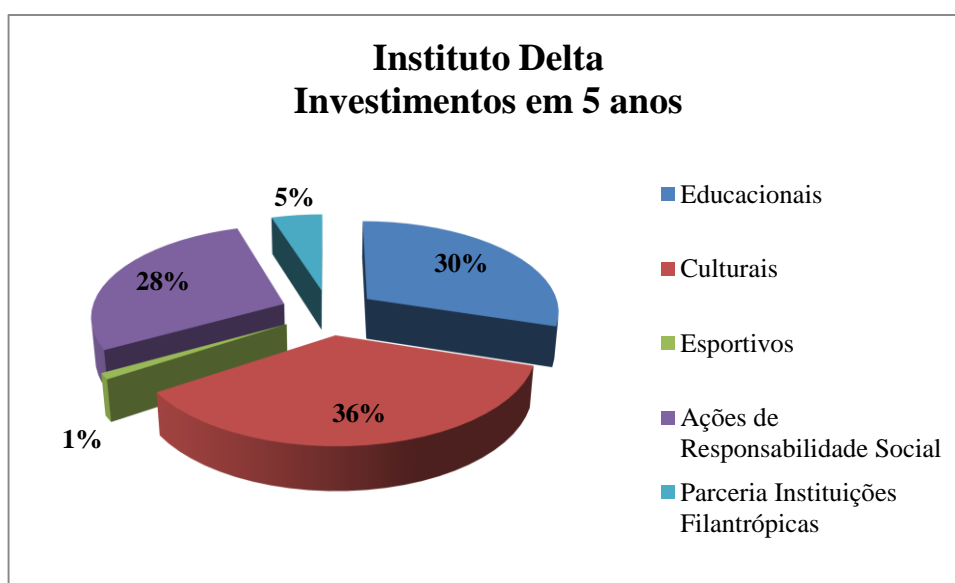
Tabela 1: Projetos Desenvolvidos Pelo Instituto Delta 2006-2010

PROJETOS I. DELTA	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Educacionais	12	13	10	11	9	55
Culturais	15	11	9	13	18	66
Esportivos	-	-	-	1	1	2
Ações de Responsabilidade Social	10	6	11	12	13	52
Parceria Instituições Filantrópicas	2	2	2	2	1	9
TOTAL	39	32	32	39	42	184

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Relatórios Anuais.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta as áreas que receberam mais incentivos e investimentos no período de cinco anos.

Gráfico 3: Projetos Desenvolvidos Pelo I. Delta em 5 anos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Relatórios Anuais.

A Tabela 2, a seguir, apresenta o número de projetos desenvolvidos pela “Fundação Lemann”, no período de 2006 a 2010, e as respectivas áreas de investimentos.

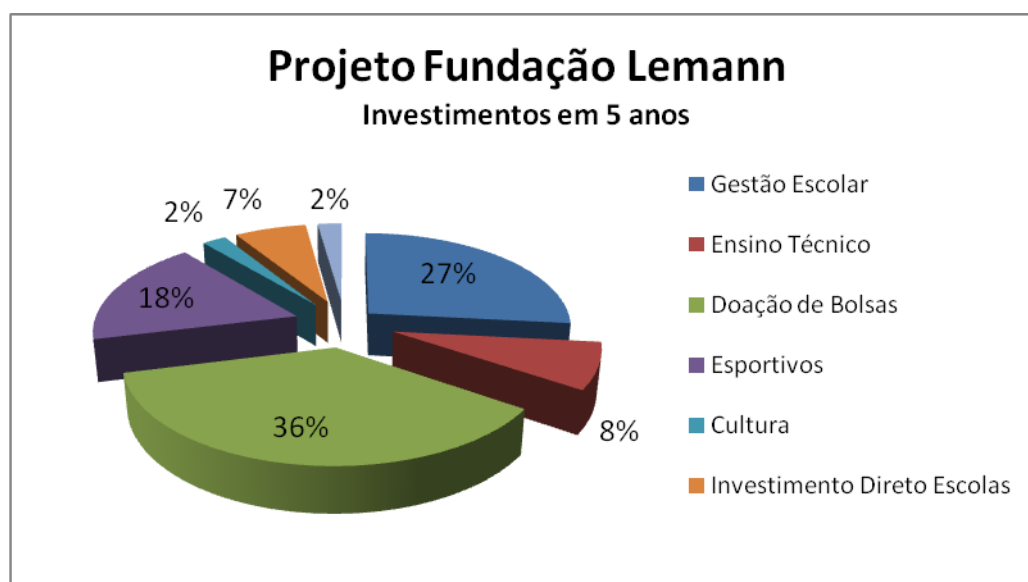
Tabela 2: Projetos Desenvolvidos Pela “Fundação Lemann” 2006-2010

PROJETOS “FUNDAÇÃO LEMANN”	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Gestão Escolar	5	2	5	6	6	24
Ensino Técnico	2	2	1	1	1	7
Doação de Bolsas	4	6	7	10	6	33
Esportivos	4	4	4	2	2	16
Cultura	1	1	-	-	-	2
Investimento Direto nas Escolas	-	1	2	1	2	6
Incentivo Ingresso a Graduação e Pós-Graduação	-	1	1	-	-	2
TOTAL	16	17	20	20	17	90

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Relatórios Anuais.

O Gráfico 4, a seguir, apresenta as áreas que a “Fundação Lemann” mais investiu nos últimos cinco anos.

Gráfico 4: Projetos Desenvolvidos Pela “Fundação Lemann” em 5 anos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Relatórios Anuais.

A partir dessas tabelas e desses gráficos, é possível apreender que as áreas de investimento social das duas instituições são bastante parecidas, apenas possuem focos

diferentes. Apenas educação, esporte, cultura são áreas comuns. Ainda, apenas o Delta investe também na área ambiental, por meio de projetos denominados pela empresa de responsabilidade socioempresarial.

Pode ser evidenciado, ainda, que o Instituto Delta desenvolve, analisando numericamente, quantidade de projetos muito maior do que a “Fundação Lemann”. No entanto, isso se deve às inúmeras parcerias e captação de recursos que o instituto realiza. Deve-se, também, à pontualidade de alguns projetos, ou seja, não exigem acompanhamento, avaliação e, muitas vezes, nem é repetido no ano seguinte. Analisando os projetos, percebe-se que aqueles da “Fundação Lemann” são desenvolvidos em menor quantidade, no entanto possuem uma maior sistematização e maiores impactos na educação.

No que concerne às tendências ao longo dos cinco anos de número de projetos realizados, pode-se verificar que, na “Fundação Lemann”, não ocorre grande variação, já quanto ao Instituto Delta, as variações são significativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento do capital no momento contemporâneo tem se mostrado cada vez mais complexo. Para Mézaros (2004), o cenário que pode ser delineado hoje é de uma crise histórica do capital, sem precedentes. Para o autor, o momento não se limita a apenas uma crise cíclica do modo de produção capitalista, pois extrapola as crises anteriores e se configura como “Uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*” (MÉSZAROS, 2004, p. 01). A visão desse autor configura uma das duas justificativas para a crise, conforme descrito por Peroni (2006), que a sociedade enfrenta atualmente e refere-se, também, à vertente que esta investigação se apoia.

A outra teoria que fundamenta o discurso neoliberal e dos reformistas do terceiro setor partem de um diagnóstico de que o Estado gastou, sobremaneira, com o social e, por isso, está em crise. A solução seria a redução máxima do financiamento do Estado no que concerne ao social e ao compartilhamento de suas obrigações sociais com a sociedade civil organizada, além da não intervenção do Estado na economia, pois o mercado se autorregularia.

É exatamente esse segundo discurso que forma a amálgama que justifica a proposta da Terceira Via para a figura do Terceiro Setor ser considerada uma estratégia para superação da crise. O Terceiro Setor tem como integrantes figuras, tais como, institutos, fundações, Oscips, OSs, dentre várias outras organizações [a maioria] com fins filantrópicos. E é exatamente uma dessas figuras, os “institutos”, que qualificam, do ponto de vista legal, as duas organizações investigadas nesta pesquisa.

Várias reformas educativas ocorreram em várias partes do mundo com o objetivo de alinhar os países, em virtude da globalização. Essas propostas, em sua grande maioria, são ligadas às diretrizes do Banco Mundial, que pretende disseminar valores e ideologias que interessam ao grande capital.

O que pode ser percebido com esta investigação é que, justamente, são os pontos estratégicos [dois em especial] que o Banco Mundial propõe que alicerçam os projetos e o foco de atuação dos dois Institutos pesquisados: Instituto Delta – empreendedorismo juvenil e “Fundação Lemann” – gestão escolar/lideranças.

No depoimento da ex-diretora da “Fundação Lemann”, por exemplo, é mencionado que o programa da organização é fortemente influenciado por políticas dos EUA. Ainda, quando a Fundação elegeu o foco, ela realizou várias viagens para fora do Brasil e percebeu que o foco de atuação das fundações, “especialmente, dos Estados Unidos”, era a formação do diretor escolar. Outros dados que corroboram essa ideia se referem a ações como tradução do

livro “Aula Nota 10” de Doug Lemov e a promoção de palestras de norte-americanos como Martin Carnoy, entre outros.

Já o Instituto Delta também recebe influências ligadas às políticas do Banco Mundial. Embora esse tenha projetos próprios ligados ao empreendedorismo, é parceiro de uma ONG internacional, a *Junior Achievement*, criada também nos EUA, em 1919, com o objetivo de “despertar o espírito empreendedor nos jovens, ainda na escola”.

Com o desenvolvimento desses projetos, o Banco contempla mais um dos seus objetivos, convergindo à competitividade entre indivíduos, setores sociais e países (MIRANDA, 1997), em nome da dita “sustentabilidade social”. Assim, percebe-se o compartilhamento da responsabilidade das questões sociais com a sociedade civil organizada. Nas instituições investigadas, é possível apreender esse movimento quando a questão do financiamento dos projetos é analisada. É possível ainda perceber estratégias, como o repasse direto de dinheiro referente ao pagamento de impostos, que deveriam ir para os cofres públicos, mas são destinados aos projetos desenvolvidos pelas empresas, além da disponibilização de verbas do governo para o incentivo a esses projetos. E o destino do investimento nem sempre é o esperado, em virtude de organizações não idôneas captarem esses recursos em função da parca fiscalização por parte do poder público. Os escândalos envolvendo ONGs que utilizam as instituições como fachada para lavagem de dinheiro adquirido de maneira ilícita e que alimentam a rede do crime são inúmeros na história do Brasil.

No caso das instituições pesquisadas, somente o Instituto Delta apresentou histórico de captação de verbas, todavia não foi constatado nenhum dado duvidoso, visto que ele capta e investe em projetos. A questão que deve ser destacada é que ele utiliza esses projetos realizados com verba pública, para fazer *marketing* social. O instituto capta, repassa para terceiros que desejam desenvolver projetos, e publica o resultado como sendo sua realização, todavia, a única ação dele é de captar e repassar a verba pública. Outra constatação velada apreendida na análise do discurso da diretora do Delta é a possibilidade de comercializar o programa por eles desenvolvido na condição de “franquia social”.

De forma implícita, o que pode ser deduzido das ações da “Fundação Lemann” é que, ao se instituir legalmente no Brasil, o Instituto Lemann pretende fazer uso dos benefícios propiciados a uma OSCIP, já que tem esse título. E o desenvolvimento de materiais escolares didáticos para comercialização parece ser um de seus objetivos latentes.

Na análise dos documentos legais que regulamentam a atuação das duas organizações, foi possível constatar informações importantes que caracterizam ambas. Como já é de conhecimento, a Lemann não viabilizou o acesso ao seu estatuto, embora tenha sido possível o conhecimento de que a essa fundação é registrada no Brasil como instituto, e não como fundação. Além disso, percebeu-se também que o Instituto Lemann, no Brasil, é qualificado como uma OSCIP. E uma característica que distingue a fundação do instituto é a fiscalização bem menos rigorosa do instituto, já que a fundação é fiscalizada pelo Ministério Público. O Instituto Delta possui uma qualificação diferente, anterior à criação das OSCIPs, o Título de Utilidade Pública.

Conforme já exposto, os organismos multilaterais vêm desenvolvendo várias estratégias para envolver e estimular o setor produtivo privado a atuar no trato da questão social. No documento *Série Empreendimentos Coletivos* do Sebrae⁸⁸, pode ser constatado como essa questão se materializa nos documentos legais:

No campo do microcrédito (ou microfinanças), por exemplo, o Banco Central já reconheceu que as ONGs que sejam OSCIP não incorrem na Lei de Usura. Isso é fundamental para todo aquele que pretenda praticar contratos de mútuo (empréstimo etc.) e tem compelido as ONGs que atuam em microfinanças a se transformarem em OSCIP. O Viva-Cred, por exemplo, já obteve o título (2009, p. 13).

Como se pode perceber, as diretrizes do Banco Mundial permeiam a grande maioria das relações estabelecidas no âmbito do polêmico terceiro setor, pois, de acordo com o SEBRAE (2013), ele incentiva claramente as instituições a se tornarem OSCIPs.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à identificação do Ex-Ministro da Educação Paulo Renato de Souza como membro do Conselho Curador da Fundação Lemann, na Suíça. Essa informação foi apreendida porque essa instituição não disponibilizou o estatuto e, assim, a opção foi partir para o mapeamento de outros dados para contemplar a análise. Essa constatação foi muito importante, já que o ex-ministro exercia o papel de um intelectual orgânico que transitava nos dois âmbitos da superestrutura: como político a serviço da “sociedade política” e como integrante do Conselho de uma organização que integra a “sociedade civil”, atuando em políticas e diretrizes destinadas aos trabalhadores da estrutura (base econômica).

⁸⁸Disponível

em: [http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/323ad621aef940fa8325766a00545687/\\$file/nt00042c3a.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/323ad621aef940fa8325766a00545687/$file/nt00042c3a.pdf) . Acesso em 03 jan. 2013.

Essa dupla atuação do Ex-Ministro Paulo Renato demonstra a organicidade dentro da própria superestrutura e confirma a coesão no interior dessa, ou seja, em outras palavras, as duas dimensões da superestrutura unidas para disseminar a lógica e as ideologias que interessam ao grande capital. Isso sinaliza modificações no bloco histórico gramsciano, “sociedade política” adentrando na “sociedade civil”, por meio da figura do intelectual orgânico, e a estrutura perdendo suas características mais genuínas, como a oferta de serviços públicos garantidos por lei, aumento da vulnerabilidade dos cidadãos em virtude do desemprego, e entidades públicas não estatais desempenhando tarefas tipicamente do poder público.

Esse movimento sociopolítico percebido dos governos, da sociedade civil e dos organismos multilaterais, na atualidade, tem resultado em ações das organizações da sociedade civil [com destaque neste trabalho], de dois institutos, elaborando, construindo e formatando projetos sociais. Com o objetivo de conhecer essas propostas e as concepções que elas divulgam, foi realizada uma análise de programas dos dois institutos em questão.

Em síntese, no material de ambos os institutos pesquisados, a “marca registrada” das diretrizes do Banco Mundial se manifestou claramente. No material didático, LGE da “Fundação Lemann”, pode ser constatado, por meio do conteúdo do programa, a intenção de instrumentalizar o gestor para executar leis, visto que a maioria do apoio teórico é ancorada em Parâmetros Curriculares e legislações. O arcabouço teórico pesquisado e desenvolvido pelos profissionais da educação é colocado em segundo plano, praticamente, desprezado. Isso demonstra que as organizações da Sociedade Civil estão seguindo as diretrizes do Banco Mundial, já que, anteriormente, foi mencionado que um dos objetivos dessa organização é destinar aos países em desenvolvimento conhecimentos prontos, elaborados pelos países desenvolvidos, de forma que, no cidadão do país subdesenvolvido, sejam desenvolvidas habilidades para que ele busque a informação, e não a produza.

No caso dos materiais do Instituto Delta, também foi possível apreender de forma explícita as diretrizes do Banco Mundial. Os dois programas analisados têm como foco o empreendedorismo juvenil. Esse foi um ponto bastante mencionado pelo Banco Mundial: estimular o empreendedorismo como estratégia para compensar os excluídos dos postos formais de trabalho, resultado da globalização econômica da década de 1990, o que culminou, conforme análises de Lima e Arelaro (2009), em uma responsabilização dos cidadãos pelo

desemprego e os estimulou a se tornarem seus próprios patrões, sem se considerar a vulnerabilidade a que esses indivíduos estão sujeitos.

Nos balanços sociais das empresas, também foi possível apreender alguns aspectos curiosos. Primeiro aspecto diz respeito à não adequação dos balanços aos modelos tradicionais que permitem análises dos movimentos financeiros das instituições. Apenas o Instituto Delta, em 2010, se adequou ao modelo GRI, todavia apresenta o balanço do Instituto desvinculado da movimentação da empresa, ou seja, as empresas do grupo têm balanço próprio, o que não permite uma análise na íntegra, em virtude dessa não integração. A “Fundação Lemann” apresenta um movimento reverso: quanto mais recente, menos informações são publicadas no balanço. Dado interessante é que, por meio dos balanços, é possível tomar conhecimento dos projetos desenvolvidos pelas organizações, áreas de atuação, alianças com outras empresas e ou governo, captação de verbas entre outros. Contudo, dados financeiros não são expostos claramente.

Os eixos analisados nesta pesquisa, sumariamente mencionados acima, demonstram algumas das estratégias utilizadas pela sociedade civil para adentrar no espaço público estatal. Esse movimento reporta às análises gramscianas, as quais apresentam o conceito de Estado ampliado, superando as teorizações de Marx e Engels, de modo a manter “[...] a característica classista e coercitiva do Estado, incorporando a ideia da socialização política” (MONTAÑO, 2003, p. 127).

Desse modo, Gramsci distingue duas esferas superestruturais do Estado ampliado: a Sociedade Civil (aparelhos privados de hegemonia) ou “conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos, de ideologias” (COUTINHO, 1999, p.66) e a sociedade política, ou Estado em sentido restrito, ou aparelhos coercitivos a serviço do Estado que mantêm o monopólio da coerção física.

Em uma linha de pensamento gramsciana, não é possível conceber a sociedade sem considerar a luta de classes. O modo como a superestrutura se apresenta, atualmente, traduz-se em uma forma de manter essa divisão de classes. Montañó (2003) elucida que: “na ‘sociedade civil’ as classes procuram a hegemonia por meio da direção e do consenso [...], na ‘sociedade política’, o grupo dominante procura exercer uma ditadura, fundada na dominação e na coerção” (p. 127).

Dessa forma, percebe-se que a superestrutura integrada pelos políticos, “sociedade política”, e pelos detentores do capital, “sociedade civil”, está implementando ações sociais com o objetivo de acentuar e manter a divisão de classes, oferecendo serviços sociais

paliativos permeados de concepções ideológicas que os interessam. O exemplo mais concreto são os conteúdos dos materiais didáticos das instituições estudadas.

O que pode ser constatado, nesse panorama, é que os serviços ofertados atualmente pelas instituições do Terceiro Setor não resolvem a situação de “crise” que afeta a grande maioria da população brasileira, já que, nas raízes do problema, a intenção não é resolvê-la. A tendência é acentuá-la, conforme característica do capitalismo.

8 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Estratégias Municipais Para a Oferta da Educação Básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo, 2007 - RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE PESQUISA FAPESP: 2007/54207-4.

AFONSO, A. J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*, In: *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo: 1999.

ARAÚJO, J. C. S. O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: da ambivalência ao intercâmbio. In: LOMBARDI, C. J.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (Org.) *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial – Out, 2005.

_____. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 28, N. 100 - Especial P. 899-919, Out, 2007.

AS FUNDAÇÕES Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2005. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:
<http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/19/fasfil_2005.pdf>. acesso em 06 abril 2011.

AS VANTAGENS de Permanecer na Escola – Manual do Orientador. Belo Horizonte: Junior Achievement, 2005.

ATHAR NETO. Jayme Marcos Aben. Modelo Para Análise do Balanço Social: o caso Azaléia. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*. Vol.4 - Nº 2 - jul/dez/2006 (51-62).

BARROSO, J. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BECKER, Fernando. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. 2010. Disponível em:
<http://joaopiaget.files.wordpress.com/2010/10/educacao_e_realidade-1.pdf>. Acesso em 29 ago. 2011.

BEHAR, Patricia Alejandra. *Modelos Pedagógicos em Educação à Distância*. 2007. Disponível em: <<http://imagens.extra.com.br/html/conteudo-produto/12-livros/275814/275814.pdf>>. Acesso em 05 set. 2012.

_____. *et al Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem*. CINTED -UFRGS. v. 5 nº 2, dezembro, 2007 .

BELISÁRIO, Aluizio. O Material Didático na Educação à Distância e a Constituição de Propostas Interativas. In: SILVA, Marco (Org). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 135-146.

BEZERRA, Egle. Pessoa. *Parceria Público-Privada nos Municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?* 2008. 168 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.

BOBBIO, Norberto. *Estado Governo Sociedade: para uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *O Conceito de Sociedade Civil*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor*

da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

BRESSER-PEREIRA, L.C. *Reforma do Estado Para a cidadania*. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998

_____. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. *Revista Brasileira de Administração Pública*, Rio De Janeiro, V. 34, N 4, P. 07-26, 2000.

BUFFA, E. O Público e o Privado Como Categoria de Análise da Educação. In: LOMBARDI, C. J.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (Org.) *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

CABRERA, José Roberto. *Os Caminhos da Rosa – um estudo sobre a social-democracia no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Campinas, Unicamp, 1995.

CANÁRIO, Rui. A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*. Nº 1, set/dez 06. ISSN 1649-4990, pp. 27-35.

CANDAU, V.M. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. ; OLIVEIRA, M.R. (Orgs.). *Alternativas no Ensino da Didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

CARNOY, Martin. *Estado e Teoria Política*. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Ricardo. Bônus Não Gera Motivação. *Carta Capital*. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/copia-fiel>>. Acesso em 19 ago. 2011.

CLINTON, B. *Globalização, Estados Nacionais E Políticas Públicas*: The Atlantic Monthly, s/e, 1992, s/p.

CONCARI, S. B. El Enfoque Interpretativo en la Investigación em Educación em Ciências. In. *Revista Ensaio*. V. 10, N. 36p. 315-330. Rio De Janeiro: Fundação Cesgranrio, Jul./Set. 2002.

CORREA, Cristiane. Os Multiplicadores de Talentos. *Revista Exame*. n 964, 17/03/2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Público, Privado, Despotismo. In: NOVAES A. (Org.). “Ética”. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

DI PIETRO, M. S. Z. *Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas*. 5 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2006.

_____. *Direito Administrativo*. São Paulo: Atlas S. A., 2007.

DINIZ, P. V. L. *Educação Profissional e Filantropia Capitalista: dimensões e significados de um projeto de “responsabilidade social empresarial”*. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Eliana. Responsabilidade Social: construindo grandes marcas. *Revista Meio e Mídia*, Uberlândia, v. 37, p 01-29, 2004.

GEORGE, Ricardo. *Estado e Sociedade Civil em Hegel*. 2010. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/ricardogeo11/estado-e-sociedade-civil-em-hegel>>. Acesso em 19 jul. 2012.

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. *O Debate Global Sobre a Terceira Via*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIOT, André Pereira. O Programa Neoliberal de Terceira Via do PSDB (1988-2002). *Tempos Históricos*, volume, 14 - 2º semestre de 2010, p. 228-255.

GRAMSCI, Antonio. *Selections from Prison Notebooks*. New York: International Publishers, 1971.

_____. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Cadernos do Cárcere – Vol. 2 – Os Intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Quaderni Del Carcere*. 8ª Ed. Torino: Einaudi, 2004. Vol. 3

HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HADDAD, Cláudio. Pensamento Nacional. *HSM Management*, 30 janeiro-fevereiro 2002.

HABERMAS, J. *Après L'état-Nation: une nouvelle constellation politique*. Paris: Fayard, 1998.

HEGEL, G. W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

IANNI, O. *Teorias da Globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA APLICADA – IBSA. Estudo Detalha Recursos do Fundeb Para os 645 Municípios Paulistas. 2010. Disponível em: <http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/sala-de-imprensa/release/release_fundeb_sp_final_13_jul_2010.pdf>. Acesso em 27 abr. 2011.

INSTITUTO PRO BONO - IPB. *Manual do Terceiro Setor*, 2009. Disponível em: <www.probono.org.br/arquivos/file/manualterceirosetor.pdf>. Acesso em 02 jan. 2013.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: socialização para uma nova cidadania? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005.

KRUPPA, S. M. P. Uma Outra Economia Pode Acontecer na Educação: para além da teoria do capital humano. In: KRUPPA, S. M. P. *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Inep, 2005, p. 21-30.

LAUGLO, J. *Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial Para a Educação*. Trad. Dagmar M. L. Z. Cad. Pesq. N° 100, p. 11 – 36, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Editora UFMG: Porto Alegre, 1999.

LEVACIC, R. *Local Management Of Schools: analysis and practice*. Milton Keynes: Open University, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIGUORI, Guido. Estado e Sociedade Civil de Marx a Gramsci. *Novos Rumos*, ano21- nº 46, 2006.

LÉLIS, Úrsula Adelaide. *Políticas e Práticas do “Terceiro Setor” na Educação Brasileira, no Contexto de Reconfiguração do Estado*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós Graduação em Educação, 2006.

LIMA, Aguinaldo Luiz de.; ARELARO, Lisete Regina Gomes. *Empreendedorismo e Vulnerabilidade dos Trabalhadores Empobrecidos*. 2009. Disponível em: <www.porto.ucp.pt/lusobrasileiro/actas/aguinaldo%20lima.pdf>. Acesso em 05 dez. 2012.

LIMA, Paulo Rogério dos Santos. Balanço social: ferramenta de gestão e informação. *Revista integração*. Out. 2005. Disponível em: [www.http://integracao.fgvsp.br/ano4/6/administrando2.htm](http://integracao.fgvsp.br/ano4/6/administrando2.htm). Acesso em 15 out. 2010.

LIRA, Z. B. et al. Gestão.Org Revista Eletrônica de Gestão Organizacional – v 1. n. 9, p.136 - 164, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/312/198>>. Acesso em: 8 jul. 2011.

LOCKE, John. *Segundo Tratado do Governo Civil*. Petrópolis: Editora Vozes. 1691. Disponível em: <http://www.xr.pro.br/if/locke-segundo_tratado_sobre_o_governo.pdf>. Acesso em 07 abr. 2012.

MANO, Cristiane; HERZOG, Ana Luiza. Textos Referenciais: voluntário pessoa jurídica. *Portal Exame*. 21/02/2008. Disponível em: <[http://www.parceirosvoluntarios.org.br/componentes/textos/textosvpj.asp?txtx=151&irnd=0,8564%d8](http://www.parceirosvoluntarios.org.br/componentes/textos/textosvpj.asp?txtx=151&irnd=0,8564%d8;)>. Acesso em 05 abril 2011.

MARIANO, Sandra R. H.; MAYER, Verônica Ffeder. *O comportamento empreendedor*. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/13390342/Cap10-O-comportamento-empreendedor>>. Acesso em 12 jul. 2011.

MARINI, C. Aspectos Contemporâneos do Debate Sobre Reforma da Administração Pública no Brasil: a agenda herdada e as novas perspectivas. *Revista Eletrônica Sobre a Reforma do Estado*, Salvador – Bahia, S/V, N. 1, 2005.

MARQUES, Ligia Maria. *Programa de Valorização Pelo Mérito Implantado Pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo*: opiniões de professores coordenadores. 2012. 137 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, C. E. *Da Globalização da Economia a Falência da Democracia*. Campinas: Economia e Sociedade, 1992.

MARX, Karl. Prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1859.

_____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

_____. *A questão judaica*. São Paulo: Centauro: 2002.

_____; ENGELS. *Manifesto do Partido Comunista*. Jul. 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000042.pdf>> . Acesso em 13 jun. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.

MATTOSO, J.E.L. Emprego e Concorrência Desregulada; Incertezas e Desafios. In: Oliveira, C. A. B., Mattoso, J. (Coord.). *Crise e Trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado*. São Paulo: Scritta, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Editora Thomson, 1999.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 32 Ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. *A Crise Estrutural do Capital*. 2004. Disponível em:
<http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_02.pdf>. Acesso em 22 jan. 2013.

MIRANDA, Maria Gouvêa. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. Cad. Pesq. Nº 100, p. 37 – 48, 1997.

MIRANDA, A. B. *As Novas Configurações do Estado Sob as Influências do Terceiro Setor na Contemporaneidade: um estudo sobre o papel do voluntariado no âmbito empresarial e escolar*. 2008. 245 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Contraponto*. 2007. Disponível em:
<http://www.uerj.br/arq_comuns/Contraponto_2007.1.pdf>. Acesso em 18 ago. 2011.

_____. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n110/a04n110.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2013.

MORAN, Jose Manuel. *O Que é Educação a Distância*. 2002. Disponível em:
<<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>>. Acesso em 30 ago. 2012.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. *Curso de Direito Administrativo*. 14ª. Edição. Rio De Janeiro: Forense, 2005.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia de Projetos*. Campinas – São Paulo: Papirus, 2008.

NOVAES, E. Responsabilidade Social: construindo grandes marcas. *Revista Meio e Mídia*, Uberlândia, v. 37, p 01-29, 2004.

NOVO, Agnaldo. Lucro que vem das Salas de Aula. *Jornal O Globo Online*. 16 ago. 2010. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2010/08/16/lucro-que-vem-das-salas-de-aula-316419.asp>>. Acesso em 23 maio 2011.

OLIVEIRA, R. P. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.) *O Público e o Privado na Educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. A transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

_____. Tendências de Privatização na Educação Brasileira: uma tentativa de mapeamento. *Intermeio 5- Revista do Mestrado em Educação – UFMS*, 1997. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/5/5artigo01.pdf>>. Acesso em 15 out. 2012.

OHMAE, K. *O Fim do Estado Nação: a ascensão das economias regionais*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a Tensão Entre o Público e o Privado. In: *Revista Simpe – RS*, p. 11-33. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/ministerio_publico_1.pdf>. Acesso em 05 set. 2012.

_____. ADRIÃO, Theresa. Público Não-Estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.) *O Público e o Privado na Educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____; ADRIÃO, Theresa. Mudanças na Configuração do Estado e sua Influência na Política Educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

_____. *Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado*. Jun. 2008. Disponível em:
<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/modulo1/pol%EDtic as_publicas_e%20gestao_da_educacao_veraperoni.pdf> . Acesso em 10 ago. 2011.

_____. *As Parcerias Público-Privadas na Educação e as Desigualdades Sociais*. 2009. Disponível em:
<http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/9_as_parcerias_publico_cp7.pdf>. Acesso em 15 ago. 2011.

_____. *Políticas Educacionais e a Relação Público/Privado*. 2009. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalho_encomendado/32%20ra%20-%20trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20VERA%20MARIA%20VIDAL%20PERON.pdf> . Acesso em 18 ago. 2011.

PEREIRA, Roberto A. Pires. Jorge Paulo Lemann, de Promessa no Esporte a Barão da Cerveja. 2009. Disponível em: <<http://quererempreender.blogspot.com.br/2009/08/jorge-paulo-lemann-de-promessa-do.html>>. Acesso em 24 ago. 2011.

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PORTELLI, H. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Editora Paz e Terra S/A, td. Angelina Peralva, 5ª edição, 1990.

PULHEZ JÚNIOR, Newton Vasconcelos. *Análise da Caracterização das Instituições Privadas sem Fins Lucrativos na Legislação Brasileira no Período Republicano*. Rio Claro: Unesp 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Unesp, Rio Claro, 2010.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. *A Aula Operatória e a Construção do Conhecimento*. 9.ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

ROSSETI, Fernando. Gife Lança Visão do Setor Para 2020. 6º CONGRESSO GIFE SOBRE INVESTIMENTO SOCIAL PRIVADO. 07 a 09 de abril de 2010. Disponível em:
<<http://www.congressogife.org.br/congresso2010/plenaria.html>>. Acesso em 06 abril de 2011.

SALES, Mary Valda Souza; NONATO, Emanuel do Rosário Santos. *EAD e Material Didático: reflexões sobre mediação pedagógica*. 2007. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007104704pm.pdf>>. Acesso 05 set. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *et al.* *Parcerias Público-Privada e Justiça: uma análise comparada de diferentes experiências*. 2007. Disponível em: <http://opj.ces.uc.pt/pdf/rel_parcerias_publico_privadas_justica.pdf>. Acesso em 27 jul. 2011.

SANTOS, Luiz Carlos dos. Balanço Social: demonstração de cidadania organizacional. *Revista ADM Pública: vista & revista*. Ano I, n. 2, p. 39-42, set./dez. 2002.

SÉRIE Empreendimentos Coletivos, 2009. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/323AD621AEF940FA8325766A00545687/\\$File/NT00042C3A.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/323AD621AEF940FA8325766A00545687/$File/NT00042C3A.pdf)>. Acesso em 03 jan. 2013.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “Orgânicos” em Tempos de Pós-Modernidade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SIENA, Osmar. *Metodologia da Pesquisa Científica: elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*, 2007. Disponível em: <http://www.mestradoadm.unir.br/site_antigo/doc/manualdetrabalhoacademicoatual.pdf>. Acesso em 13 jan. 2013.

SILVA, Antônio Carlos Gomes da. *Zape Virtudes Empreendedoras*. Uberlândia: Editora Delta, 2010.

SILVA, Deive Bernandes da. *Dimensões Políticas e Jurídicas do Dever do Estado com o Direito à Educação: implicações da relação entre a esfera pública e privada por meio das OSCIPs*. Uberlândia: UFU, 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia, 2011.

SILVA, Maria Vieira. *Empresa e Escola: do discurso da sedução a uma relação complexa*. Campinas: Unicamp, 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

SILVA, Maria Vieira. Gestão Democrática na Educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9.394/96). In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Orgs.). *LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas: Alínea, 2008.

SILVA, Thomas Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, L. T. Os Custos do Ajuste Neoliberal na América Latina. *Questões da Nossa Época* n. 70. São Paulo: Cortez, 2002.

TAKAHASHI, Fábio. *Modelo Para Sp, Bônus Para Docente em Ny é Cancelado*. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2007201114.htm>>. Acesso em 18 ago 2011.

TINOCO, João Eduardo Prudêncio. *Balanço Social: uma abordagem sócio econômica da contabilidade*. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

TOMAZ, Hélio. MP 520/2010: golpe na saúde pública e na democracia. 2011. Disponível em: <<http://www.apg.ufu.br/>>. Acesso em 25 abril 2011.

VASCONCELOS, I. A Metodologia Enquanto Ato Político da Prática Educativa. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Rumo a Uma Nova Didática*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). *Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

VIOLIN, T. C. *Terceiro Setor e as Parcerias com a Administração Pública: uma análise crítica*. Editora Fórum: Belo Horizonte, 2010.

ZABALA. Antoni, A prática educativa: como ensinar. Ernani Rosa (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A Dialética na Pesquisa em Educação. *Revista Diálogo Educacional* - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001.

WHITTY, G.; POWER, S. A Escola, o Estado e o Mercado: a investigação do campo atualizada. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.15-40, Jan/Jun 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/whitty.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Emenda Constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998.

_____. Lei nº 9.637 de 15 de maio de 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.

_____. Lei nº. 9.790, de 23 de março de 1999.

_____. Lei nº 10.406, 10 de janeiro de 2002.

_____. Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011.

_____. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991.

_____. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.

_____. Medida Provisória, nº 520 de 31 de dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental.
Referenciais para Formação de Professores. Brasília MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Projeto de lei nº 3.116, 1997. Cria o balanço social para as empresas que menciona e dá outras providências.

_____. Projeto de Lei nº 2.546/03, de 19 de novembro de 2003.

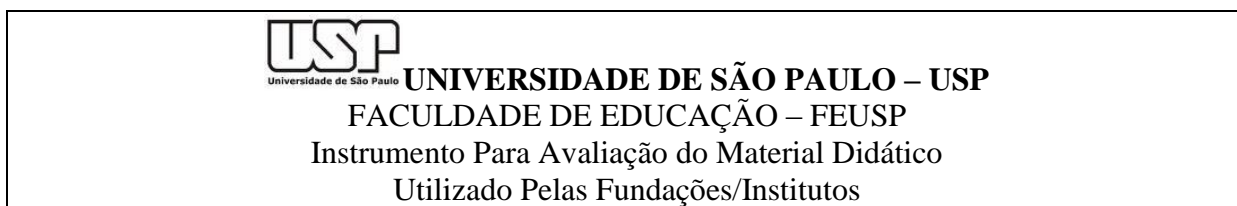
_____.Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de. Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

SÍTIOS CONSULTADOS

<http://www.fundaçãolemann.org.br>

<http://www.delta.org.br>

<http://www.ethos.org.br>

9 ANEXOS**ANEXO – 01****I – IDENTIFICAÇÃO DA OBRA:****Título:****Autor (es):****Editora: ----- Ano: ----- Local: ----- Edição: -----° N° Págs: -----****Área Ou Disciplina:****Contém Ficha Catalográfica:****Público A Que Se Destina Série (S):****Natureza Da Obra - Composição:**

Apresenta Material de Apoio: () Cadernos de Exercícios () Manual do Professor em Cd – Room ou Impresso.

II – PROJETO GRÁFICO

1. Existe articulação entre texto e imagem;
2. Qualidade das cores;
3. Como são a programação visual e a legibilidade de caracteres dos livros? (tamanho das letras e diagramação)
4. As ilustrações têm relação para o esclarecimento do texto?
 - 4.1. Contribuem para o esclarecimento do texto?
 - 4.2. Apresentam as informações com clareza e ao nível da compreensão do aluno?

III – CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

1. Modelos Pedagógicos e epistemológicos
2. Procedimentos de ensino
3. Papel do professor e do aluno
4. Caracterização das atividades/exercícios (jogos, mecânicas, repetição)

IV – ASPECTOS PEDAGÓGICO - METODOLÓGICOS:

1. A linguagem apresentada (estilo, estrutura e vocabulário) é apropriada a série a que se destina.


2. As informações são corretas, atualizadas e sem erros conceituais.
3. Há gradação, clareza, articulação e complexidade na apresentação dos conteúdos.
4. Preocupação com a formação dos conceitos e não sua definição.
5. As atividades propostas:
 - 5.1. São diversificadas;
 - 5.2. Possibilitam a observação, investigação, análise, síntese e generalização;
 - 5.3. Conduzem a repetição mecânica;
 - 5.4. Estimulam a prática da investigação e do confronto de diferentes fontes, o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

V – CONTEÚDO DA OBRA

Os Conteúdos, Orientações e Atividades Possibilitam:

1. O desenvolvimento dos conceitos de forma integrada;
2. Identificar a abordagem dada aos conteúdos e as concepções;
3. Descrição da estrutura dos jogos.

ANEXO - 02


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FEUSP
 LINHA TEMÁTICA – ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Uberlândia, 19 de Julho de 2011.

Ao Grupo Delta Comércio e Serviços de Distribuição S.A.

Departamento: Financeiro/Administrativo

Referente: Balanço Patrimonial

Prezados senhores,

Meu nome é Aline Barbosa de Miranda, sou estudante de pós-graduação da Universidade de São Paulo – USP. Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado sobre parcerias público privado na educação, sob orientação da professora Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro. Este estudo tem como universo de análise duas instituições privadas que desenvolvem projetos na área educacional. Trata-se de um estudo comparativo entre a Fundação Lemann de São Paulo e o Instituto Delta de Uberlândia-MG.

Já entramos em contato com a Sra. Linda-Mar Peixoto, responsável pelo instituto, que gentilmente nos concedeu uma entrevista em 2010. Na entrevista descreveu os projetos e suas principais características, fator esse que nos permitiu realizar uma boa caracterização das atividades desenvolvidas pelo Instituto Delta.

Neste momento, estamos desenvolvendo uma análise sobre o grau de participação das duas instituições no desenvolvimento dos projetos sociais. Esta análise será respaldada em um estudo realizado pelo professor de contabilidade, *Jayme Marcos Aben Athar Neto*, no qual ele propõe um modelo para análise de balanços sociais, a partir de índices, conforme exposto no quadro abaixo:

1. Grau de participação da receita líquida de vendas (GPRV)	Relaciona a receita líquida de vendas com o total aplicado em investimentos sociais, indicando quanto a empresa investiu em Responsabilidade Social para cada R\$ 1,00 de receita líquida de vendas obtida no período base.	Índice 1 Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + <u>+ Indicadores Ambientais</u> Receita Líquida de Vendas
2. Grau de participação do resultado operacional (GPRO)	Evidencia a relação entre o resultado obtido pela empresa e o montante investido em Responsabilidade Social. Na análise tradicional de balanços, o quociente estabelecido entre o lucro e qualquer outro indicador, nos revela um grau de rentabilidade, ou seja, o retorno econômico-financeiro proporcionado pelo investimento neste indicador.	Índice 2 <u>Resultado Operacional</u> Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + Indicadores Ambientais

	<p>Porém, quando se trata de análise de investimentos sociais, ainda, não há estudos suficientes que possam medir quanto de retorno é obtido devido aos investimentos realizados em Responsabilidade Social.</p>	
<p>3. Grau de participação dos indicadores sociais – internos, externos e ambientais (GPIS)</p>	<p>Estes índices relacionam os investimentos nos três grupos de indicadores sociais (interno, externo e ambiental) com o montante de recursos aplicado em Responsabilidade Social, evidenciando a proporção de investimentos destinados a cada grupo analisado.</p>	<p>Índice 3 <u>Indicadores Sociais Internos</u> Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + Indicadores Ambientais</p> <p>Índice 4 <u>Indicadores Sociais Externos</u> Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + Indicadores Ambientais</p> <p>Índice 5 <u>Indicadores Ambientais</u> Indicadores Sociais Internos + + Indicadores Sociais Externos + + Indicadores Ambientais</p>
<p>4. Relação dos indicadores sociais internos (RISI)</p>	<p>Indicam a composição dos recursos aplicados exclusivamente em Responsabilidade Social Interna. Os índices 6 e 7 revelam, respectivamente, o percentual de participação dos indicadores laborais (indicadores compulsórios) e, complementarmente, da remuneração indireta, em relação ao montante investido em indicadores internos. O fato de o índice 6 ser elevado pode significar, a princípio, que os recursos investidos neste grupo do Balanço Social estão, em sua maioria, alocados para cumprimento das obrigações legais (encargos sociais compulsórios e participação nos lucros) e dos projetos discricionários (capacitação profissional, saúde, educação, etc) carentes de investimentos.</p>	<p>Índice 5 <u>Indicadores Laborais</u> Indicadores Sociais Internos</p> <p>Índice 7 <u>Remuneração Indireta</u> Indicadores Sociais Internos</p>
<p>5. Relação dos indicadores sociais externos (RISE)</p>	<p>Indicam a composição dos recursos aplicados exclusivamente em Responsabilidade Social Externa. As relações dos índices 8 e 9 revelam, respectivamente, o percentual da participação compulsória em recolhimentos de tributos e, complementarmente, dos investimentos voluntários em programas sociais visando o bem estar da sociedade, em relação ao montante investido em Responsabilidade Social Externa. O índice 8 elevado pode evidenciar que os recursos divulgados neste grupo do Balanço Social estão, em sua maioria, direcionados ao pagamento de tributos (obrigação legal), revelando, portanto, uma baixa participação efetiva e direta</p>	<p>Índice 8 <u>Tributos (excluídos encargos sociais)</u> Indicadores Sociais Externos</p> <p>Índice 9 <u>Contribuições Para a Sociedade</u> Indicadores Sociais Externos</p>

	da empresa em ações sociais perante a sociedade.	
6. Relação dos indicadores sociais ambientais (RISA)	Indicam a composição dos recursos aplicados exclusivamente no meio ambiente. Os índices 10 e 11 evidenciam, respectivamente, o percentual de investimentos realizados pela empresa visando minimizar os riscos, ao meio ambiente, causados pela sua operacionalização e, complementarmente, o percentual de recursos investidos em projetos não restritos às necessidades ambientais locais – financiamento de programas de despoluição, desmatamento, entre outros, não necessariamente ligados a sua produção. O fato de o índice 10 ser elevado pode significar, em princípio, que os recursos investidos neste grupo do Balanço Social visam, em sua maioria, proteger, somente, o meio ambiente local de possíveis danos causados pelo processo operacional da empresa, revelando, portanto, pouca participação em outros projetos ambientais.	<p style="text-align: center;">Índice 10 <u>Investimentos Relac. com Produção</u> Investimento Total em Meio Ambiente</p> <p style="text-align: center;">Índice 11 <u>Investimentos em Programas Externos</u> Investimento Total em Meio Ambiente</p>
7. Relação dos indicadores compulsórios e voluntários	Entende-se por indicadores compulsórios aqueles que revelam no que as empresas são obrigadas a investir, independente de manter uma política de Responsabilidade Social. No Balanço social proposto pelo IBASE, temos: encargos sociais, participação nos lucros e resultados e tributos (excluídos encargos sociais).	<p style="text-align: center;">Índice 12 <u>Indicadores Sociais Compulsórios</u> Total do Investimento Social</p> <p style="text-align: center;">Índice 13 <u>Indicadores Sociais Voluntários</u> Total do Investimento Social</p>
8. Relação dos indicadores laborais (RIL)	Evidencia a relação dos indicadores laborais com o resultado econômico obtido pela empresa. Sua análise interessa, principalmente, aos colaboradores e sindicatos, podendo ser utilizada, por exemplo, para as negociações do dissídio coletivo de trabalho.	<p style="text-align: center;">Índice 13 <u>Folha de Pagamento Bruta</u> Total do Investimento Social</p> <p style="text-align: center;">Índice 15 <u>Participação nos Lucros</u> Resultado Operacional</p>

Fonte: Elaborado a Partir de Dados Expostos por Neto (2006)

Para aplicarmos essa metodologia proposta pelo Professor Neto (2006), precisamos do balanço social do Instituto Delta de Uberlândia, do Balanço Patrimonial e Demonstração do Resultado do Exercício do Grupo Delta, conforme os índices apresentados no quadro acima. O Balanço Social do Instituto nós já temos, mas ainda faltam os Demonstrativos do Grupo Delta. Assim gostaríamos de verificar se os senhores responsáveis pela conciliação destes dados poderiam disponibilizar os respectivos relatórios referentes ao ano de 2010 para que possamos desenvolver as análises conforme propõe o paradigma do professor neto.

Desde já agradecemos a atenção.

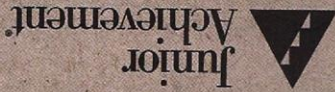
Cordialmente,

Aline Barbosa de Miranda

ANEXO – 03

Jogo das Grandes Decisões – Instituto Delta





REGRAS

Objetivo: obter 300 pontos
 Coloque suas fichas na casa de partida.
 Lance o dado e ande até a casa correspondente.
 Siga as instruções da casa, tomando uma decisão.
 Se você ingressar no mercado de trabalho, coloque-se na fileira educativa e Nível correspondente.
 Uma vez que ingressar no mercado de trabalho, deixe os dados e espere sua vez para apenas avançar através das cartas de experiência.

ADIVINHA

EXPERIÊNCIA DE CARTAS DE CARTAS 3

EXPERIÊNCIA DE CARTAS DE CARTAS 2

EXPERIÊNCIA DE CARTAS DE CARTAS 1

UNIVERSIDADE

Você tem 19 anos e concluiu que já é tempo de fazer uma escolha. Você tem alguns dólares em sua carteira e está pensando em ir para a faculdade. Você tem 25 pontos para gastar em um curso de graduação. Você pode escolher entre Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Cada curso custa 10 pontos. Você pode esperar a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 2, coluna marrom).

Esperando você estudar Direito também trabalha em um escritório jurídico. Você tem 30 pontos para gastar em um curso de graduação. Você pode escolher entre Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Cada curso custa 10 pontos. Você pode esperar a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna verde).

Você decidiu não estudar Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Você quer seguir estudando e procurar um emprego. Você tem 25 pontos para gastar em um curso de graduação. Você pode escolher entre Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Cada curso custa 10 pontos. Você pode esperar a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 2, coluna marrom).

Você começou a estudar Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Você tem 20 pontos para gastar em um curso de graduação. Você pode escolher entre Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Cada curso custa 10 pontos. Você pode esperar a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna verde).

Com muito esforço, já conseguiu um emprego em uma empresa de Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Você tem 10 pontos para gastar em um curso de graduação. Você pode escolher entre Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Cada curso custa 10 pontos. Você pode esperar a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna verde).

Parabéns! Você obteve seu título de Bacharelado em Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Você tem 10 pontos para gastar em um curso de graduação. Você pode escolher entre Engenharia de Som, Engenharia de Informática, Engenharia de Física ou Engenharia de Matemática. Cada curso custa 10 pontos. Você pode esperar a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna verde).



JOGO DAS GRANDES DECISÕES

300 PONTOS

AS VANTAGENS DE PERMANECER NA ESCOLA

<p>Você terminou seus estudos de Técnico de Som. Decidiu ingressar na Universidade para obter um título de Engenheiro de Som. 20 pontos</p> <p>Avance para o canto amarelo da Universidade.</p>	<p>Você não tem dinheiro para pagar o curso de Cabelereira(o). 10 pontos</p> <p>Avance para o 1º Nível do mercado de trabalho para alunos com Ensino Fundamental completo (Nível 1, coluna azul) e espere a sua vez para tirar uma Carta de Experiência.</p>	<p>Você se capacitou para ser Técnico Mecânico. 10 pontos</p> <p>Avance para o 1º Nível do mercado de trabalho para alunos com Ensino Médio completo e espere a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna marrom).</p>	<p>Você se formou Cozinheiro e decidiu entrar Administração de Empresas e abrir seu próprio restaurante. 20 pontos</p> <p>Vá para o canto amarelo da Universidade.</p>	<p>Você iniciou um curso de Auxiliar de Enfermagem, mas decidiu abandonar. Avance até o 1º Nível do mercado de trabalho para alunos com Ensino Fundamental completo e espere a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna azul).</p>	<p>Você se formou Técnico em Turismo. 20 pontos</p> <p>Avance para o 1º Nível do mercado de trabalho para alunos com Ensino Médio completo e espere a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna marrom).</p>
--	---	--	---	--	--

ENSINO FUNDAMENTAL

Você precisa trabalhar para pagar a sua conta de aluguel. Avance para o 1º Nível do mercado de trabalho para pessoas com Ensino Fundamental incompleto e espere a sua vez para tirar uma Carta de Experiência.

Parabéns! Mesmo trabalhando você conseguiu avançar para o 1º Nível do mercado de trabalho. Avance para o 1º Nível do mercado de trabalho para alunos com Ensino Fundamental, de cor azul.

Sua mãe telefonou a escola e se formou no Ensino Fundamental. Volte ao ponto de partida e espere a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna verde).

Gracias à sua perseverança e vontade, você permaneceu na escola e se formou no Ensino Fundamental. Avance para o 1º Nível do mercado de trabalho para alunos com Ensino Fundamental incompleto e espere a sua vez para tirar uma Carta de Experiência (Nível 1, coluna azul).

Gracias à sua perseverança e vontade, você permaneceu na escola e se formou no Ensino Fundamental. Avance para o 1º Nível do mercado de trabalho para alunos com Ensino Fundamental, de cor azul.

UNIVERSIDADE

FORMADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO MÉDIO

ANEXO – 04

Cartas do Jogo

<p>▲ Com as economias que você fez trabalhando em um posto de gasolina, poderá abrir o seu próprio negócio, uma lanchonete. 20 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p>▲ Como você teve um excelente desempenho no trabalho, seu chefe ofereceu um curso de capacitação e uma promoção. 30 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p>▲ A partir de seus estudos em Enologia, você contribuiu para melhorar a qualidade do vinho. Conseqüentemente, sua região é considerada a mais rica, o que aumentou a demanda. 70 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p>▲ Os seus estudos de Geologia permitiram que você ingressasse como profissional em uma empresa de petróleo, a mais importante do país. 90 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p style="text-align: right;">1-1</p>	<p>▲ Você iniciou um serviço de jardinagem a partir de sua atitude empreendedora e responsabilidade. 10 pontos. Avance para o 2º Nível e espere sua vez.</p> <p>▲ Sua habilidade com a matemática lhe ajudou a ser selecionado para um programa de capacitação de caixas em um supermercado. 25 pontos. Avance para o 2º Nível. Espere a sua vez para tirar uma carta de experiência.</p> <p>▲ Os seus estudos em Fotografia propiciaram que você fosse selecionado pelo jornal de esportes de sua cidade. 60 pontos. Avance para o 2º Nível. Espere a sua vez para tirar uma carta de experiência.</p> <p>▲ Você se formou e resolveu adiar a procura por uma colocação no mercado para usufruir suas férias e se divertir com os amigos. 0 pontos. Permaneça no 1º Nível.</p> <p style="text-align: right;">2-1</p>	<p>▲ A sua habilidade em organizar o almoxarifado tem chamado a atenção do seu chefe. 15 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p>▲ Após trabalhar 1 ano em uma lanchonete, você decidiu retomar os seus estudos (ensino médio) para conseguir um trabalho com maior remuneração. 15 pontos. Avance para o ponto dos formados no ensino fundamental.</p> <p>▲ Seu curso técnico em Estética serviu para você trabalhar em um salão de beleza do seu bairro. 60 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p>▲ Apesar de possuir uma graduação, você não tem conseguido emprego. Porém, aproveita seus conhecimentos em inglês para dar aulas particulares. 40 Pontos. Permaneça no 1º Nível.</p> <p style="text-align: right;">3-1</p>
<p>▲ O seu emprego temporário de vendedor terminou. Você está procurando um trabalho nos classificados que exija suas habilidades. 5 pontos. Permaneça no 1º Nível.</p> <p>▲ Com o diploma de Técnico em Eletrônica, você conseguiu seu primeiro emprego em uma empresa que fabrica televisão, vídeo e som. 20 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p>▲ Os seus estudos de Secretariado Executivo permitiram que você fosse selecionado para o cargo de Secretário no Ministério da Educação. Você decide! Seguir estudando paralelamente e aprender inglês para ser promovido a Secretário Bilingüe - 35 pontos e avance para o 2º Nível, ou permanecer como Secretário Executivo - 25 pontos.</p> <p>▲ Você acabou de graduar-se em Comunicação Social e foi contratado por uma rádio local para fazer parte da equipe de produção do programa jornalístico. 80 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p style="text-align: right;">4-1</p>	<p>▲ Você tem se apresentado a diversas entrevistas para emprego, mas lhe dizem que você não preenche os pré-requisitos necessários. Você deve retomar os estudos (ensino fundamental). 10 pontos. Volte ao ponto de partida e espere a sua vez.</p> <p>▲ A sua habilidade em matemática propiciou uma proposta de trabalho como Professor Particular de Matemática. 25 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p>▲ Após trabalhar como Assistente de Contabilidade, você voltou à universidade para obter a graduação de Contador. 50 pontos. Avance para o ponto da Universidade.</p> <p>▲ Os seus estudos de Geologia permitiram que você ingressasse como profissional em uma empresa de petróleo, a mais importante do país. 90 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p style="text-align: right;">5-1</p>	<p>▲ Você não consegue emprego desde que abandonou a escola. Faltam-lhe conhecimentos e experiência. 0 pontos. Você decide! Permaneça no 1º Nível ou tente conciliar empregos temporários com a escola e volte ao ponto de partida e espere a sua vez.</p> <p>▲ Após 1 ano como enfermeira(o), você foi selecionada(o) para o programa de capacitação como Técnica(o) em Raio X. 20 pontos. Avance para o ponto dos formados no ensino fundamental e espere a sua vez.</p> <p>▲ Após trabalhar como Assistente de Contabilidade, você voltou à universidade para obter a graduação de Contador. 50 pontos. Avance até o ponto da Universidade.</p> <p>▲ A sua formação em Economia, lhe facilitou para ser efetivado no Ministério da Economia. 85 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p style="text-align: right;">6-1</p>
<p>▲ Você está cansado de não encontrar emprego porque é jovem e não possui experiência. Você decide! Continue procurando emprego e permaneça no 1º Nível, ou volte ao ponto de partida para retomar os estudos e espere a sua vez. 0 pontos.</p> <p>▲ A sua habilidade em matemática propiciou uma proposta de trabalho como Professor Particular de Matemática. 25 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p>▲ Você não pode continuar trabalhando na agência de turismo com seu título de Técnico em Turismo, uma vez que necessitam de pessoas com mais especialização. Você decide! Permaneça no 1º Nível - 0 pontos, ou avance até a Universidade para iniciar sua graduação em Turismo. 20 pontos.</p> <p>▲ Com sua graduação em Artes, você teve a oportunidade de trabalhar em um museu de pintura. 80 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p style="text-align: right;">7-1</p>	<p>▲ Você tem se apresentado a diversas entrevistas para emprego, mas lhe dizem que você não preenche os pré-requisitos necessários. Você decide retomar os estudos (ensino fundamental). 10 pontos. Volte ao ponto de partida e espere a sua vez.</p> <p>▲ Você está estudando mas não adquiriu o hábito da pontualidade. Você perdeu o seu emprego. Permaneça no 1º Nível.</p> <p>▲ Após ter feito curso de Informática, você decidiu iniciar a universidade de Pedagogia. 40 pontos. Avance até o ponto da Universidade.</p> <p>▲ A pós-graduação em Sistemas lhe auxiliou a conseguir um emprego como Gerente de uma empresa de computação. 80 pontos. Avance para o 2º Nível.</p> <p style="text-align: right;">8-1</p>	

<p>▲ Sua participação no estúdio de ofícios de sua escola ajudou-o a conseguir um emprego como Ajudante de Pedreiro. 20 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Seu emprego como Ajudante em um restaurante permite-lhe cobrir suas necessidades e guardar parte de seu salário, já que você recebe boas gorjetas. Você decide! Se conforma com seu emprego, obtém 35 pontos e avança para o 3º Nível, ou obtém 25 pontos, e, com suas economias, entra em uma escola noturna de Administração Gastronômica (Pule para o ponto dos formados no ensino fundamental e espere a sua vez).</p> <p>▲ Seu bom desempenho como Empregado Administrativo de uma fábrica de aros rendeu-lhe uma oferta de emprego em uma empresa mais importante. 80 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Graças a seu título de Engenheiro Agrônomo e a sua grande criatividade, você desenhou um novo método de irrigação artificial. 125 pontos e avança para o 3º Nível.</p> <p style="text-align: right;">1-2</p>	<p>▲ Parabéns! Você frequentou uma escola noturna enquanto trabalhava de dia. Obteve seu diploma. 20 pontos e passa para a fileira do ensino fundamental completo, 1º Nível.</p> <p>▲ Sua habilidade no trato com os clientes proporcionou-lhe uma promoção como Responsável de Serviço ao Cliente em um Supermercado. 55 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Sua vontade e perseverança na obtenção de novas ferramentas para desempenhar melhor o seu trabalho valeu-lhe uma promoção. 80 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Graças a sua grande criatividade e a seus estudos de Filosofia e Letras, você escreveu um livro de ficção científica. Uma editora lhe propôs publicá-lo. 75 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p style="text-align: right;">2-2</p>	<p>▲ As ferramentas que você adquiriu na oficina de carpintaria de sua escola, ajudaram-no a conseguir um emprego como Auxiliar de Carpinteiro. 15 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Por seu bom trato com os clientes, você recebeu uma gratificação na concessionária de automóveis. 30 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Você trabalha em um banco e apresentou a seu chefe uma excelente idéia para reduzir o tempo de espera nas filas, melhorando o atendimento aos clientes. Isso lhe rendeu o seu primeiro aumento de salário. 90 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Você criou uma nova propaganda que aumentou as vendas da empresa em que trabalha. 90 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p style="text-align: right;">3-2</p>
<p>▲ Você conseguiu um trabalho como Encarregado de um Posto de Serviços, mas sempre chega tarde, porque é dorminhoco. Despediram você. 0 pontos. Permaneça no 2º Nível.</p> <p>▲ Você assistiu a todas as sessões de capacitação que a empresa em que trabalha ofereceu. Isto lhe valeu uma promoção. 50 pontos e avança para o 3º Nível.</p> <p>▲ A indústria têxtil não está passando por um bom momento e a fábrica em que você trabalhava fechou. Graças a seus conhecimentos sobre qualidade de tecidos, você tem a possibilidade de apresentar-se a uma entrevista para emprego em uma fábrica de sapatilhas. 20 pontos. Permaneça no 2º Nível.</p> <p>▲ Seu título de Engenheiro Civil e sua experiência profissional em uma empresa construtora lhe permitiram apresentar um projeto para uma nova auto-estrada, que foi aprovado pela Prefeitura de sua cidade. 100 pontos. Avance para o 3º Nível. Parabéns!</p> <p style="text-align: right;">4-2</p>	<p>▲ Sua participação no estúdio de ofícios de sua escola ajudou-o a conseguir um emprego como Ajudante de Pedreiro. 20 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Você perdeu seu emprego. Sem capacitação, será difícil encontrar outro. Você decide! 0 pontos e permaneça no 2º Nível, ou avance para o ponto dos formados no ensino fundamental e distribua panfletos nos fins-de-semana em uma pizzeria, enquanto estuda. Espere a sua vez para avançar.</p> <p>▲ A empresa em que você trabalha mudou seus escritórios para fora de sua cidade. Graças a seu bom desempenho, lhe ofereceram moradia em outra localidade. Sua escolha é: você se muda para a nova localidade e continua trabalhando na empresa - 25 pontos - e permaneça no 2º Nível, ou torna-se independente e inicia um serviço de fotocópias - 35 pontos e avança para o 3º Nível.</p> <p>▲ Você abandonou sua primeira ocupação, um estágio como Assistente de Contabilidade em uma pequena empresa, para trabalhar como funcionário de uma grande loja de roupas. 90 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p style="text-align: right;">5-2</p>	<p>▲ Você não considerou importante aceitar o curso de Computação que a empresa em que trabalha lhe ofereceu. Você se equivocou e não conseguiu a promoção que esperava. Permaneça no 2º Nível. 0 pontos.</p> <p>▲ O banco em que você trabalhava fez uma fusão com outro. Por sua capacidade para ajustar equipes de trabalho, você irá colaborar como Assistente Junior no projeto de reestruturação do banco. 25 pontos. Permaneça no 2º Nível.</p> <p>▲ Seu emprego atual não satisfaz suas aspirações. Você decide! Você continua nele - 5 pontos, ou decide fazer um curso noturno de inglês para melhorar seus conhecimentos e assim poder conseguir o emprego a que você aspira, em um hotel internacional - 20 pontos.</p> <p>▲ À medida em que ganha experiência na venda de seguros, você obtém mais clientes e ganha mais comissões de vendas. 110 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p style="text-align: right;">6-2</p>
<p>▲ Seu tio contratou-o para trabalhar em sua empresa de serviços de limpeza e manutenção de centros comerciais. 15 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Você gosta de trabalhar em uma loja de venda de equipamentos para dentistas e está interessado em tornar-se Técnico Dental. Você decide matricular-se em um instituto para obter o diploma, enquanto segue trabalhando na loja durante o dia. 20 pontos, avança para o ponto dos formados no ensino fundamental e espere a sua vez.</p> <p>▲ A empresa em que você trabalha mudou seus escritórios para fora de sua cidade. Graças a seu bom desempenho, convidaram-no a acompanhá-los, oferecendo-lhe vários benefícios, como moradia. Você decide! Você aceita a proposta - 25 pontos e permaneça no 2º Nível, ou torna-se independente e inicia seu próprio empreendimento: uma gráfica - 35 pontos e avança para o 3º Nível.</p> <p>▲ Seus conhecimentos e criatividade permitiram-lhe ganhar um prêmio de melhor desenho para escolas, oferecido pela Prefeitura de sua cidade. 135 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p style="text-align: right;">7-2</p>	<p>▲ Sua experiência como Vendedor em um armazém permitiu-lhe conseguir emprego em um centro comercial. 25 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Você perdeu seu emprego. Sem capacitação será difícil encontrar outro. Você decide! 0 pontos e permaneça no 2º Nível, ou avance para o ponto dos formados no ensino fundamental e distribua panfletos nos fins-de-semana em uma pizzeria. Espere a sua vez para avançar.</p> <p>▲ Graças a seu diploma de Técnico em Marketing e seu espírito empreendedor, você obteve um crédito em uma Fundação que os oferece a juros baixos e iniciou um serviço de assessoramento aos microempresários de sua cidade. 80 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p>▲ Você abandonou sua primeira ocupação, um estágio como Assistente de Contabilidade em uma pequena empresa, para trabalhar como funcionário administrativo em uma grande loja de roupas. 90 pontos. Avance para o 3º Nível.</p> <p style="text-align: right;">8-2</p>	

<p>▲ Devido a sua seriedade e referências profissionais, você obteve um emprego como Guarda Noturno no edifício de escritórios mais importante da cidade. 35 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos. Espere a sua vez para tirar uma carta de experiência.</p> <p>▲ Você foi surpreendido atendendo mal a um cliente. Sua promoção foi suspensa. 0 pontos. Volte ao 1º Nível.</p> <p>▲ Você ganhou uma medalha e uma promoção como Policial por sua valentia e honestidade. 100 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Os novos concorrentes da indústria em que sua empresa trabalha prejudicaram seu negócio. 0 pontos. Volte para o 2º Nível.</p> <p style="text-align: right;">1-3</p>	<p>▲ Seu serviço de jardinagem fechou devido à má administração. 0 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos, ou volte ao ponto de partida e espere a sua vez.</p> <p>▲ Você fez um curso noturno de computação. Ele melhorou o seu rendimento no trabalho. 70 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos. Espere a sua vez para tirar uma carta de experiência.</p> <p>▲ Você não está feliz no trabalho. Os conhecimentos que obteve em computação não estão sendo utilizados. Você vai procurar um novo emprego que satisfaça suas aspirações. 80 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos. Espere a sua vez para tirar uma carta de experiência.</p> <p>▲ A sua empresa lhe deu a possibilidade de assistir a um seminário de marketing, que complementar seu título de Publicitário. As ferramentas que você adquiriu lhe valerão uma promoção. 140 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos. Espere a sua vez para tirar uma carta de experiência.</p> <p style="text-align: right;">2-3</p>	<p>▲ Você participou de sessões de capacitação em seu trabalho e obteve uma promoção. 35 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos. Espere a sua vez para tirar uma carta de experiência.</p> <p>▲ Sua banca de jornais fechou por má administração. Você decide! Procurar emprego na banca da outra esquina - 15 pontos, permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos e espere a sua vez para tirar uma carta de experiência, ou volte ao ponto dos formados no ensino fundamental. Inscreva-se em um curso técnico de administração e comece a trabalhar como entregador de jornais na banca da esquina.</p> <p>▲ Você tem um emprego como Assistente em um escritório jurídico, mas seu sonho é converter-se em Fiscal do Tesouro Nacional. Você decide! Permaneça no escritório jurídico - 20 pontos - ou continue no emprego e inscreva-se na Faculdade de Direito. Avance para o ponto da Universidade. 50 pontos.</p> <p>▲ Você foi promovido a Chefe de Produção da fábrica em que trabalha por sua excelente predisposição e dedicação. 180 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos. Espere a sua vez para tirar uma carta de experiência.</p> <p style="text-align: right;">3-3</p>
<p>▲ Você perdeu seu emprego como Garçon por sua aparência desleixada. 0 pontos. Volte para o 2º Nível.</p> <p>▲ Sua disciplina lhe valeu uma promoção no exército. 70 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Você está cansado de trabalhar como empregado. Você obteve um crédito com baixos juros de uma fundação e abriu sua loja de artigos esportivos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Seus conhecimentos e experiência como Vendedor lhe significaram uma oferta muito tentadora em uma empresa multinacional. Você decide! Continue em seu emprego atual - 35 pontos e permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos, ou aceite a oportunidade de emprego como gerente de vendas na empresa multinacional - 50 pontos e permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p style="text-align: right;">4-3</p>	<p>▲ Seu trabalho como Ajudante de Encanador lhe permitiu participar de um curso de capacitação no sindicato de encarregados de edifícios. 50 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Você está trabalhando em uma padaria, quando se dá conta que os clientes adoram risoles de camarão, mas ninguém vende no bairro. Você decidiu abandonar o emprego e começar a vender risoles por sua conta. 85 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Você é o melhor Vendedor de equipamentos de áudio da loja em que trabalha. Obteve um prêmio de melhor Vendedor. 110 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Graças a uma oferta de trabalho promissora, você se mudou para a Região Sudeste do país. 80 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p style="text-align: right;">5-3</p>	<p>▲ Sua habilidade no trato com clientes lhe tornou o melhor Vendedor da sapataria em que trabalha. 70 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Suas referências de empregadores anteriores lhe valerão um bom emprego vendendo carros em uma concessionária. 75 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Seu diploma do ensino médio técnico como Cabelleiro lhe permitiu desenvolver suas habilidades e ganhar muitos clientes em seu bairro. 35 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Depois de administrar uma loja de fotografia durante vários anos, com os seus rendimentos você abriu seu próprio negócio. 150 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p style="text-align: right;">6-3</p>
<p>▲ Seu serviço de jardinagem fechou devido à má administração. 0 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos, ou volte ao ponto de partida e espere a sua vez.</p> <p>▲ Você foi surpreendido atendendo mal a um cliente. Sua promoção foi suspensa. 0 pontos. Volte para o 1º Nível.</p> <p>▲ Você ganhou uma medalha e uma promoção como policial por sua valentia e honestidade. 100 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p>▲ Seus conhecimentos e experiência como Vendedor lhe significaram uma oferta muito tentadora em uma empresa multinacional. Você decide! Permaneça em seu emprego atual - 35 pontos e permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos, ou aceite a oportunidade de emprego como Gerente de Vendas na empresa multinacional - 50 pontos e permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos.</p> <p style="text-align: right;">7-3</p>	<p>▲ Com muito esforço, você concluiu o ensino fundamental na escola noturna e passou em um concurso para a administração pública como Empregado Administrativo. 55 pontos. Entre na fileira do mercado de trabalho para formados no ensino fundamental no 2º Nível.</p> <p>▲ Devido a suas qualidades pessoais e bom desempenho, você foi promovido a Administrador do cinema local. 65 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos e espere a sua vez.</p> <p>▲ Um distribuidor de carros lhe ofereceu a oportunidade de administrar seu departamento de manutenção. 130 pontos. Permaneça no 3º Nível até que ganhe 300 pontos e espere a sua vez.</p> <p>▲ Sua vontade de ter sua própria farmácia fracassou devido à intensa concorrência. Você aceita uma oferta para trabalhar como empregado em uma farmácia perto do hospital do seu bairro. 95 pontos. Volte para o 2º Nível.</p> <p style="text-align: right;">8-3</p>	

ANEXO – 05

Quadro 44: Descrição Projetos Delta 2006

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Atividade	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	80 (alunos)
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	2.160 (alunos)
Projeto Frutificar	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	ONG Ação e Moradia	25 (jovens)
Viveiro Bem-te-Quer	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	20.880 (mudas produzidas)
Se Liga e Acelera (Pernambuco)	Educação	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	120.114 (alunos)
Se Liga, Acelera e Circuito Campeão (Paraíba)	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento (Delta, Banco Delta)	I. Artyon Senna	18.358 (alunos)
Superação Jovem	Educação	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	247.000 (alunos)
Cesta de Letras, Basquete em Rodas	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	130 (crianças)
Democratizando a Informática	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	Lar do Amparo e Promoção Humana	2.300 (jovens e adultos)
Navegando Educação na Amazônia - Maíra I	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento (doação de um barco)	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	79.000 (pessoas)
A Turma dos 5 Jovens	Educação	R.S.E. Externa	Patrocínio	Felipe Saldanha	Informação ausente
Automação da Biblioteca M. de Uberlândia	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento (doação de computadores e licença XP)	Voluntários da FGV e da Biblioteca	68.000 (pessoas)
Grandes Concertos	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Creusa Resende	1.050
Festival de Cordas	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Cora Pavan Capparelli	1.760
Concertos Banco Delta Para Uberlândia	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Viviane Tliberti	6.063

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Dança e Meio Ambiente	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Fernanda Bevilaqua	7.620
Livro "Serra da Canastra"	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	AORI Prod. Culturais	2.500 (exemplares publicados)
Estatuto Animado	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Mun. Uberlândia)	Marcelo Branco	3.130 (crianças e jovens)
Trajatória da Dita Cuja	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Mun. Uberlândia)	Nara A. da Silva	Informação ausente
Mostra Nacional de Teatro	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Mun. Uberlândia)	Prefeitura M. de Uberlândia	5.859 (pessoas)
Oficina em Ação	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Mun. Uberlândia)	Grupopontapé de Teatro	41 (jovens)
Temporada Trupe de Truões	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Secret. Munic. Cultura)	G. Teatro Trupe de Truões	1.935 (pessoas)
Valorização da Viola Caipira nas Escolas	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Secret. Munic. Cultura)	Viola de Nóis Produção	1.400 (alunos)
Encontro de Violeiros	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Secret. Munic. Cultura)	SESC-MG, Viola N. P. e T. Manuvéi	5.000 (pessoas)
Luau Filosófico em Arte	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Secret. Munic. Cultura)	SESC e outros	2.300 (pessoas)
As Santas	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Secret. Munic. Cultura)	Cristhian D. L.	Informação ausente
Oficinas Culturais	Cultura	R.S.E. Externa	Financiamento (+incentivo Ministério da Cultura)	Lar do Amparo e P. Humana	987 (crianças e jovens)
Floresta Naativa	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta	Informação ausente
Floresta do Futuro	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Para cada caminhão comprado uma árvore plantada	Delta	13.440 (árvores plantadas)
Reutilização Cx. De papelão	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta	331.518 (cxs.papelão reutilizadas)
Programa de Coleta Seletiva	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta	315 (toneladas de reciclados)
Ciclo da Vida	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta/RENCTAS	13.000.000 (pessoas tiveram acesso a inf. Biodiversidade)

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Selo "É bom e faz bem"	R.S.E.	R.S.E. Externa	Informação Ausente	Delta	Informação ausente
Programa de R.S. Delta e Inst. Integrar	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Integrar	19 (pessoas)
Projeto Café com Floresta	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Financiamento	Inst. Pesquisas Ecológicas IPÊ	90 (agricultores)
Projeto Carbono	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Financiamento	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	Informação ausente
Projeto Eco-Bucha	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Financiamento	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	10 (famílias)
AACD – MG	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Informação Ausente	AACD-MG	Informação ausente
Lar de Amparo e Promoção Humana	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Informação Ausente	Lar de Amparo e Promoção Humana	Informação ausente

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2006.

Quadro 45: Descrição Projetos Delta 2007

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Zape Virtudes Empreendedoras	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	2.677 (alunos)
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	3.514 (alunos)
Projeto Frutificar	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	ONG Ação e Moradia	38 (jovens)
Viveiro Bem-te-Quer	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	17.859 (mudas produz.)
Projeto Atividade	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	80 (jovens)
Projeto Vemser	Voluntariado	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	180 (voluntários)
Se Liga e Acelera (Pernambuco)	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	142.170 (alunos)
Se Liga, Acelera e Circuito Campeão (Paraíba)	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	18.652 (alunos)

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Superação Jovem	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	150.000 (alunos)
Instituto Virtus	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	94 (crianças)
Democratizando a Informática	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Lar do Amparo e Promoção Humana	4.735 (jovens e adultos)
Navegando Educação na Amazônia - Maíra I	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento (doação barco)	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	3.680 (pessoas)
Jogo Limpo e a Turma dos 5 Jovens	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Apoio	OPA, DELTA,UFU, CEF. e outros	3.350 (jovens)
Grandes Concertos	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Creusa Resende	622
Oficinas de Teatro	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Natércia Campos	20.420 (pessoas)
Concertos Banco Delta Para Uberlândia	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Viviane Taliberti	8.431
Veludinho	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	IAT - UFU	24.690
Viola no Picadeiro	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Secret. Munic. Cultura)	Vióla de Nóis Produção	9.700 (pessoas)
Casaréu Casareís	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Marilene Ap. Borges	11.061 (pessoas)
Álbum de Figurinhas	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	George Thomas	80.000 (pessoas)
Pé de Moleque	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Guiomar Boaventura	25.801 (pessoas)
Turnê A Viola no Picadeiro e Encontro Violeiros	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	SESC-MG, Viola N. P. e T. Manuvéi	9.700 (pessoas)
Anjos da Alegria	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Anjos da Alegria	10.000 (pessoas)
Oficinas Culturais	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Lar do Amparo e P. Humana	2.500 (crianças e jovens)
Reutilização Cx. De papelão	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta	630.909 (cxs.papelão reutilizadas)
Programa de Coleta Seletiva	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta	560 (recicláveis)
Ciclo da Vida	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta/RENCTAS	9.740
Selo "É bom e faz bem"	R.S.E.	R.S.E. Externa	Informação Ausente	Delta	Informação ausente

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Programa de R.S. Delta e Inst. Integrar	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Integrar / RH Delta	40 (pessoas)
Projeto Eco-Bucha	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Financiamento	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	100 (pessoas)
AACD - MG	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Informação Ausente	AACD-MG	71.635
Lar de Amparo e Promoção Humana	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Informação Ausente	Lar de Amparo e Promoção Humana	Informação ausente

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2007.

Quadro 46: Descrição Projetos Delta 2008

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Zape Virtudes Empreendedoras	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	2.520 (alunos)
Semana Global do Empreendedorismo	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	Informação Ausente
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	3.568 (alunos)
Projeto Frutificar	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento	Denise S. e monitores P. Frutificar	29
Projeto Vemser	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	228 (voluntários)
Se Liga e Acelera Pernambuco, Gestão Nota 10 e Circ. Campeão	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	32.000 (alunos)
Se Liga, Acelera Paraíba e Circuito Campeão	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	21.371 (alunos)
Superação Jovem	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	215.528 (alunos)
Instituto Virtus	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	105 (crianças)
Navegando Educação na Amazônia - Maíra I	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento (doação do barco)	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	3.600 (pessoas)

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Os Cantadores do Vento e Bichos do Mato	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	EmCantar	306 (pessoas)
Projeto Veludinho	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	IAT – UFU	13.242 (pessoas)
Projeto Anjos da Alegria	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Informação Ausente	10.000
P. Pé de Moleque e Balé Para Todos	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio	Guiomar Boaventura	21.941
Projeto DVD o Brasil é Bicho	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	DGCA - Comunicação Ambiental	900 exemplares distribuídos em Escolas públicas
Casaréu Casareís	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Marilene Ap. Borges	15.000 (pessoas)
Projeto Raízes do Sertão	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Viola de Nóis Produções	11.660 (pessoas)
O Rufião nas Escadas	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Maria Amélia	524 (pessoas)
Exposição Filatélica e Numismática	Cultura	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Clube Filatélico e N.	20.000 (pessoas)
Instituto Minas Pela Paz	R.S.E.	R.S.E. Externa	Patrocínio	Instituto Minas Brasil	46.276 (denúncias recebidas)
Reutilização Cx. De papelão	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta	1.024.705
Programa de Coleta Seletiva	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Informação Ausente	Delta	574 ton. (recicláveis)
Juntos Pela Educação Escola M. Lidormira Borges	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento	Voluntários da Escola e da Fazenda Jataituba	50 (alunos)
Selo "É bom e faz bem"	R.S.E.	R.S.E. Externa	Informação Ausente	Delta (Rede Sdelta)	Informação ausente
Programa de R.S. Delta e Inst. Integrar	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Integrar / RH Delta	23 (pessoas)
Doações a Inst. Sem Fins Lucrativos	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento	Delta e SID	29.028 (produtos doados)
IFC - International Finance Corporation	R.S.E.	R.S.E. Interna	Financiamento (IFC)	Delta (Banco Delta)	Colaboradores do SID
Parceria Inst. Ipê	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Apoio	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	10.490 (beneficiados)

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Eco-Bucha	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Financiamento	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	11 (famílias)
Academia Delta de Distribuição	R.S.E.	R.S.E. Interna	Realização/Financiamento	Recursos Humanos e S. C. Delta	300 (motoristas treinados)
AACD – MG	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Patrocínio	AACD-MG	80.962 (atendidos)
Lar de Amparo e Promoção Humana	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo FDCA – Fundo Criança e Adolescente)	Lar de Amparo e Promoção Humana	4.803 (beneficiados)

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2008

Quadro 47: Descrição Projetos Delta 2009

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Zape Virtudes Empreendedoras	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	1.467 (alunos)
Formando Empreendedores	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	290 (beneficiados)
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	6.304 (alunos)
Bom Bazar Delta	Educação	R.S.E. Externa	Incentivo/Realização	Delta	10.627 (valor arrecadado)
Projeto Vemser	Educação	R.S.E. Externa	Incentivo/Realização	Delta	99 (voluntários)
Se Liga e Acelera, Circuito Campeão e Gestão Nota 10 - Pernambuco	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	506.967 (alunos)
Se Liga e Acelera, Circuito Campeão e Gestão Nota 10 – Paraíba	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	48.057 (alunos)
Superação Jovem	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	40.000 (alunos)
Instituto Virtus	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	104 (crianças)
Navegando Educação na Amazônia - Maíra I	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento (doação do barco)	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	Informação ausente

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Educação no Tempo Certo	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	FUNDEP - MG / Fundação Brava	370 mil (alunos)
EmCantar e Tabinha	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+Lei de incentivo a cultura)	EmCantar	2.800 (pessoas)
Álbum de Figurinhas de Uberlândia	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	George Thomaz	32.173 (pessoas)
Projeto Anjos da Alegria	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+ incentivo Ministério da Cultura)	Informação Ausente	14.418 (beneficiados)
P. Pé de Moleque	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+ apoio Secret. Munic. Cultura e Esc. P.)	Guiomar Boaventura	12.381 (beneficiados)
Festival de Cordas Natan Schwartzman	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Cora Pavan C. e Rogério Almeida	2.059 (beneficiados)
Concertos Para Uberlândia	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Viviane B. Taliberti	4.614 (beneficiados)
Educação , Arte e Cultura: conceitos e métodos	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Raquel M. S. de Sá	66 (pessoas)
Construção do Teatro Municipal de Udia	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Viola de Nóis Produções	Teatro
Projeto Clássicos Imortais	Cultura / Lei de Incentivo Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Municipal de Uberlândia)	Heber P. T. da Silva	950 (pessoas)
Projeto Dá Aqui Quarteto Vagabundo	Cultura / Lei de Incentivo Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Municipal de Uberlândia)	Quarteto Vagabundo	400 (alunos)
Projeto Livro Arte e Design	Cultura / Lei de Incentivo Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Municipal de Uberlândia)	Alexandre França	Doação de 100 exemplares doados a prof. De arte de Udia
Projeto Mutirão dos Sonhos	Cultura / Lei de Incentivo Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Municipal de Uberlândia)	Viola de Nóis Produções	2.500 (pessoas)
Projeto o Saque	Cultura / Lei de Incentivo Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Municipal de Uberlândia)	Maria A. Fernandes	Informação ausente
Vida Ativa	Projeto Esportivo / Lei do Esporte	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério do Esporte)	ABAO - Assoc.	2.000 (pessoas)
Programa na Mão Certa	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta/RH Delta	Informação ausente

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Gestão de Resíduos Sólidos	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Realização	Delta / SID	401 ton. (recicláveis)
Reutilização Cx. De papelão	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Realização	Delta	611.315 (caixas reutilizadas)
Fauninha Sdelta	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Realização	Delta/Sdelta	Informação ausente
Escola M. Lidormira Borges	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento	Voluntários da Escola e da Fazenda Jataituba	26 (alunos)
Selo "É bom e faz bem"	R.S.E.	R.S.E. Externa	Realização	Delta (Rede Sdelta)	Informação ausente
Programa de R.S. Delta e Inst. Integrar	R.S.E.	R.S.E. Externa	Realização / Financiamento	Instituto Integrar / RH Delta – SID	24 (pessoas)
Doações a Inst. Sem Fins Lucrativos	R.S.E.	R.S.E. Externa	Realização	Delta e SID	12.256 (produtos doados)
IFC - International Finance Corporation	R.S.E.	R.S.E. Interna	Realização	Delta (Banco Delta)	Colaboradores SID
Parceria Inst. Ipê	R.S.E.	R.S.E. Externa	Apoio	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	10.385 (beneficiados)
Treinamentos Internos Sustentabilidade	R.S.E.	R.S.E. Interna	Realização	Delta /Banco Delta	Colaboradores SID
Academia Delta de Distribuição	R.S.E.	R.S.E. Interna	Realização/Financiamento	Recursos Humanos e S. C. Delta	66 (motoristas treinados)
AACD – MG	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo FDCA – Fundo Criança Adolescente)	AACD-MG	103.751(atendidos)
Lar de Amparo e Promoção Humana	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Apoio	Lar de Amparo e Promoção Humana	Informação ausente

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2009

Quadro 48: Descrição Projetos Delta 2010

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Projeto Zape Virtudes Empreendedoras	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	1.336 (alunos)

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Formando Empreendedores	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	44 (beneficiados)
As Vantagens de Permanecer na Escola	Educação	R.S.E. Externa	Financiamento/Realização	Delta	5.239 (alunos)
Bom Bazar Delta	Educação	R.S.E. Externa	Incentivo/Realização	Delta (SID)	10.184 (valor arrecadado)
Projeto Vemser	Educação	R.S.E. Externa	Incentivo/Realização	Delta (SID)	111 (voluntários)
Se Liga e Acelera, Circuito Campeão e Gestão Nota 10 - Pernambuco	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	502.000 (alunos)
Se Liga e Acelera, Circuito Campeão e Gestão Nota 10 – Paraíba	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	50.500 (alunos)
Superação Jovem	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	<u>Financiamento do EDH – Grupo. E. que o Delta é aliado</u>	I. Artyon Senna	83.500 (alunos)
Instituto Virtus	Educação / Parceiro	R.S.E. Externa	Financiamento	Instituto Virtus	101 (crianças)
EmCantar - Arte e Liderança Juvenil	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+apoio Lei Federal Incentivo Cultura)	EmCantar	508 (pessoas)
Álbum de Figurinhas de Uberlândia	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	George Thomaz	20.710 (pessoas)
Projeto Anjos da Alegria	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	EmCantar	3.050 (beneficiados)
P. Pé de Moleque - Balé para todos	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+apoio Secret. Municipal de Cultura)	Guiomar Boaventura	21.009 (beneficiados)
Vestival de Cordas Natan Schwartzman	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Cora Pavan C. e Rogério Almeida	4.447 (beneficiados)
Concertos Para Uberlândia	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Viviane B. Taliberti	3.599 (beneficiados)
Maria: a Boneca do Cerrado	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Raquel M. S. de Sá	140 (pessoas)
Ações Artístico-Pedagógicas...	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Trupe de Truões	1.566 (pessoas)
Arte Educação CCJ	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Centro da Cultura Judáica	2.703 (pessoas)

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Marcha da Vida	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Apoio (+incentivo Ministério da Cultura)	FilmLand International	Informação ausente
Serra da Canastra - Diversidade Infinita	Cultura / Lei Rouanet	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério da Cultura)	Adriano, Lais e Rogério	Produção de um livro
Vida Ativa 2010	Projeto Esportivo / Lei do Esp.	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Ministério do Esporte)	Emiliano Martins	Informação Ausente
Troupe em Cena	Cultura / Lei Rouanet Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Alexandre França	559 (discentes)
Introdução a Xilogravura	Cultura / Lei Rouanet Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Aloísio Carlos Diniz	3.700 (pessoas)
Dança Sem Fronteiras	Cultura / Lei Rouanet Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Cia Dança C. L. e Viola de Nóis ...	1566 (pessoas)
Onda Projeto P. Montagem de Espetáculo	Cultura / Lei Rouanet Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Cláudio H. Oliveira	Informação ausente
Morde na Goiaba Junto com a Bolacha	Cultura / Lei Rouanet Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Lúcia Helena da Silva	Produção de mil exemplares do livro
Casos e Contos de Um Uberlândense	Cultura / Lei Rouanet Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Viola de Nóis Produções	3.627 (pessoas)
Expresso Literário: Edição Ponto de Leitura	Cultura / Lei Rouanet Municipal	R.S.E. Externa	Patrocínio (+incentivo Pref. Munic. Udia)	Moinho Cultural	13.499 (pessoas)
Programa na Mão Certa	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento / Realização	Delta/RH Delta	Informação ausente
Gestão de Resíduos Sólidos	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Realização	Delta / SID	385 ton. (recicláveis)
Reutilização Cx. De papelão	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Realização	Delta	380.405 (caixas reutilizadas)
Movimento Pelo Planeta	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Realização	Delta/Sdelta	Plantio de 3.500 árvores + 10.000,00 para a OPA
Escola M. Lidormira Borges	R.S.E.	R.S.E. Externa	Financiamento	Voluntários da Escola e da Fazenda Jatituba	46 (alunos) + aquisição de uma Kombi
Selo "É bom e faz bem"	R.S.E.	R.S.E. Externa	Realização	Delta (Rede Sdelta)	Informação ausente

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	R.S.E. INT. EXT. AMB.	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DO DELTA	REALIZAÇÃO	NÚMERO DE BENEFICIADOS
Programa de R.S.SID e Inst. Integrar	R.S.E.	R.S.E. Externa	Realização / Financiamento	Instituto Integrar / RH Delta	10 (pessoas)
Doações a Inst. Sem Fins Lucrativos	R.S.E.	R.S.E. Externa	Realização	Delta e SID	18.787 (produtos doados)
IFC - International Finance Corporation	R.S.E.	R.S.E. Interna	Realização	Delta (Banco Delta)	Colaboradores SID
Treinamento Sustentabilidade – EAD	R.S.E.	R.S.E. Interna	Realização	Delta (Banco Delta)	Colaboradores SID
Parceria Inst. Ipê	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Apoio	Ipê - Inst. Pesq. Ecológicas	Informação ausente
Lavador de Veíc. Sistema de Trat. De Efluentes	R.S.E.	R.S.E. Ambiental	Realização	Delta	Informação ausente
Trbanco Seguros	R.S.E.	R.S.E. Externa	Realização	Delta	Doação ao Programa ZAPE
AACD – MG	Ações Comunitárias	R.S.E. Externa	Patrocínio (FUNCRIANÇA)	AACD-MG	114.800 (atendidos)

Fonte: Relatório de Atividades Delta 2010

Legenda

Educação = Azul escuro

Cultura = Lilás

R.S.E Ambiental = Verde

Esporte = Amarelo

Ações Comunitárias = Vermelho

ANEXO – 06

Quadro 49: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2006

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Gestão Para Sucesso Escolar (GSE)	Gestão Escolar / EAD	Realização	Educar SP/Gerdau/ IRS	381 Diretores (SP. TO. CE.)	547.303
Formação do Gestor Escolar (FGE)	Gestão Escolar / Especialização Presencial	Realização / Lemann patrocinou 50% das bolsas	Secretaria Educação Básica Ceará (patrocinou 30%)	62	291.703
Prêmio de Jornalismo	Gestão Escolar	Realização	Informação Ausente	17 premiados	Informação Ausente
Estudos de Caso	Gestão Escolar	Realização de dois seminários sobre educação	IBMEC, IFB, Grupo Gerdau	Informação Ausente	Informação Ausente
Conferência Ações de R.S.E em Educação	Gestão Escolar	Realização de Conferência na Bahia	Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau	250 Representantes de 14 países da A.L.	Informação Ausente
Associação Instituto PROA	Desenvolvimento de Jovens	Apoio	F. Lemann; Inst. PROA	150 jovens	Informação Ausente
Programa Parceiros Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico	Desenvolvimento de Jovens	Financiamento 281 mil dólares (só a Lemann)	F. Lemann; F. Apoio Tecnologia; Inst. Unibanco, B. Itaú; F. J. Carvalho; E. Agrot. Iguatu - CE	11.110 alunos em 16 escolas	281 mil dólares
Fundação Estudar	Desenvolvimento de Jovens	Financiamento (63 mil dólares só a Lemann)	Doações ex-bolsistas, ONGs parceiras (Ambev, FESA Global Recruiters, DM Recursos H., ICTS Global, B. Itaú, Bloomberg, Telemar, UBS Pactual e F. Lemann)	22 bolsistas	63 mil dólares
Daquiprafora – Programa Bolsas Lemann	Desenvolvimento de Jovens	Financiamento (70 mil dólares só a Lemann)	Daquiprafora e F. Lemann	20 bolsas para jovens tenistas	70 mil dólares
Instituto Tênis	Desenvolvimento de Jovens	Financiamento por meio de bolsas a ser restituído pelos bolsistas	Lemann e Instituto Tênis	42 Jogadores	Informação Ausente
Instituto LOB do Tênis Feminino	Desenvolvimento de Jovens	Informação Ausente	F. Lemann	6 Jogadoras	Informação Ausente
Associação Esporte Solidário	Desenvolvimento de Jovens	Financiamento/Apoio	F. Lemann	2 escolas na região	33 mil dólares

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Instituto Guga Kuerten (IGK)	Desenvolvimento de Jovens	Financiamento (50 mil dólares só a Lemann)	F. Lemann	14 projetos em Santa Catarina	50 mil dólares
Escola Graduada de São Paulo	Desenvolvimento de Jovens	Financiamento (Bolsas Integrais)	F. Lemann	10 Crianças brasileiras filhas de func. da Graded School	Informação Ausente
Coleção Brasileira – Fundação Estudar	Desenvolvimento de Jovens	Financiamento	F. Lemann e Telemar	5 Exposições; Publicação do Livro: livro Coleção Brasileira Fundação Estudar	100 mil dólares (em conservação, manutenção e difusão do acervo)
Instituto Social Maria Telles – ISMART	Desenvolvimento de Jovens	Informação Ausente	F. Lemann e Ismart	374 Crianças e Adolescentes	Informação Ausente

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2006.

Quadro 50: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2007

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Gestão Para Sucesso Escolar (GSE)	Formação de gestores escolares (EAD)	Realização	Tem parceiros, mas não são identificados	17 Diretores (E. Ceará)	Informação Ausente
Estudos de caso e seminários e Prêmio de Jornalismo	Mobilização para a qualidade da educação	Realização	Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau	4 Seminários + elaboração e distribuição do Guia de Sobrevivência para Jornalistas que Escrevem sobre Educação	Informação Ausente
Lemann Fellowships e Swiss International Teacher’s Program	Bolsas internacionais para profissionais	Doação de Bolsas	Sem Parceiros	Informação Imprecisa	Informação Ausente
Investimento direto em escolas	Qualidade na educação	Apoio Financeiro	F. Lemann + Escola Vicente Rao	2.027 alunos	Informação Ausente
Fundação Estudar	Projetos para o Desenvolvimento de Jovens (B. Estudo)	Doação de Bolsas	F. Lemann + Fundação Estudar	31 Bolsas de graduação no Brasil e exterior	Informação Ausente
Daquiprafora	Projetos para o Desenvolvimento de Jovens (B. Estudo)	Doação de Bolsas	F. Lemann + Daquiprafora	24 Bolsas para jovens atletas	65 mil

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Instituto ProA	Projetos para o Desenvolvimento de Jovens (B. Estudo)	Apoio Financeiro	F. Lemann + Instituto ProA	Informação Ausente	Informação Ausente
Instituto Coração de Estudante	Projetos para o Desenvolvimento de Jovens (B. Estudo)	Apoio Financeiro	F. Lemann + Instituto Coração de Estudante	Informação Ausente	87 mil
Escola Graduada de São Paulo	Projetos para o Desenvolvimento de Jovens (B. Estudo)	Informação Ausente	F. Lemann	10 Crianças brasileiras filhas de func. da Graded School	Informação Ausente
Saint Gallen – Ibmecc São Paulo	Projetos para o Desenvolvimento de Jovens (B. Estudo)	Informação Ausente	F. Lemann	2 Intercâmbios	Informação Ausente
Ismart	Projetos para o Desenvolvimento de Jovens (B. Estudo)	Informação Ausente	F. Lemann	Informação Ausente	Informação Ausente
Instituto Tênis	Apoio ao esporte	Informação Ausente	F. Lemann	Informação Ausente	Informação Ausente
Instituto LOB do Tênis Feminino	Apoio ao esporte	Investimento	F. Lemann	Informação Ausente	Informação Ausente
Associação Esporte Solidário	Apoio ao esporte	Apoio Financeiro	F. Lemann	216 Crianças com baixa renda	Informação Imprecisa
Parceiros Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico	Outros programas	Apoio Financeiro	F. Lemann	11 Escolas	Informação Ausente
Coleção Brasileira	Outros programas	Doação da Coleção a Pinacoteca de SP.	F. Lemann + F. Estudante	Exposições	Informação Ausente
Instituto Guga Kuerten	Outros programas	Informação Ausente	F. Lemann	Informação Ausente	Informação Imprecisa

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2007.

Quadro 51: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2008

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Gestão para o Sucesso Escolar – GSE	Gestão Escolar (EAD)	Realização	F. Bradesco; Gerdau; Positivo; IRS e Seduc – TO	304 Diretores (de MG, TO e SP.)	Informação Ausente
Formação de Orientadores Pedagógicos Educacionais – OPE	Gestão Escolar	Realização	F. Bradesco e Positivo Informática	211 Diretores (de Tocantins.)	Informação Ausente
Credenciamento de Gestores Escolares no Estado do Tocantins	Gestão Escolar	Realização	SEDUC-TO; Universidade Positivo e F. Lemann	488 (Profissionais)	Informação Ausente

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Disseminação de Melhores Práticas e Políticas em Gestão Escolar	Gestão Escolar	Realização	Sem Parceiros	5 Estudos que resultaram em 7 seminários	Informação Ausente
Programa de Gestão e Valorização do Magistério – Consed	Gestão Escolar	Apoio Financeiro	CONSED RH	27 Secretarias dos Estados + DF.	Informação Ausente
Parceiros Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico	Investimento Direto em Escolas	Apoio Financeiro (Realização FAT - Fundação Apoia a Tecnologia)	F. Lemann; Inst. Unibanco; B. Itaú BBA; F. J. Carvalho e F. Itaú Social	21 Projetos aprovados	Informação Ausente
Parceiros da Educação – Escola Estadual Vicente Rao	Investimento Direto em Escolas	Apoio Financeiro	F. Lemann + Grupo de Empresários não informados	67 Escolas em 9 cidades	300 mil
Lemann Fellowships	Bolsas de Estudo	Doação de Bolsas	Sem Parceiros	104 bolsas na U. de Harvard	Informação Ausente
Fundação Estudar	Bolsas de Estudo	Doação de Bolsas	F. Lemann ; F. Estudar	38 Bolsas (Graduação, pós-grad., MBE, etc. - no Brasil e no exterior)	Informação Ausente
Daquiprafora	Bolsas de Estudo	Apoio Financeiro (Bolsas a estudantes atletas - tênis, golf e vôlei)	F. Lemann e Daquiprafora	24 Bolsistas	1,6 milhões de dólares
Instituto LOB do Tênis Feminino	Bolsas de Estudo	Informação Ausente	F. Lemann	Informação Ausente	Informação Ausente
Instituto Tênis	Bolsas de Estudo	Informação Ausente	F. Lemann e Instituto Tênis	Informação Ausente	Informação Ausente
Instituto ProA	Bolsas de Estudo	Apoio Financeiro	Instituto Proa; F. Lemann + Vários parceiros não informados	253 Alunos atendidos	Os parceiros foram responsáveis por mais de 55% do orçamento do PROA
Instituto Social Maria Telles	Bolsas de Estudo	Informação Ausente	F. Lemann e Ismart	502 Alunos (Em SP, São J. R. Campos, R.J. e Fortaleza)	Informação Ausente
Escola Graduada de São Paulo	Bolsas de Estudo	Informação Ausente	F. Lemann	10 Crianças brasileiras filhas de func. da Graded School	Informação Ausente
Saint Gallen – Ibmec São Paulo	Bolsas de Estudo	Informação Ausente	F.Lemann; Saint Gallen e IBMEC SP.	2 Intercâmbios	Informação Ausente
Swiss International Teachers' Program – SITP	Bolsas de Estudo	Parceiro	F. Lemann	6 Bolsas (Prof. Inglês da rede municipal e estadual de S.P.)	Informação Ausente
Associação Esporte Solidário	Bolsas de Estudo	Informação Ausente	F. Lemann e A. E. Solidário	555 (Crianças de baixa renda)	Informação Ausente
Instituto Coração de Estudante	Bolsas de Estudo	Apoio	F. Lemann e I. C. Estudante	640 (Estudantes do interior do Ceará)	Informação Ausente
Instituto Guga Kuerten	Outros Programas	Informação Ausente	F. Lemann e I. G. Kuerten	25 (Projetos Aprovados)	Informação Ausente

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2008

Quadro 52: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2009

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Gestão para o Sucesso Escolar – GSE	Formação de diretores escolares (Especialização EAD)	Realização	Secret. Educação das C. Partic.; Secret. E. de Educ. S. P.; AMENSP; F. Bradesco; Fund. FEAC; Compr. de Campinas pela Educ.; Fund. Romi; Desk Conesul Plus; Innovapack; Unoeste; U.A. Morumbi; Positivo Inf.	512 Gestores (Especialização)	Informação Ausente
Credenciamento de diretores de escola	Formação de diretores escolares	Realização	Gov. Tocantins; Secret. Educ. Cultura-TO; S.M. Educação S. P.; U. Positivo e Editora Positivo	488 (Candidatos)	Informação Ausente
Líderes em Gestão Escolar	Formação lideranças em gestão escolar	Realização	Undime-SP e Universidade Positivo	Reuniu representantes de educ. de 152 cidades no seminário em SP.	Informação Ausente
Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Formação lideranças em gestão escolar	Realização (A F.Lemann encomenda e financia estudos sobre Gestão Escolar)	Ediouro, Insper, U. A. Morumbi, FEUSP, Fundação FEAC	Vinda de Martin Carnoy e lançamento de seu livro no Brasil	Informação Ausente
Boletim da Educação no Brasil	Formação lideranças em gestão escolar	Realização	PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educacional A. Latina e Caribe)	Produção do Boletim da PREAL no Brasil	Informação Ausente
Apoio institucional a organizações de liderança em gestão escolar	Formação lideranças em gestão escolar	Apoio institucional a ABAVE e patrocina estudos sobre gestão e valorização magistério do CONSED.	F. Lemann; ABAVE e CONSED	O Consed e as Secret. Educ. criaram um banco de dados com infor. sobre mgistério público	Informação Ausente
Parceria com escolas públicas	Formação lideranças em gestão escolar	Apoio a Associação Parceiros da Educação (Escola Prof. Vicente Rao)	Instituto Grão; Secret. E. Educ. S. P.; Secret. E. Educ. RJ; Parceiros da Educação; Unip; Duetto Editorial; Instit. Matemática e Estat. USP/Pró-Reit. C. E. USP	Avanço nas provas do SARESP e participação em olimpíadas	Informação Ausente

continua...

continuação...

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Harvard - Lemann Fellowships	Bolsas Lemann Internacionais	Realização	Sem Parceiros	43 Bolsistas	Informação Ausente
Illinois - Lemman Institute for Brazilian Studies	Bolsas Lemann Internacionais	Realização	Sem Parceiros	Oferta de bolsas para 2010	Informação Ausente
Stanford - Lemann Scholarships	Bolsas Lemann Internacionais	Realização	Sem Parceiros	2 Bolsas para mestrado em Stanford. para 2010	Informação Ausente
Fundação Estudar	Demais Programas de Bolsas	Parceiro	F. Lemann mais vinte novos patrocinadores em 2009	Informação Ausente	Informação Ausente
Daquiprafora - Bolsas Lemann	Demais Programas de Bolsas	Apoio Financeiro (Bolsas a estudantes atletas - tênis, golf, vôlei, futeb. e natação)	F. Lemann e Daquiprafora	Informação Ausente	Informação Ausente (Vr. Médio das bolsas oferecidas 67 mil dólares)
Saint Gallen - Inesper	Demais Programas de Bolsas	Partrocínio ao Programa de Inercâmbio	Universidade Gallen; Inesper SP; e F. Lemann	4 bolsas para professores e 8 para alunos	Informação Ausente
Universidade de Zurique - Masio	Demais Programas de Bolsas	Bolsas	Sem Parceiros	2 Bolsas para brasileiros que queiram trabalhar em organz. Internac.	Informação Ausente
Instituto ProA	Demais Programas de Bolsas	Informação Ausente	F. Lemann	Informação Ausente	Informação Ausente
Ismart	Demais Programas de Bolsas	Informação Ausente	F. Lemann	78 bolsistas (baixa renda)	Informação Ausente
Escola Graduada de São Paulo	Demais Programas de Bolsas	Informação Ausente	Informação Ausente	9 Crianças brasileiras filhas de func. da Graded School	Informação Ausente
Instituto Tênis	Demais Programas de Bolsas	Informação Ausente	F. Lemann e Inst. Tênis	Informação Ausente	Informação Ausente
Instituto LOB do Tênis Feminino	Demais Programas de Bolsas	Informação Ausente	F. Lemann e Inst. LOB Tênis	Informação Ausente	Informação Ausente
Programa de Formação para Professores de Língua Inglesa - SITP	Demais Programas de Bolsas	Realização	Zurich University of Teacher Education; Virginia Tech	Professores da Rede Pública Bolsistas	Informação Ausente

Fonte: Relatório de Atividades "Fundação Lemann" 2009

Quadro 53: Descrição Projetos “Fundação Lemann” 2010

NOME DO PROJETO	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA LEMANN	PARCEIROS	NÚMERO DE BENEFICIADOS / RESULTADOS	INVESTIMENTO EM US\$
Cursos on-line	Programas de pós-graduação para gestores e líderes educacionais	Realização	Informação Ausente	Informação Ausente	Informação Ausente
MBA em Gestão Escolar Curso presencial	Programas de pós-graduação para gestores e líderes educacionais	Parceiro	Universidade Anhembi Morumbi	70 (mas nem todos são bolsistas)	Informação Ausente
Estudos de caso, seminários e livros	Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Realização (A F.Lemann encomenda e financia estudos sobre Gestão Escolar)	Informação Ausente	18.000 livros traduzidos ou patroc. pela Lemann distribuídos gratuitamente para gestores	Informação Ausente
Boletim da Educação no Brasil	Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Realização	PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educacional A. Latina e Caribe)	Produção do Boletim da PREAL no Brasil (11 palestras + 2000 exemplares do boletim distribuídos)	Informação Ausente
Site e Seminário Líderes em Gestão Escolar	Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Realização	Informação Ausente	Realização do 2º Seminário LGE + material disponível em site	Informação Ausente
Parcerias com escolas públicas	Qualidade da educação	Realização	F. Lemann + 2 escolas públicas (1 SP.; 1 RJ)	3.000 (alunos matriculados nas duas escolas)	1.750.000 (não é mencionado se é o total ou só em 2010)
Bolsas internacionais: Lemann Fellowships	Programa de Bolsas	Realização	Informação Ausente	Informação Ausente	Informação Ausente
Bolsas de graduação e pós-graduação – Brasil e exterior	Programa de Bolsas	Parceiro	F. Lemann; F. Estudar; Daquiprafora; Saint Galen - Insper	Informação Ausente	Informação Ausente
Bolsas para alunos de baixa renda	Programa de Bolsas	Parceiro	I. Proa; I. Ismart; Escola Graduada de SP.	Informação Ausente	Informação Ausente
Bolsas para tenistas	Programa de Bolsas	Parceiro	F. Lemann; Instituto Tênis e I. LOB Tênis Feminino	Informação Ausente	Informação Ausente

Fonte: Relatório de Atividades “Fundação Lemann” 2010.

Legenda

Gestão Escolar = Azul Escuro

Ensino Técnico = Vermelho

Doação de Bolsas = Lilás

Esporte = Verde

Cultura = Vermelho Escuro

Investimento Direto em Escolas = Preto

Incentivo Ingresso a Graduação e Pós = Amarelo