

# Trabalho, subjetividade laboral e cultura escolar no contexto da reestruturação produtiva

---

*Maria Vieira Silva\**  
*e Idalice Ribeiro Silva Lima\*\**

As mutações societais que presenciamos no tempo presente assumem contornos com alcances nas mais diferentes esferas do tecido social. Tais mutações estão vinculadas a pelo menos três grandes eixos de sustentação do atual ciclo produtivo: a reconfiguração do papel do Estado, a agudização do processo de transnacionalização do capital e a expansão dos diferentes mecanismos de reestruturação produtiva. Esses elementos constituem a moldura, em nível macro, da sociedade contemporânea e se encontram intrinsecamente interligados e interdependentes. Eles produzem novas paisagens sociais, as quais constituem e são constituintes de sociabilidades que se materializam na vida cotidiana com alcances em múltiplos espaços. Neste artigo enfocaremos aspectos relacionados às atuais configurações do Estado, mediante a materialização de práticas produzidas pelo “terceiro setor” oriundas das entidades do “quase mercado”. Tal abordagem parte de um recorte empiricamente observado no plano micro, mediante um esforço de conectá-lo às determinações macro-sociais, desenvolvido por ocasião de uma pesquisa realizada no âmbito do estado de Minas Gerais, Brasil, com ênfase nas particularidades da relação entre as esferas pública e privada.

Marx (1983), em sua célebre crítica à economia política e ao idealismo hegeliano, afirma:

---

\* Professora Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
e-mail: mvs@ufu.br

\*\* Professora Doutora da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.  
e-mail: idalice@yahoo.com

*“(...) parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva (...) a população é uma abstração se desprezarmos por exemplo as classes que o compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada” (p. 218).*

Assim adverte Marx, “se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples” (idem). Para o autor, partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica do todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas. Nessa perspectiva afirma (...) “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida da observação imediata e da representação” (idem, ibidem:219). Por sua vez, *o concreto figurado* é um dos elementos fundamentais para a adoção da categoria totalidade, a qual sumariamente, significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. Na tentativa de estabelecer os nexos entre o singular e a totalidade, a categoria trabalho será enfocada de forma tangencial enquanto uma atividade de construção histórica dos homens, e, contraditoriamente de sua anulação enquanto sujeito histórico, devido aos mecanismos de alienação. Tais mecanismos ensejam a *captura da subjetividade dos trabalhadores*, produzidas, dentre outros fatores, pela simbiose entre a esfera pública e privada mediante da relação entre a lógica empresarial e a escola pública.

Estudos sobre a relação público e privado, têm sido pródigos na literatura sobre as políticas educacionais e educação e trabalho e têm ressurgido ciclicamente nas pesquisas vinculadas a esses campos

de estudos. Nas décadas recentes fomos instigados a novas problematizações sobre essa temática tendo em vista o volume de proposições governamentais, empresariais e sindicais, derivando daí um conjunto de diretrizes de natureza teórico-metodológicas e também regulamentadas por meio de dispositivos legais. Um olhar atento voltado para as ações, proposições e para os sentidos menos objetivistas presentes nas relações complementares entre o setor empresarial e o governamental, faz emergir complexas questões políticas: que relações a dinâmica empresarial e a organização escolar guardariam com as atuais *Condições Gerais de Produção* e com a captura da subjetividade do trabalhador pela lógica do capital, neste novo *ciclo da mais-valia relativa*? Que relações as proposições emanadas do Terceiro Setor guardariam com as novas configurações do Estado no capitalismo contemporâneo? Que contornos assumem a educação escolar nesse processo de mediação entre o Terceiro Setor e o Estado? Essas indagações permearão o percurso proposto neste escrito e a observação empírica conduziu-nos a, pelo menos, duas perspectivas analíticas:

- a participação do setor empresarial na gestão da escola pública corporifica estratégias de privatização da dinâmica escolar;
- a relação entre a esfera pública e privada no âmbito educacional instaura a *Pedagogia da Habituação* mediante a veiculação do *ethos* empresarial como forma de intensificar a regulação comportamental e cultural dos (futuros) trabalhadores à lógica hegemônica neste novo período de acumulação. Em ambos os casos, as práticas têm sido fomentadas por diretrizes advindos das proposições do chamado “terceiro setor” e do “quase-mercado”, os quais, por sua vez, estão intrinsecamente articulados às reformas do Estado.

Para o enfrentamento das mudanças na organização do mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, tem-se tornado consenso que o trabalho diante dos processos reestruturados requer um nível de conhecimentos mais complexos que nos padrões anteriores, partindo daí a necessidade de se investir na base de qualificação do trabalhador tanto no interior dos sistemas produtivos, quanto no interior do sistema escolar. Este último chama maior atenção dos diferentes setores, pois parte-se da premissa que diante das complexidades presentes provoca-

das pelo avanço da reestruturação, o conteúdo da qualificação requer uma formação a longo prazo, desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas como capacidades de abstração, raciocínio lógico, etc., além de variadas habilidades comportamentais, como autocontrole, autonomia, criatividade, espírito de grupo, etc. Acredita-se assim que tais habilidades ou quesitos só se formam a longo prazo perante um amplo processo de formação e que se apreendem sobretudo via instituição escolar.

A expansão do campo de atuação do Terceiro Setor em parceria com órgãos públicos possibilitou a criação de novas entidades e programas sociais oriundos de antigas entidades reformistas e conservadoras, ou de entidades novas criadas sob princípios neoliberais. A educação escolar na década de 1990 tem se constituído em um campo fértil para a consolidação de ações e proposições do Terceiro Setor. Na seção que se segue priorizaremos algumas reflexões acerca do processo de participação do setor produtivo privado na escola pública mediante ações de um segmento específico do Terceiro Setor: as “empresas com responsabilidade social”.

## **A dinâmica empresarial e suas expressões na organização escolar**

Durante a década de 1990, vários segmentos da sociedade repetiram, à exaustão, com eco ressonante a importância da educação escolar como via de desenvolvimento econômico. Tal postura, materializada em projetos, propostas e planos não está circunscrita à realidade brasileira, ao contrário, é um movimento que está na pauta das agendas governamentais dos mais diferentes países e que adota, como uma das formas de sua consolidação, a intervenção do setor empresarial na gestão da escola pública. Tal intervenção ganhou novos contornos, sobretudo em meados dos anos 1990, e, no Brasil, o Estado de Minas Gerais esteve na vanguarda desse movimento, a partir de uma estreita relação entre a esfera empresarial, representada pela FIEMG, e a esfera governamental, representada por órgãos do Poder Executivo. O conjunto de medidas gestadas no decorrer do período em questão deixou como saldo, em âmbito internacional, nacional e, em específico, no Estado de Minas, a instalação da lógica privatista do pensamen-

to empresarial no interior do próprio aparelho de Estado e na dinâmica de organização do trabalho escolar.

Na primeira metade da década de 1990, principalmente, o cenário educacional ficou propício para o ingresso, de forma mais incisiva, dos empresários como novos agentes educacionais – haja vista a nomeação, para a Secretaria de Estado da Educação, de Walfrido dos Mares Guias Neto, empresário de um dos maiores grupos da educação privada do país: Sistema Pitágoras de Ensino.

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.

Na esteira desses Projetos, foi implementado o sistema de parceria entre empresa e escola<sup>1</sup> encaminhado 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), que assim justifica a finalidade da atuação dos empresários na educação:

*“Educação. Essa é a prioridade máxima do Sistema FIEMG para a indústria mineira nos próximos anos. Até porque não podemos comprometer nossa competitividade e o nosso desenvolvimento econômico por causa do despreparo de nossos recursos humanos. Por isso lançamos a Parceria Empresa-Escola, um programa com ênfase na educação básica e que promove a integração entre dirigentes e funcionários das empresas e diretores, professores e servidores das escolas. Participando, você estará preparando seus futuros funcionários, fornecedores e clientes”* (FIEMG, n.d.).

Assim, partindo do princípio de que é “mais fácil e desejável educar do que reeducar”, a atuação dos empresários na formação do trabalhador ultrapassa os muros das empresas e adquire um alcance sistemático na educação regular. Para os partidários do estreitamento dessa

relação, a participação direta dos empresários na educação é importante porque “toda empresa depende da eficiência de seus fornecedores (...) do nível de competência de toda a sociedade” (FIEMG, n.d.:04). Além disso, ressaltam que “o empresário não é apenas um ‘empresário’. Ele é também cidadão, pai de família, muitas vezes membro de um clube, de uma associação comunitária ou de uma igreja para citar alguns papéis. Muitos empresários estão também motivados a colaborar com o ensino público pela sua condição de cidadão responsável ou de pessoa religiosa que acredita na grandeza do amor ao próximo” (Idem) e ainda asseguram que: “mas queremos que seja unânime a percepção de que uma escola pública de qualidade é pré-requisito para o avanço da economia brasileira e o progresso da empresa nacional” (Idem, *ibidem*). Neste sentido, 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. Nesse sentido, essa entidade propôs à criação do Conselho de Educação, com o objetivo, dentre outros, de definir as diretrizes para a educação no estado de Minas. A partir de análises dos conteúdos presentes nos textos que subsidiam a formação deste Conselho é possível apreender que há nas práticas por ele proposto um explícito propósito de deslocamento do campo social e político da educação para o da lógica do mercado.

Os princípios e programas propostos pelo referido Conselho, buscam o desenvolvimento da lógica empresarial nos agentes educacionais mediante desenvolvimento do *espírito competitivo empresarial* por meio de ações que visam a premiação e modelos de comportamento para *formar vencedores*. Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar o que ocorre é a implantação do *habitus* empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar. A linguagem utilizada nos documentos é carregada de uma conotação emotiva e moral com caráter apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que torne difícil seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição.

Quanto à função, ou *missão* do Conselho, o sistema FIEMG afirma que “a razão de ser do Conselho de Educação da FIEMG é transformar empresas e escolas em parceiras para o desenvolvimento e para

a construção da cidadania. Na realização de sua missão, o Conselho dará prioridade ao ensino fundamental na escola pública (1994, p.20). A palavra cidadania, assume uma dimensão polissêmica, pois as bases que a sustentam são diametralmente opostas aos significados emancipatórios que historicamente a caracterizaram e que continuam a vigorar como bandeira de luta dos grupos que se contrapõem à ordem social vigente. Para o cumprimento dessa *missão*, são enfatizadas a secundarização de recursos materiais, pois “na construção de uma parceria empresa-escola, os recursos materiais e financeiros da empresa não são o mais importante. A principal contribuição que uma empresa pode oferecer à educação é motivar os seus dirigentes e funcionários a trabalhar como voluntários na escola e pela escola” (Idem:2).

Um dos membros do CEF, representante da FIEMG, justifica seu funcionamento da seguinte forma:

*“(...) então o Conselho de Educação visa exatamente trabalhar entre as empresas e as escolas buscando uma interação para fazer aquilo que a escola precisa e também para as empresas dizerem pra escola: ‘ô escola, esta educação que vocês estão dando não está atendendo as nossas necessidades, então nós precisamos negociar isso, como nós vamos fazer?’ Porque não adianta eu procurar um público voltado para um determinado ritmo de trabalho e objetivos filosóficos se na verdade a pessoa não está preparada para ver o mundo real, ele fica no mundo ideal. Então esse trabalho que a FIEMG se propõe a fazer é justamente discutir a interação escola/trabalho. Isso não quer dizer que queremos só preparar ‘burro de carga’ não. Nós temos que fazer com que as pessoas pensem e com isso venham ajudar a resolver os problemas da empresa” (Empresário 3 como citado em Silva, 2001:226).*

Embora ele afirme que “nós temos que fazer com que as pessoas pensem”, referindo-se a uma postura desejável para a escola e contrapondo-se ao “burro de carga” – tal como o trabalhador Smith idealizado por Taylor –, a relação escola/trabalho é considerada na perspectiva da racionalidade econômica. O entrevistado deixa claro que, por meio do estreitamento da relação escola/trabalho, os empresários poderão dizer à escola o tipo de trabalhador de que precisam “e com isso venha ajudar a resolver [seus] problemas” – uma reafirmação da antiga conexão entre o que a produção demanda e o que a escola deve responder.

A função socializadora da escola seria, portanto, a habituação dos estudantes, a fim de garantir a sua adaptabilidade ao mundo da produção, criando uma dinâmica interna em consonância com esses espaços. Há mais de duas décadas atrás, Arroyo (1980), desenvolveu reflexões sobre as vinculações entre empresa e escola. Para ele, a escola vincula-se à empresa pela função socializadora que ela exerce sobre a futura força de trabalho. Essa função socializadora não é exercida apenas, nem fundamentalmente, pelos conteúdos que transmite, mas, sobretudo, pela estrutura e organização que a escola encarna. Assim, “a introdução de mecanismos e práticas que predominam na organização empresarial fará da estrutura escolar um agente socializador na medida em que ela reproduz, em sua organização, o modelo de sociedade a que haverá de adaptar-se o estudante quando ingressar no mercado de trabalho” (p.42).

O sistema FIEMG ao orientar ações para a atuação do Conselho de Educação, define também a participação das empresas revelando a existência de forças patrimoniais da esfera privada na dinâmica escolar.

*“Por que a empresa deve se interessar pela escola pública? Nada de caridade ou filantropia. O empresário deve ajudar e prestigiar a escola pública em seu próprio interesse. À medida que a tecnologia avança e a economia mundial se globaliza, a competitividade da empresa nacional passa a depender cada vez mais do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro. Estamos hoje em desvantagem em relação ao primeiro mundo e em comparação com algumas nações emergentes. Enquanto o trabalhador brasileiro possui em média 3,5 anos de escolaridade, os trabalhadores dos chamados ‘tigres asiáticos’ (Coreia do Sul, Singapura e Taiwan) desfrutam de mais de dez anos. Isso significa que em média, eles são mais capazes do que nós de assimilar tecnologias e fazer funcionar os equipamentos mais recentes. Estamos também em desvantagem em relação aos nossos parceiros do mercosul. Na América Latina, apenas Honduras tem mais analfabetos na força de trabalho, em porcentagem, do que o Brasil” (1994:03).*

As expressões do Conselho de Educação da FIEMG ilustram o poder das organizações empresariais. Diante deste quadro, é possível afirmar que está em curso uma nova estratégia de privatização do ensino público que se efetiva por meio de uma relação simbiótica entre o público e o privado em diferentes países. No caso mineiro, as parce-

rias entre empresas e escolas propostas pelo Conselho de Educação filiado à FIEMG, são elucidadoras da atual modalidade de privatização do ensino, onde o espaço público é gerido pela iniciativa privada. Gentili (1998) afirma que o atual processo de privatização envolve três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total). O que está fundamentalmente em voga é a estrutura da escola pública com o paradigma gestor da empresa privada, assim, posso acrescentar uma nova modalidade às descritas por Gentili, qual seja, fornecimento público com gestão privada (privatização da dinâmica escolar).

### **A Pedagogia da Habituação: a captura da subjetividade do (futuro) trabalhador**

A intervenção empresarial não incide apenas de forma objetiva na gestão da escola, mas também por meio de atitudes transmitidos pelos conhecimentos não manifestos que disciplinam e ordenam as ações dos agentes educacionais, e também por meio de ritos de poder que qualificam e desqualificam, incluem e excluem, permitem ou negam, definem o certo e seu oposto, os bons e os maus, os exitosos e os fracassados.

Assim, a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade ou de ações movidas pela dimensão assistencialista, mas contém um forte conteúdo ideológico referente ao papel da educação escolar. Conteúdo que opera na esfera cultural e da política com alguns desdobramentos sobre o “Currículo Oculto”. Apple (1982), ao trabalhar com a categoria “currículo oculto”, enfocou-a como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas que estão “dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada” (p.10). Nessa obra, buscou então a compreensão de como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que

permitem a “manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (p.12). Outra noção que está presente na corporificação de currículo oculto, e que me parece propícia para uma melhor compreensão da correlação entre escola e empresa em sua dimensão cultural, é a noção de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (1990). Segundo Bourdieu, *Habitus* é uma estrutura internalizada, são os valores e as formas de percepções dominantes incorporadas pelo indivíduo e por meio dos quais ele percebe o mundo social. Para o autor,

*“(...) as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu habitus como sistema de esquemas de percepções a apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social (...)” (Idem, p.158).*

O *Habitus* empresarial veiculado na escola busca a produção e reafirmação/consolidação de práticas visando a regulação comportamental e cultural dos estudantes de forma a habituá-los à lógica hegemônica. Há nos princípios, condutas, normas, regras rituais e procedimentos da empresa uma nova *Pedagogia da Habituação*, visando à conformação e à adequação dos estudantes à nova fase de produção da mais-valia. A expressão *Pedagogia da Habituação* foi criada no sentido de traduzir o conjunto de dispositivos que visa à produção de novas subjetividades para os estudantes. Este conceito se traduz também pela reafirmação e consolidação de práticas as quais visam a regulação comportamental e cultural de forma a habituá-los à lógica hegemônica do capital neste novo período de acumulação. A *Pedagogia da Habituação* conserva ou produz múltiplas relações de poder por meio de princípios, condutas, normas, regras, rituais, os quais objetivam a conformação e adequação dos estudantes à nova fase da reestruturação produtiva. O que está presente no interior desta dinâmica é o estabelecimento das conexões entre a dinâmica escolar e a dinâmica empresarial, provocando um ajustamento da escola ao universo mercantil segundo os desígnios do capital. A dimensão ideológica do currículo oculto incide por meio de múltiplos aspectos, contudo, no que tange a relação empresa-escola, podemos apreender impactos mediante: a conformação da organi-

zação do trabalho pedagógico ao reordenamento político e econômico do mundo do trabalho, mediante a veiculação dos aparatos culturais da lógica empresarial; A formação do trabalhador economicamente desejável, segundo os desígnios do pensamento empresarial expressos no currículo formal e oculto da escola; A ocupação de forma sistematizada da escola pública pelo setor produtivo privado e a simbiose entre a educação escolar e o mercado de trabalho numa perspectiva pragmática; A garantia da legitimidade da empresa no plano subjetivo, mas com resultados objetivos em seu processo de acumulação.

A organização do trabalho na escola não é composta apenas por um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade de forma neutra e a-política. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente transcendental de forma fantasmagórica, como suas formas de naturalização querem nos fazer crer. A própria atuação dos agentes do capital no espaço escolar denota tal assertiva. Nessa atuação pode-se perceber a prevalência da legitimação dos conhecimentos, saberes e cultura empresarial, incorporados às narrativas do currículo escolar em que ora ocorre de forma mais manifesta, ora de forma mais implícita, ou oculta, por meio de pelo menos três dispositivos: a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão; a disciplinarização enquanto perspectiva de subsunção às exigências de produtividade e a premiação como propulsora do progresso pessoal.

As representações da empresa operam por meio de múltiplas práticas imagéticas e discursivas com conteúdos pedagógicos e políticos ancoradas em um aparato ideológico mais amplo, para a construção de determinada identidade individual e social. Os componentes dessa socialização encontram-se inter-relacionados e são veiculados em alguns procedimentos orientados pela empresa, adotados pela escola, registrados pelos alunos e profissionais da escola (mediante produção

de textos, relatórios, confecção de vídeos, dentre outras formas) e conferidos pela empresa, que, por sua vez, retroalimenta o processo.

As redações dos estudantes, assim como seus depoimentos colhidos durante a pesquisa empírica revelaram mecanismos de exclusão e a resignação veiculados nas práticas da empresa na escola acirrando o princípio da meritocracia. Várias afirmações revelaram que a busca pelo êxito ou pela inclusão, e o conseqüente esforço pela sua conquista, legitimam via escola a naturalização do processo de segregação entre “os bons” e “os maus” por meio da adequação de comportamentos da sociedade disciplinar. Os comportamentos, habilidades e desempenhos são aceitos, geralmente, como algo dado, neutro e a-político. Aos inaptos, a punição ocorre mediante os processos de exclusão das ações promovidas pela empresa no interior da escola.

Assim, o *ethos* empresarial reproduzido na escola possibilita aos estudantes absorverem a suposta naturalização da hierarquização e da desigualdade social. Obviamente, esses “conteúdos” não são repassados de uma forma manifesta numa unidade programática proposta pela empresa, mas são veiculados por meio de codificações presentes nas ações, reproduzindo a distribuição de poder na sociedade. Essas codificações, no entanto, parecem funcionar mais eficazmente na retenção dos princípios que sustentam a hegemonia do capital por meio da maximização da produtividade dos mais “capazes” ou dos mais “aptos”. Na carta dos alunos remetida à empresa, há vestígios de observação que as oportunidades não são estendidas a todos, contudo, o que prevalece é o sentimento de gratidão à empresa pelos “benefícios” por ela prestados, contribuindo para a garantia de sua legitimidade pelo ato de “narrar” representando o visto (Silva, 2001).

Um outro princípio veiculado pelo “currículo oculto” dos fundamentos da empresa na escola está presente nas formas de disciplinarização, imbricadas na dimensão meritocrática<sup>2</sup>. O predomínio da disciplina ocorre por meio de mecanismos que estabelecem a contenção dos gestos, comportamentos uniformizados e habilidades desejáveis para o futuro trabalhador. Nota-se, via de regra, o predomínio da ideologia do esforço pessoal que, com o tempo, tende a se autonomizar, assumindo uma força invisível de governamentalidade dos comportamentos para se

conformar a modelos fixos, respeitar convenções e fortalecer as regras que organizam as relações no espaço escolar e na esfera produtiva.

São evocadas, pois, de maneira muito concreta noções pré-estabelecidas que orientam as relações cotidianas para administrar as contradições e os conflitos por meio de sutis dispositivos de controle. Ao se prescrever a premissa: “o sucesso só depende do esforço pessoal de cada um”, há uma sustentação da crença que as “instituições” empresa e escola - tal como a sociedade mais ampla - são justas e democráticas, e depende apenas do indivíduo a conquista da ascensão social, colocando tais instituições numa posição ilusória de harmonia. A maior parte dos alunos selecionados para participarem das atividades propostas pela empresa apresentava comportamentos mais dóceis e, presumivelmente, mais susceptíveis de adaptação às regras estabelecidas. As ações paralelas de gratificação-sansão são também utilizadas como dispositivos nas ações da empresa com os estudantes. Os alunos com bom desempenho disciplinar e cognitivo são incluídos, ao passo que os menos aptos, os indisciplinados que têm comportamentos do “não-conforme”, são punidos com a exclusão.

Na escola é estabelecido um plano de prêmios para resultados conseguidos. Está presente nessa ação a idéia que não importa o valor financeiro do prêmio, mas o valor do seu significado como reconhecimento do esforço individual ou coletivo, aplicando aquele princípio difundido na empresa de o que importa é que as pessoas possam sentir-se reconhecidas e lembradas no momento em que os resultados sejam alcançados; tal é o caso de encarar simbolicamente a fita de vídeo produzida como um “troféu”. Há também um tipo de premiação mais objetiva:

*“Depois de realizado um trabalho deste [excursão na empresa Arafertil, Araxá] os alunos faziam uma redação e a empresa premiava. Então toda a escola fazia a redação, nós corrigíamos, selecionávamos as melhores e encaminhávamos para a empresa e eles premiavam. Deram bicicletas como prêmio” (Professora 5 entrevista como citado em Silva, 2001:265).*

A doação de prêmios é uma das estratégias mais utilizadas nas empresas modernas acompanhada pela individualização dos salários vinculados à aquisição de metas. A estratégia da premiação possibilita também instaurar a competitividade como forma de garantir

a produtividade e a lucratividade da empresa. A competição incide no âmbito interno e entre os pares. Há, nesse caso, a conjugação da competição com a cooperação por meio de uma dupla mensagem: a de contribuir com o grupo para o cumprimento de uma “missão” comum e, ao mesmo tempo, a de investir nos objetivos individuais, numa perspectiva hedonista, para a conquista do sucesso pessoal e, por conseqüência, da mobilidade social pela auto-superação. Esse aspecto corrobora a assertiva de Peters (1994) que observa uma variante particular. Segundo ele, o racionalismo econômico da Nova Direita é construído nos termos clássicos do *homo economicus*: “a suposição é a de que em todos os nossos comportamentos agimos como indivíduos auto-interessados” (p.272). Assim, a principal inovação do racionalismo econômico, em sua versão contemporânea, consiste em elevar tal princípio ao *status* de um paradigma, a fim de que se possa compreender a própria política e, na verdade, todo o comportamento. Tendo como referência tal suposição, a competição, enquanto mediadora da premiação e ao projetar ações presentes num suposto futuro compensador regula comportamentos visando a maximização do grau de utilidade e produtividade.

Entretanto, esta lucratividade produzida socialmente pelos trabalhadores torna-se uma apropriação privada dos donos dos meios de produção, conservando o clássico e básico princípio do capitalismo. Aos trabalhadores cabe consentir com o elogio e/ou, no limite, com recompensas em forma de cursos, viagens ou bônus, como forma de promoção do progresso. Essas ações estão em sintonia com um dos objetivos do Conselho de Educação filiado à FIEMG, pelo qual se firma o propósito de “formar vencedores”.

Nesta direção, é apropriado remeter à conclusão de Tragtenberg (1980), ao afirmar que “empresa não é só o local físico onde o trabalho excedente cresce às expensas do necessário, o palco da oposição de classes; é também o cenário da inculcação ideológica. Nesse sentido, empresa é também aparelho ideológico” (p. 28). São múltiplos e complexos os mecanismos utilizados para a materialização, o desenvolvimento e a expansão do conteúdo ideológico do *Estado Amplo*; um deles tem sido a instituição escolar. Essa instituição, sobretudo no atual mo-

mento de transnacionalização da economia, torna-se uma aliada fundamental para a personificação do poder do Estado Amplo. Por outro lado, a própria intervenção do setor empresarial na gestão da escola já é um demonstrativo do poder do Estado Amplo que, de forma crescente ganha espaços na esfera pública.

## **A Pedagogia da Habituação e os nexos entre as relações do público e privado no contexto da reforma do Estado**

Nas seções anteriores, enfocamos as formas como são veiculados no currículo oculto dispositivos que visam a produção de novas subjetividades para os estudantes, mediante práticas da empresa visam a regulação comportamental e cultural, de forma a habituá-los à lógica hegemônica neste novo período de acumulação, e a produção do trabalhador economicamente desejável. Nessa perspectiva Mészáros (2005) afirma “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (p. 45)”. Essas constatações explicam as tendências hegemônicas da educação escolar e o motivo pelo qual ela se torna um alvo cíclico das reformas. As reformas educacionais, portanto, estão em sintonia com as reformas do Estado e, em ambos os casos, são expressões da lógica excludente do atual padrão de acumulação.

Ao focalizar a relação entre o setor empresarial e a educação escolar, depreende-se sua vinculação com os mecanismos que se processam na prática social mais ampla, no aparelho de Estado. Para uma percepção mais acirrada do grau do poder das organizações empresariais no capitalismo contemporâneo é pertinente recorrer às formulações feitas por Bernardo (1998). O autor distingue duas configurações do Estado: Estado Restrito e Estado Amplo. Na sua concepção, o Estado Restrito imprime as clássicas funções designadas pelos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e tem seu campo de ação demarcado no processo particularizado da economia. Assim, o Estado Restrito assumiu um relevante papel articulador em contextos nos quais as unidades econômicas se encontravam em processo de particularização e isolamento

recíproco. Nesta direção, as atribuições do Estado Restrito ascendem e se legitimam quanto maior for a fragmentação do funcionamento das unidades econômicas.

Quanto ao Estado Amplo, a terminologia criada por Bernardo é por si só elucidativa da abrangência do seu conceito, pois em sua definição, o Estado Amplo é constituído pelos mais variados mecanismos de produção da mais-valia das *Condições Gerais de Produção*. Nesta direção, as empresas compõem e são componentes do Estado Amplo, uma vez que é no seu interior que são produzidos os princípios de administração da produção capitalista, a gestão da força de trabalho e a lógica de produção de mercadorias. Processos esses que ocorrem de forma dinâmica, inter-relacionada e em constante mutação por meio da atuação dos *gestores*. São eles que detêm o poder de planejar e controlar tanto as unidades produtivas quanto as Condições Gerais de Produção, mediante os saberes que detêm sobre os processos organizacionais. Para Bernardo, os *gestores* constituem uma classe capitalista ao lado dos burgueses, diferenciando-se desta pelas concepções jurídicas na relação de propriedade, dentre outros aspectos. É possível pensar a proposta de reforma do Estado brasileiro à luz do *Estado Amplo*? Quem são os “novos” partícipes do aparelho do Estado preconizado pela Reforma?

Embora a proposições de Bresser Pereira (1999) para reforma do Estado tenha sido objeto de discussões recorrentes por pesquisadores do campo das políticas educacionais e, por isso, possa soar muito repetitivo o enfoque de tal abordagem, faremos breve menção aos seus principais pressupostos como forma de problematizar as novas institucionalizações dos formatos da composição das esferas pública e privada.<sup>3</sup> Bresser, referenciando-se nas premissas da Terceira Via de Anthony Giddens (2001), desenvolve a noção do público não-estatal no processo de implementação e execução das políticas sociais, as quais incidem sobre diferentes esferas da sociedade. Para tanto assegura “a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995:76). O autor introduz ainda o conceito

de *publicização*<sup>4</sup>, o qual trata-se de um processo em que ocorre a “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (Idem). Tal proposição contribuiu para intensificar os mecanismos e crenças da necessidade de transferência da execução de atividades do poder público estatal para o setor público não estatal, ou seja, atividades não exclusivas do Estado como educação, saúde, cultura, dentre outros.

Acirra-se assim a “lógica dos ‘quase-mercados’”: que põem em evidência o caráter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação que o próprio Estado incentiva e que se inscreve na redefinição das suas funções, promovendo no interior de seu espaço estrutural, pressões competitivas entre serviços, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinado os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência (Afonso, 2003). A noção de “quase-mercado” propaga a idéia de que “tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias” (Souza & Oliveira, 2003:877).

Destarte, a conformação da educação escolar à nova fase de produção da mais-valia tem contribuído de forma significativa para a proliferação de políticas tendo como referenciais, paradigmas advindas do neoliberalismo e a consolidação de uma figura jurídica nova: o Terceiro Setor. Para Montañó (2003) a aceção do termo, por si, já indica controvérsias ao primar por recorte do social em esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). Essa abordagem setorializada isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles e desistoriciza a realidade social como se o “político” pertencesse à esfera estatal, o “econômico” ao âmbito do mercado e o “social” remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista.

Há ainda dissensos sobre sua composição. No entanto, Ghon (2000) o classifica como um “conjunto heterogêneo de entidades

composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs” (p.93). Ainda de acordo com a autora, o Terceiro Setor ganhou espaço nos anos 1990 porque passou a desempenhar o papel de intermediação entre o Estado e a sociedade, antes ocupados por movimentos sociais e sindicais combativos. Segundo Paoli (2002) o “terceiro setor” reivindica um modelo de regulação social mais eficaz do que o realizado pelo Estado, portanto a ser realizado em outro lugar: a sociedade civil, composta por uma grande diversidade de ações, atores e organizações, que se unificam pela recusa em pertencer ao âmbito do Estado e do mercado. Assim, na expansão do terceiro setor, propõe-se de fato outro modelo para a resolução da questão social – centrado na generalização de competências civis descentralizadas, exercidas pelo ativismo civil voluntário em localidades específicas.

Segundo Montaño (2003) quando o Estado transfere a responsabilidade por prover alguns serviços sociais para a sociedade civil, o cidadão é privado de um serviço que tem direito e passa a recebê-lo como um ato de boa vontade, de altruísmo. O problema se instaura, pois, quando o Estado incentiva e apóia estes programas e desresponsabiliza-se paulatinamente das responsabilidades sociais. Nesse processo legitima-se como solução para a crise do capital as políticas neoliberais, o qual busca cada vez formas mais eficazes de intensificação da atuação do mercado e minimização da intervenção social. Neste sentido, o novo trato à questão social é alterado significativamente: estão sendo retiradas paulatinamente da órbita do Estado, sendo privatizadas. Nessa perspectiva, é preciso relativizar a dita “não governamentalidade” e a “auto governamentalidade” dessas organizações. É preciso relativizar também o caráter de “não lucratividade” dessas entidades. Nas “organizações sem fins lucrativos” são caracterizadas diversos tipos organizacionais: algumas fundações braços assistenciais de empresas não podem esconder seu claro interesse econômico por meio da isenção de impostos, ou da melhora da imagem de seus produtos. Agregar valor social à marca é um fato inerente às ações e projetos sociais desenvolvidos pelas empresas visan-

do à lucratividade de forma indireta expressa pela isenção de impostos e *marketing*. Tal possibilidade é garantida pela Lei nº. 8.313/91, a qual permite a Pessoa Física ou Pessoa Jurídica deduzir **até 100% do valor da doação ou patrocínio** sempre respeitado os limites do imposto devido do incentivador, ou seja, de **4% para pessoa jurídica** ou 6% para pessoa física. Alguns propugnadores dessa tendência como Amoroso (2003) afirma que as empresas, ao desenvolverem a responsabilidade social estão promovendo uma verdadeira revolução cívica, contagiando os próprios funcionários que também passam a assumir papéis voluntários em projetos sociais. O percentual estimado é em torno de 67% dos funcionários empregados nessas empresas.

O que esse “canto da sereia” omite é que por trás dos selos de “empresa-cidadã” há precário mundo do trabalho com expressivos mecanismos de produção da mais-valia por meio do trabalho “voluntário”, constituindo-se em um negócio bastante lucrativo. No Brasil, o Instituto Ethos tinha apenas 11 sócios ao ser fundado, em 1998. Esse número ultrapassou a casa dos 750, formado por empresas que respondem por 30% do PIB do país. Os dados evidenciam o crescimento do setor e, obviamente a lucratividade das empresas envolvidas.

Segundo Paoli (2002), a utopia da responsabilidade social do empresariado torna-se então conservadora por que por mais sensível que seja às desigualdades sociais, preserva ao mesmo tempo as hierarquias desiguais que produzem a descapacitação dos cidadãos, ao recriá-los como cidadãos de segunda e terceira classes dependentes da caridade da ação externa privada para possibilidade da inclusão social. Dependem, portanto, das intenções, dos interesses e das flutuações, dos acertos e dos enganos próprios do mundo mercantil e inerentes à liberdade com que afinal foi cunhada há dois séculos atrás a expressão “iniciativa privada” contra a qual se formaram os espaços públicos diferenciados, críticos e propositivos, voltados para a emancipação ampliada de um mundo comum.

Esses mecanismos de flexibilização, pelo fato de serem os grandes co-responsáveis pela abolição da “solidariedade coletiva” são constituidores da lógica do “salve-se quem puder”, pois contribuem decisivamente para o acirramento do desemprego estrutural, a gradativa

redução dos direitos sociais dos trabalhadores, o descrédito de tudo que é público e para a sacralização do mercado.

No decorrer dessas reflexões, o que esteve em relevo foi apenas um ângulo do conflito, que diz respeito ao modo pelo qual são operados alguns aspectos das novas configurações do público e privado, os quais incidem na esfera escolar. Não podemos negar, todavia, a existência das dinâmicas de resistência, manifestas ou tácitas, que se consolidam na prática social mais ampla e no cotidiano da escola e contribuem para a transgressão, a alteração ou a desconstrução do discurso hegemônico do capital que circula na escola, dentre outros espaços.

## Considerações finais

*Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa -ou mesmo mera tolerância- de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.*

Istiván Mészáros

Essa tarefa compete apenas, e, sobretudo, àqueles que têm como utopia uma educação “para além do capital” e que colocam como horizonte de sua *práxis* a construção de uma escola intrinsecamente vinculada aos interesses daqueles que historicamente ficaram à margem dos bens sociais e materiais produzidos coletivamente pela humanidade. A escola deve, pois constituir-se, em um espaço de intercâmbio de significados e de padrões culturais garantindo a pluralidade em detrimento do consenso (parafrazeando Néelson Rodrigues, “todo consenso é burro”); o local do cruzamento de vários discursos ao invés de um único discurso considerado legítimo, por isso oficial e único; um local em que alunos e professores devam ser considerados como sujeitos da educação. Como tal, é preciso que a escola considere também o seu discurso como portador de memórias sociais diversificadas, ao traçar os parâmetros para a elaboração da política de educação que se manifesta no seu projeto pedagógico. Mas pensar uma escola dessa forma implica também pensar uma sociedade

em que não haja o silenciamento de várias culturas, ou a anulação, pela deslegitimação das lógicas contra-hegemônicas que exclui o domínio da política da esfera do social. A escola é também um espaço de luta, podendo corporificar noções que tendem a desconstruir ou transgredir determinadas formas de conhecimento oficial e de concepção de organização da sociedade, rompendo com binarismos maniqueístas presentes no currículo escolar e nas práticas de gestão presentes nesta nova composição do espaço público, ensejados pelo Terceiro Setor.

A emergência de ações vinculadas ao Terceiro Setor, provocam irrupções no exercício da cidadania e a redução do espaço público dos cidadãos por meio da simbiose entre as esferas pública e privada levando a degeneração dos direitos sociais historicamente conquistados. Decorrente desse processo, as novas entidades reformistas do Terceiro Setor, são organizadas menos como lugar de acesso a uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial. Esse processo ocasiona uma alteração na relação Cidadão-Estado por meio de dispositivos que garantem uma subordinação da lógica mercantil do capitalismo neo-clássico em detrimento dos direitos sociais do bem público. Eis um dos principais desafios para as ciências humanas na contemporaneidade: estabelecer o debate entre as atuais dimensões do público e do privado e o processo de reconfiguração do Estado derivadas de processo de emergência e consolidação do Terceiro Setor. Outro desafio também importante é o de pensar o lugar da esfera pública para a construção de projetos coletivos resguardando a crença que não somos sujeitos participantes do “fim da história”, afinal, podemos ressignificar o clássico axioma positivista do Hino Nacional Brasileiro: *“verás que um filho teu não foge à luta”*. Trata-se da sobrevivência da cidadania.

*Recibido el 24 de julio de 2008.*

*Aceptado el 03 de diciembre de 2008.*

## Resumen

A reconfiguração do Estado, aliada ao processo de transnacionalização do capital e a expansão dos diferentes mecanismos de reestruturação produtiva, produzem paisagens sociais, as quais constituem e são constituintes de novas sociabilidades que se materializam na vida cotidiana com alcances em múltiplos espaços. Neste artigo, enfocaremos aspectos relacionados às novas relações entre a esfera pública e privada, mediante a materialização de práticas produzidas pela participação do setor empresarial na dinâmica escolar. As premissas que sustentarão as análises presentes no percurso deste trabalho baseiam-se em duas perspectivas analíticas: a participação do setor empresarial na gestão da escola pública corporifica estratégias de privatização da dinâmica escolar; a relação entre a esfera pública e privada no âmbito educacional instaura a *Pedagogia da Habituação* mediante a veiculação do *ethos* empresarial como forma de intensificar a regulação comportamental e cultural dos (futuros) trabalhadores à lógica mercantil neste novo período de acumulação.

**Palabras clave:** Relação pública e privada. Reestruturação produtiva. Gestão escolar. Currículo oculto. Terceiro setor.

## Abstract

The reconfiguration of the state, allied to the process of trans-nationalization of capital and the expansion of the different mechanisms of production restructure, fabricate social landscapes, which constitute and are constituent of a new sociability that materialize in the day-to-day living stretching out to multi spaces. In this article, we will focus in aspects related to the new relationships between the public and private sectors, by means of the materialization of practices produced by the participation of the entrepreneurial sector in the academic dynamics. The premises that support the present analysis in the course of this work, are based on two analytical perspectives: the participation of the private enterprise in the management of public schools personifying strategies of privatization of the academic dynamics; the relation between the public and private sectors in the academic domain establishes the *Pedagogy of Habituation* through the propagation of the entrepreneurial *ethos* as means of intensifying the behavioral and cultural parameters for the (future) workers to the mercantile logic in this new period of accumulation.

**Key Words:** Public and private relation. Production restructure. Management of public schools. Hidden curriculum. Third sector.

## Notas

---

<sup>1</sup>. Processos similares ocorreram nos Estados Unidos ainda nos anos 80, englobando todos os níveis de ensino. Segundo documento da CEPAL/UNESCO (1995) trata-se de um dos mais populares programas do país: o *Adopt-a-School*, mediante a associação de uma empresa

a uma escola específica e, sumariamente, as ações estão pautadas em doações em dinheiro ou em espécie, participação do pessoal da empresa em atividades tutoriais, visitas a fábricas e outras instalações de produção etc. Um outro esquema específico de incentivos é a instituição de um fundo de bolsas para os alunos mais destacados de escolas de bairros periféricos de Cincinnati (EUA), realizado pela cadeia de supermercados Kroger. Esse incentivo é operacionalizado com o depósito de US\$ 1mil por ano numa conta pessoal dos estudantes selecionados, o qual pode ser sacado futuramente para financiar os estudos pós-secundários. A formação do trabalhador também tem se apresentado como um dos elementos estratégicos para o Grupo American Express. O início das atividades de âmbito pedagógico pelo grupo ocorreu em 1982, em Nova Iorque, a partir da implantação da primeira Escola de Finanças. Seu projeto, para ser desenvolvido em dois anos, pautava-se na “combinação” do ensino secundário tradicional com formação acadêmica especializada em serviços financeiros e prática numa empresa local. Ainda segundo CEPAL/UNESCO (1995), “o sucesso do programa induziu sua rápida expansão a outras cidades e tipos de atividade. Existem atualmente 62 escolas como essa, com um total de 3,3 mil de alunos que se preparam nas áreas de finanças, turismo, serviços públicos e ciências ligadas à produção” (p.385). Consta ainda do mapeamento realizado pelo referido documento uma associação realizada por 50 empresas de Chicago para a criação de uma escola corporativa e comunitária (Corporate/ Community School of America ou C/CSA), inaugurada em 1988. Com mais de três milhões de dólares em doações, “seu objetivo é proporcionar às crianças de um bairro periférico de Chicago educação de alta qualidade, a custos semelhantes aos do sistema público. O projeto baseia-se num dinâmico programa de atenção pré-escolar, na busca ativa da participação dos pais e no uso de critérios empresariais de eficiência no gerenciamento financeiro” (Idem, *ibidem*).

<sup>2</sup> Uma das professoras entrevistadas critica a segregação dos alunos praticada pela empresa: “ara participar de um evento tinha que ter uma seleção de alunos, não era para todos. Eles patrocinaram um trabalho de campo na Arafertil, em Araxá, um programa de educação ambiental que eles têm, uma atividade excelente, maravilhosa. Mas para isso qual era a condição deles? Que a gente selecionasse os melhores alunos da escola. Aqueles que não ia dar problemas de disciplina. Eu acho que a parceria deveria visar principalmente os alunos que tivessem dificuldades, que precisasse sair da escola para saber lidar com a questão da cidadania e também de aprender a como se comportar num ambiente que era novidade. Muitas vezes isso era negado, porque você tinha que escolher os melhores, que tivesse um desempenho melhor, um comportamento melhor (Professora 1 entrevista como citado em Silva, 2001).

<sup>3</sup> A relação entre as esferas pública e privada, constitui-se em objeto de investigação de diferentes campos do conhecimento como a filosofia, sociologia, direito, ciência política, educação, dentre outros. Sennett (1998) ao focar a materialidade da vida pública e privada, produz uma instigante genealogia da história das palavras “público” e “privado”. Ao identificar as primeiras ocorrências da palavra “público” localiza o significado como o bem comum na sociedade: Localiza a acepção da palavra em 1470, em Roma, como aquilo que é manifesto e aberto à observação geral”. Ainda segundo o autor perto do século XVII a oposição entre “público” e “privado” era matizada de forma mais semelhante ao de seu uso atual. “Público” significava aberto à observação de qualquer pessoa, enquanto privado significava uma região protegida da vida. No Renascimento, a palavra era utilizada com um sentido amplo, em termos do bem comum e do corpo político; gradualmente *le public* foi se

tornando também uma região especial da sociabilidade. Já no século XVII, os cidadãos das capitais tentavam definir tanto o que era a vida pública quanto aquilo que não era por meio de crenças e comportamentos. A dupla relação do capitalismo industrial com a cultura pública urbana repousava, nas pressões de privatização que o capitalismo suscitou na sociedade burguesa do século XIX. Para o autor, a família burguesa tornou-se idealizada como a vida onde a ordem e a autoridade eram incontestadas. Usando as relações familiares como padrão, as pessoas percebiam o domínio público não como um conjunto limitado de relações sociais como no iluminismo, mas consideravam a vida pública como moralmente inferior”. A esse respeito ver Sennett (1998).

<sup>4</sup>Essas, dentre outras, são premissas básicas da reforma do Estado a qual foi instaurada no âmbito do então Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, mediante o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1997*.

## Referências

---

- AFONSO, A. J. (2003) “Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação”, em **Revista Brasileira de Educação**, (22).
- AMOROSO, S. (2003) **Responsabilidade social: menos marketing e mais ação**. Recuperado em 07 julho, 2004, de [http://www.filantropia.org/artigos/sergio\\_amoroso.htm](http://www.filantropia.org/artigos/sergio_amoroso.htm).
- APPLE, M. (1982) **Ideologia e currículo**. Brasiliense, São Paulo.
- ARROYO, M. G. (1980) “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”, em **Educação e Sociedade**, (5), 5-23.
- BERNARDO, J. (1998) **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. Escrituras Editora, São Paulo.
- BOURDIEU, P. (1990) **Coisas ditas**. Brasiliense, São Paulo.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. & GRAU, N. C. (1999) “Entre o estado e o mercado: o público não-estatal”, em GRAU, N. C. (Org.) **O público não-estatal na reforma do estado**. FGV, São Paulo.
- GENTILI, P. (1998) **A falsificação do consenso**. RJ: Vozes, Petrópolis.
- GIDDENS, A. (2001) **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Record, Rio de Janeiro.
- GHON, M. da G. (2000) “Educação, trabalho e lutas sociais”, em FRIGOTTO, G. & GENTILI, P. (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. CLACSO, Buenos Aires.
- MARX, K. (1983) **O capital: crítica da economia política**. (20ª ed.). (R. Sant’Anna, Trad.). Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- MÉSZÁROS, I. (2005) **A educação para além do capital**. Boitempo, São Paulo.
- MONTAÑO, C. (2003) **Terceiro setor e questão social - crítica ao padrão emergente de intervenção social**. Cortez, São Paulo.
- PAOLI, M. C. (2002) “Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil”, em SANTOS, B. de S. (Org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa (pp. 373-418)**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- PETERS, M. (1994) “Governamentalidade neoliberal e educação”, em da SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Vozes, Petrópolis.
- SENNETT, R. (1998) **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Companhia das Letras, São Paulo.

- SILVA, M. V. (2001) **Empresa e escola: do discurso da sedução a uma relação complexa**. Tese de Doutorado, Unicamp, Campinas, SP, Brasil.
- SOUZA, S. Z. L., & OLIVEIRA, R. P. (2003) “*Políticas de avaliação da educação e quase-mercado no Brasil*”, en **Revista Educação e Sociedade**. 23 (84).
- TRAGTENBERG, M. (1980) **Administração, poder e ideologia**. Moraes, São Paulo.

## **Documentos**

---

- Documento do pacto de Minas pela educação* (1993) **Revista Minas aponta o caminho. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade** (1995) Brasília. CEPAL / UNESCO.
- Lei n. 8.313, de 23 de dezembro de 1991** (1991).
- Parceria empresa-escola: desenvolvimento e cidadania** (1996) Conselho de Educação do Sistema FIEMG.
- Parceria empresa-escola: prêmio FIEMG “Nansen Araújo”** (1996) FIEMG. Belo Horizonte.
- Plano diretor da reforma do aparelho de estado** (1997) Ministério da Administração e Reforma do Estado, Brasília.
- Por que a empresa deve se interessar pela escola pública?** (1994) [Apostila]. Belo Horizonte: FIEMG.
- Programa brasileiro de produtividade e qualidade** (1990) Brasília.
- Programa de Qualidade Total** (1992) Secretaria do Estado da Educação. Belo Horizonte.
- Relatório anual do grupo MG 1997** (2000) Grupo Mg.
- Relatório de atividades (1995) **Pacto de Minas pela educação** (Relatório de Pesquisa/2005), Uberlândia, MG, Universidade Federal de Uberlândia.