UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

REMO MOREIRA BRITO BASTOS

NO PROFIT LEFT BEHIND: OS EFEITOS DA ECONOMIA POLITICA GLOBAL SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

FORTALEZA

2017

REMO MOREIRA BRITO BASTOS

NO PROFIT LEFT BEHIND: OS EFEITOS DA ECONOMIA POLITICA GLOBAL SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Profª. Drª. Antonia Rozimar Machado e Rocha.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B33p Bastos, Remo Moreira Brito.
No profit left behind : os efeitos da economia politica global sobre a educação básica pública / Remo Moreira Brito Bastos. – 2017.
326 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Antonia Rozimar Machado e Rocha.

1. Economia política da educação. 2. Capitalismo monopolista financeiro. 3. Educação neoliberal. I. Título.
CDD 370

REMO MOREIRA BRITO BASTOS

NO PROFIT LEFT BEHIND: OS EFEITOS DA ECONOMIA POLITICA GLOBAL SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Profª. Drª. Antonia Rozimar Machado e Rocha.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Antonia Rozimar Machado e Rocha (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

_____
Justino de Sousa Junior
Universidade Federal do Ceará - UFC

_____
Epitacio Macario Moura
Universidade Estadual do Ceará - UECE

_____
Raquel Dias Araújo
Universidade Federal do Ceará - UFC

_____
Tânia Serra Azul Machado Bezerra
Universidade Estadual do Ceará - UECE

A Deus

Aos mártires da luta contra o capital.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

A minha esposa Sonia, e a minha filha Larissa, pela paciência.

À Prof.ª Drª Rozimar Machado, minha orientadora, intelectual brilhante e figura humana ímpar, pelo apoio e pela confiança.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa consiste na captura da educação básica pública na maioria das sociedades contemporâneas pela macroestrutura global de poder político-econômico, composta pelos grandes oligopólios empresariais (finança incluída) transnacionais, com o suporte das organizações multilaterais do sistema institucional capitalista internacional (Banco Mundial, FMI e OCDE, principalmente), das poderosas fundações privadas oriundas de imensos impérios empresariais, tais como Gates, Broad, Walton, dentre outras, dos *think-tanks* e dos grandes veículos de mídia, ambos graciosamente financiados pelas grandes corporações empresariais globais, no sentido de instrumentalizar aquela esfera social com vistas a dinamizar e acelerar o processo de acumulação do capital global, no contexto da grave crise estrutural que desde meados da década de 1960 assola o modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, buscar-se-á apreender não somente as conexões entre a educação e referida crise, mas, sobretudo, as raízes sistêmicas desta. Mesmo admitindo a autonomia relativa da qual dispõe o complexo educacional face ao sistema econômico ao qual se integra, entende-se que, em última instância, os constrangimentos estruturais impostos por aquele processo de acumulação determinam o caráter e a função que a educação desempenha no complexo social total no qual se insere. Nesse sentido, o objetivo geral da presente pesquisa consiste em investigar os influxos da economia política global sobre a educação básica pública, elucidando as causas estruturais que contribuem para a deterioração dos sistemas públicos básicos de ensino. Nessa direção, articulam-se os objetivos específicos que, de modo geral, vinculam-se aos capítulos que compõem o presente trabalho. Dessa forma, o objetivo específico do primeiro capítulo consiste em examinar os elementos constitutivos da referida macroestrutura global no contexto da reprodução do capital em tempos de crise. O segundo capítulo tem o objetivo específico de, em esferas nacionais, contextualizar e problematizar empírica e teoricamente como se manifestam os desdobramentos da imposição do modelo educacional prescrito pela mencionada macroestrutura de poder, examinando particularmente os casos estadunidense e brasileiro, e o terceiro tem como objetivo específico examinar dois sistemas educacionais nacionais que superam o modelo corporativo global de educação, a saber, o finlandês e o cubano. Do ponto de vista teórico-metodológico, o presente estudo desdobra-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual se busca, à luz

do materialismo histórico dialético, apreender os determinantes da atual conjuntura da economia política global da educação. Os resultados da pesquisa apontaram a captura da educação básica pública pela macroestrutura oligopólica de poder econômico-político global, e sua exploração com vistas ao impulso do trilionário mercado mundial de educação privada. Constatou-se que a implantação desse modelo educacional imediatista, mercantil e adestrador fracassou, por onde foi adotado, em lograr os declarados objetivos de recuperar o nível de desempenho educacional e de eliminar a diferença de desempenhos entre os discentes. Em oposição a tal modelo, a existência das vitoriosas experiências educacionais na Finlândia e em Cuba evidenciou a plausibilidade da construção, em qualquer formação social, de um sistema educacional minimamente justo e eficaz, demonstrando, portanto, que a questão é política, e não necessária e unicamente econômica.

Palavras-Chave: Economia política da educação. Capitalismo monopolista financeiro. Educação neoliberal.

ABSTRACT

The object of this research is the capture of basic public education in most contemporary societies by the global macro-structure of political-economic power, composed of large multinational corporate oligopolies (finance included), supported by multilateral organizations of the international capitalist institutional system (World Bank, IMF and OECD, mainly), by powerful private foundations emanating from huge corporate empires such as Gates, Broad, Walton, among others, by think-tanks and large media outlets, both graciously funded by large global business corporations, in order to instrumentalizing that social sphere with a view to boosting and accelerating the process of accumulation of global capital in the context of the serious structural crisis that has plagued the capitalist mode of production since the mid-1960s. In this perspective, we will try to apprehend not only the connections between education and the crisis, but, above all, the systemic roots of it. Even admitting the relative autonomy of the educational complex vis-à-vis the economic system to which it is integrated, it is understood that, in the last instance, the structural constraints imposed by that process of accumulation determine the character and function that education plays in the total social complex in which it operates. In this sense, the general objective of this research is to investigate the influence of the global political economy on public basic education, elucidating the structural causes that contribute to the deterioration of the basic public education systems. In this direction, we articulate the specific objectives that, in general, are linked to the chapters that compose the present work. Thus, the specific objective of the first chapter is to examine the constituent elements of this global macrostructure in the context of the reproduction of capital in times of crisis. The second chapter has the specific objective of empirically and theoretically contextualizing and problematizing in national spheres the manifestations of the imposition of the educational model prescribed by the aforementioned macrostructure of power, examining in particular the US and Brazilian cases, and the third has as its specific objective to examine two national educational systems that overcome the global corporate education model, namely the Finnish and the Cuban ones. From the theoretical-methodological point of view, the present study unfolds in a bibliographical and documentary research, in which, in the light of dialectical historical materialism, it seeks to grasp the determinants of the current conjuncture of the global political economy of education. The results of the research pointed to the capture of public basic education by the

oligopolistic macro-structure of global economic and political power and its exploitation with a view to boosting the trillion-dollar private education world market. It was verified that the implantation of this ultra pragmatic corporate educational model failed, wherever it was adopted, to achieve the declared objectives of recovering the level of educational performance and to eliminate the difference of performances among the students. In opposition to such model, the existence of the successful educational experiences in Finland and in Cuba has patently demonstrated the plausibility of constructing, in any social formation, a minimally just and effective educational system, thus demonstrating that the issue is political, rather than necessarily and only economic.

Keywords: Political economy of education. Finance-monopoly capitalism. Neoliberal education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 A ECONOMIA POLÍTICA GLOBAL E A CRISE SISTEMICA DO CAPITALISMO..... 22

2.1 De Bretton Woods à Crise de 2008: caminhos e descaminhos do capitalismo monopolista..... 22

2.1.1 A concentração de poder econômico e político e a teoria social..... 23

2.1.2 Do capitalismo monopolista clássico ao capitalismo monopolista-financeiro..... 38

2.1.3 Financeirização, imperialismo financeiro e o "beco sem saída" do capitalismo contemporâneo..... 72

3 O MODELO CORPORATIVO GLOBAL DE EDUCAÇÃO..... 98

3.1 A crise educacional nos Estados Unidos da América..... 99

3.1.1 Antecedentes: "Uma nação em risco"..... 100

3.1.2 No Child Left Behind: A "crise" escolar como estratégia..... 106

3.1.2.1 Testes: a ferramenta "por excelência" do programa..... 110

3.1.2.1.1 O ardil da meta impossível..... 111

3.1.2.1.2 Recompensa e punição: o *modus operandi* do sistema de *accountability* do *No Child Left Behind*..... 116

3.1.2.1.2.1 As limitações intrínsecas dos testes padronizados de aprendizagem..... 123

3.1.2.1.2.2 Avaliação por valor agregado..... 126

3.1.2.1.3 Adestramento para testes padronizados e estreitamento curricular: a diferença entre treinar e educar..... 136

3.1.2.2 Dupla segregação: raiz estrutural da diferença de desempenho escolar 139

3.1.2.2.1 Pobreza na terra da opulência: miséria e desigualdade no sistema educacional estadunidense..... 140

3.1.2.2.2 Segregação e ressegregação racial nos Estados Unidos: o retrocesso na integração das minorias e seu reflexo na guetorização escolar..... 150

3.1.2.3 Avaliação final do NCLB..... 154

3.1.3 A Blitzkrieg empresarial: a pilhagem dos recursos financeiros da educação pública..... 156

3.1.3.1 Contextualização socioeconômica, política e histórica..... 157

3.1.3.2 Fundação Gates: filantrocapitalismo, corporocracia e captura da educação básica pública estadunidense..... 164
3.1.3.3 Escolas Charters: A locomotiva do "trem da alegria" empresarial que dilacera a educação pública básica estadunidense..... 176
3.1.3.3.1 *Charters* virtuais: arapucas educacionais para pais e alunos e "vacas leiteiras" para suas mantenedoras..... 190
3.1.3.4 O desmantelamento do magistério no ensino básico público estadunidense..... 197
3.1.4 Avaliação da conjuntura educacional estadunidense..... 204
3.2 A crise da educação pública básica no Brasil..... 206
4 "OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL": SISTEMAS NACIONAIS QUE DESAFIAM O MODELO CORPORATIVO GLOBAL DE EDUCAÇÃO..... 223
4.1 O sistema educacional finlandês..... 223
4.1.1 O impacto dos resultados do teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000..... 224
4.1.2 Fatores que colaboram para a consistência do modelo educacional finlandês..... 227
4.1.2.1 Baixo gap educacional intra e interescolas..... 227
4.1.2.2 Prestígio social, autonomia e condições de trabalho dos professores..... 229
4.1.2.3 Igualdade de oportunidades como princípio fundamental do sistema educacional finlandês..... 232
4.1.2.4 Consistente formação docente de excelência, necessariamente vinculada à pesquisa..... 235
4.1.2.5 Menos significa mais: menos aulas, menos tarefas de casa, menos testes; mais aprendizagem e maior equilíbrio entre as dimensões constitutivas da subjetividade e da sociabilidade..... 237
4.1.3 As reformas que lançaram as bases do atual modelo..... 242
4.1.4 Como se estrutura o sistema educacional da Finlândia..... 244
4.1.5 Avaliação geral e reprodutibilidade do modelo em outros países..... 246
4.2 A excelência da educação cubana: raízes, desdobramentos e lições..... 250
4.2.1 Consolidação do reconhecimento internacional da excelência de sua educação..... 251
4.2.2 Contextualização sócio-histórica..... 254

4.2.3 Pilares do sistema educacional cubano..... 258

4.2.3.1 Investimento sustentado em educação..... 258

4.2.3.2 Docência: formação de excelência e exercício sob tutoria..... 261

4.2.3.3 Ambiente social favorável..... 264

4.2.4 Velhos problemas, novos desafios e perspectivas de desenvolvimento socioeconômico no século XXI..... 266

4.2.5 Reprodutibilidade do sistema educacional cubano em outras formações sociais..... 271

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 273

REFERÊNCIAS..... 281

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da presente pesquisa consiste na captura da educação pública na maioria das sociedades contemporâneas pela *macroestrutura global de poder* político-econômico (GLATTFELDER, 2010; COMPSTON, 2013 e VITALI; GLATTFELDER e BATTISTON, 2011)[1], composta pelos grandes oligopólios empresariais (finança incluída) transnacionais, com o suporte das organizações multilaterais do sistema institucional capitalista internacional (Banco Mundial e OCDE, notadamente), das poderosas fundações privadas oriundas de imensos impérios empresariais, tais como Gates (MCGOEY, 2015), Broad, Walton, dentre outras, dos *think-tanks* e dos grandes veículos de mídia, ambos graciosamente financiados pelas grandes corporações empresariais globais, no intuito de instrumentalizar aquela esfera social com vistas a dinamizar e acelerar o processo de acumulação do capital global, no contexto da grave crise estrutural que desde meados da década de 1960 assola o *modo de produção capitalista* (doravante, MPC).

Nesse sentido, buscar-se-á apreender não somente as conexões entre a educação e referida crise, mas, sobretudo, as raízes sistêmicas dessa. Mesmo admitindo a autonomia relativa da qual dispõe o complexo educacional face ao sistema econômico ao qual se integra, entende-se que, em última instância, os constrangimentos estruturais impostos por aquele processo de acumulação determinam o caráter e a função que a educação desempenha no complexo social total no qual ela se insere.

O texto da presente Tese está distribuído em três capítulos, a saber: Capítulo 1: A economia política global e a crise sistêmica do capitalismo; Capítulo 2: O modelo corporativo global de educação e Capítulo 3: "Outra educação é possível": sistemas nacionais que desafiam o modelo corporativo global de educação.

O recorte temporal adotado na presente pesquisa compreende o período que se estende desde o final da Segunda Guerra Mundial até a contemporaneidade, iniciando com as negociações do Acordo de *Bretton Woods*, em 1944, que insitituiram o regime homônimo e culminando com as consequências econômicas, sociais, políticas e civilizacionais do *Regime Dollar Wall Street*, atualmente sofridas pela maior parte da população do planeta.

[1] Na presente Introdução, destaca-se com o recurso do *itálico* as *categorias analíticas* das quais se pretende lançar mão.

No referencial teórico que se adota para o presente trabalho, desempenham papel fundamental, dentre os determinantes da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS 2000, 2011a e 2011b), as contribuições da "*Escola do Capital Monopolista*" (doravante, ECM), uma importante vertente do pensamento econômico marxista que emergiu com a publicação da clássica obra de Baran e Sweezy (1966), em cujo modelo conceitual as empresas oligopolistas constituem a unidade básica de análise, pelo fato de hegemonizarem as estruturas de mercado, já naquela época.

Privilegiando as transformações pelas quais passou o processo de acumulação de capital na fase monopolista de seu modo de produção, o foco do paradigma metodológico proposto pelos dois economistas é centrado nessa mudança chave ocorrida na estrutura de mercado, concentrando-se o cerne de sua proposição teórica na questão da tendência de crescimento excessivo do *excedente econômico*, corolário da exacerbação dos processos de concentração e centralização de capital, estudados por Marx no século XIX, e que culminam na atual estagnação global. Procurar-se-á mostrar de que forma a manifestação dessa tendência têm dialeticamente atuado na conformação e na agudização do processo de *oligopolização do capitalismo global*, marcado pela hipertrofia da dimensão financeira face à industrial, ocasião em que as inversões especulativas parasitárias passam a constituir a alternativa-chave de valorização do capital, este incapaz de encontrar, no espaço da acumulação substantiva, níveis aceitáveis para sua satisfatória remuneração (FOSTER e MCCHESNEY, 2012; FOSTER e MAGDOFF, 2009; HUDSON, 2015 e 2012).

Nessa perspectiva, os grandes investidores financeiros globais têm transformado o segmento educacional não somente em um dos mais promissores, mas em um dos que mais crescem em todo o mundo, já tendo ultrapassado a cifra de 4,4 trilhões de dólares (STRAUS, 2013), dos quais 788 bilhões somente nos Estados Unidos (FANG, 2014), país cuja atual crise educacional constitui o objeto de análise do segundo capítulo da presente obra.

Tendo este pesquisador contemplado, em sua dissertação de mestrado, a atuação do Banco Mundial no intuito de conformar os sistemas educacionais dos países periféricos com vistas à atenuação dos graves efeitos sociais e econômicos dos Planos de Ajuste Estrutural que promoveu na periferia capitalista nas décadas de 1980 e 1990, percebeu que aquela instituição era apenas parte de uma complexa estrutura de poder econômico e político, à qual, ao final, lhe servia, o que lhe instigou a, na presente Tese de Doutorado, aprofundar a pesquisa, ampliando seu escopo com o fito de apreender a

constituição e o funcionamento dessa macroestrutura, bem como as determinações sistêmicas do processo de reprodução e acumulação do capital global sobre os sistemas educacionais públicos nas sociedades regidas por aquele modo de produção.

Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa consiste em investigar os influxos da economia política global sobre a educação básica pública, elucidando as causas estruturais que contribuem para a deterioração dos sistemas de ensino. Nessa direção, articulam-se os objetivos específicos que, de modo geral, vinculam-se aos capítulos que compõem o presente trabalho.

No primeiro capítulo, busca-se apreender as raízes fundamentais da regressiva conjuntura socioeconômica global, marcada pela agudização da crise estrutural do capital, cuja intensidade tem se acentuado desde o *Crash* de 2008, com a exacerbação do processo de centralização de capitais conformando um núcleo orgânico de gigantescas corporações empresariais que configuram uma tentacular macroestrutura global de espoliação dos países periféricos e do grosso da população dos países centrais (BEDER, 2012; DOWBOR, 2012 e 2015; CARROLL, 2010; STRANGE, 1996) com tão colossal e inaudito poder, a ponto de suscitar o aparecimento de teorias indicando um regresso civilizacional ao feudalismo (BLACKER (2013); ZAFIROVSKI (2007); MEDAILLE (2010); RUSS (2011) *apud* BLACKER (2013)). Observa ainda o primeiro desses autores, na obra ora referida, que o recrudescimento do mencionado processo de centralização teria levado o capital a entrar em um ciclo de descarte e eliminação da massa humana que progressivamente desempenha papel cada vez mais irrelevante na dinâmica operacional do MPC.

Abstraindo-se da perspectiva de "regresso civilizacional ao feudalismo", cuja polêmica fugiria do escopo do presente trabalho, anui-se à identificação do referido processo eliminacionista por Blacker (2013), tanto na dimensão universal, como na educacional, esta a ser abordada no segundo capítulo deste estudo. Quanto à primeira, presume-se sua plausibilidade como um dos deletérios efeitos do agudo e contínuo processo de concentração de riqueza e renda nas mãos de uma elite econômica que representa 1% da população mundial (HARDOON, FUENTES-NIEVA e AYELE, 2016; PIKETTY, 2014; HUDSON, 2014), bem como nas manifestações exteriores empíricas de suas danosas sequelas, a saber, os altíssimos índices de desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e a pauperização absoluta e relativa de imensa maioria da população dos países capitalistas, com toda a imensa cadeia de consequências sociais, econômicas, políticas, humanas e ambientais daí advinda.

Procede-se no mesmo capítulo a uma contextualização histórica com vistas à apreensão das raízes macroeconômicas e geopolíticas da mencionada mudança qualitativa no processo de acumulação de capital que engendrou a emergência de um novo regime monetário e financeiro internacional, a saber, o Regime Dollar Wall Street (GOWAN, 2003; VAROUFAKIS, 2016), o qual veio a se constituir em um colossal instrumento de poder global manipulado pelos Estados Unidos, conformando um novo estilo de imperialismo, calcado predominantemente na coerção econômica, e não mais exclusivamente na força de seu poderio bélico.

Destarte, o objetivo específico do primeiro capítulo consiste em examinar os elementos constitutivos da referida macroestrutura global no contexto da reproduçao do capital em tempos de crise.

Com o intuito de, em esferas nacionais, contextualizar e problematizar empírica e teoricamente como se manifestam os desdobramentos da imposição do modelo educacional prescrito pela mencionada macroestrutura de poder, o segundo capítulo tratará da crise da educação nos Estados Unidos, centro orgânico do capitalismo mundial, delineando como o mencionado complexo oligopólico apoderou-se do sistema educacional público daquele país, parasitando-o com vistas a movimentar o bilionário mercado de empresas de provimento educacional, de tecnologia da informação, de consultoria e de infraestrutura para testes padronizados, verdadeira obsessão das forças político-econômicas dominantes naquela formação social.

Previsivelmente, o sequestro dos recursos públicos destinados à educação, perpetrado pela poderosa *blitzkrieg* corporativa global, com intrincadas ramificações em quase todo o tecido social daquela nação, tem agravado consideravelmente as já devastadoras consequências educacionais, sociais e econômicas da crise estrutural do capital.

Mostrar-se-á como o *modelo corporativo global de educação* (FOSTER, 2013; GIROUX 2012 e 2014; LAVAL, 2004; ROBERTSON, 2012; BALL e YOUDELL, 2008), em seu caráter dual, iníquo, segregador, concentrador e reprodutor das desigualdades constitutivamente imanentes ao MPC, reflete, como se constatará no decorrer do presente estudo, a intrínseca incompatibilidade entre as funções orgânicas de disseminação das condições intelectuais e práticas necessárias à reprodução social, própria do complexo educacional, e a de ilimitada e inarredável acumulação e expansão do capital.

Nesse paradigma educacional, a competição entre alunos, entre escolas e entre professores perpassa todo o sistema, fazendo com que se ensine e se estude para os testes, os quais, notadamente nos Estados Unidos, revestem-se de caráter punitivo para os membros da mencionada tríade que não atingirem o desempenho estabelecido como parâmetro mínimo aceitável, ocasionando o fechamento de escolas que atendem os filhos da classe trabalhadora. Instaura-se, assim, um clima organizacional de "caça às bruxas", cujo propósito empresarial é o desmantelamento da profissão docente com fins de barateamento da força de trabalho, acarretando o solapamento da confiança e da coesão entre os grupos envolvidos na dinâmica educacional, instilando suspeitas, descrédito e baixo moral entre os professores e os demais profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Essa busca imediatista por indicadores quantitativos por meio de esforços geralmente descontínuos, descoordenados entre si e ineficazes do ponto de vista pedagógico, gera estreitamento curricular, e uma débil formação alienada e adestradora, incapaz de assimilar os requisitos prescritos pelos próprios capitalistas com vistas à infindável busca da mistificante condição da "empregabilidade" da hodierna força de trabalho.

No intuito de caracterizar tal modelo neoliberal/mercantil de educação básica, será empreendida a análise do programa federal *No Children Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás; doravante NCLB), lançado em 2001 pelo então presidente George W. Bush, aprovado pelo Congresso no mesmo ano e promulgado como lei federal por aquele governante em 08 de janeiro de 2002 (UNITED STATES OF AMERICA, 2002). Será exposto como a suposta "crise" escolar, forjada pela instrumentalização política do relatório *A Nation at Risk* (Uma nação em risco), de 1983, foi utilizada como estratégia política com vistas à estruturação de um sofisticado e intrincado esquema de desvio dos recursos financeiros legalmente destinados às escolas, conduzido pelos maiores conglomerados empresariais e financeiros (incluídas as fundações) daquela nação — liderando um bloco que conta ainda com as elites da política institucional estadunidense — em direção a um gigantesco setor de negócios que utiliza a educação como plataforma de operacionalização de seus esquemas de valorização ilimitada e insaciável de capital (RAVITCH, 2013; BERLINER E BIDDLE, 1995 e FOSTER, 2011).

No NCLB as *avaliações estandardizadas*, ferramenta "por excelência" desse programa, com vistas à operacionalização de seus fundamentos e ao alcance de

seus objetivos, constituem elemento nuclear na estruturação da *accountability* educacional que vai se consolidando na administração pública daquele país, marcada pela obsessão em aferir o desempenho acadêmico dos alunos e responsabilizar os professores pelos resultados daqueles por meio da utilização de testes padronizados de larga escala, de aplicação censitária, razão pela qual procurar-se-á expor as premissas, a fundamentação, a implementação e as consequências da adoção de tal expediente. Adianta-se que a implantação desse modelo educacional imediatista, mercantil e adestrador fracassou, por onde foi adotado, em lograr (com efeito, em muitos casos agravou a situação) os declarados objetivos de recuperar o nível de desempenho educacional e de eliminar a diferença nesse quesito (“*achievment gap*”) que, especificamente no país em questão, desfavorece os negros e os hispânicos em relação aos brancos.

Em seguida, ao final do capítulo, replicar-se-á o exame da problemática estadunidense na realidade educacional brasileira, traçando um paralelo com a conjuntura daquela nação norte-americana, mas procurando apreender as peculiaridades e os constrangimentos estruturais que aprisionam o modelo educacional brasileiro ao já crônico capitalismo dependente vigente no país há mais de um século, marcado pela inclusão subalterna e neocolonizada nas redes econômicas, científicas e tecnológicas do capitalismo global.

O Brasil, histórica, política e economicamente submetido de forma subalterna aos circuitos internacionais de capital, e desde o início da década de 1990, constrangido por uma inserção igualmente subordinada no que se convencionou denominar “globalização neoliberal”, não poderia ficar imune ao processo de subsunção real da educação aos imperativos do processo de acumulação e reprodução capitalista global, em sua atual etapa histórica, cujos rebatimentos no sistema educacional dessa nação desde então não somente impactam sua operacionalização, mas pressionam as disputas político-pedagógicas em torno da definição do Sistema Nacional de Educação, conforme explicitamente determinado no artigo 214 do Texto Constitucional (BRASIL, 1988).

A influência da referida macroestrutura global de poder na política educacional brasileira é exercida diretamente por meio de duas organizações-chave do sistema de controle interestatal capitalista, a saber, o Banco Mundial, seu instrumento de atuação na periferia global, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atuando aquele não somente mediante financiamentos a projetos

educacionais, mas principalmente pela pressão que exerce junto ao governo no intuito de favorecer as políticas que prescreve para os países periféricos, notadamente privatistas e congruentes com o mito do “livre mercado”. Já a segunda atua de forma mediata, aproveitando-se do poder de persuasão midiática exercido pelo seu exame *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Aluno, cujo acrônimo em língua inglesa é *Pisa*) para moldar os currículos e as avaliações de ensino de seus países membros e de nações convidadas para participar do referido teste, com todas as funestas consequências pedagógicas e sociais de tal ascendência.

Com vistas a explorar a imposição da lógica capitalista na educação básica pública brasileira, por meio da descentralização para a "iniciativa privada" das funções outrora da competência do Estado, contempla-se uma breve análise do Movimento Todos pela Educação, o mais influente ator coletivo a pautar as políticas educacionais desse país na presente década (GIFE, 2010; MARTINS, 2013; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006 e 2010).

Dessa forma, o segundo capítulo tem o objetivo específico de, em esferas nacionais, contextualizar e problematizar empírica e teoricamente como se manifestam os desdobramentos da imposição do modelo educacional prescrito pela mencionada macroestrutura de poder, examinando particularmente os casos estadunidense e brasileiro

Tendo em vista o sombrio horizonte civilizacional que a permanência do modelo neoliberal/mercantil de educação global ensejaria, conforme se abordará no primeiro capítulo, vasta gama de segmentos organizados das sociedades contemporâneas têm postulado sua substituição por paradigmas educacionais que superem aquele modelo. O exame dessas perspectivas deixa claro que elas perfazem um gradiente de compromissos político-pedagógicos abrangendo desde os de caráter reformista, que visam a apenas atenuar aqueles danosos efeitos, até os que se dispõem a extirpá-los estrutural e definitivamente, por meio do questionamento radical das contradições do MPC.

Desse feixe gradativo de paradigmas destoantes do modelo corporativo global de educação, explora-se, no terceiro capítulo, duas experiências, a saber: a finlandesa (SAHLBERG, 2011) e a cubana (CARNOY; WERTHEIN, 1984; CARNOY, 2007; CUBA, 2011; GABRIELE, 2011a, 2011b; MORRIS, 2014). Assim, o objetivo específico desse capítulo é examinar esses sistemas dois educacionais nacionais, os

quais, conforme se verá no decorrer do presente trabalho, superam o modelo corporativo global de educação.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o presente estudo desdobra-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual se busca, à luz do *materialismo histórico dialético*, e mediada pelas "categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa" (MARX, 2011, p. 89), apreender os determinantes da atual conjuntura da economia política global da educação. A opção pelo método marxiano deve-se, dentre outros fatores, à capacidade que este possui de apreender as contradições, as conexões e os significados das formas fenomênicas por meio das quais se apresenta nosso objeto de estudo.

Notadamente, no terceiro capítulo, faz-se uso de uma abordagem comparativa (TRIVIÑOS, 1987), na apreciaçao das mencionadas experiências finlandesa e cubana.

2 A ECONOMIA POLÍTICA GLOBAL E A CRISE SISTEMICA DO CAPITALISMO

Neste capítulo, buscar-se-á a apreensão das raízes econômicas, históricas e sociais fundamentais da regressiva conjuntura da educação básica pública e da crise estrutural do capital, cuja intensidade tem se acentuado desde a mais recente crise capitalista de proporções mundiais, em 2008, com a exacerbação do processo de centralização de capitais conformando um núcleo orgânico de gigantescas corporações empresariais que configuram uma tentacular macroestrutura global de espoliação dos países periféricos e do grosso da população dos países centrais com tão colossal e inaudito poder (GLATTFELDER, 2010; VITALI; GLATTFELDER e BATTISTON, 2011a), como nunca se viu em toda a história da humanidade.

Destarte, o objetivo específico deste capítulo consiste em examinar os elementos constitutivos da referida macroestrutura global no contexto da reprodução do capital em tempos de crise[2]. Considera-se este capítulo indispensável para a correta compreensão das raízes da problemática da educação pública no cenário global[3], submetida à lógica perversa da produção capitalista, em sintonia com os imperativos do mercado.

A primeira seção aborda a vigente dinâmica da reprodução do capital global, e seus antecedentes históricos, políticos, sociais e econômicos.

2.1 De Bretton Woods à Crise de 2008: caminhos e descaminhos do capitalismo monopolista

Partindo da exposição de marcante pesquisa conduzida por cientistas vinculados a um prestigioso instituto tecnológico na Suíça, a qual desvelou a existência de um núcleo composto por 147 corporações empresariais que detêm o controle de mais de 40% de todas as empresas transnacionais do mundo, a presente seção aborda o crescente protagonismo dos monopólios e dos oligopólios na estrutura de mercado capitalista mundial desde o final da II Grande Guerra até a contemporaneidade.

---

[2] Em trabalho anterior (BASTOS, 2017), este pesquisador dedicou dois dos três capítulos da obra ao estudo das crises capitalistas, contemplando, no segundo, o exame da crise estrutural do capital, razão pela qual se remete a essa obra, para fins de aprofundamento da temática em questão.

[3] Essa questão será tratada no capítulo seguinte.

Serão delineados os fundamentos teóricos da "Escola do Capital Monopolista", a partir da clássica obra de Baran e Sweezy (1966), e de sua versão contemporânea, que investiga o "Capitalismo Monopolista Financeiro", pela lente de John Bellamy Foster, bem como um dos seus efeitos mais danosos, a saber, a financeirização na reprodução e acumulação do capital global, processo que pelas gigantescas proporções que tomou, levou ao "beco sem saída" da atual estagnação em todo o mundo capitalista, conforme mostrará Varoufakis (2016).

Na primeira subseção, a seguir, desvela-se como o *mainstream* econômico acadêmico nega e procura ofuscar a preponderância do poder dos oligopólios no mercado, precisamente porque a existência desses mina a consistência de suas premissas teóricas, calcadas em modelos que ignoram ou subestimam o peso de tais excrescências econômicas.

2.1.1 A concentração de poder econômico e político e a teoria social

> A natureza sedutora da visão neoclássica [...] retrata o capitalismo como um sistema perfeito, no qual o mercado garante que tudo é 'justo'. É um mundo no qual a meritocracia governa, ao invés de poder e privilégio como nos sistemas sociais anteriores. Essa visão de uma sociedade funcionando perfeitamente sem uma autoridade despótica central é sedutora – tão sedutora que os economistas neoclássicos querem que ela seja verdade. (KEEN, 2001, p. 18)[4]

Duas bases de dados, ilustradas no Gráfico 1, a seguir, ambas de notória credibilidade mundial, atestam a magnitude do poder dos oligopólios na economia mundial, no século XXI. A primeira, a *COMPUSTAT*, evidencia a tendência ascendente dos faturamentos anuais das maiores 500 empresas mundiais desde 1960 como porcentagem do PIB mundial, atingindo o pico em 2006, pouco antes da Crise de 2008, ocasião em que correspondia a 35% daquele agregado macroeconômico global. Já pela segunda, organizada pela revista *Fortune 500*, abrangendo o período que vai de 2004 a 2009, a fatia do faturamento global anual capturada por essas 500 corporações é ainda maior, superior a 40%.

[4] Todas as traduções do presente trabalho foram feitas por seu autor, inclusive em gráficos, quadros ou figuras, salvo quando/se informado outro tradutor.

Gráfico 1 – Faturamento das 500 maiores empresas globais como porcentagem do PIB mundial. 1960 – 2009.

Fonte: Foster, McChesney e Jonna (2011, p. 12), a partir de fontes referenciadas na obra retro mencionada.

Congruentemente, um estudo do Instituto Federal de Tecnologia de Zurique (ETHZ, do alemão *Eidgenössische Technische Hochschule Zürich*, mais referido como ETH), na Suíça, de autoria dos cientistas Stefania Vitali, James B. Glattfelder e Stefano Battinson, publicado em 26 de outubro de 2011, sob o título "A Rede de Controle Corporativo Global" (*The Network of Global Corporate Control*) (VITALI; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011a), na revista científica *PlosOne*, pôs em relevo uma característica da economia capitalista global estranhamente (ou convenientemente, conforme se verá a seguir) negligenciada pela teoria social (notadamente a econômica) desde o inicio da "restauração neoliberal", a partir de meados da década de 1970 e início da de 1980, a saber, a concentração de poder econômico e político por parte de imensos conglomerados empresariais (inclusive financeiros) transnacionais.[5]

[5] Acerca do ETH e da pesquisa em questão, Dowbor (2012, p. 02) esclarece: "Em termos ideológicos, o estudo está acima de qualquer suspeita. Antes de tudo, é importante mencionar que o ETH de Zurich faz parte da nata da pesquisa tecnológica no planeta, em geral colocado em segundo lugar depois do MIT dos Estados Unidos. Os pesquisadores do ETH detêm 31 prêmios Nobel, a começar por Albert Einstein. A equipe que trabalhou no artigo entende tudo de mapeamento de redes e da arquitetura que resulta. Stefano

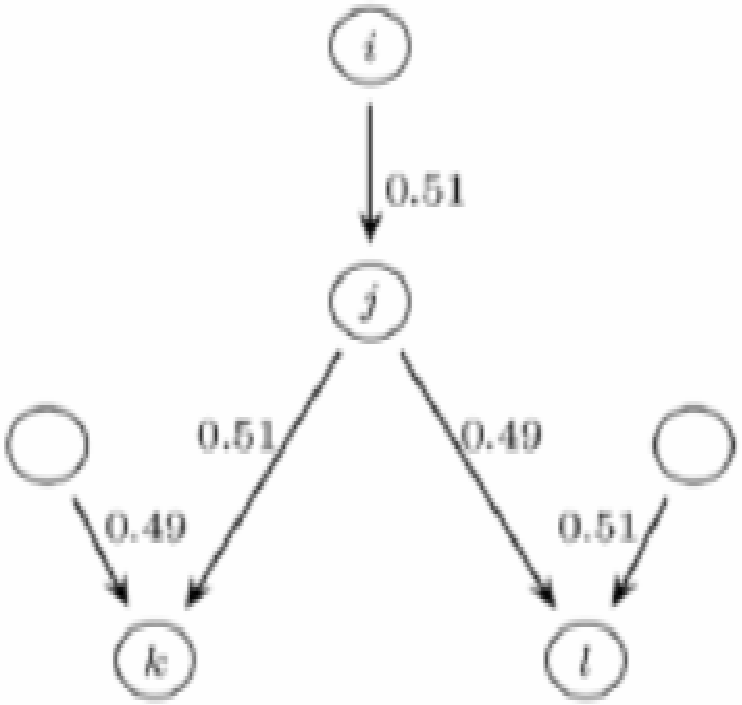
A pesquisa supra mapeou a topografia de um universo de 43.060 empresas transnacionais (financeiras e não-financeiras) interconectadas direta ou indiretamente por meio de participações acionárias. Em seguida, a amostra foi reduzida para um grupo de 1.318 corporações com conexões tão estreitas entre si de uma forma que cerca de três quartos da propriedade dessas companhias que compõem esse núcleo pertencem ao próprio núcleo, ou seja, "[e]m outras palavras, esse é um grupo fortemente entrelaçado de corporações que cumulativamente detêm a maiorias das ações das outras". (VITAL; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011a, p. 03).

Na análise da estrutura global de controle empresarial que empreendem, os autores da pesquisa explicam que o controle é exercido por meio de uma complexa rede de relações de propriedade (participações acionárias) direta e indireta que se estende por muitos países, o que faz com que, tal qual o ilustrado na Figura 1, a seguir, em muitos casos, mesmo sem possuir nenhuma ação da empresa *k*, a empresa *i* possa controlá-la e impor seus interesses na estratégia de negócios daquela empresa por intermédio da empresa *j*, da qual possui a maioria das ações com poder de voto, sendo esta a acionista majoritária da empresa *k*.[6] Dessa forma, o conjunto total da teia de participações acionárias corresponde ao montante do valor econômico sobre o qual aquelas empresas de maior porte têm controle (VITAL; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011a).

Battiston, um dos autores, assina pesquisas com J. Stiglitz, ex-economista chefe do Banco Mundial. O presente artigo, com 10 páginas, é curto para uma pesquisa deste porte, mas é acompanhado de 26 páginas de metodologia, de maneira a deixar transparentes todos os procedimentos. E em nenhum momento tiram conclusões políticas apressadas: limitam-se a expor de maneira muito sistemática o mapa do poder que resulta, e apontam as implicações."

[6] Como bem salientam os autores, " [...] [m]esmo com [uma empresa possuindo] pequena quantidade de ações, se todos os demais acionistas detiverem quantidade de ações menores ainda, o modelo garante um alto nível de controle [àquela empresa]". (VITALI; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011b, s.p.)

Figura 1 – Controle por participação acionária indireta



Fonte: Vitali; Glattfelder; Battiston (2011a)

Convém ressaltar que o controle também é estimado, na pesquisa, por intermédio do manejo das receitas operacionais das empresas transnacionais, da seguinte forma: estima-se o percentual de controle da rede de participações acionárias diretas e indiretas, depois multiplica-se os níveis de controle encontrados pelas receitas operacionais das empresas às quais uma empresa acionista é conectada, direta ou indiretamente (VITALI; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011b). Ou seja, para a definição de controle no estudo em foco, os autores levam em conta não somente a propriedade das ações das empresas, mas também suas receitas operacionais, o que se trata, com efeito, de uma inovação metodológica na análise científica das redes de poder corporativo global, até então focada apenas nas participações acionárias envolvidas.

Os resultados da pesquisa são, com efeito, impressionantes, o que pode ser aquilatado logo na primeira frase do próprio artigo que veiculou a pesquisa, em seu *abstract*: "**A estrutura da rede de controle das corporações transnacionais impacta a competição de mercado mundial e a estabilidade financeira.**" (VITAL, GLATTFELDER, BATTISTON, 2011a, p.1, grifou-se). Nas palavras de seus autores:

> [...] constatamos que apenas 737 das maiores empresas acumulam 80% do controle sobre o valor de todas as TNCs[7]. [...] Detalhadamente, **quase 4/10 do controle sobre o valor econômico das TNCs no mundo é exercido**, por meio de uma complexa rede de relações de propriedade, **por um grupo de 147 TNCs no núcleo**, o qual possui controle quase absoluto sobre si mesmo. As principais detentoras dentro do núcleo podem, assim, ser **consideradas como uma "super-entidade" econômica na rede global de corporações**. Um fato adicional relevante neste ponto é que 3/4 do núcleo são intermediários financeiros.[8](VITAL, GLATTFELDER, BATTISTON, 2011a, p.4, grifou-se).

Dowbor (2012, p. 2-4, grifou-se), corroborando os graves resultados obtidos pelo estudo em foco, acentua o descomunal poder político acumulado pelo referido núcleo global de corporações empresariais:

> Os números em si são muito impressionantes, e estão gerando impacto no mundo científico, e vão repercutir inevitavelmente no mundo político.[9] Os dados não só confirmam como agravam as afirmações dos movimentos de protesto que se referem ao 1% que brinca com os recursos dos outros 99%. [...] É natural e saudável que tenhamos todos uma grande preocupação em não inventarmos conspirações diabólicas, maquinações maldosas. Mas **ao vermos como nos principais setores as atividades se reduziram no topo a poucas empresas extremamente poderosas, começamos a entender que se trata sim de poder político**. Agindo no espaço planetário, na ausência de governo mundial, e frente à fragilidade do sistema multilateral, manejam grande poder sem nenhum contrapeso significativo.

Sobre o rigor e a consistência do método empregado no estudo, discorrem os autores:

> Nós calculamos o controle usando todos os três modelos fundamentalmente diferentes. Nem a topologia da rede, nem a distribuição de controle, nem a identidade dos principais titulares mudaram significativamente nesses [três] diferentes cenários. Esta robustez inesperada, ou invariância, de tais medidas de controle global é encorajadora, porque significa que nem os modelos estão computando números arbitrários, nem os três modelos têm o mesmo viés na medição do controle de maneira errada. Assim, embora para os agentes individuais a medição do controle direto possa parecer arbitrária, a existência dessa coincidência 'agregada' na medição é, de fato, uma indicação positiva

---

[7] *Transnational corporations*; em português, corporações transnacionais.

[8] Um dos três autores da pesquisa, a saber, Glattfelder, atesta a iníqua e preocupante concentração existente na rede por eles estudada: "Com efeito, **menos de 1 por cento das empresas foram capazes de controlar 40 por cento de toda a rede**." (COGHLAN; MACKENZIE, 2011, s.p.). No que se refere à predominância das corporações do setor financeiro nas posições de maior poder da rede, no anexo que acompanha o artigo que veicula a pesquisa (VITALI; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011a), é disponibilizada a lista das 50 empresas que acumulam maior controle na rede em questão (*Top 50 control-holders*). **Nas 10 primeiras posições encontram-se apenas instituições financeiras**, dentre as quais Barclays Bank, JPMorgan Chase e Merrill Lynch, e entre os 11º e 20º lugares estão Deutsche Bank, Credit Suisse, Goldman Sachs e The Bank of New York Mellon.

[9] Concernente à repercussão do artigo em questão no jornalismo científico, reportar-se, a título meramente ilustrativo, a Ehrenberg (2011) e Coghlan e Mackenzie (2011). Em Smith (2011) é possivel encontrar uma resenha crítica ao trabalho em apreço, à qual os autores respondem em Vitali; Glattfelder; Battiston (2011b) e Glattfelder (2011). Para visualizar e/ou participar do fórum de discussões acerca do artigo, no site do periódico científico que o publicou, indica-se acessar a seguinte página: <http://journals.plos.org/plosone/article/comments?id=10.1371/journal.pone.0025995>. (Acesso em: 12 mar 2017).

> de que os resultados são, de fato, não espúrios ou um artefato dos detalhes do modelo. Mas, como advertimos, esses números são, em qualquer caso, uma aproximação. (VITALI; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011b, s.p.)

Os autores realmente acreditam ter provado empiricamente a existência de uma gigantesca estrutura oligopólica que efetivamente detém o controle da economia mundial[10], o que, a este pesquisador, não apenas parece plausível e verossímil, confirmando o que se intuía da análise acurada da dinâmica de reprodução do capital global nas últimas décadas, mas coaduna-se com os resultados da investigação dos processos históricos, sociais, econômicos e políticos que se desdobraram na economia capitalista nos últimos 70 anos, a serem expostos no decorrer do presente capítulo.

A despeito de sua relevância no âmbito das demais ciências sociais, as considerações sobre *controle* e/ou *poder* nunca encontraram uma firme ancoragem na Economia, cujos pressupostos teóricos, desde a sua emergência, com a crise e dissolução da Economia Clássica, no último quartel do século XIX[11], fundam-se numa idílica "concorrência perfeita" que nunca existiu. Consoante assevera Schutz (2001, p. 7):

> A noção de um mercado perfeitamente competitivo é uma das mais importantes na economia, e os alunos desde o início de seus estudos são treinados com as suas características - mesmo se tal coisa jamais tenha ou possa ter existido, com seus 'indefinidamente grandes' números de compradores e vendedores[12] que 'livremente' entram e saem do mercado a qualquer momento e que negociam um produto 'perfeitamente' homogêneo. Logo em seguida, os alunos obtêm a lista de características adicionais que fariam com que compradores e vendedores de um mercado perfeito tivessem a informação "perfeita e gratuita" sobre todos os aspectos relevantes do mercado, incorrendo em custos 'zero' para fazer negócios uns com os outros, e tendo 'zero' de efeitos externos decorrentes das suas atividades (ou seja, os efeitos sobre os outros não diretamente envolvidos na produção, no consumo ou na troca).

Um corolário de tais quiméricas premissas (e mais um dogma do modelo, presença garantida nos livros-texto da disciplina) constitui o entendimento de que o

---

[10] "Há uma grande diferença entre suspeitar a existência de um fato e demonstrá-lo empiricamente. Nós não conhecemos nenhum estudo anterior que forneça [,como o nosso,] a evidência empírica real destas descobertas, as quais o senso comum, de fato, antecipava." (VITALI; GLATTFELDER; BATTISTON, 2011b, s.p.)

[11] Cf. Netto e Brás (2006), Introdução.

[12] No modelo teórico adotado pelo *mainstream* econômico, notadamente a escola neoclássica, a qual se tomará como referência em termos de pensamento econômico ortodoxo ou conservador, no presente capítulo, como o número de empresas (a esmagadora maioria de pequeno ou médio porte) atuando no mercado é "indefinidamente grande", entende-se que praticamente nenhuma possui poder econômico para impor seus interesses de forma a afetar o equilíbrio do mercado, sendo os raros casos de monopólio, considerados apenas pontuais e acidentais "falhas de mercado". Essa é a situação *normal* (ou *natural*) do mercado, a partir da qual são concebidos os princípios, as leis gerais e as funções matemáticas que estruturam o modelo.

mercado, mesmo com suas episódicas crises, tende sempre ao equilíbrio. Reconhecem, todavia, os neoclássicos que existem pré-condições para que esse estado de equilíbrio ocorra, as quais, de acordo com a pesquisa consistente empreendida por estudiosos de outras escolas da economia, não se sustentam. Um desses pesquisadores explica:

> Essas pré-condições surgem da prática neoclássica de analisar a economia do ponto de vista dos 'agentes' individuais, onde esses agentes podem ser consumidores, empresas, trabalhadores ou investidores. Geralmente, embora a descrição do indivíduo possa ser criticada como estilizada e estéril, essa análise é internamente consistente: se você aceitar os pressupostos do modelo, então as conclusões sobre o comportamento individual fluem logicamente a partir deles. No entanto, para ser uma teoria da economia em vez de uma psicologia individual, esse modelo do indivíduo deve ser agregado para derivar um modelo de mercado onde muitos consumidores e vendedores interagem, ou uma economia inteira onde múltiplos mercados interagem uns com os outros. A análise do indivíduo deve ser agregada de alguma forma, para derivar uma teoria da entidade agregada chamada 'O Mercado' ou 'A Economia'[,respectivamente]. Em literalmente todos os casos, a tentativa de passar da análise do indivíduo para o agregado fracassou, no sentido de que resultados que eram facilmente derivados para o indivíduo isolado não poderiam ser derivados para o agregado. Mas essa falha em derivar um modelo coerente de comportamento econômico agregado foi suprimida dos livros de economia. Aos alunos foi, portanto, ensinada uma teoria de como os mercados e as economias se comportam que era estritamente verdadeira apenas para indivíduos isolados, mas era falsa para os mercados e as economias em si. (KEEN, 2001, p. 20)

Um dos desdobramentos dessa falha em agregar os casos individuais em uma teoria geral, o que constitui uma das premissas básicas do método científico, é o, no mínimo, sério comprometimento de um dos dois componentes básicos do modelo de equilíbrio do mercado proposta pela escola neoclássica, a saber, a "curva da demanda" a qual, pelo entendimento exposto por Keen (2001) na citação supra, somente funciona no nível individual. Explica-se: como, de acordo com a mencionada corrente da economia, tal equilíbrio decorre da interação (ou da interseção) entre as curvas da oferta e da demanda[13], a falha em representar empiricamente a última avaria definitivamente o modelo teórico subjacente.

De acordo com o mecanismo de mercado idealizado pelos neoclássicos, o resultado das interações entre os interesses individuais "egoístas" (lembrando Adam Smith) de cada agente econômico levaria, paradoxalmente, no final, a uma situação de equilíbrio, na qual não seria mais possível melhorar a situação de nenhum deles, sem

[13] Trata-se de um dos axiomas de tal escola econômica: "A maneira mais fácil de determinar o preço e a quantidade de equilíbrio em um mercado é colocar a curva de oferta e a curva de demanda no mesmo diagrama. Como a curva de oferta mostra a quantidade ofertada a qualquer preço dado e a curva de demanda mostra a quantidade demandada a qualquer preço dado, o preço pelo qual as duas curvas se cruzam é o preço de equilíbrio, ou seja, o preço em que a quantidade ofertada é igual à quantidade demandada." (KRUGMAN, WELLS, 2007, p. 58)

piorar a de outro. Não obstante, a maioria desses economistas reconhecem a existência de "falhas de mercado", para as quais existe a intervenção governamental com vistas a corrigir, coibir e restabelecer o "equilíbrio natural" do mercado. Pela pena de um renomado representante dessa corrente teórica, em co-autoria com Robin Wells:

> Os mercados em geral levam à eficiência. [...] contudo, há exceções a esse princípio de que os mercados em geral são eficientes. Em casos de falha de mercado, a busca individual do interesse próprio fundada no mercado piora a situação da sociedade, isto é, o resultado do mercado é ineficiente. E [...] a intervenção governamental pode ajudar. Mas, exceto em instâncias de falha de mercado, a regra geral é que os mercados são uma maneira muito boa de organizar a economia. (KRUGMAN, WELLS, 2007, p. 13)

Segundo ainda os cânones dessa escola econômica, as "falhas de mercado" que deturpam o "equilíbrio de mercado" são a "competição imperfeita" (que por sua vez desdobra-se em *monopólio, oligopólio* e *competição monopolista*), as externalidades e a informação imperfeita. Como causas da "competição imperfeita", apontam aqueles teóricos duas principais, a saber: a primeira seriam os custos decrescentes que as empresas maiores conseguem obter, pois pela necessidade de produção em larga escala em alguns setores, em dimensões tais que apenas poucos grandes conglomerados empresariais podem operar, consegue-se produzir a custos tão baixos que lhes permitem alijar os concorrentes do mercado; e a segunda seriam as barreiras de entrada, que dificultam, ou impedem temporariamente que novas empresas competidoras ingressem no mercado (SAMUELSON, NORDHAUS, 2009).

Como se percebe, essa corrente ortodoxa chega a reconhecer que nem sempre o equilíbrio de mercado vigora, mas atribui essas acidentais conjunturas a falhas pontuais de mercado, ou seja, exceções à dinâmica de funcionamento geral do sistema, o qual, dessa forma, mantém incólume suas "premissas" (ou, mais apropriadamente, seus axiomas) e sua aplicação na interpretação e no diagnóstico dos problemas socioeconômicos que afetam as modernas formações sociais.

Diante, todavia, da efetiva realidade concreta de uma estrutura de mercado global na qual pouquíssimos colossais conglomerados empresariais transnacionais (financeiros inclusos) dominam os setores econômicos em que atuam, impondo às sociedades preços e outras condições de operação[14], o modelo teórico neoclássico, concebido para uma idílica estrutura de "equilíbrio de mercado" e "competição perfeita", mostra-se não somente inócuo e inútil, mas, com efeito, temerário, em sua

[14] As evidências dessa situação serão supridas em seção ulterior, no presente capítulo.

incapacidade de apreender a real dinâmica dos processos de acumulação e reprodução do capital social global.

Em outras palavras, uma vez que se reconheça a verdadeira e palpável estrutura oligopólica predominante no mercado global, desvela-se nitidamente a fragilidade do arcabouço teórico neoclássico, o que explica a ferrenha recusa de seus representantes a admitir o papel de relevo dos monopólios e oligopólios na estrutura de mercado da maioria dos países[15]. De acordo com Galbraith (apud FOSTER; MCCHESNEY; JONNA, 2011, p. 19):

> Enquanto as empresas na economia pudessem ser vistas em uma 'classificação bipolar' como consistindo em concorrentes perfeitos (pequenos e numerosos, sem controle de preços) ou monopolistas (vendedores únicos - um fenômeno praticamente inexistente), o modelo competitivo ideal funcionava bem o suficiente. Entretanto, uma vez que o oligopólio ou 'cripto-monopólio' fosse reconhecido como o caso típico, tudo isso mudava. 'Assumir que o oligopólio era geral na economia era supor que um poder semelhante ao de um monopolista era exercido em muitos, talvez até na maioria dos mercados.' Os preços não eram mais uma força impessoal, e o poder e a rivalidade não podiam mais ser excluídos da análise econômica. 'Não somente o oligopólio distancia-se do mundo da competição, mas conduz ao mundo do monopólio.'

John Hicks, um dos expoentes da escola neoclássica, em citação de Foster; Mcchesney; Jonna (2011, p. 17), sagazmente identifica e expõe o dilema que, dessa forma, se impõe a essa corrente teórica:

> Se assumirmos que a empresa típica (pelo menos em setores onde as economias de grande escala são importantes) tem alguma influência sobre o preço ao qual ela vende, [ela] é, portanto, em certa medida, monopolista. No entanto, deve-se reconhecer que um abandono geral do pressuposto da concorrência perfeita, uma adoção universal da assunção do monopólio, deve ter conseqüências muito destrutivas para a teoria econômica. Sob o monopólio, as condições de estabilidade tornam-se indeterminadas; e a base sobre a qual as leis econômicas podem ser construídas é, portanto, retirada. Creio que somente é possível salvar algo deste naufrágio - e deve ser lembrado que o naufrágio ameaça a maior parte da teoria do equilíbrio geral -

[15] Suarez-Villa (2015, p. 265-6) ilustra o recorrente recurso utilizado pelos neoclássicos de lançar mão de termos dúbios e ambíguos para se referir a fenômenos ou elementos indesejáveis ou inconvenientes para seu modelo teórico: "Competição imperfeita era o termo usado para se referir a condições oligopolísticas - para tentar estabelecer esse fenômeno na teoria econômica dominante. Assumiu-se também que a redução de novas possibilidades de investimento - condição associada à estagnação - acompanhava a competição imperfeita. Este termo tornou-se assim sinônimo de controle oligopolista (e monopolista) sobre preços - situação que muitas vezes resulta em excesso de capacidade produtiva. Esse tratamento da competição encontrou muita resistência dos economistas do *mainstream*, contudo, que viram nele uma séria ameaça a suas suposições acalentadas. De um modo mais amplo, eles também o viam como uma ameaça a todo o aparato teórico que construíram em torno da competição. Assim, a reação imediata foi marginalizar esse esforço. As condições oligopolísticas e monopolísticas foram, por isso, afastadas da teoria econômica - para serem consideradas estranhas à condição "normal" de competição perfeita, no máximo. Conceitos tortuosos - como concorrência viável - foram inventados para evitar o uso de "competição imperfeita" - o que se tornou um disfarce semântico para transmitir a noção de que tipicamente ocorre a competição de preços sob condições oligopolísticas.".

> se pudermos supor que os mercados que confrontam a maioria das empresas com as quais vamos tratar não diferem muito de mercados perfeitamente competitivos. Então as leis de um sistema econômico que trabalha sob a competição perfeita não serão muito diferentes em um sistema repleto de elementos de monopólio. Pelo menos, parece valer bem a pena tentar esta escapatória. Devemos estar conscientes, contudo, de que estamos dando um passo perigoso e, provavelmente, limitando em grande medida os problemas com os quais a nossa análise subsequente será capaz de lidar. No entanto, pessoalmente, duvido que a maioria dos problemas que teremos de excluir por esta razão sejam capazes de uma análise muito útil pelos métodos da teoria econômica.

A contemporânea condição hegemônica dessa escola econômica[16] não deixa dúvidas de que seus membros optaram por "evitar o naufrágio", mesmo que ao preço da esterilização da capacidade analítica do modelo teórico empregado.

Subjacente à resistência do *mainstream* econômico em admitir o caráter oligopólico da estrutura de mercado global contemporânea, encontram-se as determinações sociopolíticas que estruturam os aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1980) utilizados pela mencionada macroestrutura global de poder corporativo com fins de manutenção e legitimação do status-quo.[17] Schutz (2001, p. 9) aborda, nos Estados Unidos, a captura de um dos dois principais desses aparelhos, dos quais os grandes conglomerados oligopólicos globais lançam mão com vistas a fazer prevalecer os seus interesses, a saber, o educacional[18]:

> Hoje a maioria dos economistas acadêmicos trabalham em departamentos organizados como divisões de escolas de negócios ou outros programas de negócios de um tipo ou de outro. O objetivo principal dessas organizações não é facilitar o exame crítico dos negócios e das estruturas de poder do mundo empresarial do ponto de vista das maiores questões da humanidade, mas fornecer o que os negócios precisam - cursos de gestão, de consultoria, e defesa política e social de seus interesses na sociedade, além de outros suportes para o sistema de negócios/mercado. Ou seja, nas faculdades de negócios [Economia, Administração, etc.], a organização prática da Economia como um campo de pesquisa tem sido centrada principalmente nos requisitos dos negócios, e não naqueles da busca do conhecimento mediante uma visão crítica. Além do mais, até mesmo aqueles departamentos de Economia em universidades que são independentes dos programas de negócios - na maior parte em pequenas universidades [...] - são influenciados de forma semelhante, por terem que competir por estudantes, professores e recursos de pesquisa com os departamentos de economia de universidades maiores e mais bem assistidas em termos de financiamento. Das ciências sociais, assim, a Economia é, em virtude de sua aliança prática profunda com os negócios, de longe a menos inclinada para a pesquisa crítica sobre as estruturas de poder do sistema de mercado. Isto não quer dizer que o restante

[16] Adiante ver-se-á que a conquista de tal hegemonia não foi resultado de superioridade técnica ou teórica, mas sim um dos desdobramentos da "restauração neoliberal", operada a partir de meados da década de 1970.

[17] Compreendendo isso, se entende melhor como a Economia, ou qualquer outra ciência social moderna, pode ignorar ou evitar quase totalmente uma questão fundamental, que permeia todos os organismos sociais, como o *poder*.

[18] Sendo o outro aparelho a mídia, a ser abordada na sequência, ainda na presente seção deste capítulo.

> das ciências sociais tenham escapado completamente à influência das empresas como fonte dos requisitos para o trabalho de estudo e ensino - longe disso -, mas elas certamente têm sido menos sujeitas a essa influência do que tem sido a Economia. [19]

Suarez-Villa (2015, p. 2) testifica, de forma ainda mais contundente, a captura da academia pelo grande capital, bem como o escanteamento e a perseguição imposta aos intelectuais independentes e críticos em suas universidades:

> A censura - autoimposta ou tacitamente induzida pelas circunstâncias e pelos interesses adquiridos - tornou-se parte de nossa realidade, no momento em que críticas incisivas recebem indiferença ou uma recepção surda, mesmo por aqueles mais negativamente afetados pelo status quo. O sistema educacional parece incapaz de abordar os problemas de longo prazo que enfrentamos, quando o conformismo ou a conivência superam a profundidade e a ação crítica. A academia e os acadêmicos, enquanto isso, juntaram-se ao status quo, com apologia - quando não suporte - tornando-se essa a atitude aceita entre aqueles que estabelecem agendas. As escolas de negócios americanas e os departamentos de economia tornaram-se faróis inspiradores para a expansão do controle corporativo, enquanto as perspectivas críticas sobre o poder corporativo são tacitamente censuradas. As opiniões críticas sobre o capitalismo corporativo hoje parecem tão distantes dos currículos de negócios e economia como as águias carecas estão da vida nos oceanos. A discriminação tácita contra aqueles que levantam argumentos críticos ou radicais sobre o poder corporativo é a regra, ao mesmo tempo que o ensino superior torna-se alvo do controle empresarial. Tal discriminação penetrou na maioria dos campos das ciências sociais, transformando-as em apologistas do status quo - auxiliadas por abordagens reducionistas que impedem a consideração do panorama social mais amplo. Talvez isso possa explicar por que as publicações acadêmicas [...] parecem destinadas quase que exclusivamente a tornar o poder empresarial mais forte, mais eficiente ou mais explorador. O vasto número de livros de autoajuda publicados todos os anos com esses objetivos - e a falta de vontade dos editores de incluir a pesquisa crítica sobre o capitalismo corporativo em seus programas - é testemunho de quanto a academia se tornou subserviente ao domínio empresarial.

Chossudovsky (1999, p. 34) anui à exposição supra, trazendo mais elementos relevantes para a apreensão da imposição do pensamento único nos departamentos de Economia das universidades do mundo todo:

---

[19] Belluzzo e Galípolo (2017, p. 87-8) ilustram o poder de sedução dos grandes conglomerados empresariais sobre os professores de economia e finanças dos Estados Unidos: "Decano da *Business School* da *Columbia University*, Glenn Hubbard, entre outras pertinências, é contratado do *Analysis Group*, uma consultoria especializada em defender "interesses especiais" nos tribunais, nas audiências parlamentares, e nas agencias encarregadas de cuidar de práticas anti-monopolistas [sic]. Não é preciso dizer que Glenn é frequentemente convidado a manifestar suas opiniões doutas e independentes, ademais de cientificas, na mídia impressa e imagética. Glenn Hubbard, o leitor há de se lembrar, é um dos entrevistados do documentário *Inside Job*. Impostado em suas feições de acadêmico respeitável e recatado, o rosto adornado por óculos que dependurados em qualquer nariz poderiam revelar as mais elevadas propensões intelectuais, Hubbard sentiu-se acuado pelas perguntas de Charles Ferguson. O diretor de *Inside Job* questionou o "acadêmico" e consultor a respeito do conflito entre seus trabalhos de opinião remunerada e os princípios que regem (ou deveriam reger) a vida acadêmica. Hubbard não respondeu e ameaçou encerrar a entrevista.".

> Desde o início da década de 1980, o discurso econômico dominante tem aumentado sua influência nas instituições de pesquisa em todo o mundo: a análise crítica é fortemente desestimulada; a realidade econômica deve ser vista através de um único conjunto de relações econômicas fictícias, cuja finalidade é dissimular as manifestações do sistema econômico global. Estudiosos das principais correntes econômicas produzem teoria sem fatos ('teoria pura') e fatos sem teoria ('economia aplicada'). O dogma econômico dominante não admite nem divergências nem discussão sobre o seu paradigma teórico básico: a principal função das universidades é produzir uma geração de economistas leais e confiáveis que sejam incapazes de desvendar os fundamentos sociais da economia de mercado global.

Em 2015 a Associação Francesa de Economia Política publicou, em seu site, um manifesto (FAVEREAU; ORLÉAN, 2015), no qual relata a denúncia que levou aos órgãos governamentais sobre a marginalização sofrida pelos economistas heterodoxos, sejam eles pós-keynesianos, institucionalistas, marxistas ou vinculados a qualquer corrente econômica que não comungasse do pensamento único imposto pelo *mainstream* econômico vigente. No documento, aquela organização revela que dos 120 professores nomeados entre 2005 e 2011, apenas 6 eram afiliados àquelas escolas de pensamento econômico. No início de dezembro de 2014 o Ministério da Educação, mostrando-se sensível às advertências daqueles acadêmicos sobre o risco que corria um nível mínimo de pluralismo intelectual no ensino universitário e na pesquisa em economia naquele país, anuncia uma reforma com vistas a corrigir as distorções denunciadas. Contudo, cerca de apenas um mês depois, em 15 de janeiro do ano seguinte, em uma "misteriosa" reviravolta, um porta-voz daquele ministério anuncia o cancelamento da mencionada reorganização.[20]

Suarez-Villa (2015), equiparando a Economia Neoclássica à crença religiosa, em seu apego dogmático ao sacrossanto axioma do equilíbrio geral de mercado, salienta que tal "dogma de fé" constitui requisito imprescindível para se construir uma carreira acadêmica de êxito nos departamentos de Economia da maioria das universidades em todo o mundo.

Com efeito, a tomada dos departamentos universitários pela ideologia neoliberal não se restringiu à Economia, mas atingiu todos os domínios que pudessem

[20] Em trabalho anterior, este pesquisador aborda a questão, ilustrando-a com outro manifesto, publicado anteriormente naquele país: "Nesse sentido, registre-se a contemporânea insatisfação de significativos segmentos discentes de cursos superiores de Economia, espalhados pelas universidades dos cinco continentes, com relação ao excessivo apego a modelos abstratos, afastados da realidade social concreta e à árida matematização daquela ciência social, bem como à limitação do currículo aos cânones neoclássicos, o que consideram claro reflexo do caráter ideológico do *mainstream* econômico prevalecente nas principais universidades e centros de pesquisa do planeta. Ao que tudo indica, as primeiras manifestações desse mal-estar tiveram início na França em 2000, quando um grupo de estudantes lançou o Manifesto Pós-Autista, o qual desencadeou uma onda de movimentos emulativos em universidades de diversos países." (BASTOS, 2017, p. 124).

se mostrar funcionais à reprodução ampliada do capital, bem como à sustentação e legitimação ideológica do status-quo econômico, político e social nas sociedades capitalistas contemporâneas. A crescente complexificação dos processos de produção de valor e mais valor, decorrente dos imperativos da incessante busca por acréscimo de produtividade, que levaram à emergência do regime de acumulação flexível, demanda a ininterrupta formação de quadros técnicos e gerenciais, da mesma forma que a operacionalização dos aparatos políticos e ideológicos que sustentam os oligopólios globais impõe um suprimento contínuo de profissionais treinados para tal, como explica Suarez-Villa (2015, p. 313):

> Os principais veículos de influência política e governamental neo-oligárquica[21] - contribuições, *lobbying* e esquemas de controle de 'portas giratórias' - exigem muitos acólitos, além dos que administram o domínio empresarial oligopolista. O que restou da burguesia pode ser empregado para dirigir esses veículos de influência política. Os acólitos colocados a cargo desses veículos são tipicamente encontrados entre a alta classe média no capitalismo avançado contemporâneo. Entre os que estão neste estrato encontram-se os advogados, os gestores encarregados de 'super PACs'[22] e organizações políticas semelhantes, lobistas de diversas bagagens profissionais, magos do controle de danos à imagem de empresas e diversos especialistas em relações-públicas - todos eles ajudam a lubrificar a maquinaria política da neo-oligarquia. Esses acólitos tendem a ser muito bem recompensados e muitos deles tornam-se mesmo multimilionários - um status que devem ao seu serviço. Alguns podem até ter a chance de fazer parte da neo-oligarquia - se o desempenho, a influência e a sorte gerarem mobilidade ascendente em suas fileiras. Alguns destes acólitos podem ser descendentes da burguesia que outrora possuía pequenas ou médias empresas que faliram ou foram engolidas por oligopólios. A mobilidade da classe de acólitos para a neo-oligarquia pode assim beneficiar alguns elementos da burguesia a serviço do poder neo-oligárquico.

Especificamente atendo-se à formação acadêmica dos administradores, o autor destaca o amoldamento ideológico perpetrado pelas faculdades de administração estadunidenses consoante os preceitos amorais da economia neoclássica, bastante compatíveis com a então nascente ideologia neoliberal:

> Politicamente, as escolas de negócios americanas serviram de grandes centros de treinamento e contato da classe de acólitos - se não para a própria neo-oligarquia. Eles geraram ou incorporaram as relações sociais e as redes necessárias à classe de acólitos para influenciar a política - ao mesmo tempo que proporcionavam o treinamento necessário para administrar as grandes corporações associadas à neo-oligarquia. A captura das escolas de negócios americanas pela economia neoclássica, a partir da década de 1970, preparou o

[21] Suarez-Villa (2015) dedica o quinto capítulo dessa obra para caracterizar a neo-oligarquia global que, desde a "restauração neoliberal", a partir do final dos anos 1970, forjou uma macroestrutura global de poder corporativo, sob a liderança dos capitalistas dos Estados Unidos.

[22] Comitês eleitorais que recolhem contribuições financeiras de empresas e outras organizações para apoio a determinados políticos ou partidos em uma eleição, mas que são proibidos de doar diretamente a esses os recursos que recebem. (SUPER PACs, 2017)

> terreno para a doutrinação de gerações de estudantes de administração - entre eles acólitos futuros - com os preceitos de maximização de lucros, implantação estratégica agressiva, e uma mentalidade 'mate ou morra' que agora permeia a tomada de decisões corporativas. Uma mentalidade amplamente amoral, portanto, entrincheirou-se no domínio corporativo - refletindo a perspectiva amoral dos preceitos econômicos neoclássicos ensinados nas escolas de negócios - fingindo ser 'científica' para reivindicar legitimidade. (SUAREZ-VILLA, 2015, p. 314-5)

Quanto ao, conforme mencionado, outro aparelho ideológico utilizado pelos oligopólios com vistas à racionalização do status-quo e à supressão dos espaços e de veículos indutores e difusores de consciência crítica, a mídia, hodiernamente controlada, direta ou indiretamente pela neo-oligarquia global, transformou-se em atento e fiel "cão de guarda" da hegemonia desfrutada por essa minúscula plutocracia. Nesse mister, esmera-se na desqualificação e na obstrução das vozes dissonantes que possam causar algum embaraço ao poder corporativo, frequentemente estigmatizadas como inimigas da liberdade, da democracia e dos mercados livres, assegurando, dessa forma, o férreo controle social, político e econômico daquela fração de classe sobre todo o restante da sociedade. Para isso, veicula uma grade de programação (no caso das emissoras de televisão) ou uma pauta editorial (jornais ou revistas) fortemente estruturada em torno de trivialidades, futilidades ou do consumismo exacerbado, enquanto as injustiças sociais contemporâneas mais flagrantes são cuidadosa e sistematicamente ofuscadas e silenciadas.

Com efeito, as determinações estruturais do próprio modo de produção subjacente condicionam decisivamente essa atividade. Atuando no mercado como empresas, as corporações midiáticas dificilmente poderiam ter a liberdade de veicular matérias que prejudicassem seus proprietários ou seus anunciantes, mesmo que relevantes para o interesse público. Como se isso não bastasse, a própria espantosa concentração da propriedade dessas empresas nas mãos de meia dúzia de conglomerados empresariais "põe a cereja no bolo" em uma configuração politicoeconômica que improvavelmente prevaleceria em uma sociedade efetivamente democrática, como atesta Schutz (2001, p. 71):

> Resumidamente, então, numa sociedade democrática, um setor de mídia altamente competitivo é absolutamente essencial para proporcionar ao público uma visão tão diversificada quanto possível. No entanto, na medida em que nos sistemas de mercado predomina a tendência para o aumento da concentração do mercado, o oposto é o mais provável. Um levantamento sobre os meios de comunicação de massa na história dos EUA mostra bastante claramente essa tendência em ação nesse setor desde o início, mas as últimas décadas trouxeram a questão para o que pode ser um ponto crítico - principalmente devido à desregulamentação e à orientação 'laissez-faire' nos

> órgãos antitruste no governo nestes tempos. Virtualmente todas as principais cidades nos Estados Unidos hoje são servidas por monopólios de jornais diários, e a maioria dos donos desses jornais, geralmente um dos meia dúzia de conglomerados de mídia que domina o segmento, não residem nessas cidades. Todos os jornais diários e todos os principais provedores de notícias da internet também agora obtêm a maior parte de suas notícias internacionais de apenas duas agências de notícias. Existem talvez centenas de canais de televisão a cabo nos Estados Unidos, mas apenas seis empresas dominam sua programação, com 80% do mercado nacional.[23]

Destarte, pelo peso e a influência dos oligopólios no corrente estágio do modo de produção capitalista, mostra-se imperativo a caracterização da classe beneficiária do controle global retro mencionado, os quais subjugam sociedades e governos de todo o mundo por meio da imposição de políticas econômicas e sociais consentâneas com seus interesses.

Trata-se, com efeito, de uma poderosa oligarquia[24], global em escopo e em interesses, que opera, em absoluto anonimato, por meio da manipulação que exerce em todas as instâncias dos aparelhos estatais nos países em que atua, de maneira direta ou indireta. Na sucinta descrição de Dreifuss (1999, p. 173-176):

> Como corolário e coadjuvante dos processos dos processos de globalização tecnológica e produtiva, de mundialização societária, de transfronteirização governamental e política que fazem parte da planetarização, emerge um *core power* no âmbito corporativo, personalizado em elites orgânicas, de visão e atuação transnacional e transestatal. [...] Esses homens (trata-se, de fato, de um circuito masculino em sua absoluta maioria), os mais influentes do planeta, possuidores de poderes jamais vistos na história da humanidade, se encontram regularmente em centros de conferências virtuais e em 'espaços' privilegiados de articulação, seguros e afastados do olhar público[25], como o Fórum Econômico Mundial. [...] Sustentadas por sofisticados sistemas de informação e de telecomunicações, que lhes permite estruturar-se como verdadeiras associações *virtuais*, as elites orgânicas contornam Estados nacionais e governos, reafirmando a autonomia política das corporações estratégicas e contribuindo para a formação do que, na França, se chama de 'pensamento único'.

---

[23] Para aprofundamento com vistas aos aspectos ora abordados sobre a mídia, reportar-se a McChesney (2015), Herman e Chomsky (1994), Bagdikian (2004) e Parenti (1991, 1992).

[24] Uma neo-oligarquia, na terminologia de Suarez-Villa (2015, p. 295): "Por causa do novo caráter da atual realidade, essa pequena elite privilegiada no comando da corporocracia - e o poder oligopolista que a sustenta - será referida como a neo-oligarquia. Embora o significado convencional de oligarquia não seja afastado, o tratamento desse componente-chave se qualificará e se adaptará à realidade do capitalismo avançado. O termo neo-oligarquia ajudará, assim, a diferenciar o grupo privilegiado associado ao poder corporocrático de todas as outras formas de oligarquia, no passado ou no presente.".

[25] No que respeita ao caráter reservado de suas articulações e deliberações, acrescenta ainda Dreifuss (1999, p.175-6): "A consolidação de um *jet-set* telemático de direção estratégica, dispondo de tecnologias flexíveis de informação, elaboração, formulação, decisão e implementação da ação política, cultural, financeira, produtiva e tecnológica em escala planetária, em tempo real, assim como de gestão, e acompanhamento (incluindo seu próprio desempenho), viabiliza e perpetua o segredo político-estratégico, subtraindo as questões vitais do olhar público, reduzido ao debate do intranscendente, da estigmatização do inócuo e da excitação epidérmica em torno de slogans e expressões fáceis. De fato, além das mudanças organizacionais, observa-se uma crescente opacidade administrativo-política, apesar do aparente poder de informação da mídia.".

A presente seção buscou, portanto, um alargamento na apreensão do escopo, da dimensão e da magnitude do poder das corporações oligopólicas na fase contemporânea do capitalismo avançado, bem como de alguns dos complexos e opacos dispositivos de controle político, econômico e social que elas lograram construir. Conforme argutamente elucida Suarez-Villa (2015), o entrelaçamento dos sistemas políticos e jurídicos, das finanças, da ideologia neoliberal e do domínio intelectual da economia neoclássica com o poder neo-oligárquico vem estabelecendo um aparato de controle social que é amorfo, fragmentado e difícil de apreender em sua totalidade. Por sua natureza multifacetada e pelas muitas contradições que engendram, torna-se extremamente difícil a síntese, especialmente porque essas facetas e contradições geralmente fornecem uma aparência de aleatoriedade, e até mesmo de caos. No entanto, são precisamente tais características que tornam o poder neo-oligárquico tão forte, na medida em que são elas que permitem que eles escapem da atenção pública, mesmo dos mais instruídos quadros da sociedade. Todas as elites e formas de poder oligárquico anteriores parecem subdesenvolvidas ou até mesmo infantis quando comparadas à neo-oligarquia.

A seção a seguir contempla a evolução histórica do poder dos monopólios e dos oligopólios nos mercados nacionais e internacionais, seus fundamentos teóricos e as evidências empíricas da contemporânea hegemonia das corporações oligopólicas na economia global, bem como alguns de seus deletérios efeitos, tais como a financeirização e a estagnação global.

2.1.2 Do capitalismo monopolista clássico ao capitalismo monopolista-financeiro

> Hoje, a principal se não única forma de estrutura de mercado no mercado mundial é o oligopólio global, com suas misturas específicas em diferentes setores e ramos de rivalidade, de colusão e de enorme poder de monopólio global coletivo. (CHESNAIS, 2016, p. 142).

A recusa da corrente neoclássica em reconhecer a preponderância dos oligopólios na estrutura de mercado mundial enseja a necessidade de encontrar paradigmas teóricos e metodológicos mais suscetíveis de apreender o real estado dessa estrutura, a partir do rigoroso escrutínio de suas determinações sociais, políticas e econômicas, bem como de desvelar seus desdobramentos e corolários, os quais impactam as condições de vida nas contemporâneas formações sociais em todo o planeta.

Nesse contexto, emerge o materialismo histórico dialético como uma das poucas escolas de pensamento científico, senão a única, com a habilidade de satisfazer os requisitos supradelineados, notadamente por sua capacidade de identificar as contradições, as conexões e as raízes das formas fenomênicas por meio das quais se apresenta o objeto de estudo em questão. Explicita-se, portanto, o referencial teorico-metodológico a nortear a perspectiva epistemológica e política adotada na presente pesquisa, a saber, a Crítica da Economia Política, iniciada por Marx e continuada por estudiosos por ele inspirados que, incorporando suas descobertas, procuraram não somente dar prosseguimento às pesquisas por ele conduzidas, mas igualmente aplicar seu original e revolucionário método científico a configurações sociais, econômicas e políticas surgidas após a morte daquele pensador, portando, não abordadas em sua vasta obra.

Menções explícitas aos monopólios e aos oligopólios são, portanto, exíguas em O Capital e nas demais obras do cientista prussiano, e não o poderiam deixar de ser, tendo em vista que essas configurações somente viriam a ter relevo na estrutura de mercado das maiores economias daquela época após a sua morte.[26] Não obstante, encontra-se em sua obra-prima, retromencionada, a mais importante e robusta fundamentação teórica para a tendência intrínseca do modo de produção capitalista ao predomínio dos oligopólios e mesmo dos monopólios, a qual se introduz com o trecho a seguir, extraído de obra precedente deste pesquisador:

> Na segunda seção do capítulo XXIII, Marx trata, dentre outros aspectos da acumulação de capital, de sua **concentração** e da **centralização** de pulverizados capitais individuais menores nas mãos de poucos gigantescos grupos capitalistas. Explica o autor que a concentração nada mais é do que o aprofundamento do processo de acumulação de um capital individual em termos de escala e magnitude de meios de produção, com seu crescente

[26] Sobre o contexto no qual Marx explora a questão dos monopólios em sua obra, pontuam Baran e Sweezy (1966, p. 14-5, grifou-se): "Não que Marx não tivesse consciência da existência do monopólio na economia britânica de sua época - o verdadeiro sistema histórico de onde destilou seu modelo teórico. Mas, como os economistas clássicos antes dele, tratou os monopólios não como elementos essenciais do capitalismo, e sim como remanescentes do passado feudal e mercantilista, que tinha de ser abstraído, para se obter a visão mais clara possível, da estrutura e tendências básicas do capitalismo. É certo que, ao contrário dos clássicos, **Marx reconheceu plenamente a poderosa tendência para a concentração e centralização do capital, inerente a uma economia em regime de concorrência: sua visão do futuro do capitalismo incluiu certamente novas formas, puramente capitalistas, do monopólio**. Mas ele jamais tentou investigar o que na época teria sido um sistema hipotético, caracterizado pelo predomínio da empresa e do monopólio em grande escala. Em parte, a explicação está, sem dúvida, no fato de que o material empírico sobre o qual essa investigação teria de basear-se era demasiado escasso para permitir uma generalização digna de fé. Mas talvez ainda mais importante tenha sido a previsão, feita por Marx, da derrubada do capitalismo, muito antes que este tivesse revelado todas as suas potencialidades, bem dentro da fase competitiva do sistema.".

> incremento da composição orgânica[27], tornando-se cada vez maior a sua parte constante em relação à variável.[28] […] Já a centralização reflete a força de atração que os capitais maiores exercem sobre os menores, suprimindo a autonomia desses, consubstanciando o que Marx [(2011, p.729)] denomina de '[...] expropriação do capitalista pelo capitalista, transformação de muitos capitais pequenos em poucos capitais grandes.' (BASTOS, 2017, p. 36-7, grifou-se).

Entenda-se que tal aprofundamento do processo de acumulação por parte da empresa individual, a qual é premida pelos constrangimentos da concorrência intercapitalista a sempre buscar incrementos de produtividade cada vez maiores, notadamente por meio do emprego do aparato tecnológico existente para diminuir o gasto com trabalho vivo, eleva sobremaneira o porte do capital necessário para que novos investidores ingressem em determinado segmento de mercado, conformando, assim, uma "barreira de entrada" em beneficio das firmas já estabelecidas. Na pena de Netto e Brás (2011, p. 140, grifou-se):

> Empreendimentos que envolvem uma elevada composição orgânica do capital tornam-se cada vez mais excludentes para o conjunto dos capitalistas: apenas aqueles que possuem grandes massas de capital podem implementá-los. **Eis por que a tendência do capital, em seu movimento, é de concentrar-se: cada vez mais capital é necessário para produzir mais mais-valia. Essa tendência de concentração do capital faz com que os grandes capitalistas acumulem uma massa de capital cada vez maior**.

Ademais de repelir novos ingressantes ao mercado, a concentração engendra a eliminação das empresas de menor porte, que não conseguem concorrer com as maiores, por não disporem de custos baixos a um nivel que lhes permitam praticar preços competitivos, levando-as ou à absorção por parte daquelas, por meio de fusões e aquisições, ou mesmo à falência, consubstanciando o processo de centralização.

Atente-se para o imbricamento dos dois mencionados processos que, agindo em sintonia, originam os monopólios.

---

[27] "A composição orgânica do capital é dada pela relação entre capital constante e capital variável [...]. Diz-se que é alta quando a proporção empregada do primeiro é maior em ralação à do segundo." (BASTOS, 2017, p. 36)

[28] Sobre os conceitos de capital constante e capital variável, esclarece Marx (2013, p. 466-7): "Portanto, a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção. Por essa razão, denomino-a parte constante do capital, ou, mais sucintamente: capital constante. Por outro lado, a parte do capital constituída de força de trabalho modifica seu valor no processo de produção. Ela não só reproduz o equivalente de seu próprio valor, como produz um excedente, um mais-valor, que pode variar, sendo maior ou menor de acordo com as circunstâncias. Essa parte do capital transforma-se continuamente de uma grandeza constante numa grandeza variável. Denomina-o, por isso, parte variável do capital ou, mais sucintamente: capital variável."

A transição do capitalismo concorrencial[29] para o monopolista (ou imperialista), no início do último quartel do século XIX[30], dá-se em um contexto no qual a classe capitalista, que ao longo do estágio competitivo tinha uma configuração razoavelmente homogênea e atomizada, foi, ao final dessa fase, diferenciando-se em função do volume de capital nas mãos de cada integrante. De acordo com Netto e Brás (2011, p. 187, grifou-se),

> [a] concorrência entre eles [….] era desenfreada e, naturalmente, os grandes capitalistas tinham maiores chances de levar a melhor na luta que todos travavam entre si. Na segunda metade do século XIX, especialmente na seqüência imediata da grande crise de 1873, esse quadro será estruturalmente modificado: **as tendências do capital que já conhecemos, à concentração e à centralização, confluíram na criação dos modernos monopólios**.

Nos Estados Unidos, até metade do século XIX, a maioria dos empreendimentos de negócios daquela nação eram operacionalizados na forma de empresas de pequena escala com apenas um proprietário ou com alguns sócios. Contudo, nos quarenta anos que transcorreram entre 1865 e 1905, várias dessas empresas combinaram-se ou consolidaram-se em um único *trust* ou em uma única *holding*[31], os quais constituem simplesmente mecanismos legais criados para eliminar a concorrência do mercado. O quadro a seguir mostra os maiores desses *trusts*, a quantidade de empresas que originou cada um desses, a porcentagem de seus

---

[29] Fase histórica do capitalismo que se configura de forma mais nítida aproximadamente a partir de 1780, nos países da Europa Ocidental e se consolida a partir da primeira metade do século XIX nos Estados Unidos, na qual a quantidade de empresas, em sua esmagadora maioria de pequeno ou médio porte, operando no mercado, ainda é "indefinidamente grande", impedindo, portanto, qualquer uma delas de exercer poder econômico para impor seus interesses de forma a afetar o equilíbrio do mercado. A caracterização como concorrencial deve-se às vastas oportunidades existentes para os empreendimentos de pequeno e médio porte de se estabelecerem no mercado, visto que o montante de capital necessário para competir e sobreviver naquele ainda não tinha tomado as proporções da magnitude que assumiria na fase monopolista.

[30] Lenin (2011, p. 126-7, grifou-se) periodiza da seguinte forma essa transição: "1) Décadas de 1860 e 1870, período de grande desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não constituem mais do que germes quase imperceptíveis. 2) Após a crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, no entanto eles ainda constituem apenas uma exceção. Carecem ainda de estabilidade, representando ainda um fenômeno transitório. 3) Expansão de fins do século XIX e crise de 1900 a 1903: os cartéis tornam-se uma das bases de toda a vida econômica. **O capitalismo transformou-se em imperialismo**.".

[31] Munkirs (1985) esclarece que para criar um *trust* os acionistas de várias companhias individuais constituíam um único conselho de administradores (*trustees*), por intermédio do qual esses, por controlarem a maioria das ações com direito a voto de cada uma daquelas organizações, podiam eleger os diretores das companhias participantes do *trust*. Por sua vez, as companhias de tipo *holding* operavam de forma semelhante, distinguindo-se daquele apenas por **possuírem** a totalidade das ações das companhias que a constituíam. O autor ilustra ainda o conluio salientando que nos 32 anos transcorridos entre 1867 e 1899, John D. Rockefeller e seus sócios combinaram aproximadamente 400 empresas para formar a Standard Oil, a qual passou a controlar 84% do mercado petrolífero daquele país. No mesmo diapasão, Netto e Brás (2011) informam que nessa mesma nação, em 1904, apenas a minúscula fatia de 0,9% do total das empresas industriais controlavam 38% de toda a produção nacional naquele segmento econômico.

respectivos mercados que cada um controla e a oligarquia familiar que exerce o domínio sobre cada uma dessas estruturas manipulatórias de mercado.

Quadro 1 - Principais *trusts* e *holdings* existentes na virada do século XIX para o XX nos EUA.

Trust* / *holding	**Participação na produção total no setor (%)**	**Nº aproximado de empresas participantes**	**Família detentora**
1. Petróleo *Standard Oil Alliance*,1867 *Standard Oil Trust*, 1882 *Standard Oil Company of New Jersey*, 1899	84	400	Rockefeller
2. Fundição *American Smelting & Refining*, 1899 (New Jersey)	85	121	Guggenheim Rockefeller
3. Açúcar *American Sugar Refining Company*, 1891 (New Jersey)	85	55	Havemeyer
4. Cobre *Amalgamated Copper Company*, 1901 (New Jersey)	35	11	Rockefeller Stillman
5. Tabaco *Consolidated Tobacco Company*, 1901 (New Jersey)	90	150	Ryan, Duke, Rockefeller
6. Aço *United States Corporation* 1901 (New Jersey)	70	785	Morgan Rockefeller
7. Navegação Atlântica *International Mercantile Marine Company*, 1902 (New Jersey)	40	6	Morgan

Fonte: Produzido por este autor, a partir de Moody (1968)

Na Europa Ocidental, a situação não era diversa: segundo Netto e Brás (2011, p. 187), "na Alemanha, o grupo Krupp empregava 16.000 pessoas em 1873, 24.000 por volta de 1890, 45.000 por volta de 1900 e quase 70.000 por volta de 1912; 50% da produção de carvão estavam, em 1893, nas mãos de um único grupo produtor [...].". Na verdade, extravasando fronteiras nacionais, bem antes da I Guerra Mundial, os monopólios já estendiam seu domínio sobre vastas regiões do globo terrestre,

passando a se constituir como a viga mestra do imperialismo, configuração esta que assumiria o capitalismo naquela etapa de seu desenvolvimento histórico.

Cabe notar que tal processo de monopolização da produção industrial global transcorreu simultaneamente à modificação no papel dos bancos, de intermediário de pagamentos e meros supridores de crédito às empresas a investidores nessas organizações. Aproveitando-se do acesso à contabilidade e a outras informações estratégicas dos grandes conglomerados industriais aos quais fornecia capital monetário (ou capital de financiamento), nada mais natural que essas instituições financeiras passassem a cobiçar os negócios de elevada rentabilidade das mais lucrativas daquelas corporações, o que de fato passa a ocorrer, com os bancos passando a adquirir significativa quantidade de ações dessas companhias, transformando-se em acionistas dessas, quase sempre com forte poder em sua administração, quando não o próprio controle, ademais da nomeação de diretores dos bancos para os conselhos administrativos daquelas corporações industriais (HILFERDING, 1985; LENIN, 2011).

Por outro lado, o inverso também ocorre, ou seja, os mais poderosos grupos industriais passam a comprar ações de bancos, bem como a colocar seus diretores nos conselhos administrativos desses, conformando um entrelaçamento de suas participações acionarias que engendraria a nova forma de capital hegemônico naquele estágio do modo de produção capitalista, a saber, o capital financeiro, "[a] única forma de capital que não foi teorizada por Marx, mas que se tornou uma categoria válida para a teoria marxista do século XX." (BOTTOMORE, 1988, p. 47), resultado da fusão do capital monopolista bancário com o seu similar industrial (HILFERDING, 1985; LENIN, 2011). Na precisa síntese de Bottomore (1988, p. 48, grifou-se):

> A concentração e a centralização haviam criado as firmas monopolistas na indústria, enquanto a ascensão de um moderno sistema de crédito havia concentrado nas mãos dos bancos as poupanças de toda a comunidade; a fusão dos dois resultou do fato de não terem as empresas monopolistas para onde se voltar de modo a obter os vultosos financiamentos de que necessitavam para facilitar sua acumulação, ao passo que os bancos não tinham alternativa lucrativa senão investir na indústria seus grandes fluxos de fundos. Além disso, a fusão, na forma de **capital financeiro**, era em si mesma um impulso ao desenvolvimento de outros monopólios, na medida em que os blocos de capital bancário-industrial tentavam conseguir maior controle sobre a anarquia dos seus mercados. Nesse processo, a promoção de novas empresas industriais pelos bancos constituiu uma importante estratégia, que criou uma forma especial de lucro, o lucro dos promotores, através da própria promoção.

Dessa forma, a rivalidade encarniçada entre os portentosos gigantes monopolistas, cada um procurando o controle da mais vasta extensão possível do

mercado mundial, engendrou a luta pela "redivisão" do mundo entre as grandes potencias imperialistas, tendo como uma de suas consequências as duas guerras mundiais. O caráter imperialista do capital financeiro é ilustrado por Lenin em sua obra, sintomaticamente intitulada "Imperialismo, fase superior do capitalismo"[32], na seguinte passagem:

> [....] O que é característico do imperialismo não é precisamente o capital industrial, mas o capital financeiro. Não é um fenômeno casual o fato de, em França, precisamente o desenvolvimento particularmente rápido, do capital financeiro, que coincidiu com um enfraquecimento do capital industrial, ter provocado, a partir da década de 1880, uma intensificação extrema da política anexionista (colonial). O que é característico do imperialismo é precisamente a tendência para a anexação não só das regiões agrárias, mas também das mais industriais (apetites alemães a respeito da Bélgica, dos franceses quanto à Lorena), pois, em primeiro lugar, já estando concluída a divisão do globo, isso obriga, para fazer uma nova partilha, a estender a mão sobre todo o tipo de territórios; em segundo lugar, faz parte da própria essência do imperialismo a rivalidade de várias grandes potências nas suas aspirações à hegemonia, isto é, a apoderarem-se de territórios não tanto diretamente para si, como para enfraquecer o adversário e minar a sua hegemonia. [...]. (LENIN, 2011, p. 221)

O protagonismo dos grandes conglomerados empresariais monopolistas no processo de reprodução e acumulação do capital global se desdobrou de tal forma que a produção das pequenas e médias empresas deixou de, em conjunto, representar parcela significativa do produto nacional na maioria dos países centrais; o que não significa que se possa estudar tais estruturas de mercado abstraindo das empresas desse porte, até porque as próprias megaempresas oligopolistas levam-nas em consideração em suas estratégias de posicionamento de mercado[33]. Tal tendência foi argutamente apreendida por Baran e Sweezy (1966, p. 15-6), em obra clássica do pensamento econômico marxista, que lançou as bases do que se convencionou chamar de "Escola do Capital Monopolista"[34] (doravante, ECM):

---

[32] Na mesma obra, Lenin enumera o que considera, em sua concepção, os cinco traços fundamentais do imperialismo: "1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse "capital financeiro" da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes." (LENIN, 2011, p. 218)

[33] Explicam Baran e Sweezy (1966, p. 60-1): "A pequena empresa se localiza na extremidade receptora, reagindo às pressões das grandes empresas e em certa medida modelando-as e canalizando-as, mas sem o poder efetivo de contrabalançá-las e ainda menos de exercer uma iniciativa independente própria. Do ponto-de-vista de uma teoria do capitalismo monopolista, as empresas menores deveriam ser tratadas como parte do ambiente dentro do qual operam as grandes empresas, e não como um ator no palco."

[34] Sobre tal influente registro bibliográfico, assinala Bottomore (1988, p. 54): "A idéia de que os monopólios são característicos de uma nova fase do capitalismo que se teria iniciado no final do século

> Hoje, a unidade econômica típica na sociedade capitalista não é a firma pequena que fabrica uma fração desprezível de uma produção homogênea, para um mercado anônimo, mas a empresa em grande escala, à qual cabe uma parcela significativa da produção de uma indústria, ou mesmo de várias indústrias, capaz de controlar seus preços, o volume de sua produção e os tipos e volumes dos seus investimentos. A unidade econômica típica, em outras palavras, tem os atributos que foram outrora considerados como exclusivos dos monopólios. É impossível, portanto, ignorar o monopólio ao construirmos nosso modelo da economia, e continuar tratando a concorrência como o caso geral: numa tentativa de compreender o capitalismo em sua fase monopolista, não nos podemos abstrair do monopólio ou introduzi-lo como um simples fator modificante - devemos colocá-lo no centro mesmo do esforço analítico.

Nesse sentido, os autores argumentavam que não fazia mais sentido o estudo das estruturas de mercado presentes no capitalismo do século XX à luz de uma teoria ainda calcada no modelo de concorrência perfeita, utilizado por Marx, em meados do século XIX, razão pela qual procuram desenvolver um paradigma teórico no qual as empresas oligopolistas[35] constituíssem a unidade básica de análise, pelo fato de hegemonizarem aquelas estruturas de mercado. Privilegiando as transformações pelas quais passou o processo de acumulação de capital na fase monopolista de seu modo de produção, o foco do paradigma metodológico proposto pelos dois economistas é centrado nessa mudança chave ocorrida na estrutura de mercado, salientando esses estudiosos, não obstante, que as contradições básicas do capitalismo, as quais geram sua lei da acumulação, permanecem as mesmas, mas que a forma das relações dentro das quais elas existem modifica-se.

Tal inovação teórica, todavia, encontrou resistência por parte de algumas correntes marxistas, adeptas da lei tendencial de queda da taxa de lucro[36] (doravante, LTQTL) como explicação suficiente para as crises capitalistas, que passaram a imputar

---

XIX foi introduzida no marxismo por Lenin e pelos teóricos do capital financeiro. Mas a expressão "capitalismo monopolista" adquiriu um sentido diferente e novo destaque com o livro de Paul Baran e Paul Sweezy (1966), que teve um significativo papel na renovação do interesse pela teoria econômica marxista em meados da década de 1960. Nesse livro, Baran e Sweezy desenvolveram algumas idéias embrionárias que haviam apresentado em obras anteriores [Sweezy, 1976; Baran, 1984], e suas teses foram posteriormente defendidas por uma rica produção teórica composta sobretudo de textos publicados no periódico *Monthly Review* e por livros importantes como o de Braverman [1987], escrito no quadro geral dessa produção."

[35] Importa atentar que os autores utilizam o termo *monopólio* em situações em que, rigorosamente, à luz da teoria econômica, *oligopólio* seria o mais recomendável, procedimento que explicitam em nota na referida obra: "Em todo este livro, exceto onde o contexto indique claramente que assim não é, usamos a palavra 'monopólio' para nos referimos não só ao caso de um vendedor único de uma mercadoria, para a qual não há substitutos, mas também ao caso muito mais comum de 'oligopólio', isto é, uns poucos vendedores dominando os mercados para produtos que se substituem uns aos outros de forma mais ou menos satisfatória." (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 16)

[36] Delineada por Marx no capítulo XIII do livro terceiro de sua obra magna (MARX, 2008).

a Baran e Sweezy o abandono da matriz teórica marxista[37], do que se defendem aqueles autores no seguinte trecho da clássica obra:

> Essa lei [a do excedente crescente, abordada a seguir] leva imediatamente à comparação, como seria de esperar, com a lei da tendência decrescente da taxa de lucro postulada pelo marxismo clássico. Sem entrarmos na análise das diferentes versões desta última, podemos dizer que em todas há a pressuposição de um sistema competitivo. Substituindo a lei do lucro decrescente pela do excedente crescente, não estamos, portanto, negando ou modificando um teorema tradicional da Economia Política: estamos, simplesmente, tomando conhecimento do fato indubitável de que a estrutura da economia capitalista sofreu uma modificação fundamental desde que tal teorema foi formulado. O que é mais essencial na modificação estrutural sofrida pelo capitalismo, de sua forma competitiva para a monopolista, encontra sua expressão teórica nessa substituição. (BARAN; SWEEZY, 1966, p. 79). [38]

O cerne da proposição teórica dos dois pesquisadores concentra-se na questão da tendência de crescimento do excedente econômico[39], a qual se explica: com a exacerbação dos processos de concentração e centralização de capitais, os grandes conglomerados oligopolistas, aproveitando-se dos lucros extraordinários que conseguem auferir pela capacidade de, conjuntamente, controlarem os preços do mercado, acumulam um volume de capital de proporções cada vez maiores, que, contudo, vai encontrando crescentes dificuldades para ser reinvestido produtivamente, porquanto os lucros totais do conjunto dessas corporações vão perigosamente se

---

[37] Com efeito, o modelo teórico delineado pela ECM, por centrar seu interesse na questão da superacumulação de capitais, conforme se verá a seguir, em detrimento da tendência de queda da taxa de lucro, entra em choque com outras vertentes de análise da dinâmica das crises capitalistas, notadamente as que privilegiam a LTQTL, suscitando uma intensa polêmica no meio intelectual marxista sobre a validade dessa lei na elucidação da(s) causa(s) fundamental(is) das crises capitalistas. Para um aprofundamento da controvérsia, remete-se, ilustrativamente, a Subasat (2016) e a Roberts (2013). Nesse sentido, este pesquisador esposa o posicionamento de Harvey (2016) e Chesnais (2016) de que não existe uma causa única para a irrupção das crises nesse sistema sociometabolico, entendimento este fundamentado em Marx (1985, p. 1175), quando ele deixa claro que as contradições existentes na produção burguesa "[...] se ajustam, processo de ajustamento que se manifesta ao mesmo tempo em crise, em poderosa conjunção dos elementos dilacerados, que se opõem independentes e ao mesmo tempo se pertencem em sua existência".

[38] À luz dessa perspectiva de atualização da teoria marxiana, Foster (1986) argumenta que a teoria da acumulação sob o capitalismo monopolista gira em torno da questão da capacidade de produção do excedente econômico, por duas razões: o excesso de capacidade produtiva é um dos principais indicadores da escassez de demanda agregada e, concomitantemente, impacta negativamente a percepção dos empresários sobre a viabilidade de investimentos produtivos, pelo menos em curto prazo.

[39] Definindo, de forma breve, o excedente econômico como "a diferença entre o que a sociedade produz e os custos dessa produção" (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 10), esses estudiosos justificam o recurso a essa categoria, em substituição ao conceito de mais-valia, pelo fato de que no capitalismo monopolista, o cômputo indevido de custos não socialmente necessários (tais como, por exemplo, despesas de marketing, por eles tratadas na obra como "campanha de vendas") na mensuração da mais valia distorce sua efetiva magnitude, diminuindo-lhe seu real tamanho, o que não ocorre com a mencionada categoria desenvolvida pelos autores, que considera apenas os custos socialmente necessários. Para aprofundamento, recorrer ao segundo capítulo de Baran (1984) e à oitava seção do quinto capítulo de Baran e Sweezy (1966).

aproximando do excedente econômico de toda a sociedade, daí a tendência à estagnação[40]. *In verbis*:

> Por mais que se procure, é impossível evitar a conclusão de que o capitalismo monopolista é um sistema autocontraditório, que tende a criar um excedente cada vez maior, embora não consiga proporcionar o consumo e o investimento exigidos para a absorção do excedente crescente e, portanto, para o funcionamento tranquilo do sistema. Como o excedente que não pode ser absorvido não será produzido, segue-se que o estado normal da economia capitalista é a estagnação. (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 113)

Como vistas a contrarrestar tais tendências estagnacionistas, o sistema precisa fazer uso de mecanismos de absorção do referido excedente, dos quais os de maior relevância, na mencionada obra clássica dos dois estudiosos, são a "campanha de vendas", os gastos com a administração civil, e com o militarismo e o imperialismo.

Desses dispositivos, o primeiro constitui o que contemporaneamente se entende por *marketing*, em sua acepção mais ampla, envolvendo todo o processo de desenvolvimento de uma estratégia para influenciar os consumidores a escolher os produtos de uma determinada empresa, chegando ao ponto de efetivamente fabricar necessidades artificiais, dantes não racionalmente cogitadas.

Baran e Sweezy (1966) argumentam que em uma estrutura de mercado oligopolista, caracterizada pela exígua possibilidade de redução de preços[41], a publicidade é uma das principais armas utilizadas por uma empresa com vistas a suscitar em sua clientela uma percepção de diferenciação (real ou não) de seus produtos em relação aos de suas concorrentes. Obtida tal percepção, esses produtos deixariam de ser considerados como sucedâneos (ou similares) de suas rivais, podendo desfrutar de

---

[40] Nas palavras de Netto e Brás (2011, p. 190): "Fato característico do período imperialista é o crescimento extraordinário do excedente econômico [...] explicável pelo grau de concentração e centralização do capital. Processa-se uma acumulação tamanha que o fenômeno da superacumulação [...] adquire um peso novo: a própria acumulação é perturbada, uma vez que não há como encontrar ramos ou setores capazes de oferecer aos investimentos possíveis os lucros visados pelos monopolistas."

[41] No capitalismo monopolista, a instabilidade de mercado, suscetível a causar reduções de preços, constitui anátema do qual os grandes conglomerados empresariais fogem "como o diabo foge da cruz". Destarte, a manutenção dos elevados preços de mercado, que lhes propiciavam os superlucros (lucros extraordinários), constituía (e permanece fazendo-o, correntemente, como se verá adiante) um dos imperativos fulcrais das políticas delineadas por esses monopólios. As formas de se atingir esse objetivo variaram desde o último quartel do século XIX, marcado, nos Estados Unidos, pelos rígidos cartéis que regulamentavam o preço e a produção do aço e do petróleo, por exemplo, e pelos "acordos informais" entre as grandes empresas industriais daquela nação. Após a Segunda Grande Guerra, a forma dominante passa a ser a estratégia da "liderança de preço", a qual ocorre "quando o preço pelo qual a maioria das empresas de uma indústria [um setor] oferece seus produtos é determinado pela adoção do preço anunciado por uma delas." (BURNS apud BARAN; SWEEZY, 1966, p. 68). Para aprofundamento sobre tal estratégia, anote-se que esses autores estendem a abordagem de tal recurso até a página 73 da referida obra.

um preço mais elevado justificado pelo seu caráter de exclusividade e pela inelasticidade de sua demanda.

Para isso, os grandes oligopólios gastavam verdadeiras fortunas, satisfazendo a necessidade por parte do sistema de escoamento da gigantesca massa de capitais superacumulados, com vistas a evitar, a qualquer preço, uma situação na qual:

> [...] as roupas seriam compradas pelo seu valor utilitário; a alimentação seria comprada à base da economia e do valor nutritivo; os automóveis seriam limitados aos elementos essenciais e conservados pelos mesmos proprietários durante os 10 a 15 anos de sua vida útil; as casas seriam construídas e mantidas pelas suas características de abrigo, sem relação com o estilo ou com a vizinhança. E o que aconteceria com um mercado que depende de novos modelos, novos estilos, novas ideias? (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 128).[42]

Os dois economistas explicam como os custos dos produtos das indústrias oligopólicas são artificialmente inflados, com o auxilio do marketing, escondendo, dessa forma, grande parte dos lucros auferidos por essas corporações.

Segundo eles, no capitalismo competitivo, pela sua natureza, somente os custos mínimos de produção, embalagem e distribuição de um produto poderiam ser reconhecidos pelo mercado como *socialmente necessários*. Dessa forma, esses custos eram perfeitamente distinguíveis e numericamente dimensionáveis, sem nenhuma ambigüidade, o que tornava o cômputo do excedente social, a saber, a diferença entre o produto social e os custos (estes, desde que socialmente necessários), facilmente identificável. Contudo, no estágio monopolista, passa a ocorrer um amalgamento e uma indiferenciação entre aqueles custos e os gastos *não socialmente necessários,* tais como aqueles com a publicidade e a venda dos produtos, citando, como exemplo, os automóveis, cujos custos de produção passam a incluir itens prescritos pelos especialistas em marketing como adequados à sua diferenciação em relação aos modelos das indústrias rivais, onerando, assim, drástica e irracionalmente, à luz da

[42] Nessa perspectiva, reportando-se à *taxa de utilização decrescente* no capitalismo, Mészáros (2011b, p. 640) chama atençao para o imperativo do processo de reprodução e acumulação de capital com vistas a impor à sociedade o "consumo" artificial e em grande velocidade (isto é, descartar prematuramente) "imensas quantidades de mercadorias que anteriormente pertenciam à categoria de bens relativamente duráveis. Desse modo, a sociedade se mantém como um sistema produtivo manipulando até mesmo a aquisição dos chamados "bens de consumo duráveis" que necessariamente são lançados ao lixo (ou enviados a gigantescos ferros-velhos, como os "cemitérios de automóveis" etc.) muito antes de esgotada sua vida útil."

concepção de um veículo com os requisitos básicos para desempenhar a função que dele se espera, o preço final do produto (BARAN; SWEEZY, 1966)[43].

O segundo mecanismo de absorção do excedente abordado pelos dois estudiosos, que se passa a abordar, constitui os gastos com a administração civil, ou seja, o dispêndio governamental não-militar.

Iniciam aqueles pensadores sublinhando que no capitalismo de livre concorrência, entendia-se que se a economia estivesse operando suas instalações e seus equipamentos em plena capacidade, qualquer recurso que o governo retirasse da produção total da sociedade, geralmente em forma de tributos, o faria, necessariamente, à custa de algum ou de todos os seus membros do corpo social. Acrescendo-se a constatação de que os salários reais são estabelecidos no limiar de sobrevivência de seus destinatários, parecia claro que o financiamento da despesa estatal somente poderia recair sobre a burguesia, razão pela qual imperava, naquele estágio do capitalismo, o princípio de que "o melhor governo é o que menos governa", ou seja, a ideologia do "Estado guarda-noturno".

No capitalismo monopolista, contudo, tal não ocorre. Como, consoante se observou precedentemente, esse sistema não consegue gerar o nível de consumo e de investimento necessários para a absorção do excedente crescente, uma maior intervenção do Estado na economia passa a ser de interesse dos grandes conglomerados oligopolistas, a qual se dá na forma de compras governamentais diretas de bens e serviços ou de transferências financeiras a título de subsídios a empresas, auxílios a desempregados e pensões a idosos, dentre outras modalidades de gastos. Em suma, o Estado passa de "vilão", deturpador do "natural equilíbrio do mercado" a salvador deste.[44]

Salientam ainda Baran e Sweezy (1966) que, diferentemente do que bradam os ideólogos a soldo do capital, esses gastos governamentais, vitais para a absorção do

---

[43] Na verve de Bottomore (1988, p. 55): "Para a sociedade, argumentam Baran e Sweezy, o excedente é o produto total menos os custos de produção, desde que estes sejam socialmente necessários. Alguns custos comerciais são excluídos dessa categoria sob a alegação de que só têm a ver com as promoções de vendas: entre estes estão não apenas custos corno salários de vendedores, mas também o custo das características de cada mercadoria que não são rigorosamente necessários à sua função básica. Assim, por exemplo, os embelezamentos de automóveis, tais corno cromados e estofados atraentes, são custos desnecessários à sua função básica de transporte e não devem ser incluídos nos custos socialmente necessários, antes devem ser considerados como um elemento do excedente."

[44] Com efeito, os autores fornecem estatísticas evidenciando acréscimos paulatinos, constantes e crescentes, tanto do valor monetário em termos absolutos (em bilhões de dólares) quanto do percentual dos gastos governamentais em relação ao PNB daquela nação, entre 1903 e 1961, os quais se passa a elencar: 1903 - 1,7 - 7,4%; 1913 - 3,1 - 7,7%; 1929 - 10,2 - 9,8%; 1939 - 17,5 - 19,2%; 1949 - 59,5 - 23,1%; 1959 - 131,6 - 27,3% e 1961 - 149,3 - 28,8%. (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 150).

excedente que o capitalismo monopolista produz, mas para os quais não encontra oportunidade de emprego produtivo, não reduzem os recursos financeiros à disposição daquelas empresas. Explicam os autores:

> A estrutura da economia capitalista monopolista é tal que um volume continuamente crescente de excedente simplesmente não poderia ser absorvido pelos canais privados: se não houvesse outros escoadouros, ele não seria produzido. **O que o governo absorve é um acréscimo e não uma subtração do excedente privado**. [...] [O] que prejudica a lucratividade pós-tributação das grandes empresas, de forma absoluta e em relação ao resto da economia, não é a alta tributação, e certamente também não a alta despesa governamental, mas a depressão. **O que o governo toma em impostos é um acréscimo e não uma subtração do excedente privado.** Além disso, como o dispêndio governamental em grande escala permite à economia funcionar com maior aproveitamento de sua capacidade total, o efeito líquido sobre a magnitude do excedente privado é positivo e grande. (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 151-2, grifou-se).

Segundo aqueles economistas, os dirigentes dos grandes oligopólios estadunidenses, que passaram pela experiência de três décadas de depressão, guerra e guerra fria, têm consciência disso, e compreendem que os gastos governamentais representam uma demanda efetiva maior, além do que podem transferir a maioria dos impostos para os consumidores, ou para os trabalhadores.

Com a anuência da classe empresarial para um maior dispêndio governamental com vistas a absorver o excedente que de outra forma não seria absorvido, o pomo da discórdia passa a ser, então, com o que se gastará, ou seja, quais setores de negócios serão beneficiados com esse aporte de recursos.

Baran e Sweezy (1966) pontuam que nos gastos relativos a quase todos os principais itens do orçamento civil predominam poderosos interesses em oposição à sua expansão além do mínimo necessário, principalmente quando essa ampliação suscitar risco de competição com as grandes corporações oligopolistas, embora isto também ocorra em outras áreas como, por exemplo, educação e saúde, nas quais os oligopólios ainda não operavam naquela época. Mesmo nesses segmentos, a oposição dos interesses empresariais a maiores gastos governamentais se faz sentir, fazendo com que, também nesses casos, o volume dos recursos efetivamente gastos não guarde nenhuma relação com as reais necessidades sociais.

Registra-se, notadamente por reportar-se diretamente ao objeto do presente trabalho, a situação da educação naquela nação naquele contexto sociohistórico e político, quadro que, por sinal, não mostrou substancial alteração até a contemporaneidade, conforme se mostra no segundo capítulo do presente estudo.

Naquela conjuntura, mesmo com a premente necessidade de substanciais gastos estatais com vistas à absorção do excedente econômico, a oligarquia pressionava os governos no intuito de conter o dispêndio em áreas sociais, dentre elas a educação, não obstante o estado de penúria das instalações escolares (a ser exposto, conforme mencionado, no capítulo seguinte da presente obra) e das condições de trabalho e de subsistência dos professores, quadro esse de amplo conhecimento não somente da população, que dele padecia, mas também dos políticos, que tinham acesso a uma profusão de relatórios das várias instâncias governamentais sobre tais carências.

Esses documentos começaram a impactar a opinião pública e o meio político institucional de forma mais intensa no início da década de 1960, devido às implicações da crise educacional para o próprio desenvolvimento daquela nação, comprometendo, portanto, o próprio interesse nacional. Contudo, nada disso arrefecia o ímpeto da grande burguesia estadunidense em pressionar o Estado com o fito de conter os investimentos estatais na educação pública. Uma explicação para tal obsessão por parte dessa classe dominante é trazida por Baran e Sweezy (1966, p. 173-4), em insigne passagem que se opta, firmemente, por reproduzir, a seguir, não obstante sua incomum extensão, tendo em vista a rigorosa pertinência e a límpida precisão da exposição desses estudiosos:

> Como é isso possível, estando em jogo o interesse nacional no sentido mais simples e rude da expressão, que deveria ser facilmente compreensível até ao mais estúpido membro da oligarquia? Como é possível que até aumentos modestos na ajuda federal à educação sejam com tal freqüência recusados? A resposta, em resumo, é que o sistema educacional, tal como constituído no momento, é um elemento crítico na constelação de privilégios e prerrogativas do qual a oligarquia endinheirada é a principal beneficiária. Isso é verdade num tríplice sentido.
>
> Primeiro, o sistema educacional proporciona à oligarquia a qualidade e quantidade de serviços educacionais que seus membros desejam para si e para seus filhos. Não há falta de escolas particulares caras para os filhos dos abastados. Nem sofrem as escolas dos bairros elegantes de falta de verbas, como ocorre com as escolas que servem as classes média inferior e operária, nas cidades e no interior. O sistema educacional, em outras palavras, não é um todo homogêneo. Consiste em duas partes, uma para a oligarquia e outra para o resto da população. A parte que serve à oligarquia é amplamente financiada. É um privilégio e um indício de posição social freqüentá-la. E o fato mesmo de servir apenas a uma pequena parte da população é· precisamente a característica mais preciosa e defendida com maior ciúme. É por isso que qualquer tentativa de generalizar seus benefícios está fadada a ser combatida com veemência pela oligarquia. Talvez seja esta também a razão mais básica da força da oposição aos programas mais amplos de ajuda federal à educação.
>
> Segundo - a outra face da mesma moeda - aquela parte do sistema educacional destinada à grande maioria dos jovens deve ser inferior e deve

produzir material humano adequado a trabalho inferior e às posições sociais a ele reservada. Este objetivo não pode ser alcançado diretamente. O igualitarismo da ideologia capitalista é uma de suas forças, e não pode ser ignorado levianamente. Ensina-se aos jovens, desde a primeira infância, e por todos os meios concebíveis, que todos têm uma oportunidade igual, e que as desigualdades tão evidentes são resultado não de instituições injustas, mas de dotes pessoais superiores ou inferiores. Seria um contra-senso, frente a essa teoria, criar, como nas sociedades européias divididas em classes, dois sistemas educacionais distintos, um para a oligarquia e outro para as massas. O resultado desejado deve ser procurado indiretamente, proporcionando-se ampla assistência à parte do sistema' educativo que serve à oligarquia, e deixando financeiramente à míngua a parte que serve à classe média inferior e à classe operária. Isto assegura a desigualdade da educação tão vitalmente necessária para garantir a desigualdade geral que é a essência e o coração do sistema como um todo. Não são necessárias disposições especiais, porém, para conseguir essa alimentação forçada de uma parte do sistema educacional, enquanto a outra passa fome. As escolas particulares estão sempre bem assistidas e o sistema existente de controle e financiamento local para as escolas públicas resulta automaticamente num tratamento muito desigual a favor das escolas situadas nas áreas elegantes, em contraste com as escolas públicas localizadas nas áreas desfavorecidas. O importante é impedir que esse delicado equilíbrio seja prejudicado pela invasão federal maciça, com o uso da tributação enorme e capacidade de dispêndio do Govêrno nacional para colocar em prática o velho ideal dos reformadores, de uma oportunidade igual e excelente de educação para todos. Temos, no caso, uma segunda razão forte para que a oligarquia mantenha as despesas governamentais num mínimo num setor que, segundo nos mostra a razão, poderia absorver, com benefícios, uma grande parcela do produto excedente da sociedade.

O terceiro sentido no qual o sistema educacional apóia a estrutura de classes existente é um complemento dos dois outros. Toda sociedade de classes viável deve dispor de um método pelo qual o cérebro e o talento das classes inferiores possam ser selecionados, usados e integrados nas classes superiores. Na sociedade ocidental feudal, a Igreja Católica proporcionava o mecanismo necessário. O capitalismo competitivo possibilitou aos jovens talentosos e ativos das classes inferiores uma ascensão pela escada puramente econômica até a oligarquia. O capitalismo monopolista bloqueou com eficiência este canal de mobilidade ascendente: hoje, dificilmente se pode iniciar um pequeno negócio e transformá-lo numa grande empresa. Um mecanismo substitutivo foi estruturado no sistema educacional. Através de universidades estaduais que cobram baixas anuidades, de bolsas, empréstimos, etc., os jovens realmente capazes e ambiciosos (desejosos de êxito como o define a sociedade) podem subir; partindo da parte inferior do sistema educacional. Aceitos em escolas preparatórias, colégios e universidades de melhor qualidade, eles recebem o mesmo treinamento e condicionamento dos jovens da classe superior. Dali, a estrada leva, através do aparato das empresas, ou para as profissões, até a integração na camada médio-superior, ou ocasionalmente até as mais altas camadas da sociedade. O observador superficial, tendo ouvido os slogans sobre oportunidades iguais, pode ver aqui uma prova de que o sistema educacional funciona para solapar a estrutura de classes. Nada pode estar mais longe da verdade. O ideal de igualdade de oportunidade para todos só poderia ser realizado pela abolição dos privilégios especiais das classes superiores, e não colocando-os ao alcance de um grupo selecionado das classes inferiores. Isto simplesmente fortalece a estrutura de classes, infundindo sangue novo nas classes superiores e privando as classes inferiores de seus líderes naturais. E são esses os objetivos a que atendem as reformas educacionais da moda, inclusive os modestos aumentos na ajuda federal, que a oligarquia se dispõe a aceitar. Qualquer tentativa séria de atender às verdadeiras necessidades educacionais de uma sociedade moderna, tecnológica e cientificamente

> adiantada, exigiria uma atitude totalmente diversa - inclusive uma utilização de recursos numa escala que nenhuma oligarquia dominante, que pretenda preservar seus próprios privilégios limitados, jamais sonharia.

A despeito do apoio governamental à expansão da demanda agregada, consubstanciado no *New Deal*[45], que conseguiu, mesmo com a resistência da oligarquia oligopolista, elevar as despesas estatais em mais de 70%, nem isto se aproximou do total necessário para recuperar a economia estadunidense aos níveis macroeconômicos de antes da Grande Crise de 1929, o que somente foi efetivamente obtido com a entrada daquele país na Segunda Guerra Mundial, evidenciando-se, dessa forma, o peso dos gastos militares, os quais constituem o terceiro mecanismo de absorção do excedente econômico produzido na economia do capitalismo monopolista, explorado por Baran e Sweezy (1966) nessa clássica obra.

Com o inconteste *status* de líder do "mundo livre" adquirido após aquela conflagração, os Estados Unidos mantiveram, nesta quadra, o mesmo nível de gasto militar verificado no mencionado conflito bélico, o que os autores explicam pela necessidade dessa nação de, para manter esse estatuto, exercer um ferrenho controle e policiamento de suas bases militares, localizadas em países aliados ou subservientes àquela potência, notadamente no contexto de ascensão do socialismo, o qual se mostra, então, uma opção viável a nações que àquela época iam adquirindo sua independência política, com o desmantelamento do império britânico e das demais estruturas coloniais ainda mantidas pelas nações imperialistas européias.

Observam aqueles autores ainda que a construção de uma gigantesca estrutura militar não compete com a iniciativa privada, pois não existem estruturas militares privadas que tenham interesse em manter o governo fora de seu campo de atuação; além de que o Estado, ao fazer esse tipo de gasto, desempenha o papel de um cliente ideal para qualquer empresa, consumindo bilhões de dólares anualmente em condições as mais vantajosas para os fabricantes. Esclarecem aqueles economistas:

> Como grande parte do equipamento de capital necessário não tem outros usos, seu custo é habitualmente incluído no preço do produto final. A tarefa de produzir armas é portanto, praticamente isenta de riscos, mas; apesar

[45] Segundo Varoufakis (2016, p. 7), o *New Deal* (termo inglês para "novo acordo" ou "novo trato") "consistiu no grande conjunto de políticas instituído pelo presidente norte-americano Franklin Delano Rossevelt durante seu governo (1933-1945) em resposta à Grande Depressão (período de crise econômica e social posterior ao *crash* da Bolsa em 1929). Tais políticas tinham como diretrizes básicas a construção de uma economia capitalista com firme participação do Estado em seu planejamento e gestão – para compensar os descompassos da iniciativa privada – garantia de direitos sociais mais gerais e direitos para os trabalhadores etc. [...].".

> disso, a taxa de lucro permitida inclui uma generosa margem para um fator de risco fictício. E o fato de que os compradores militares frequentemente obtenham empregos lucrativos com os fabricantes de armas, depois de reformados do serviço ativo, não contribui para que sejam rigorosos em suas transações com os fornecedores. [...] Enquanto os gastos governamentais maciços em educação e bem-estar tendem a solapar a sua [da burguesia] posição privilegiada, ocorre o oposto com os gastos militares. (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 208-9).

Contudo, mesmo com sua decisiva contribuição para a absorção do excedente econômico produzido pelos oligopólios e com o apoio do Congresso e da população[46], os gastos militares não poderiam crescer contínua e indefinidamente, e suas limitações, como mecanismo apto a desempenhar a mencionada função econômica, emergem já em meados da década de 1960. Duas delas são abordadas pelos referidos pensadores, uma econômica e outra militar.

A primeira decorre do fato de que a nova tecnologia bélica reduziu sobremaneira a capacidade que tinham os gastos militares de aquecer ou pelo menos manter o nível da atividade econômica. Elucidam Baran e Sweezy (1966, p. 214):

> É um lugar-comum dizer que a guerra se está tornando cada vez mais uma questão de ciência e, tecnologia, e cada vez menos uma questão de massas, de homens e armas. Foguetes e mísseis estão substituindo os bombardeiros e tornando inúteis os aviões de caça; frotas enormes de navios de superfície ficam obsoletas; os exércitos maciços estão sendo substituídos por soldados altamente especializados munidos de um conjunto de armas fantasticamente destrutivas. Em consequência dessas modificações, houve uma acentuada modificação no caráter dos bens e serviços adquiridos pelos investimentos militares. Uma proporção muito maior destes destina-se agora à pesquisa e desenvolvimento, engenharia, supervisão e manutenção; uma proporção muito menor é destinada ao tipo de equipamentos militares produzidos em massa (artilharia, tanques, aviões, caminhões, jipes, navios) que tiveram um papel decisivo em duas guerras mundiais. Tal modificação na composição da procura militar significa que um determinado volume de despesas militares dá emprego a um menor número de pessoas hoje do que no passado. Nessas circunstâncias, até aumentos muito grandes da despesa militar, embora extremamente lucrativos para as grandes companhias, terão um efeito relativamente pequeno no investimento e emprego. [...] Ironicamente, as enormes despesas militares de hoje podem até estar contribuindo sistematicamente para um aumento do desemprego: muitas das novas

[46] Salientando que "[o] Congresso, sabemos, mostrou-se pronto a aprovar quaisquer verbas militares que sejam pedidas, e mais do que as somas solicitadas" (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 208-9), os autores deslindam a aprovação popular ao militarismo daquela nação: "Seria errôneo deixar a impressão de que somente a oligarquia foi favorável ao aumento crescente nas despesas militares durante esses anos. Supondo-se a permanência do capitalismo monopolista, com a sua comprovada incapacidade de usar racionalmente, para finalidades pacíficas e humanas, o seu enorme potencial produtivo, teremos de decidir se é preferível o desemprego em massa e o desespero característicos da Grande Depressão ou a relativa segurança de emprego e bem-estar material proporcionados pelos enormes orçamentos militares das décadas de 1940 e 1950. Como a maioria dos americanos, inclusive os trabalhadores, ainda acredita, sem dúvida, na permanência do sistema, é apenas natural que deva preferir a situação que é pessoalmente mais vantajosa. E para racionalizar essa preferência, aceitaram a ideologia oficial do anticomunismo, que parece justificar a expansão ilimitada da estrutura militar como essencial à sobrevivência nacional." (BARAN, SWEEZY, 1966, p. 210-1)

> tecnologias que são subprodutos da pesquisa e desenvolvimento militar também são aplicáveis à produção civil, onde muito provavelmente terão o efeito de elevar a produtividade e reduzir a procura de mão de obra.

A segunda limitação da utilização dos gastos militares como dispositivo de absorção do excedente em questão emerge da lógica da própria conjuntura militar após vinte anos de Guerra Fria. Como bem colocavam, naquele contexto histórico, aqueles analistas, a acumulação desenfreada de armamento de destruição total por parte das duas potências de igual poder bélico carece até mesmo de uma racionalidade militar, pois contradiz a própria finalidade da sua estrutura, que é a defesa da nação, pois, na realidade, torna mais improváveis as chances de sobrevivência no caso de uma guerra em escala total.

Contemporaneamente, meio século após a publicação da clássica obra de Baran e Sweezy, na fase corrente do sistema sociometabólico do capital, caracterizada por Foster e McChesney (2012) como *capitalismo monopolista financeiro global*[47], o domínio dos oligopólios nas economias nacionais e global manifesta-se ainda mais patentemente do que então. De acordo com Foster, McChesney e Jonna (2011, p. 1),

> [...] para onde quer que se olhe, parece que quase todos os segmentos econômicos estão concentrados em menos e menos mãos. Os setores anteriormente competitivos, como o varejo, são agora províncias de enormes cadeias monopolistas, grandes fortunas econômicas estão sendo arrastadas para as mãos de alguns megabillionários, sentados sobre vastos impérios e as novas empresas e setores gerados pela revolução digital rapidamente gravitaram para o *status* de monopólio. Em suma, o poder do monopólio é ascendente como nunca antes. [48]

---

[47] "Central para todo o nosso argumento é a noção de que a fase do capitalismo monopolista que surgiu desde meados da década de 1970 é melhor caracterizada como **capitalismo monopolista financeiro global**. As implicações políticas mais amplas foram recentemente explicadas por Samir Amin [Amin (2009, s.p.)]: "Os seguintes fenômenos estão inextricavelmente ligados uns aos outros: o capitalismo dos oligopólios, o poder político das oligarquias, a bárbara globalização , a financeirização, a hegemonia dos Estados Unidos, a militarização da forma como a globalização opera a serviço dos oligopólios, o declínio da democracia, a pilhagem dos recursos do planeta e o abandono do desenvolvimento para o Sul ". (FOSTER, MCCHESNEY, 2012, p. 110, grifou-se)

[48] Avaliação endossada pela imensa maioria dos economistas heterodoxos, e até mesmo por muitos ortodoxos, conforme se verá no decorrer da presente seção. A título meramente ilustrativo, reporta-se ao vencedor do "**Prêmio** de **Ciências Econômicas** do Sveriges Riksbank em Memória de Alfred **Nobel**" (vulgarmente chamado de "Prêmio Nobel", manobra explicada no segundo capítulo do presente trabalho) de 2001: "Na economia de hoje, diversos setores - telecomunicações, TV a cabo, ramos digitais que vão de mídias sociais a pesquisa na internet, seguros de saúde, produtos farmacêuticos, agronegócios e muitos outros - não podem ser apreendidos por intermédio da lente da concorrência. Nesses setores, a concorrência que existe é oligopolística, não a competição "pura" descrita nos livros didáticos. Poucos setores podem ser definidos como "tomadores de preços" […]. Joseph Schumpeter, um dos grandes economistas do século XX, argumentou que não devemos nos preocupar com o poder de monopólio: os monopólios seriam apenas temporários. Haveria uma feroz concorrência pelo mercado, o que iria [...] assegurar que os preços continuassem a ser competitivos. Meu próprio trabalho teórico há muito tempo mostrou as falhas na análise de Schumpeter, e agora **os resultados empíricos fornecem uma forte**

Com vistas a fundamentar tal diagnostico, passar-se a apresentar evidências empíricas, oriundas de fontes estatísticas, em sua maioria, provenientes de órgãos governamentais, comprovando tal característica primordial da estrutura de mercado correntemente prevalecente em instâncias nacionais e no próprio mercado global.[49]

No que se refere aos Estados Unidos, no Gráfico 2, a seguir, constata-se que a quantidade e o percentual dos setores industriais cujas 04 maiores empresas representam 50% ou mais do mercado correspondente aumentou exponencialmente desde a década de 1980.

---

confirmação. Os mercados de hoje caracterizam-se pela persistência de altos lucros de monopólio.". (STIGLITZ, 2016, s.p., grifou-se)

[49] Com relação à predominância, na presente seção, de dados empíricos provenientes dos Estados Unidos, recorre-se a Chesnais (2016, p. 142-3), que salienta a escassez desse tipo de dados, em nível nacional e global, relativos à concentração de um diminuto número de grandes empresas e conglomerados nos setores em que atuam, e aponta aquele país como exceção: "Percebe-se um elevado ou muito elevado grau de centralização e concentração porque ele nos cerca, sobretudo na Internet (Apple, Google, Facebook), onde a concentração é particularmente elevada, mas raramente se consegue fundamentar essa percepção com dados estatísticos. Mesmo na esfera nacional, na maioria dos países, os dados sobre concentração industrial nunca foram coletados sistematicamente. [...] A situação dos EUA é a única a ser bastante bem documentada. Por conta da legislação antitruste que remonta ao final do século XIX, a Lei Sherman, de 1890, que continua a ser a base para investigações especiais do Congresso (como recentemente com relação à Microsoft), ele é o único país a publicar taxas de concentração de mercado para as 4 ou 8 maiores empresas [dos setores chaves da economia] em intervalos regulares. É muito menos usado na pesquisa acadêmica do que em períodos anteriores. A ação antitruste eficaz foi severamente reduzida pela administração Reagan em meados da década de 1980, mas foi restabelecida novamente após o aumento da concentração e uma preocupação renovada com o poder do monopólio. Uma impressionante revisão acadêmica das fusões estadunidenses e de alguns de seus efeitos na P & D [Pesquisa e Desenvolvimento], no acesso ao mercado de novos produtos e em outros custos sociais [(BROCK, 2011)] recebeu pouca atenção, mas a publicação de um estudo do Congresso sobre um setor muito sensível [(SHIELDS, 2010]) e um *policy brief* do Conselho de Assessores Econômicos [(COUNCIL OF ECONOMIC ADVISERS, 2016)] sugerem uma mudança no humor político.".

Gráfico 2 – Número e porcentagem dos setores industriais cujas 04 maiores empresas representam 50% ou mais do mercado

Fonte: Produzido por este autor, a partir de Foster, McChesney e Jonna (2011, p. 4), os quais, por sua vez, produziram-no a partir de dados do *US Census Bureau*, conforme referenciado na obra retro mencionada.

No varejo, as 50 maiores empresas passaram de 22,4% do total de vendas, em 1992, para 33,3% em 2007. O Quadro 2, a seguir, mostra a porcentagem da participação no mercado ostentada pelas 04 maiores empresas nos seis dos mais representativos ramos. O aumento mais notável foi o da concentração[50] no segmento de mercadorias em geral (dominado pelo *Wal-Mart*), que passou de uma taxa de concentração de quatro empresas de 47,3 em 1992 para 73,2% em 2007. No segmento editorial, as livrarias incrementaram o referido índice de 41,3% em 1992 para 71% em 2007 e entre as lojas de informática e software, de 26,2% em 1992 para 73,1% em 2007.

[50] Em uma terminologia marxiana rigorosa, o termo preciso em tal contexto seria *centralização*, e não concentração, contudo, opta-se por um uso flexível dos dois vocábulos, levando-se em conta aspectos meramente estilísticos.

Quadro 2 – Porcentagem das vendas das 04 maiores empresas em segmentos chave do varejo – 1992-2007

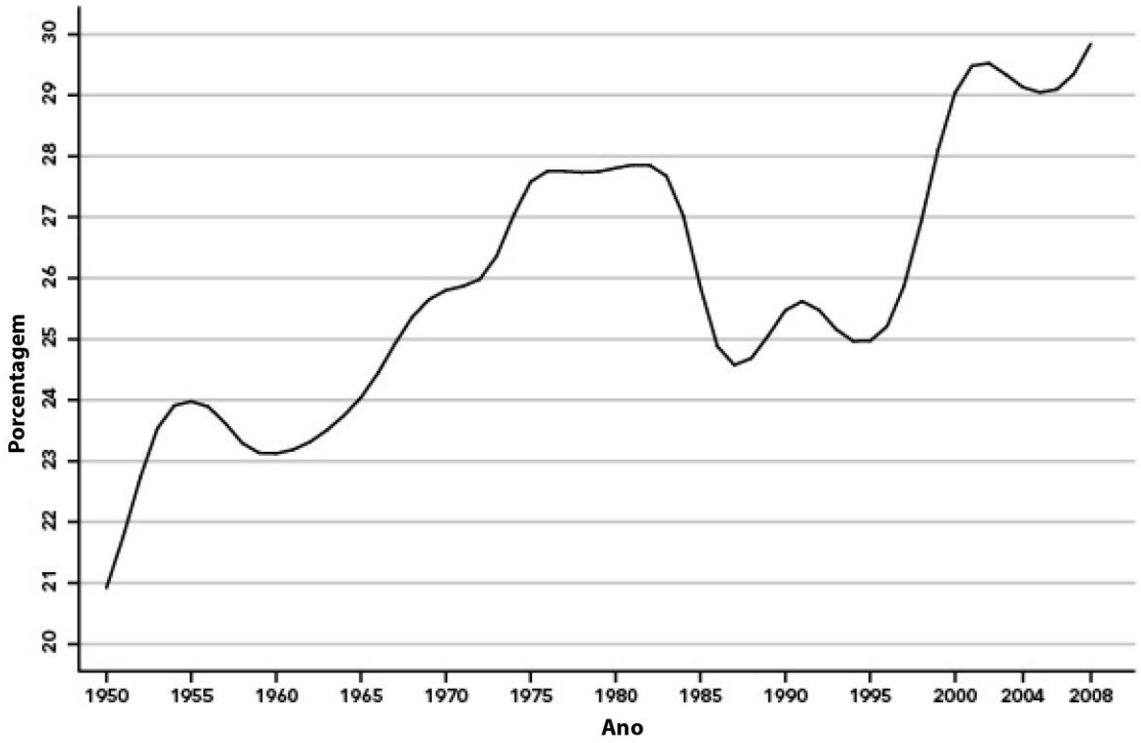
Setor	**1992**	**1997**	**2000**	**2007**
Lojas de alimentos e bebidas (445)	15.4	18.3	28.2	27.7
Lojas de saúde e cuidados pessoais (446)	24.7	39.1	45.7	54.4
Lojas de mercadorias em geral (452)	47.3	55.9	65.6	73.2
Supermercados (44511)	18.0	20.8	32.5	32.0
Livrarias (451211)	41.3	54.1	65.6	71.0
Lojas de informática (443120)	26.2	34.9	52.5	73.1

Fonte: Produzido por este autor, a partir de Foster, McChesney e Jonna (2011, p. 5), os quais, por sua vez, produziram-na a partir de dados do *US Census Bureau*, conforme referenciado na obra retro mencionada.

Não obstante os elevados índices de concentração de poder econômico detido por empresas gigantes em importantes segmentos de mercado, supra delineados, o autores observam que o fato de os grandes grupos empresariais oligopolistas globais, a partir da reestruturação produtiva dos anos 1980, passaram a intensificar sua organização em conglomerados, com cada um atuando em inúmeros setores de negócios, certamente leva ao entendimento de que aqueles indicadores, por captarem as empresas ainda individualmente, refletem apenas uma parcela do real *quantum* de controle de mercado acumulado por essas megacorporações.

Nesse sentido, a melhor maneira de obter uma noção mais aproximada da real dimensão da concentração econômica que leva em conta a natureza multisetorial da empresa gigante (conglomerado) típica no mercado estadunidense é lançar mão de alguma medida de concentração agregada, como, por exemplo, o *status* econômico dos duzentos maiores conglomerados empresariais em relação a todas as empresas daquela nação. O Gráfico 3, a seguir, que exibe a receita dos 200 maiores grupos empresariais como uma porcentagem da receita total da economia daquela nação, desvela que a receita total desse seleto grupo de corporações cresceu consideravelmente de aproximadamente 21% em 1950 para 30% em 2008.

Gráfico 3 - Receita dos 200 maiores grupos empresariais como porcentagem da receita total da economia dos Estados Unidos – 1950-2008.



Fonte: Produzido por este autor, a partir de Foster, McChesney e Jonna (2011, p. 6), os quais, por sua vez, produziram-no a partir de dados do *US Census Bureau*, conforme referenciado na obra retro mencionada.

Para além da injustiça social, econômica e política que o domínio oligárquico dos monopólios no mercado global contemporâneo suscita, mais preocupante mostram-se ainda os desdobramentos civilizatórios decorrentes de seu jugo, dos quais ocupa papel de relevo a estagnação secular[51] que a superacumulação de

[51] Sobre o termo *estagnação secular*, discorre PRADO (2015, p. 252; 262-3): "Após cinco anos, em fins de 2013, a recessão que se instalara no centro do sistema capitalista com o estouro da bolha imobiliária nos Estados Unidos, em 2008, não havia sido superada. E isto trazia indagações e mesmo grandes dúvidas. Ainda que as taxas de crescimento já não fossem negativas, elas continuavam baixas, muito baixas no mundo desenvolvido; ademais, as perspectivas de um desempenho econômico satisfatório para o futuro próximo e mesmo para um futuro distante continuavam desapontadoras. Diante da persistência da recessão, uma das estrelas da constelação dos economistas keynesianos, Lawrence Summers, achou que era hora de renovar a inquietante conjectura segundo a qual a economia capitalista entrara no caminho da **estagnação secular**." Não obstante, "[o] termo "estagnação secular" não é novo. Surgiu de uma preocupação semelhante à de Summers já em 28 de dezembro de 1938, nos Estados Unidos, pouco tempo antes do início da II Guerra Mundial (Hansen, 1939). Ele foi empregado no discurso de Alvin Hansen, como presidente da Associação Americana de Economia, proferido na 55a reunião anual dessa entidade, para caracterizar as perspectivas de crescimento econômico das economias capitalistas mais desenvolvidas, em particular, da economia norte-americana. Ele acreditava, tal como Summers setenta e cinco anos depois, que o sistema econômico do mundo ocidental passava então por uma profunda mudança estrutural. Na ocasião da fala, a recuperação econômica lhe parecia "fraca e anêmica";

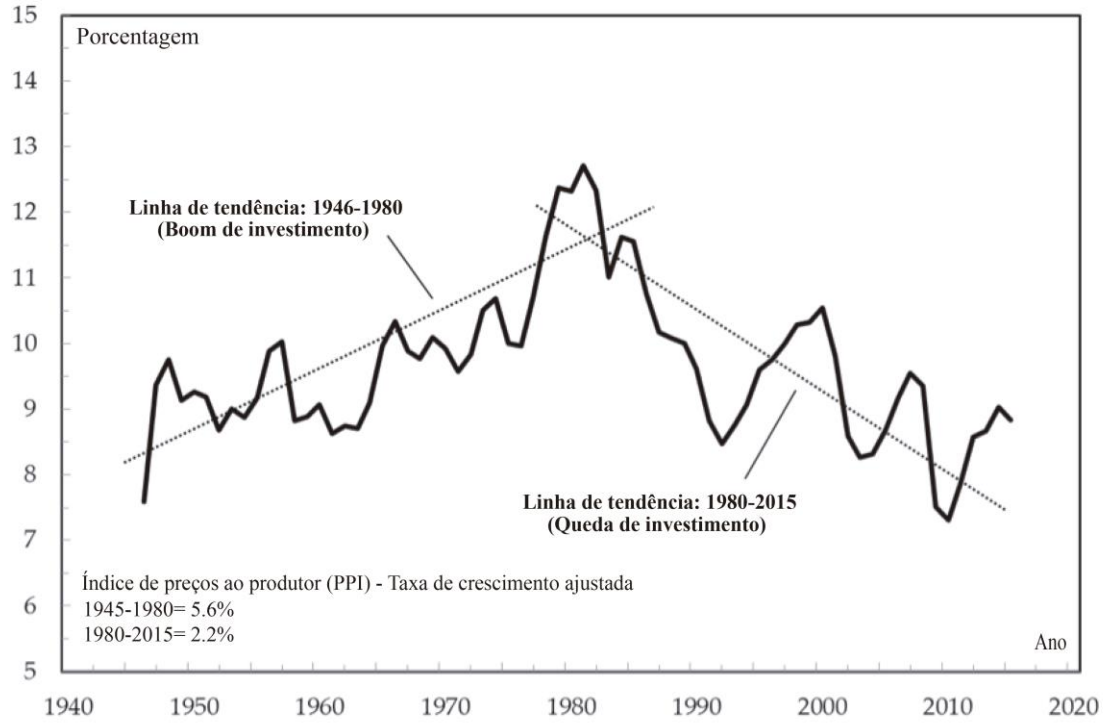
capitais operada pela tirania de tal macroestrutura de poder corporativo engendra na economia mundial, entravando o investimento produtivo, a criação de empregos e o próprio processo metabólico de reprodução do capital, com todas as suas contradições imanentes.

Com relação ao primeiro entrave, supra mencionado, resta assente na teoria econômica que a formação bruta de capital fixo é um dos principais determinantes do ritmo de crescimento de uma economia. Brennan (2017) deslinda, nitidamente, no Gráfico 4, a seguir, a espiral decrescente no nível de investimentos empresariais em instalações, máquinas e equipamentos nos Estados Unidos, desde o início da "restauração neoliberal", no início dos anos 1980, quando era de em torno de 5,6% do PIB, até 2015, quando caiu vertiginosamente para 2,2% desse índice macroeconômico.[52]

despontava no horizonte, de modo ameaçador, a perspectiva de uma depressão "prolongada e profunda". Era, pois, necessário reorientar as preocupações dos economistas do sistema alertando para a real possibilidade de um declínio prolongado. Então, naquele momento, para caracterizar a situação histórica, conceituou: "A essência da **estagnação secular** consiste no seguinte: uma recuperação doentia que morre na infância e uma depressão que se alimenta de si mesma e que deixa um rastro de duro e insuperável desemprego" (HANSEN, 1939, p. 4)."

[52] Congruentemente, Foster e Mcchesney (2012, p. 29), apoiados em dados do *Bureau of Economic Analysis*, corroboram a perspectiva de Brennan (2017), ao observar que "o investimento privado não residencial caiu de 4% do PIB nos anos 1970 para 3,8% nos anos 1980, 3% nos anos 1990 e 2,4% na década 2000-2010. No centro da questão está a declinante taxa de crescimento a longo prazo do investimento na indústria transformadora, e, mais particularmente, nas estruturas de produção (reforma ou construção de plantas industriais ou instalações).".

Gráfico 4 – Investimento empresarial em capacidade industrial como porcentagem do PIB – 1946-2015.

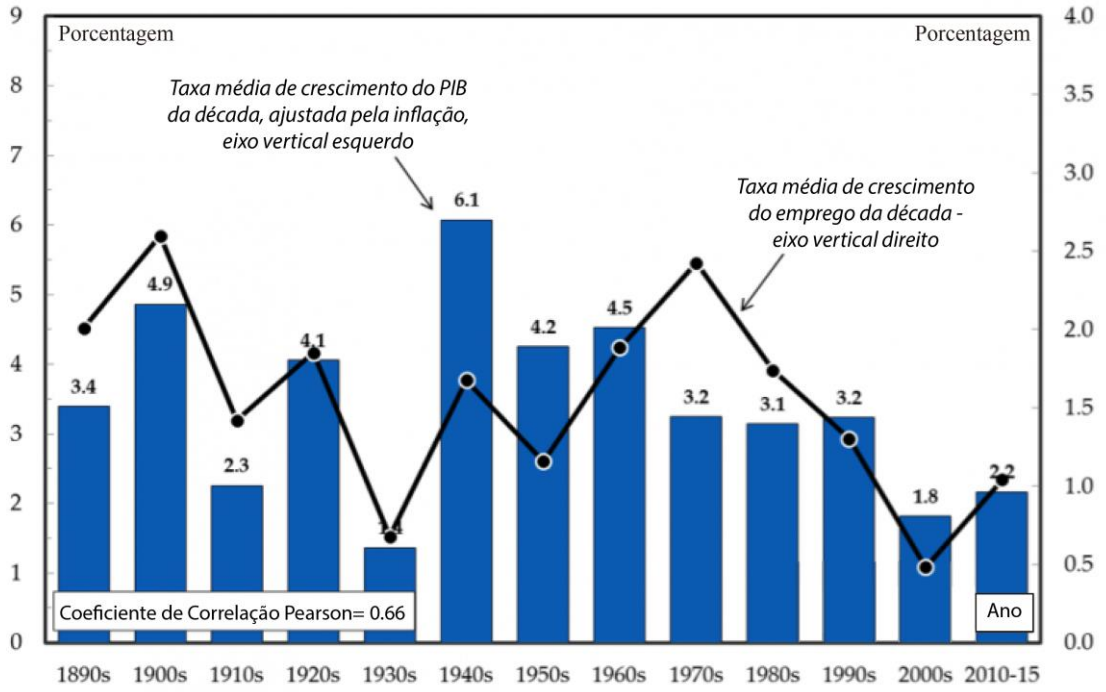


Fonte: Produzido por Brennan (2017), a partir de dados do *Bureau of Economics Analysis,* do *Global Financial Data* e do *Federal Reserv Economics Data*, conforme referenciado na obra retro mencionada.

Como uma das conseqüências do decréscimo do nível de investimento produtivo no período mencionado, cai igualmente a taxa de crescimento da criação de empregos, sendo que essa em um período mais abrangente ainda, a saber, desde o início da década de 1970 até 2015, conforme mostrado no Gráfico 5, a seguir, o qual exibe também a média decenal das taxas de crescimento do PIB, no mesmo período. Deveras, Brennan (2017) salienta a previsível correlação positiva[53] entre os dois fatores em questão, a qual pode ser facilmente visualizada no gráfico que segue.

[53] Brennan (2017) informa que o Coeficiente de Correlação de Pearson é de 0,66.

Gráfico 5 – PIB e criação de emprego – Taxas de crescimento decenais medias – 1890-2015.



Fonte: Produzido por Brennan (2017), a partir de dados do *Global Financial Data (GPDUSA)* e do *FRED (GDPC1)*, para os dados concernentes ao PIB, e do *Historical Statistics of the United States* e do *Bureau of Labor Statistics*, no que se refere a criaçao de emprego, conforme referenciado na obra retro mencionada.

Trata-se, portanto, de mais uma evidência empírica da pertinência da *lei tendencial da taxa de utilização decrescente da força de trabalho* no MPC, delineada por Mészáros (2011b) nos capítulos 15 e 16 dessa obra[54], reflexo de uma de suas contradições antagônicas (considerada por esse autor "a contradição potencialmente mais explosiva do capital" (MÉSZÁROS, 2011b, p. 672)), a saber, por um lado a necessidade do capital em manter elevada e crescente a demanda efetiva, materializada basicamente pelo consumo da classe trabalhadora, e por outro o imperativo da busca incessante do incremento da taxa de mais valia, a qual pressiona negativamente o emprego de trabalho vivo.

[54] Segundo esse autor, "(a) taxa de utilização decrescente afeta negativamente todas as três dimensões fundamentais da produção e do consumo capitalistas, a saber: 1) bens e serviços; 2) instalações e maquinaria; e 3) a própria força de trabalho." (MÉSZÁROS, 2011b, p. 669)

Observando que, infelizmente, para o capital, o trabalho não é apenas um "fator de produção", mas que constitui a massa consumidora necessária para completar o seu ciclo de reprodução, com a realização da mais valia, Mészáros (2011b, p. 672) pontua sagazmente que

> É por isso que o capitalista individual gosta tanto da elevação do poder de compra do trabalhador dos outros. Realmente, sob condições adequadas, em princípio ele nem mesmo é contra a melhoria das condições materiais da classe trabalhadora como um todo; quer dizer, nos períodos em que tais melhorias não conflitem com as exigências da lucratividade, já que podem ser financiadas a partir do crescimento da produtividade da dinâmica da reprodução ampliada.

A despeito da frequente menção, na mídia, da centralização de capitais operada por meio do massivo número de fusões[55] e aquisições de empresas transnacionais da ordem de trilhões de dólares, tal fenômeno, lapidarmente previsto por Marx (2011), tem sido indevidamente relegado a caráter meramente pontual e pitoresco, perdendo-se sua dimensão estrutural no processo de crescente e inexorável oligopolização dos mercados capitalistas.

Motrou-se claro, pelas evidencias empíricas precedentemente expostas, bem como pelas que serão acrescentadas no decorrer do presente estudo, que o grau de oligopolização da economia global chegou a tal ponto que, como observam acertadamente Foster e Mcchesney (2012), está se aproximando rapidamente a situação em que as corporações oligopolistas serão os únicos atores no comércio internacional.

No mesmo sentido, em contraposição à alardeada tese da corrente econômica hegemônica de que "a mão invisível do livre mercado" estrutura o comércio internacional na contemporânea globalização capitalista, Dunning e Lundan (2008, p. 487, grifou-se), em um estudo de impressionante fôlego empírico e rigor teórico, desnudam o avassalador domínio dos oligopólios transnacionais no comércio global:

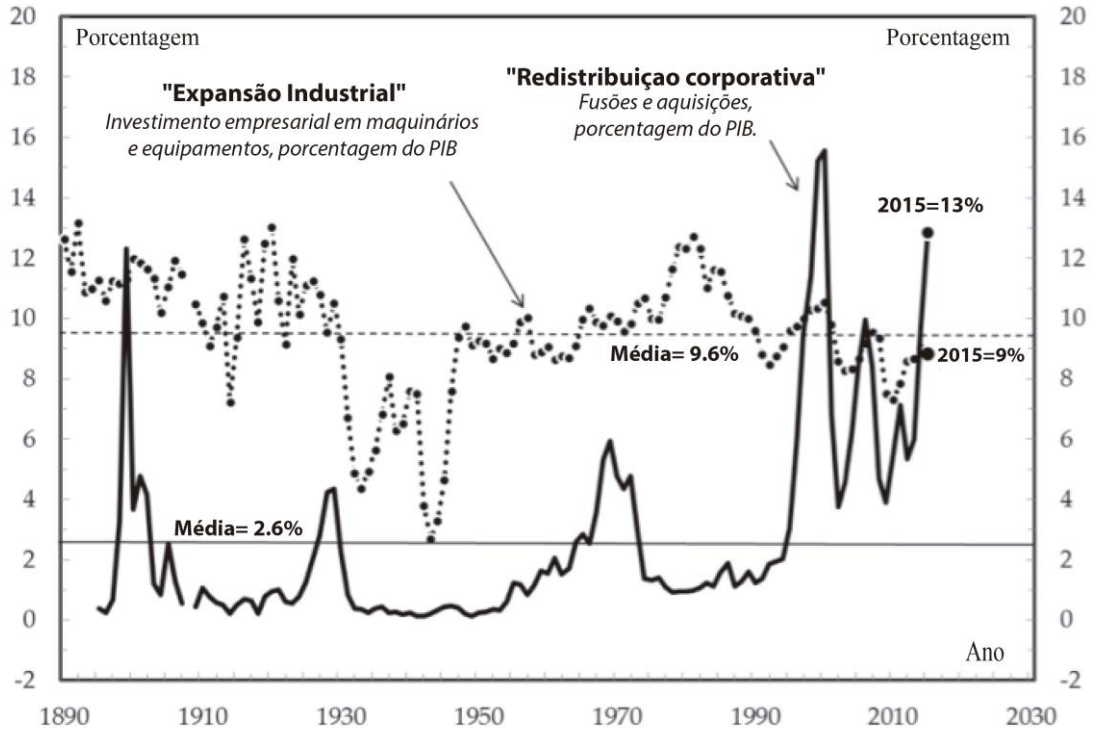
> Combinando a participação das matrizes das empresas dos Estados Unidos e das subsidiárias estrangeiras nos Estados Unidos, as empresas multinacionais representaram 77% das exportações e 65% das importações americanas em 2002.". Com efeito, tal configuração já havia sido desvelada há mais de 20 anos por Chesnais (1996, p. 26, grifou-se), quando este, ao criticar a produção intelectual dominante de então acerca da "globalização" [termo de sua ojeriza, ao qual opõe o neologismo mundialização], ponderou que "[o]correu uma liberalização muito ampla do comércio exterior. Mas seu efeito foi, sobretudo, facilitar as operações dos grupos industriais multinacionalizados. É o que se manifesta na importância do intercâmbio intracorporativo (40% do comércio dos EUA e do Japão), e sobretudo do nível dos suprimentos internacionais em produtos semi-elaborados e produtos

[55] "A fusão é a aliança de duas ou mais empresas que configuram uma nova, em substituição àquelas que lhe deram origem." (DREIFUS, 1999, p. 108)

> acabados, organizados com base em terceirização internacional [...]. **A internacionalização é dominada mais pelo investimento internacional do que pelo comércio exterior e, portanto, molda as estruturas que predominam na produção e no intercâmbio de bens e serviços. Os fluxos de intercâmbio intracorporativo adquiriram importância cada vez maior.**

Como frutos da liberalização do comércio internacional, do investimento externo direto (IED) e dos fluxos financeiros transfronteiriços, as fusões e aquisições, de proporções insignificantes por quase todo o século XX, decolaram na década de 1990, a partir de quando passam a conformar uma sustentada tendência, de intensidade e de volume financeiro colossais, conforme é possível visualizar, no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Formação bruta de capital fixo *versus* fusões e aquisições – 1890-2015.



Fonte: Produzido por Brennan (2017), a partir de dados do *Global Financial Data (GPDUSA)* e do *FRED (GDPC1)*, do *Bureau of Economics Analysis*, do *Global Financial Data* e do *Federal Reserv Economics Data*, para os dados concernentes a investimento e PIB, e do *Historical Statistics of the United States* no que se refere a fusões e aquisições, conforme referenciado na obra retro mencionada.

À luz do gráfico supra, Brennan (2017, s.p., grifou-se) pondera:

> Ao longo das últimas 12 décadas, as fusões e aquisições anuais, em percentagem do PIB, foram, em média, inferiores a três por cento. No

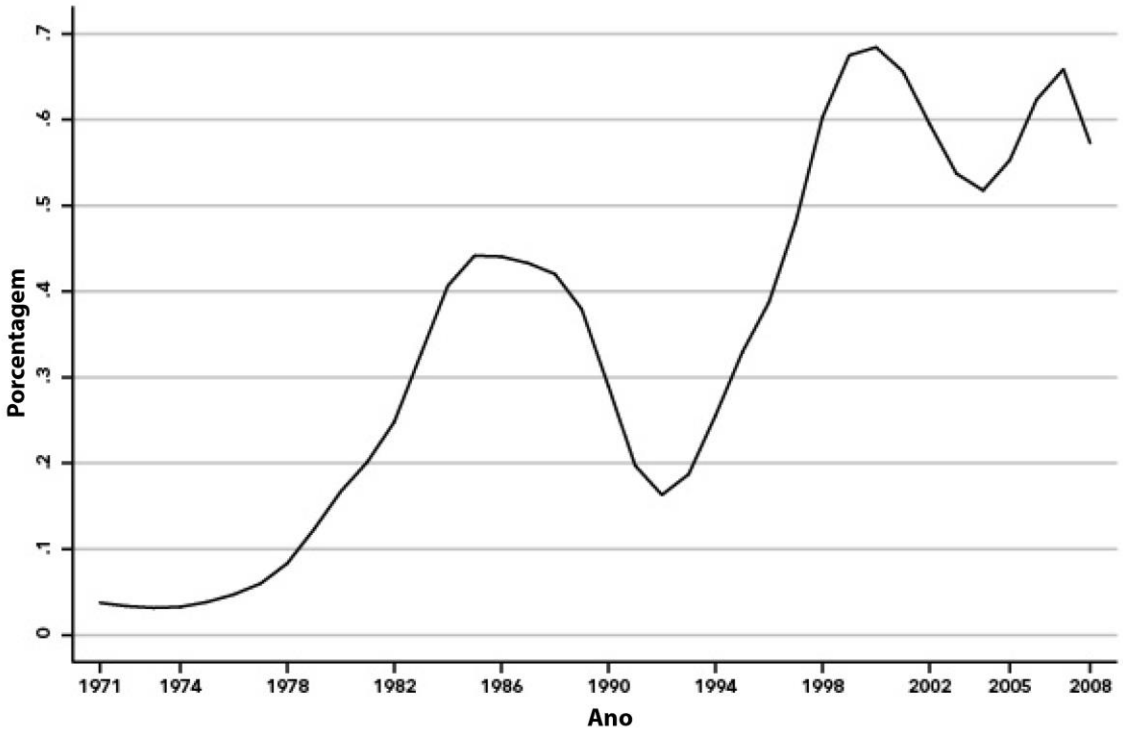
> entanto, o nível médio de [sua ocorrência] mais do que quadruplicou no quarto de século após 1990, em comparação com o século anterior a 1990. E antes de 1990, a atividade de fusões e aquisições nunca chegou perto de eclipsar o valor do investimento em ativos fixos [formação bruta de capital fixo] (salvo um ano, 1899). Depois de 1990, a escala de fusões e aquisições começa a rivalizar, se não ultrapassar, a do investimento em ativos fixos. **Claramente, esta é uma mudança histórica no capitalismo americano**.

Com efeito, de 1985 a 2008 ocorreram mais de 142.000 fusões e aquisições nos Estados Unidos, totalizando um valor de 13,4 trilhões de dólares, montante equivalente ao PIB daquela nação em 2006 (BROCK, 2011). Estimativas publicadas em um recente estudo naquele país indicam que o número mundial de fusões e aquisições realizadas em 2015 ultrapassou 5 trilhões de dólares, dos quais 2,5 trilhões somente na economia estadunidense (COUNCIL OF ECONOMIC ADVISERS, 2016). Essas transações representaram 37% das aquisições globais em 2015, quase o dobro da média de 21% nos últimos cinco anos (CHESNAIS, 2016).

O Gráfico 7, a seguir, mostra o valor líquido das aquisições das 500 maiores corporações globais (com operações nos Estados Unidos e no Canadá) como porcentagem da renda (PIB) mundial. A tendência ascendente do gráfico, após o início da década de 1990, indica que as aquisições dessas gigantescas empresas multinacionais estão centralizando o capital a taxas que excedem o crescimento do PIB mundial[56]. De fato, como indica o gráfico, o valor líquido das aquisições globais anuais por parte das 500 maiores empresas (operando nos dois paises retro mencionados) como porcentagem do PIB mundial decuplicou do início dos anos 1970 até 2008.

[56] A título ilustrativo, reporta-se à avaliação do braço de consultoria do Citigroup de que 07 empresas (dentre as quais Netflix, Walt Disney, e Tesla) podem ser alvo de "aquisição hostil" por parte da Apple, como forma de desovar seu estoque de capital-dinheiro superior a 250 bilhões de dólares, cuja fatia correspondente a 90% encontra-se depositado no exterior [mais precisamente em paraísos fiscais, a despeito da omissão da fonte; vide OXFAN (2017)] (CITI, 2017).

Gráfico 7 – Valor líquido das aquisições das 500 maiores corporações globais (com operações nos Estados Unidos e no Canadá) como porcentagem do PIB mundial. 1971 – 2008.



Fonte: Produzido por Foster, McChesney e Jonna (2011, p. 11) a partir de dados do *COMPUSTAT* acessível na página do "Fundamentals Annual: North America" (accesso em 15 de fevereiro de 2011); e do *Internal Revenue Service*, na publicaçao "Corporate Income Tax Returns" (item "receita total"), acessível no site desse órgão (https://www.irs.gov), em pesquisa abrangendo o período de 1950 a 2008, conforme referenciado na obra retro mencionada.

Um abrangente e sintomaticamente negligenciado estudo rastreando as fusões e aquisições ocorridas nos últimos vinte e cinco anos nos ramos e segmentos industriais chaves da economia estadunidense (BROCK, 2011) aponta para suas problemáticas consequências, dentre as quais se alude, no presente trabalho, à estagnação tecnológica, às deseconomias de escala e às barreiras de entrada erigidas pelos oligopólios em setores estruturantes da economia, os quais fornecem insumos básicos para empresas de praticamente quase todos os demais setores.

No tocante ao primeiro dos corolários supra, o mencionado autor chama atenção para a obstrução que os monopólios farmacêuticos perpetram à inovação tecnológica, minando, no caso da indústria farmacêutica, por exemplo, o

desenvolvimento de novas drogas. Invariavelmente, na seqüência de qualquer fusão ou aquisição nesse ramo, ocorrem fechamentos dos laboratórios de pesquisa das empresas incorporadas ou adquiridas, com demissão de seus cientistas, impactando negativamente o desenvolvimento de novas drogas que estavam sendo pesquisadas (ROCKOFF, 2009; DENNIS, 2010). Nesse sentido, esclarece Munos (2009, p. 959-961, grifou-se):

> De 1950 a 2008, o FDA[57] aprovou 1.222 novos medicamentos [...]. No entanto, embora o nível de investimento em pesquisa e desenvolvimento farmacêutico (P & D) tenha aumentado dramaticamente durante este período - para US $ 50 bilhões por ano atualmente - o número de novos medicamentos que são aprovados anualmente não é maior agora do que era há 50 anos. De fato, em 2008, apenas 21 novos medicamentos foram aprovados para comercialização nos Estados Unidos [...]. Outra descoberta surpreendente é que as empresas que fazem essencialmente a mesma coisa podem ter taxas de produção de novos medicamentos que diferem amplamente. Isto sugere que existem diferenças substanciais na capacidade de diferentes empresas para promover a inovação. A este respeito, **o fato de que as empresas que recorrem fortemente a fusões e aquisições [...] tendem a ficar aquém das que não o fazem [...] sugere que as fusões e aquisições não são um meio eficaz para promover uma cultura de inovação ou de solucionar um déficit de inovação**.

A superioridade das empresas menores no que se refere à inovação tecnológica é colocada de forma contundente pelo autor:

> Uma tendência enigmática dos últimos anos tem sido a erosão gradual da quota de inovação embutida em novas drogas produzidas por grandes empresas farmacêuticas [...]. Desde o início dos anos 80, essa quota diminuiu de cerca de 75%, um nível que tinha sido constante desde 1950, para cerca de 35% [...]. Ao mesmo tempo, a proporção da mesma cota atribuível a pequenas empresas biotecnológicas e farmacêuticas quase triplicou, de 23% para quase 70%. Desde 2004, as pequenas empresas têm consistentemente igualado ou superado suas concorrentes maiores. (MUNOS, 2009, p. 964)

Uma das racionalizações que têm sido utilizadas para justificar as fusões e aquisições é a economia de escala[58] supostamente resultante desses processos, em comparação com a situação individual anterior das empresas. De fato, até dado nível dimensional de produção (ou de funcionamento, em geral), as economias de escala levam à redução dos custos unitários médios à medida que a dimensão do negócio aumenta. Contudo, para além de determinado limite, ultrapassado pelas megacorporações empresariais resultantes de fusões e aquisições, passa a ocorrer o inverso, ou seja, as deseconomias de escala fazem com que aqueles custos aumentem.

---

[57] A FDA é a agência federal do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos responsável pela proteção da saúde pública através do controle e supervisão dos medicamentos farmacêuticos e dos alimentos comercializados naquele país (DUPONT, 2011).

[58] "As economias de escala existem sempre que os custos médios de longo prazo diminuem à medida que a produção aumenta. As deseconomias de escala existem sempre que os custos médios de longo prazo aumentam à medida que a produção aumenta." (BAYE; BEIL, 2006, p. 289).

Ilustrativamente: funcionários nutrem expectativas de remuneração mais elevada ao trabalhar em empresas de maior porte, o fluxo dos insumos e da logística vai se tornando cada vez mais complexo, bem como o gerenciamento desses processos, ademais do aumento dos riscos de acidentes de diversas naturezas, dentre os quais os ambientais, decorrentes da expansão das plantas industriais, notadamente em regiões de maior aglomeração populacional.[59]

Com relação às barreiras de entrada erigidas pelos oligopólios em setores estruturantes da economia, a título meramente exemplificativo, Schriber e Brock (2009) mostram como os grandes oligopólios do setor elétrico negam às empresas menores, suas concorrentes, o acesso a redes de transmissão essenciais para sua sobrevivência no mercado.[60]

Não obstante, contudo, a relevância das fusões e aquisições, o elemento fulcral que, de fato, define a essência do capitalismo monopolista financeiro global é o circulo vicioso estagnação-financeirização que passou a marcar a economia capitalista mundial a partir de meados da década de 1970.

A partir de 1973, a economia mundial entrou em profunda recessão, pondo fim à longa quadra expansiva que ficou conhecida como "os trinta anos gloriosos", dando início a um período de décadas de estagnação que, descontadas algumas "bolhas de crescimento" localizadas, perdura até a contemporaneidade. Foster e Mcchesney (2012) observam que a taxa de crescimento real da economia estadunidense foi menor na década de 1970 do que na década de 1960; menor nos anos de 1980 e 1990 do que nos anos 1970; e menor em 2000-2001 do que nos anos de 1980 e 1990. Pontuam igualmente que, como reflexo da Crise de 2008, a mais profunda desde a Grande

[59] O caso paradigmático de deseconomia de escala continua sendo a fusão da AOL com a Time Warner (na verdade, uma aquisição daquela por parte desta), ocorrida entre 2000 e 2001 nos Estados Unidos. Foi, na época, o segundo maior negócio desse gênero e foi fechado no pico do entusiasmo da "bolha ponto-com", da ordem de 164 bilhões de dólares; contudo, resultou findando em um enorme fracasso, com a AOL tornando-se rapidamente um fardo para a Time Warner, que dela se livrou em 2009 (PEREIRA, 2009; VAZ, 2013). Importa também mencionar interessante artigo escrito por Lumsdaine et al (2016), no qual os autores desnudam o caos organizacional que afeta 28 gigantescos oligopólios globais classificados como "sistemicamente importantes" (os famosos "grandes demais para quebrar"), os quais controlam milhares de empresas, em diversos países e setores ou segmentos de mercado. Com efeito, tratam-se de redes corporativas com notória fragilidade de articulação entre suas "hierarquias de controle", o que enseja um macroambiente marcado por fraudes, corrupção e por uma desorganização tida como típica apenas do setor público. Como evidencia desse caótico funcionamento, enuncia-se o fato de praticamente todas essas corporações estarem pagando bilhões de dólares em multas por atividades ilegais em larga escala.

[60] A mesma obra coletiva analisa, nos demais capítulos, a oligopolização nos setores mais importantes da economia estadunidense.

Depressão de 1929, o desempenho econômico na década de 2000-09 foi, de longe, o pior desde a década de 1930, enquanto a presente década até agora não parece melhor.[61]

Ressalte-se, todavia, a fulcral premissa, sustentada por Marx e pela maioria dos economistas heterodoxos (marxistas inclusos), de que "[...] o desenvolvimento em longo prazo não é inerente à economia capitalista" (KALECKI, 1956, p. 81), necessitando, para sua emergência e sustentação, do concurso de fatores específicos externos, portanto, exógenos a esse modo de produção.

Com efeito, uma economia capitalista, para continuar a crescer, deve encontrar constantemente novas fontes de demanda pelo crescente excedente que gera. Chega, contudo, um momento, em seu ciclo de acumulação, quando a maior parte do excedente gerado pela enorme e progressiva produtividade do sistema é incapaz de encontrar novas e rentáveis oportunidades de investimento. As razões para isso são complexas, tendo em vista, dentre outros aspectos, o amadurecimento das economias mais avançadas, em que a estrutura industrial básica não precisa mais ser construída a partir do zero, mas simplesmente ampliada (quando necessário e, principalmente, quando viável, em termos de rentabilidade e expectativa de demanda); a crescente desigualdade de renda e riqueza, que limita a demanda de consumo na base da economia e tende a reduzir o investimento à medida que a capacidade produtiva não utilizada se acumula e à proporção que os ricos especulam cada vez mais com seus fundos, em vez de investir na economia real e, por último, mas não menos importante, o inexorável (para uma economia capitalista) processo de monopolização (oligopolização), que mina a concorrência de preços, geralmente considerada a principal força responsável pela flexibilidade e pelo dinamismo do sistema.

Fica claro, dessa forma, que, ausentes os estímulos exógenos, a estagnação é o estado normal desse tipo de economia, como bem salienta Foster (2012, p. 49):

> [...] Em vez de tratar o surgimento do crescimento lento ou da estagnação como uma anomalia que precisa ser explicada por referência a fatores externos fora do funcionamento normal do sistema (como na economia ortodoxa), o desafio é explicar a anomalia do crescimento rápido ou pleno emprego, enfocando aqueles fatores históricos específicos que servem para sustentar o sistema.

[61] Paul Krugman, agraciado com o **Prêmio** de Ciências Econômicas do Sveriges Riksbank em Memória de Alfred **Nobel** de 2008, corrobora da mesma perspectiva. Desde 2010, esse economista vem chamando atenção, em sua coluna bissemanal no jornal *The New York Times*, para a gravidade da estagnação que castiga a economia dos Estados Unidos e para a ineficácia das políticas econômicas postas em pratica pelo governo para combatê-la (KRUGMAN, 2010, 2011 e 2014)

Dentre esses fatores exógenos que proporcionam sustentação ao sistema, a sempre bem vinda "ajuda estranha"[62] suprida pelo Estado, notadamente procurando elevar a demanda efetiva por meio da expansão dos gastos com infraestrutura e com subsídios ao capital por meio de "políticas sociais" que aliviam seus custos com mão de obra[63], um fenômeno característico dos "trinta anos gloriosos", desempenhava papel de notório relevo nesse período, marcado pela hegemonia da corrente keynesiana na formulação de políticas econômicas nos paises centrais. Contudo, em face do advento da "restauração neoliberal", com seus reflexos sociais, políticos, econômicos e ideológicos, aquele auxílio deixa de se constituir uma opção viável, dentro do novo quadro de protagonismo da desregulamentação de mercados em geral (financeiros, de trabalho, de bens e serviços, etc.) e, principalmente, das políticas monetaristas de rígido controle das contas do orçamento público naqueles Estados nacionais.

Atente-se, outrossim, que o próprio agravamento da estagnação mundial a partir do início da década de 1970 dificulta mais ainda o escoamento do excedente econômico produzido pelos cada vez maiores oligopólios, porquanto os mecanismos de absorção dessa superacumulação até então empregados (os gastos com marketing, com a administração civil, e com o militarismo) já não mais se mostram eficazes para tal mister. Está, assim, pavimentada a rota para a explosão do processo de financeirização que passou a caracterizar a dinâmica capitalista desde então, com a hipertrofia da esfera financeira em relação à produção real de valor e mais valor[64]. Explica Sweezy (1994, s.p.):

> A economia real, aquela que produz bens e serviços que permitem às pessoas viver e se reproduzir, é detida por uma pequena minoria de oligopolistas. Ela é estruturada para lhes render grandes lucros, muito além do que eles poderiam ou mesmo gostariam de consumir. Sendo capitalistas, eles querem investir a maior parte de seus lucros. Mas a mesma estrutura que produz esses lucros coloca limites rígidos sobre os rendimentos da população subjacente. Ela mal pode comprar o atual nível de produção oferecido a ela a preços calculados para render a taxa de lucro do oligopólio. Não há, portanto, lucro a ser auferido a partir da expansão da capacidade de produzir os bens que entram no consumo de massa. Fazer isso seria investir em excesso de capacidade, uma patente irracionalidade capitalista. O que, então, eles farão

[62] Expressão utilizada por Mészáros (2011b) para aludir à "intervenção de um elemento formalmente externo ao sistema metabólico do capital (o Estado), no intuito de remover (ou deslocar) óbices que impeçam a continuidade de seu ciclo de acumulação." (BASTOS, 2017, p. 81-2).

[63] As empresas externalizam esses custos, descarregando sobre a sociedade um ônus que, efetivamente, lhes pertence, porquanto diz respeito à reprodução da sua força de trabalho, sem a qual não se opera o processo de extração de mais valia e acumulação de capital.

[64] Este pesquisador tem ciência da polêmica em torno do uso dos termos "mais valia" e "mais valor", todavia, opta por um uso flexível dos dois vocábulos, levando em conta o valor afetivo do qual desfruta o primeiro na intelectualidade marxista por conta de mais de 160 anos de presença em sua produção bibliográfica, bem como o rigor teórico do último.

> com seus lucros? Em retrospecto, a resposta parece óbvia: eles devem investir em ativos financeiros e não em ativos produtivos. E isso, eu acho, é exatamente o que eles começaram a fazer em uma escala crescente quando a economia afundou mais uma vez na estagnação na década de 1970.

De fato, foi o que ocorreu. Incapaz de encontrar uma saída para seu crescente excedente acumulado na economia real, o grande capital vem, desde então, despejando-o na ciranda financeira, basicamente, especulando com o aumento de preços de ativos. Para isso, as instituições financeiras vêm constantemente criando novas e inovadoras formas de acomodar esta vasta entrada de capital-dinheiro, materializadas em exóticos instrumentos financeiros, tais como derivativos, opções de compra, títulos de securitização, e uma infinidade de outros mecanismos destinados ao mesmo fim.

Concomitantemente, a comunicação torna-se cada vez mais instantânea (*on line*), em decorrência da revolução tecnológica em inúmeras áreas, o que permite o funcionamento ininterrupto e simultâneo das principais praças financeiras globais, notadamente em *Wall Street*, na *City* londrina, e nas bolsas de valores de Tokyo e de Xangai, sob a inconteste liderança da primeira.

Emerge, como efeito de tal mudança qualitativa no processo de acumulação do capital global, um peculiar "complexo financeiro-industrial", com as grandes empresas, outrora industriais, alterando substancialmente seu "*core-business*", ao criarem suas próprias subsidiarias financeiras. Presentemente, os braços financeiros das maiores corporações oligopolistas globais ditam a política de investimento de seus respectivos conglomerados, conforme esclarecem Foster e McChesney (2012, p. 32):

> As próprias corporações industriais tornaram-se entidades financializadas, operando mais como bancos no financiamento da vendas de seus produtos, e muitas vezes envolvendo-se na especulação em *commodities* e em moedas. Hoje, elas estão mais inclinadas a buscar os ganhos imediatos e infalíveis disponíveis por meio das fusões, das aquisições e do maior poder de monopólio do que comprometer seu capital com as exigências incertas associadas à expansão da atividade produtiva. O poder político-econômico seguiu a curva de crescimento financeiro da economia, com a base econômica da hegemonia política deslocando-se da economia real da produção para o mundo financeiro e servindo cada vez mais aos interesses destes últimos, no que ficou conhecido como a era neoliberal.

Os autores chamam atenção para a mudança de longo prazo no centro de gravidade da economia capitalista, da produção de bens e serviços para a financeirização, fenômeno abordado na seção a seguir, e que caracteriza a passagem do estágio do capitalismo monopolista para o da predominância do *capital monopolista-financeiro*, transição essa que tem se refletido, dentre outros aspectos, no aumento dos lucros financeiros como parte dos lucros totais, no crescimento do faturamento do setor

conhecido como FIRE[65] na renda nacional[66] e na recorrência das bolhas financeiras. Claramente, emerge um novo padrão de acumulação[67], que tenta desesperadamente pular a etapa intermediária, representada pela produção da mercadoria, no esquema de reprodução ampliada de capital delineado por Marx (2008), a saber, D – M – D', no qual aquela é simbolizada por M e o dinheiro por D, patenteando, nitidamente, a exacerbação das contradições intrínsecas a esse modo de produção e sua irracionalidade como sistema sociometabólico destinado a mediar a satisfação das necessidades humanas.[68]

2.1.3. Financeirização, imperialismo financeiro e o "beco sem saída" do capitalismo contemporâneo

> [...] [T]odas as nações em que impera o modo de produção capitalista são periodicamente tomadas pela ilusão de querer fazer dinheiro sem a mediação do processo de produção. (MARX, 2015, p. 94).
>
> No passado, os credores extracontinentais recorreram ao envio de canhoneiras, ao desembarque de marines e à intervenção nas aduanas para efetivar, de maneira compulsória, os seus reclamos. Hoje recorrem aos organismos financeiros multilaterais, ao desembarque de tecnocratas e à intervenção de fato nos âmbitos institucionais de onde são executadas as decisões estratégicas. (VILAS apud PEREIRA, 2010, p. 162)

A presente seção busca as raízes históricas, econômicas e geopolíticas da mencionada mudança qualitativa no processo de acumulação de capital que engendrou a emergência de um novo regime monetário e financeiro internacional, o qual veio a se

---

[65] Acrônimo representado pelas iniciais dos termos *finance*, *insurance* e *real estate*, em português, finanças, seguros e mercado imobiliário, respectivamente.

[66] De fato, em 1957, a indústria de transformação representava 27% do PIB dos Estados Unidos, enquanto o setor FIRE representava apenas 13%. Em 2008, a relação havia se invertido, com a participação da primeira caindo para 12% e a do último subindo para 20% (YUSKAVAGE; FAHIM-NADER, 2005; UNITED STATES OF AMERICA, 2009b; PHILLIPS, 2008)

[67] Denominado por Chesnais (2002) como "regime de acumulação com dominância financeira".

[68] Ao pontuar que a produção capitalista procura sempre ultrapassar seus limites imanentes, Marx (2008, p. 328-9) assevera que ela, contudo, "ultrapassa-os apenas com meios que de novo lhe opõem esses mesmos limites, em escala mais potente. A barreira efetiva da produção capitalista é o próprio capital: o capital e sua auto-expansão se patenteiam ponto de partida e meta, móvel e fim da produção; a produção existe para o capital, ao invés de os meios de produção serem apenas meios de acelerar continuamente o desenvolvimento do processo vital para a sociedade dos produtores. Os limites intransponíveis em que se podem mover a manutenção e a expansão do valor-capital, a qual se baseia na expropriação e no empobrecimento da grande massa dos produtores, colidem constantemente com os métodos de produção que o capital tem de empregar para atingir seu objetivo e que visam ao aumento ilimitado da produção, à produção como fim em si mesma, ao desenvolvimento incondicionado das forças produtivas sociais do trabalho. O meio - desenvolvimento ilimitado das forças produtivas sociais -, em caráter permanente, conflita com o objetivo limitado, a valorização do capital existente. Por conseguinte, se o modo capitalista de produção é um meio histórico para desenvolver a força produtiva social e criar o mercado mundial apropriado, é ele ao mesmo tempo a contradição permanente entre essa tarefa histórica e as relações sociais de produção que lhe correspondem.".

constituir em um formidável instrumento de poder global utilizado pelos Estados Unidos, conformando um novo estilo de imperialismo, calcado predominantemente na coerção econômica, e não mais exclusivamente na força de seu poderio militar.

Conforme mencionado, não obstante os esforços dos governos dos países centrais com vistas a reavivar a atividade econômica por meio políticas de corte keynesiano, dos quais o *New Deal* estadunidense constitui o exemplo mais ilustre, a profunda depressão que se espalhou por todo o mundo após a Crise de 1929 somente foi vencida com a eclosão da Segunda Grande Guerra, a qual, ao mobilizar e empregar as populações e os imensos recursos econômicos das nações nelas envolvidas, catapultou a produção agregada e proporcionou o pleno emprego àquelas economias.

À medida que o conflito bélico se encaminhava para o final, crescia a preocupação dos dirigentes da nação que saiu da guerra como a líder inconteste da nova ordem global: como manter a economia aquecida, após a Guerra?

Com esse propósito, e o de estabelecer os novos marcos de regulação monetária e financeira internacional, os Estados Unidos sediaram, na cidade de Carrol, estado de New Hampshire, em 1944, a Conferência de Bretton Woods, que contou com a participação de 44 nações aliadas. Duas propostas de reestruturação da economia mundial foram levadas à mesa de negociações, uma pelos Estados Unidos (apresentada por seu negociador-chefe, Harry Dexter White) e outra pela Inglaterra (exposta por ninguém menos do que aquele que viria a ser o economista mais influente do século XX, John Maynard Keynes), sendo a última mais abrangente e mais arrojada; Varoufakis (2016, p. 94; 99) descreve-a:

> Durante o debate sobre como deveria se parecer o novo sistema, John Maynard Keynes fez a mais audaciosa proposta que já alcançou uma mesa de negociações de uma grande conferência internacional: criar uma União Internacional de Divisas (icu, na sigla em inglês) e uma moeda única (que ele até batizou como *bancor*) para todo o mundo capitalista, com seu próprio Banco Central internacional e instituições correspondentes. [...] Mas qual era a essência da proposta? Trazer os benefícios de uma moeda comum (facilidade e conveniência de comércio, estabilidade de preço, previsibilidade nas transações internacionais), sem sofrer os principais deméritos que surgem quando economias discrepantes são unidas monetariamente. [...] Keynes desenvolveu e propôs a União Internacional de Compensações (icu) de modo a lidar com os dois potenciais problemas de uma só vez: evitar o desequilíbrio comercial sistemático e dotar a Comunidade das Nações capitalistas de uma flexibilidade necessária para lidar com futuras crises catastróficas (como aquela de 1929). A proposta era simultaneamente simples e audaciosa: o icu concederia a cada país-membro uma linha de crédito, ou seja, o direito para tomar empréstimos do Banco Central Internacional a juros zero. Empréstimos acima de 50% da média do volume comercial de um país deficitário (medido em *bancors*) também seriam feitos, mas ao custo de uma taxa de juros fixa. Desta maneira, países deficitários teriam flexibilidade para

> impulsionar a procura de modo a estancar qualquer ciclo de deflação-dívida, sem ter que desvalorizar a moeda.

Os Estados Unidos não se mostraram muito entusiasmados com o plano de Keynes, mas um dispositivo especial da proposta concentrou a repulsa estadunidense[69]:

> Ao mesmo tempo, haveria uma penalidade para o excesso de superávits comerciais: admitindo que um excedente sistemático fosse o oposto de um déficit sistemático, a proposta de Keynes estipulava que qualquer país com um superávit comercial que excedesse uma determinada porcentagem de seu volume comercial deveria sofrer uma cobrança de juros que forçaria sua moeda a se valorizar. Estas penalidades iriam, por sua vez, financiar os empréstimos aos países deficitários, agindo como um mgre[70] automático. (VAROUFAKIS, 2016, p. 99)

Todavia, os Estados Unidos, que emergiram da guerra como a mais poderosa nação do mundo, e a segunda maior credora (após a Suíça), naturalmente não aceitariam tamanha limitação em sua própria capacidade de administrar grandes e sistemáticos superávits comerciais com o resto do mundo. Não obstante o imenso respeito que nutriam por Keynes, já tinham sua estratégia definida: um regime monetário e financeiro internacional (doravante denominado *Regime Bretton Woods* - RBW) de **taxas de câmbio fixas** no qual **o dólar se tornaria efetivamente a moeda mundial**, em um arranjo que Gowan (2003, p. 40) descreve da seguinte forma:

> [...] [E]les mantiveram o ouro como âncora do sistema - uma moeda distinta da moeda corrente de qualquer Estado-nação. E estabeleceram que o dólar

---

[69] Varoufakis (2016, p. 99-100) destaca o choque que o plano de Keynes causou nos conferencistas: "Lionel Robbins, um influente economista britânico e o pioneiro por trás da ascensão da *London School of Economics and Political Science*, escreveu que, ao ouvir as propostas de Keynes, os participantes da conferência ficaram atordoados: "Seria difícil exagerar o abalo eletrizante provocado nas ideias de todo o aparato político do governo... nada tão imaginativo e ambicioso jamais tinha sido discutido". Todavia, o valor intelectual e a competência técnica deste bem colocado plano não estavam em sintonia com as prioridades norte-americanas. [...] As palavras inequívocas de White foram: "Temos sido perfeitamente categóricos sobre esse ponto. Nós assumimos a posição de um não absoluto".

[70] Segundo atesta a economista Leda Paulani, no Prefácio à edição brasileira da obra que contém a citação da qual se origina a presente nota, "[a] tese principal de Varoufakis é que o capitalismo não pode funcionar de forma minimamente estável se não dispuser de um Mecanismo Geral de Reciclagem de Excedentes (*Global Surplus Recycling Mechanism*) – **mgre**. Partindo da constatação, bastante razoável, de que em qualquer sistema econômico há sempre unidades propensas a gerar excedentes, enquanto outras têm maior tendência a reportar déficits, ele argumenta que, para dar conta desses desequilíbrios comerciais crônicos, o sistema precisa dispor de algum mecanismo capaz de reciclar (leia-se, aplicar de forma lucrativa) os excedentes "das áreas urbanas para as rurais, das mais desenvolvidas para as menos desenvolvidas". Para cada economia nacional, a taxa de câmbio surge, garantidas algumas condições, como um mecanismo natural de reciclagem, pois a desvalorização cambial que normalmente se segue ao acúmulo de déficits correntes induz à sua própria redução, estimula as exportações e desestimula as importações de bens e serviços, além da capacidade de atrair capitais excedentes, graças ao preço mais baixo dos ativos e às taxas de juros naturalmente mais elevadas do que nos países que estão na situação oposta. Quando esse mecanismo não existe, como ocorre nos países da região do euro, torna-se muito grande a possibilidade de ocorrência de situações dramáticas e insolúveis, como a que a Grécia hoje experimenta.". (VAROUFAKIS, 2016, p. 21, grifou-se).

> teria o seu valor fixado a partir do ouro[71]. Outros países então fixaram o valor de suas moedas a partir do dólar e foram proibidos de mudar unilateralmente esse valor de acordo com sua vontade. As mudanças nos valores das moedas seriam estabelecidas cooperativamente entre países por uma entidade supranacional, o Fundo Monetário Internacional, que seria obrigado a aceitar a mudança do valor nominal de uma moeda somente se fosse necessário corrigir um 'desequilíbrio fundamental' na conta corrente de um país (principalmente com relação ao comércio). O objetivo dessas disposições era o de assegurar que os operadores econômicos pudessem desfrutar a estabilidade dos valores das principais moedas em relação às outras, já que todos esses valores seriam fixados a partir de um valor dado pelo ouro. Na prática, o dólar era a principal moeda internacional utilizada para comércio, mas seu valor de troca era fixado assim como o de qualquer outra moeda, a partir do ouro, que continuava sendo *numéraire* do sistema como um todo.[72]

A terceira característica fundamental do sistema era a proibição aos operadores financeiros privados de movimentar livremente recursos pelo mundo. As autoridades financeiras nacionais controlavam e supervisionavam essas movimentações, e somente as permitiam com a finalidade de financiar o comércio. Dessa forma, o setor financeiro teria de limitar suas operações de busca por rendimentos às atividades permitidas por seu Estado-nação, os quais procuravam priorizar aquelas que satisfizessem os objetivos de desenvolvimento econômico do país. Era a "repressão financeira", da qual tanto se queixavam *Wall Street* e a *City* londrina, já então as maiores praças financeiras do mundo, localizadas respectivamente nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Uma medida crucial para o funcionamento harmônico e equilibrado do RBW foi a constituição de pólos regionais de acumulação capitalista na Europa e na Ásia, fomentados e apoiados pela nova potência hegemônica, com o intuito de retomar o comércio internacional, emperrado desde a eclosão da Crise de 1929. Em uma escolha deveras inusitada, senão inédita na história, em que um país vencedor apoia países que tinha derrotado tão recentemente em guerra, os Estados Unidos, em 1947, elegeram Alemanha e Japão seus novos "protegidos", com o objetivo de reforçar o seu próprio

---

[71] A cada dólar corresponderiam 35 onças de ouro físico, lastro esse que seria depositado no Fort Knox, sob a responsabilidade do país emissor da moeda, no caso, os Estados Unidos, e que poderia ser exigido sempre que outro país pretendesse converter os dólares que possuía em ouro.

[72] Outra interessante perspectiva do nascente RBW é fornecida por Serrano (2004, p. 183): "A proposta aprovada, por influência da delegação americana, tinha pouco a ver com a idéia original de Keynes, exceto pelo fato de que foram aceitas as restrições aos fluxos de capital de curto prazo. A proposta aprovada em Bretton Woods foi a de um sistema no qual as moedas-chave seriam teoricamente o ouro, o dólar e a libra (embora a libra tivesse um papel secundário dado o alto grau de endividamento externo em ouro e dólares da Inglaterra) e, na sua operação prática, era quase que somente o dólar. Além disso, o FMI, em vez de um banco central mundial, se transformou numa fonte de liquidez de emergência com recursos bastante limitados e principalmente numa espécie de comitê de cobrança dos credores internacionais, com a implicação de que todo o ajuste sempre recairia sobre os países deficitários."

poder em longo prazo, em manobra que Varoufakis (2016, p. 110-11) analisa nos seguintes termos:

> Resumindo, o princípio organizador central dos *new dealers*[73] era que a hegemonia global dos Estados Unidos significava 'cuidar' e recuperar dois países ex-inimigos. Fizeram isso garantindo que houvesse forte procura para a produção industrial alemã e japonesa, entre outros países capitalistas. Também significava que a Europa e a porção da Ásia controlada pelos Estados Unidos fossem bem abastecidas com dólares para que pudessem comprar determinados bens norte-americanos de alto valor agregado (por exemplo, aviões, armamentos, equipamentos de construção). Estabilizar o capitalismo global foi essencial para manter o sistema de Bretton Woods e reforçar a prosperidade e o poder dos Estados Unidos. Com isto em mente, os administradores norte-americanos tomaram medidas audaciosas para criar zonas para o marco alemão e o iene japonês, a fim de proporcionar aos seus ex-inimigos a liquidez inicial necessária para religar seus motores industriais e para fundar as instituições políticas que permitiriam que os brotos verdes florescessem e crescessem para se transformar nos poderosos pilares necessários para um apoio estável e duradouro à zona do dólar. [74]

A ideia era que os Estados Unidos utilizariam o imenso superávit comercial conquistado com o final da Segunda Guerra para fomentar essas duas zonas de dinamismo econômico, garantindo que Alemanha e Japão, por suas vezes, mantivessem, respectivamente, posições superavitárias em suas respectivas regiões de influência, mesmo que em detrimento da posição estadunidense. Por outro lado, aqueles dois países teriam fôlego suficiente para comprar dos Estados Unidos bens de capital, suprindo a indústria americana da demanda necessária para a sustentação de sua pujança.

O modelo funcionou; contudo, por apenas pouco mais de vinte anos. Durante esse período, segundo Varoufakis (2016, p. 119), Washington "propositalmente serviu uma fatia da "torta" global a seus protegidos", abrindo mão de quase 20% de sua participação na renda mundial, enquanto que a Alemanha aumentou a sua em 18% e o Japão teve um crescimento de impressionantes 156,7%. Aos que possam se comover com a "benevolência estadunidense", o autor desmistifica:

---

[73] O glossário da referida obra define o termo como "[a]queles que são inspirados ou partidários do chamado *New Deal* [...].". (VAROUFAKIS, 2016, p.7).

[74] Importa atentar que, conforme salienta Serrano (2004, p. 184), a versão final aprovada no Acordo de Bretton Woods "dava grande poder assimétrico para os países superavitários e o grande país superavitário naquele momento era os EUA. Logo, havia o perigo dos EUA decidirem manter seu superávit, praticar políticas protecionistas e não tolerar ajustes na taxa de câmbio dos países menos competitivos. Se isto tivesse ocorrido, a economia mundial capitalista poderia entrar novamente numa fase de estagnação. No entanto, nada disso ocorreu, pois em 1947 começou a Guerra Fria e a prioridade da política externa americana (exemplificada pelo Plano Marshall) passou a ser a reconstrução e o desenvolvimento acelerado dos países da órbita capitalista. Esse fator geopolítico fez com que os EUA operassem o sistema monetário e financeiro internacional de uma forma extremamente benigna no ponto de vista de estimular o crescimento dos demais países centrais. É por esse motivo que o sistema de Bretton Woods acabou operando em grande parte da forma como Keynes gostaria. Isso se deu pela decisão da política americana de recuperar e desenvolver as economias capitalistas tanto na Europa quanto na Ásia, para defender o "mundo livre" da ameaça do comunismo.".

> Seria uma forma de altruísmo internacionalista? Claro que não. De 1945 em diante, no centro do pensamento dos *new dealers* havia uma intensa ansiedade sobre a instabilidade inerente a um sistema de zona única global, de moeda única. Na verdade, nada ocupava tanto suas mentes quanto a memória de 1929 e a depressão que se seguiu. Se uma crise de gravidade semelhante atacasse enquanto o capitalismo global contava com apenas uma perna para se equilibrar (o dólar), o futuro lhes parecia sombrio – especialmente levando em conta as significativas taxas de crescimento da União Soviética (cuja economia não era suscetível ao contágio de crises capitalistas). Assim, essas mesmas mentes procuraram um futuro mais seguro para o capitalismo na formação de uma rede interdependente que compreendia três zonas industriais e monetárias, com predomínio da zona do dólar (refletindo a centralidade das finanças norte-americanas e seu papel militar na defesa de um domínio mais amplo para dentro do qual a produção do Terceiro Mundo fluiria sem obstáculos). Para eles, este Plano Global[75] era o arranjo do mecanismo ideal para o resto do século XX e mais além. (VAROUFAKIS, 2017, p. 120).

O arranjo não durou mais, e mal adentrou a década de 1970. Sua lógica interna estava toda estruturada em torno dos superávits sistemáticos dos Estados Unidos, os quais, com efeito, não poderiam perdurar para sempre. De fato, a partir dos anos 1960, a gradual perda de competitividade de sua indústria frente à suas similares alemãs e japonesas, os vultosos gastos governamentais com o gigantesco projeto social do Presidente Lyndon Johnson, intitulado "A Grande Sociedade" e, principalmente, os enormes dispêndios incorridos na agressão belicista ao Vietnã tornaram aquele país, pela primeira vez naquele século, deficitário, e ao final dessa década, seus aliados na Europa e na Ásia começaram a temer suas próprias posições, visto que suas economias estavam completamente atreladas ao dólar. Com dívidas que, segundo Varoufakis (2016), no inicio de 1971 ultrapassavam 70 bilhões de dólares, contra um lastro em ouro de apenas 12 bilhões, em 15 de agosto desse mesmo ano, seu Presidente, Richard Nixon, decreta unilateralmente o fim do Regime Bretton Woods, ao comunicar que esse país não mais garantiria o valor de sua moeda com o lastro no mencionado metal.

Engana-se, contudo, quem interpreta o final do regime supra como uma derrota para os Estados Unidos, como se o poderia, em uma apreensão inicial, supor, visto ter sido aquele arranjo concebido e implantado por esse país, em seu interesse (não obstante seus "protegidos" na Europa e na Ásia também terem sido beneficiados). Na verdade, com a progressiva pressão inflacionária sobre o dólar a partir de meados da década de 1960, em decorrência dos fatores precedentemente abordados, os estrategistas estadunidenses começaram a perceber que o RBW estava se transformando, com efeito,

[75] *Plano Global* é a expressão que o referido autor utiliza para aludir ao que, no presente trabalho, é denominado de Regime Bretton Woods.

em um peso ou até mesmo um óbice para os objetivos econômicos, monetários e financeiros daquela nação.[76] Revela Gowan (2003, p. 45):

> O colapso dos pilares centrais do regime Bretton Woods no início da década de 1970 foi muitas vezes apresentado, tanto nos Estados Unidos como em outros países, como uma espécie de derrota para um capitalismo americano enfraquecido, envolvendo a queda da sua favorecida ordem monetária internacional e um deslizamento em direção a um caótico 'não-sistema'. Mas a realidade era muito diferente. O governo Nixon estava determinado a romper uma série de disposições institucionalizadas, que limitavam o domínio dos Estados Unidos na política monetária internacional, de modo a estabelecer um novo regime que lhe daria um poder monocrata sobre os negócios monetários internacionais. O capital dos Estados Unidos estava realmente sendo desafiado por seus rivais capitalistas em mercados de produção na época. A quebra do sistema Bretton Woods era parte de uma estratégia para restaurar o domínio dos capitais americanos, transformando o sistema monetário internacional em um regime de padrão dólar.[77]

A análise mais acurada revela que, de fato, os verdadeiros perdedores com o desaparecimento daquele regime monetário-financeiro internacional foram a Alemanha e o Japão. Para começar, seus ativos em dólar, com a progressiva desvalorização dessa moeda, perderiam grande parte de seu valor, e suas exportações, tendo em vista a apreciação de suas moedas nacionais em relação ao dólar, se tornariam mais caras e, portanto, perderiam competitividade. E caso tentassem desvalorizar suas moedas, teriam dificuldades maiores ainda com seus custos de energia, principalmente o petróleo, que era (e ainda o é) comercializado em dólar[78].

Entretanto, não se julgue tal imbróglio decorrente apenas de desdobramentos econômicos globais conjunturais, portanto, involuntários e não coordenados: o governo dos Estados Unidos usou de todo seu poderio econômico e político internacional para sabotar seus antigos "protegidos". Relata Varoufakis (2016) que, com vistas reverter os fluxos globais de capital para *Wall Street*[79], o Secretario de Estado do Governo Nixon, Henry Kissinger, estimulou, durante todo o tempo em que

---

[76] Tendo em vista a vinculação da emissão de dólar ao lastro em ouro, mostravam-se, àquela altura, muito limitadas as opções de financiamento da rolagem da divida estatal e da acumulação de capital das empresas estadunidenses, tanto internamente como em suas operações no exterior, caso se optasse por realmente respeitar os termos do Acordo de Bretton Woods.

[77] Perspectiva compartilhada por Fiori (2004b, p. 93), que esclarece: "Portanto; a chamada "crise do dólar" não foi um acidente nem uma surpresa, nem muito menos uma derrota; foi um objetivo buscado de forma consciente e estratégica pela política econômica internacional do governo norte-americano.".

[78] Importa salientar que a total dependência das economias alemã e japonesa da importação de petróleo faziam-nas muito mais vulneráveis às oscilações de preço dessa mercadoria do que os Estados Unidos, que eram (e ainda o são) grandes produtores dessa fonte energética.

[79] A premência desse fluxo de capitais para os Estados Unidos se dava (e ainda o faz) em função da necessidade de financiamento de seus chamados "déficits gêmeos", a saber, o déficit fiscal e o déficit em conta corrente, os quais, respectivamente, refletem a realidade de que seus gastos governamentais, dentro de suas fronteiras, superam sua arrecadação tributária e o valor monetário de suas importações excede o de suas exportações.

permaneceu no cargo, os sauditas a aumentarem várias vezes o preço do barril de petróleo, já que, conforme mencionado, sua comercialização se dava em dólar. Paralelamente, pressionava fortemente os produtores dessa *commodity* para que a colossal receita advinda dessas transações fosse aplicada no mercado de capitais estadunidense, ou seja, em *Wall Street*. Desvela o economista grego:

> Isso impõe a seguinte questão: por que os Estados Unidos não se opuseram com qualquer grau de compromisso real aos grandes aumentos nos preços do petróleo? A simples razão é que, assim como a administração Nixon não lamentou o fim de Bretton Woods, também não se preocupou em impedir que a Opep empurrasse os preços do petróleo para cima. Porque estes aumentos não eram incompatíveis com os planos da própria administração para um aumento substancial nos preços globais de energia e matérias-primas. De fato, os sauditas têm afirmado sistematicamente que Henry Kissinger, mais interessado em gerenciar o fluxo de petrodólares para os Estados Unidos do que impedir o aumento dos preços da energia, incentivou-os o tempo todo a subir o preço do petróleo entre duas ou quatro vezes. Enquanto as vendas de petróleo fossem denominadas em dólares, Washington não se oporia aos aumentos dos preços. Recordando que o novo objetivo era encontrar formas de financiar os déficits gêmeos norte-americanos sem cortar os gastos do governo, ou aumentar impostos, ou reduzir o domínio norte-americano, os estrategistas políticos da Casa Branca entenderam que tinham uma tarefa simples: persuadir o resto do mundo a financiar os déficits de seu país. Mas isso significava uma redistribuição de excedentes globais em favor dos Estados Unidos e às custas das duas zonas econômicas que eles haviam construído em torno da Alemanha e do Japão. (VAROUFAKIS, 2016, p. 131-2)

A análise de Varoufakis (2016) é amplamente corroborada por Rowan (2003, p. 47-8), que elucida:

> O governo Nixon estava planejando fazer com que a OPEP aumentasse bastante o preço do petróleo durante dois anos inteiros, e logo no início de 1972 o governo Nixon pretendia que os bancos privados americanos reciclassem os petrodólares quando a OPEP finalmente aceitou o conselho dos Estados Unidos e aumentou o preço do petróleo. O governo Nixon compreendeu qual seria o caminho pelo qual poderia usar os mercados financeiros privados em expansão como um multiplicador político do impacto das alterações do dólar feitas pelo Tesouro americano. Mas, de acordo com o embaixador do governo Nixon na Arábia Saudita na época, o principal objetivo político da campanha de Nixon pelo aumento do preço do petróleo da OPEP era o de dar um golpe arrasador nas economias japonesa e européia, ambas terrivelmente dependentes do petróleo do Oriente Médio, e não o de transformar de modo decisivo os negócios financeiros internacionais. Não obstante, os funcionários de Nixon mostraram muito mais perspicácia estratégica sobre as conseqüências do que estavam tentando do que muitos cientistas políticos atribuiriam a qualquer governo. Sua capacidade para o embuste, tanto acerca do aumento do preço do petróleo quanto da maneira pela qual manipulavam as discussões com seus 'aliados' no FMI sobre a chamada 'reforma monetária internacional', era brilhante.

Gestava-se, dessa forma, um novo regime[80], com características diametralmente opostas ao de seu antecessor[81]. Com efeito, com o advento do RDWS, o governo dos Estados Unidos, agora livre das amarras do RBW, passou a dispor de uma imensa margem de manobra para estabelecer o valor do dólar, como ficará claro no decorrer da presente seção.

O fator determinante, que estruturaria toda a lógica do RDWS, era a **liberalização dos fluxos internacionais de capital**, meta à qual se devotaram obstinadamente não somente o governo estadunidense e *Wall Street*, mas toda a finança oligopólica global, auxiliada e apoiada pela mídia e pelo *mainstream* econômico e acadêmico, desde a emergência do novo regime monetário-financeiro mundial, constituindo-se a massiva disseminação por todo o planeta, como discurso único, do decálogo que ficou conhecido como "Consenso de Washington"[82] o coroamento desse esforço concentrado.

Importa, com vistas à apropriada apreensão da racionalidade dos estrategistas estadunidenses, compreender que a ascensão das finanças internacionais privadas alterou a base sobre a qual os Estados preservavam a estabilidade de suas próprias moedas no mercado mundial. Sob o RBW, essa base se vinculava à solidez da balança comercial ou das reservas cambiais de uma nação ou, caso isso não fosse, momentaneamente, possível, à sua credibilidade junto ao FMI e aos governos dos países centrais para obter empréstimos com vistas a sanear seus desequilíbrios macroeconômicos. Ou seja, países com conta corrente superavitária desfrutavam de

---

[80] Intitulado *Dollar Wall Street Regime (DWSR)* por Gowan (2003) e *Minotauro Global*, por Varoufakis (2016). Adota-se, no presente estudo, a primeira denominação, traduzida para o vernáculo como Regime Dollar Wall Street (RDWS).

[81] Consoante abordado em parágrafos anteriores, são estas as características fundamentais do RBW: 1) dólar como a moeda utilizada para o comércio internacional, sendo seu valor de troca fixado, assim como o de qualquer outra moeda, a partir do ouro, que, efetivamente, lastreava o sistema como um todo; 2) taxas de câmbio fixas; 3) Controle e supervisão das movimentações financeiras internacionais ("repressão financeira"), com a proibição aos operadores financeiros privados de movimentar livremente recursos pelo mundo.

[82] Em obra anterior, este pesquisador aludiu ao consenso em questão da seguinte forma: "Em novembro de 1989, reuniram-se em Washington, Estados Unidos, funcionários do governo deste país e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID, além de um seleto grupo de economistas latino-americanos, para proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas em seus países. O ideário subjacente aos entendimentos conclusivos desse encontro originou a expressão "Consenso de Washington" [...].". (BASTOS, 2017, p. 145). Seu núcleo fundamental, compilado em 10 princípios de política econômica considerados basilares para a "nova ordem mundial" por Williamson (1990), economista-chefe do Banco Mundial entre 1996 e 1999, compõe-se das seguintes recomendações, sintetizadas por Pereira (2010): disciplina fiscal; reorientação dos gastos públicos; reforma tributária; taxa de juros determinada pelo mercado; taxa de câmbio unificada e fixada num patamar favorável às exportações; liberalização comercial; abertura para o capital estrangeiro; privatização; desregulamentação da economia e proteção ao direitos de propriedade.

moedas estáveis. Sob o RDWS, todavia, a base efetiva da estabilidade da moeda de um país passou a derivar de sua capacidade de obter crédito em mercados financeiros internacionais **privados**, os quais possuíam, globalmente, sob o RBW, papel relativamente irrelevante, por conta dos controles dos fluxos internacionais de capital exercidos pelas autoridades monetárias das potências ocidentais. Com a vigência do RDWS, contudo, o arcabouço institucional financeiro privado global, centralizado em *Wall Street* e, de forma coadjuvante, na *City* londrina, passa a desempenhar papel fundamental em todo o sistema monetário internacional, como se tornará claro, a seguir.

Gowan (2003) alerta para um superficial entendimento de que essa transformação viesse a dotar os Estados deficitários de uma maior flexibilidade para conseguir equilibrar suas contas correntes, já que, diversamente do que ocorria sob o RBW, quando tinham que, nessas circunstâncias, adotar medidas restritivas de contenção de gastos e de investimentos, porquanto não podiam mexer na taxa de câmbio, que era fixa, com o novo regime, eles podiam obter empréstimos nos mercados financeiros privados sempre que necessário, e ainda manusear com maior liberdade a taxa de câmbio de suas moedas. Elucida o intelectual escocês:

> À primeira vista, essas novas providências pareceriam aos governos uma libertação da antiga rigidez. [...] Entretanto, a maioria dos países envolvidos na economia capitalista internacional logo descobriu que **a libertação era, a longo prazo, uma ilusão. Era mais como uma armadilha[83].** A maneira pela qual o sistema iria realmente funcionar dependia de seus dois mecanismos fundamentais: o dólar e os mercados financeiros internacionais cada vez mais concentrados nos Estados Unidos. Assim, as novas disposições monetárias internacionais deram ao governo dos EUA muito mais influência sobre as relações monetárias e financeiras internacionais do mundo do que a que ele tivera sob as regras de Bretton Woods. [Esse país] [p]odia decidir livremente o preço do dólar. Os [demais] países se tornariam cada vez mais dependentes dos acontecimentos nos mercados financeiros anglo-americanos para administrar suas relações monetárias internacionais. E as tendências desses mercados financeiros podiam ser desviadas por atitudes (e palavras) das autoridades públicas dos Estados Unidos, no Departamento do Tesouro e no Federal Reserve Board (o Banco Central americano). Desta forma, Nixon deu a Washington mais poder de alavancagem do que nunca, em uma época em que o peso econômico relativo americano no mundo capitalista tinha declinado substancialmente e em uma época em que os sistemas de produção das economias capitalistas avançadas estavam entrando em um longo período de estagnação. (GOWAN, 2003, p. 51, grifou-se)

Para bem dimensionar quantitativa e qualitativamente a força de *Wall Street*, como centro financeiro, há que se entender os aspectos determinantes levados em

[83] O que muitos países da América Latina e da África viriam descobrir no início dos anos 1980, acossados pela Crise da Dívida, astutamente utilizada pelo capital financeiro internacional para, por meio dos Planos de Ajuste Estrutural, prescritos e implantados nessas nações devedoras pela dupla FMI/Banco Mundial, reformular as políticas econômicas desses países consoantes os interesses daquela banca imperialista.

consideração pelo grande investidor individual e institucional ao decidir o destino de suas aplicações, bem como pelos buscam captar recursos a taxas internacionais competitivas. O fator primordial é o tamanho da praça financeira; quanto maior, menor o risco de perdas, pois nela um intermediário financeiro possui muito mais chances de absorver eventuais perdas em uma aplicação pelo fato de poder compensá-las com lucros em outras, assim como nesses grandes mercados vigoram menores taxas de juros sobre empréstimos ou outras captações, já que a competição entre as instituições financeiras que operam nessas áreas é bem maior do que em praças financeiras globais menores e com menos negócios.

Compreende-se, assim, o poder de atração que o mercado financeiro estadunidense exerce sobre o grosso dos investidores e tomadores globais individuais e institucionais, incluídos e principalmente os governos dos demais países, pela simples razão de que é no circuito financeiro dos Estados Unidos que essas nações: 1) obtêm dólares para reforçar suas reservas cambiais[84] ou 2) aplicam essas reservas com o mínimo de risco (suprido pelos bônus do Tesouro americano) e o maior potencial de remuneração sobre o investimento.

Percebe-se, assim, como a pujança de *Wall Street* reforçou o domínio do dólar como a moeda corrente internacional. Contudo, consoante salienta Gowan (2003), há, simultaneamente, uma realimentação inversa: como todas as mercadorias importantes na economia global são precificadas e comercializadas em dólar, a maior parte das transações envolvendo essas mercadorias fatalmente encontra, pelas razões expostas, seu destino final nas praças financeiras de Nova York e Londres (em menor proporção). Destarte, os dois pólos do sistema - o dólar e *Wall Street* - reforçam-se um ao outro.

---

[84] Gowan (2003, p. 64) elucida didaticamente o papel do dólar na formação das reservas cambiais dos demais países, não detentores do "privilegio exorbitante" de emitir a moeda corrente internacional: "Pelo domínio do dólar como moeda corrente internacional, os países constroem suas reservas de moeda estrangeira principalmente em dólar. Com a turbulência da taxa de câmbio [deliberada e intrínseca do RDWS, como se verá adiante], os países que tentam manter a estabilidade de sua própria moeda necessitam de maiores reservas do que antes. As reservas são colocadas nos mercados financeiros dos Estados Unidos (basicamente em títulos do Tesouro americano) porque, graças a sua liquidez, os fundos podem ser facilmente retirados com o objetivo de estabilizar a taxa de câmbio. Ao mesmo tempo, Wall Street oferece os termos mais competitivos para os governos que desejem tomar dinheiro emprestado para diversos objetivos (incluindo a defesa de suas moedas) e oferece novos instrumentos, de modo que governos e operadores econômicos possam atacar os problemas de turbulência da taxa de câmbio: não apenas um mercado cambial em ampla expansão, como toda uma gama dos chamados mercados de derivativos, tais como derivativos de cambiais a termo, trocas de moedas, financiamentos etc. Embora muitos atribuam essas inovações à "tecnologia", elas são simplesmente uma resposta criativa à enorme turbulência dos mercados de moeda: os mercados de câmbio a termo e os mercados de troca de taxa de juros, por exemplo, permitem que os operadores se previnam contra o risco de futuras oscilações no preço das moedas.".

Fica claro, portanto, que decisões tomadas em Washington deflagram uma reação em cadeia de efeitos e pressões sobre os sistemas bancários de todo o planeta. Um exemplo didático que ilustra tal dinâmica consiste no fato de o *Federal Reserve* (o banco central daquela nação) poder ditar os níveis das taxas de juros internacionais por meio da movimentação de suas taxas de juros internas, conseguindo, assim, determinar os custos do crédito a nível mundial, com nítidos efeitos sobre as economias dos demais países. Ademais, como bem frisa Gowan (2003, p. 64),

> [o] governo americano opta por não buscar taxas de câmbio fixas com as outras principais moedas, já que isso exigiria que ele desistisse de utilizar o preço do dólar como um instrumento para alcançar outros objetivos. Dessa maneira, sob o regime, o dólar se move em grandes giros, para baixo e para cima, em relação às outras moedas, transformando completamente seu comércio e outros contextos. E dentro dessas macrooscilações [sic] há uma constante microvolatilidade. Países e operadores econômicos de todo o mundo devem adaptar estruturalmente suas operações a essa constante macro e microvolatilidade do dólar, ou se arriscar a vários tipos de desequilíbrios ou crises econômicas internas.

Mostra-se evidente, portanto, que essa volatilidade não é fortuita nem aleatória, decorrente apenas da supostamente inevitável e arrasadora força dos mercados internacionais de capital, como apregoam os entusiastas da chamada globalização neoliberal, mas política e economicamente conduzida pela neo-oligarquia financeira global (SUAREZ-VILLA, 2015) que controla Washington e *Wall Street*, com o auxílio de seus regiamente remunerados acólitos na mídia e no *mainstream* econômico e acadêmico.

A crise da dívida dos países da América Latina, na década de 1980[85] e a do leste europeu, nos anos 1990[86], constituem evidências empíricas da força dessa macroestrutura oligárquica. Com efeito, essas crises tornam-se cada vez mais constantes com o RDWS e, paradoxalmente, não enfraquecem o regime, ao contrário, fortalecem-no, pois aumentam os fluxos monetários das praças financeiras em apuros em direção a *Wall Street*, ou seja, os investidores fogem em direção à segurança e à estabilidade global do dólar.

A análise acurada da Crise do Leste e Sudeste Asiático, em 1997, deslinda claramente que o recurso a tais fenômenos integra o arsenal estratégico estadunidense com vistas a forçar a abertura das economias nacionais emergentes cujos Estados

[85] Para aprofundamento, consultar Toussaint (1999), principalmente os capítulos 7, 14 e 15.
[86] No mesmo sentido, recomenda-se a leitura de Gowan (2003), capítulo 09 e Klein (2008), capítulos 9, 11 e 12.

mostrem-se reticentes à sua total desproteção estatal e à indiscriminada desregulamentação de seus mercados financeiros, de capitais, de bens e de serviços.

Gowan (2003), no capítulo 06 e Klein (2008), no capítulo 13, mostram claramente a utilização do RDWS por parte dos Estados Unidos, como um instrumento de política econômica contra as economias do Leste e do Sudeste da Ásia, por intermédio do ataque especulativo contra elas perpetrado no verão de 1997 pelos *fundos hedge* operantes em *Wall Street*.

Naturalmente, como bem salienta o primeiro autor, provas da intencionalidade do governo estadunidense e da coordenação de sua ação junto com os especuladores norte-americanos nunca seriam tão facilmente deixadas à mostra, contudo, a análise rigorosa da estratégia geopolítica dessa nação em relação ao leste asiático, incluído o Japão, desde o inicio dos anos 1990, fornece contundentes evidências circunstanciais da consciente e ativa participação daquela potência imperialista na destruição das economias de países como Tailândia, Indonésia e Coreia do Sul. Com efeito, motivação para que o capital e o Estado ianque perpetrassem uma ofensiva naquela região não faltava: destruir o modelo de "capitalismo dirigido" que estruturava o desenvolvimento daqueles países, os tão famosos "Tigres Asiáticos", paradigmas de sucesso econômico da então fulgurante globalização neoliberal, e mencionados pelos apologistas do "livre mercado" sempre que desejavam invocar uma história persuasiva de êxito do modelo econômico neoliberal. Todavia, como pontua Klein (2008, p. 317),

> [...] Malásia, Coreia do Sul e Tailândia ainda adotavam políticas altamente protecionistas, que interditavam aos estrangeiros a aquisição da propriedade de terras e a compra de empresas nacionais. E ainda preservavam um papel fundamental para o Estado, mantendo setores tais como energia e transporte nas mãos do setor público. Os Tigres também haviam bloqueado a importação de inúmeros produtos do Japão, Europa e América do Norte, enquanto erguiam seus mercados domésticos. Tratava-se, indiscutivelmente, de histórias de sucesso, mas que demonstravam quanto economias mistas e dirigidas cresciam mais rapidamente e de modo mais equilibrado do que as que seguiam o selvagem e ocidental Consenso de Washington.

Tal soberania política e econômica, por óbvio, não agradava o capital financeiro estadunidense, ávido para ter acesso a esse mercado, que era o que mais crescia no mundo, naquele momento histórico. De fato, depois de destruir a economia dessas nações, o capital ianque, com o contumaz e providencial auxílio do FMI, "fez a festa" e promoveu um impressionante saque na região, adquirindo a preços irrisórios empresas asiáticas como a possante montadora de automóveis Daewoo e a gigante do

setor de eletrodomésticos e informática Samsung, para ficar apenas nas mais conhecidas, em aquisições que não visavam, como bem salienta Klein (2008, p. 325-6), construir empreendimentos produtivos na região, mas apenas "[...] se apoderar do aparato produtivo completo, da força de trabalho, da clientela e das marcas de valor consolidadas ao longo de décadas [...]", em uma incursão manifestamente predatória do capital estadunidense, colhendo, dessa forma, os frutos da operação engendrada por Washington e *Wall Street*.[87]

A chave heurística para entender a obsessão dos Estados Unidos e de sua burguesia pela completa abolição dos controles de capital e pela total desregulamentação das economias nos demais países do mundo encontra-se no devido discernimento da estratégia daquela nação de financiar seus déficits gêmeos sem se submeter a medidas de política econômica que qualquer outro país, em situação semelhante, teria que se resignar a aceitar.

Como o dólar é a divisa corrente e de reserva internacional, esse país pode pagar **com a moeda que ele próprio emite** por bens, serviços e quaisquer ativos que adquira no exterior. Diversamente das demais nações, que formulam suas políticas econômicas sob o ferrenho imperativo do acúmulo de dólares, seja para compor suas reservas cambiais, ou para incorrer em suas importações essenciais, a potência hegemônica mundial não precisa se submeter a essas restrições. O termo que designa esse privilégio é *senhoriagem*. Como se pode facilmente perceber, nunca poderá ser suficientemente ressaltada a magnitude de tal prerrogativa, a qual habilita essa nação a financiar, em condições deveras inusitadas, suas dívidas internas e externas: os Estados Unidos imprimem o dólar, e o resto do mundo produz as mercadorias que o dólar vai adquirir.

Destarte, uma aparente fragilidade macroeconômica, o déficit fiscal junto com o déficit na balança de pagamentos, revelar-se-ia, paradoxalmente, a base para um insólito "privilégio exorbitante de incorrer em *déficits* sem limites e, assim, consolidar ainda mais sua hegemonia – **não apesar de, mas graças** à sua posição deficitária." (VAROUFAKIS, 2016, p. 134, grifou-se).

[87] Recomenda-se fortemente, tendo em vista a impossibilidade de maior aprofundamento na presente obra, a leitura das supra mencionadas fontes, com vistas a se apreender com a profundidade devida toda a trama, a dinâmica, a orquestração e o *modus operandi* da estratégia que Klein (2008) denomina "capitalismo de desastre".

Hudson (2012, p. 334, grifou-se) refere-se a essa vantagem auferida pela potência ianque como "o maior almoço grátis[88] da história", e explica:

> Enquanto o sistema financeiro mundial anterior baseava-se no ouro, as reservas dos bancos centrais agora são mantidas na forma de IOUs[89] do Tesouro dos EUA, que estão sendo impressos sem limite. A América vem comprando as exportações e até mesmo as empresas da Europa, da Ásia e de outras regiões com crédito em papel cujo volume agora excede a capacidade de pagamento da América, o qual **os Estados Unidos deixaram claro que tem pouca intenção de pagar**. Essa é a essência do 'ouro de papel' de hoje. O aumento do déficit de pagamentos dos EUA e a conseqüente queda do dólar colocam a questão de saber, na prática, se existe ou não - ou se pode ser imposta - qualquer restrição à balança de pagamentos dos Estados Unidos, gastando eles tanto quanto querem. O problema é que eles estão pagando por bens e serviços não produzidos pelos EUA com IOUs do Tesouro que estão rapidamente perdendo a ficção de que um dia serão pagos.[90]

Para fins de melhor apreensão da citação supra, importa ter em mente que, a partir da década de 1970, como consequência da perda de competitividade de sua indústria, os Estados Unidos passaram a se constituir no grande mercado **consumidor** global, e não mais o grande produtor e exportador, que passaram a ser a Alemanha e o Japão, nas décadas de 1970 a 1990, e a China, a partir dos anos 2000. Contudo, os lucros dessas exportações eram investidos, pelas razões anteriormente delineadas, em *Wall Street*, que os utilizava para três propósitos básicos: a) fornecer crédito para os consumidores estadunidenses; b) como investimento direto nas empresas norte-americanas e, obviamente, c) para comprar títulos do Tesouro americano, **financiando, assim, o déficit gêmeo ianque** (VAROUFAKIS, 2016). O diagrama a seguir reproduz graficamente esses fluxos, que conformam o Mecanismo Geral de Reciclagem de Excedentes descrito por Varoufakis (2016), exposto precedentemente no presente trabalho.

---

[88] Pelas expressões "*free lunch*" (almoço grátis) e "*free ride*" (passeio grátis), a literatura econômica, notadamente a hegemônica, alude à situação na qual algum agente econômico se beneficia da posse ou do uso de recursos, bens ou serviços pelos quais não pagou.

[89] Por IOUs (acrônimo para a expressão *I Owe You*; em português, "eu te devo") o autor alude aos bônus que Tesouro daquele país emite, com vistas a financiar seus mencionados "déficit gêmeos".

[90] O duplo padrão de prescrição de política econômicas nacionais consideradas adequadas e prudentes praticado pelos Estados Unidos é ironicamente sublinhado por aquele economista norte-americano: "É aqui onde o duplo padrão injusto entra em jogo. Se os países latino-americanos e africanos - e agora, o Iraque - não podem pagar e nem pedir reduções de suas exponencialmente crescentes dívidas, os Estados Unidos podem? E se a dívida dos EUA for cancelada, o que a Europa e o Leste Asiático terão, em troca por terem fornecido uma crescente torrente de automóveis e outros manufaturados e até a venda de suas empresas, por dólares? Os Estados Unidos, por sua vez, terão tido um "passeio grátis", mesmo quando seus economistas garantem ao mundo que não existe um "almoço grátis".". (HUDSON, 2012, p. 334).

Figura 2 - O mecanismo da reciclagem de excedentes do Minotauro Global

Fonte: Varoufakis (2016).

Hudson (2012) chama atenção para o novo padrão de imperialismo praticado pelos Estados Unidos, o qual ele designa por *superimperialismo*. Diversamente do modelo tradicional, exercido com base na extração de lucros e dividendos de empresas das nações imperialistas operando em países política e economicamente dominados, contando ainda com, caso necessário, a força de "persuasão" de seus poderios bélicos, o novo paradigma estrutura-se fundamentalmente no corrente regime financeiro internacional pós-Bretton Woods, razão pela qual tem a peculiar característica de **somente poder ser exercido por uma única potência**, no caso, os Estados Unidos, pelos motivos anteriormente delineados.

Dessa forma, esse novo imperialismo deixa de mãos atadas até mesmo os antigos países imperialistas dos séculos precedentes. Com seus bancos centrais abarrotados de dólares para os quais a única opção razoável de aplicação é a compra de bônus do Tesouro estadunidense, essas nações ainda deparam com as investidas de investidores ianques que, se aproveitando da baixa taxa de juros básica naquele país, proporcionada pelo enorme fluxo monetário vindo dos referidos países superavitários,

compram suas empresas (ou ações delas) e seus imóveis, pagando com uma moeda da qual essas mesmas nações estão (ou pelo menos gostariam de estar) se preparando para desovar de suas reservas. Como, de acordo com Hudson (2012), a diplomacia estadunidense já há muito tempo sinaliza que seu país não tem a menor intenção de honrar a dívida representada pelos bônus do seu Tesouro, não está descartado o cenário de uma "fuga em massa do dólar" por parte das nações credoras, migrando para outras moedas, movimento, por sinal, já ensaiado pelos BRICS[91], desde 2009[92].

Contudo, trata-se de um quadro bastante complexo e delicado, o que inviabiliza, pelo menos na atual conjuntura, tal alternativa. Como os Estados Unidos representam, de fato, o maior mercado consumidor do mundo (mesmo que movido a crédito, proporcionado pela total financeirização de sua economia, questão a ser tratada a seguir), e aqueles países superavitários não desenvolveram suficientemente seus mercados internos, mostra-se difícil realizar essa migração do dólar para outra moeda de referência mundial sem abrir mão da demanda agregada gerada pelo insaciável mercado consumidor americano. Comentando como esses países chegaram a essa situação de desconfortável submissão à política fiscal e monetária estadunidense, pontua Hudson (2012, p. 339, grifou-se):

> O dinheiro historicamente tem sido uma criação do governo. Também é um instrumento de dívida - hoje, principalmente a dívida do governo dos EUA. Como a criação de reservas monetárias internacionais saiu das mãos de todos os governos, exceto as dos Estados Unidos? **Parte da resposta é a imposição pelo FMI e pelo Banco Mundial do Consenso de Washington**.

[91] Aliança política e econômica entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

[92] Aludindo a um importante encontro ocorrido no Fórum Econômico Internacional de São Petersburgo em 5 de junho de 2009 na Rússia como o que poderá, no futuro, ser lembrado como "os últimos ritos da hegemonia americana", Hudson (2012, p. 348-9, grifou-se) mostra a insatisfação dos países credores dos Estados Unidos e sua aparentemente embrionária articulação com vistas a se libertarem do RDWS: "O Sr. Medvedev [então Primeiro Ministro da Rússia] pediu a China, Rússia e Índia para "construírem uma ordem mundial cada vez mais multipolar". O que isso significava em inglês simples era: "Chegamos em nosso limite em subsidiar o cerco militar dos Estados Unidos na Eurásia, ao mesmo tempo em que permitimos aos Estados Unidos se apropriarem de nossas exportações, empresas, ações e imóveis em troca de papel-moeda de valor questionável. O sistema unipolar artificialmente mantido", afirmou Medvedev, baseia-se em "'um grande centro de consumo, financiado por um déficit crescente e, portanto, dívidas crescentes, uma moeda de reserva anteriormente forte e um sistema dominante de avaliação de ativos e riscos." "A raiz da crise financeira global", ele concluiu, "é que os Estados Unidos produzem muito pouco e gastam demais. [...]". **Quando a China e outros países reciclam seus influxos de dólar comprando títulos do Tesouro dos Estados Unidos para "investir" nos Estados Unidos, isso não é realmente voluntário. Isso não reflete a fé na economia dos Estados Unidos [...] ou qualquer preferência de investimento calculada, mas simplesmente a falta de alternativas.** Os "mercados livres" do tipo dos Estados Unidos prendem os países a um sistema de pagamentos dolarizados que os obriga a aceitar dólares fiduciários sem limites. Há anos que esses países querem sair disso. Isso significa criar uma nova alternativa. Ao invés de fazer meras "mudanças cosméticas, como alguns países e talvez as próprias organizações financeiras internacionais possam querer", o Sr. Medvedev encerrou seu discurso de São Petersburgo, "do que precisamos são instituições financeiras de um tipo completamente novo, onde questões e motivos políticos particulares, e países específicos, não dominarão"."

> Quando os conselheiros americanos atuaram na Rússia em meados da década de 1990, insistiram que o banco central [daquele país] detivesse dólares americanos como lastro para a criação de rublos com vistas a pagar o trabalho dentro do país. O banco central notoriamente pagou 100% de juros por estes dólares - dólares que não tinham nada a ver com o crédito de rublo criado para pagar o trabalho, mas tudo a ver com a auferição de grandes lucros para investidores e especuladores americanos bem-relacionados. **O problema é ideológico, não necessariamente econômico.**

Após a pilhagem da qual foram vítimas os "tigres asiáticos" na crise de 1998, suas economias recuperaram-se gradualmente, notadamente em função das grandes desvalorizações de suas moedas, o que propiciava condições vantajosas para exportar para o mercado estadunidense, o grande "aspirador" do grosso da produção global. Ressabiados com o trauma dos ataques especulativos do capital financeiro imperialista, que dizimaram suas economias, esses países passaram a se esmerar em acumular o máximo de reservas em dólar, no intuito de se precaverem de quaisquer dificuldades em decorrência da volatilidade do RDWS. Dessa forma, desde 1999 essas reservas engrossariam o fluxo de dinheiro dos países superavitários em direção a *Wall Street*, reforçado substancialmente a partir de 2001, com a entrada da China na Organização Mundial do Comércio (OMC). Tal *tsunami* de capital, conforme se verá a seguir, desencadearia a febre da criação dos mais sofisticados e "criativos" instrumentos financeiros[93], o "dinheiro tóxico" (VAROUFAKIS, 2016) criado pelas instituições financeiras "grandes demais para falir" que levaria à catastrófica crise de 2008, da qual o mundo ainda não se recuperou, e sobre a qual se passa a apresentar um breve relato.

A rede de instituições financeiras não bancárias ("*shadow banking*") que se formou nos Estados Unidos a partir da década de 1990 representava a alternativa de crédito para aqueles que não tinham acesso ao sistema financeiro formal, por não se qualificarem para empréstimos em bancos. O assombroso crescimento desse sistema informal e desregulamentado de crédito, associado à forte redução da taxa de juros básica promovida pelo FED entre 2001 e 2004, com vistas a permitir que a economia digerisse o estouro da bolha "ponto.com" em 2000, findou por criar outras "bolhas", sobretudo no setor habitacional, as quais se mostraram, no decorrer do tempo, insustentáveis, notadamente porque a base dessa impressionante expansão creditícia era contaminada por ativos podres (os chamados créditos hipotecários *subprime*) que, misturados com os ativos *prime* (de qualidade), foram securitizados e vendidos para todo o sistema financeiro global, respaldados por inconsistentes avaliações máximas

[93] Como, por exemplo, os *CDOs* (*Collaterized Debt Obligation*, em português, Obrigações de Dívida Colateralizada) e os *CDSs* (*Credit Default Swaps*, em português, *swap* de inadimplência de crédito).

(AAA) por parte das agências de *rating*, a quem se atribuía a responsabilidade de avaliar o grau dos riscos dos papéis transacionados em todo esse sistema mundial[94] (BELLUZZO; GALÍPOLO, 2017; HUDSON 2012, 2015; VAROUFAKIS, 2016).

Quando essa frágil base desabou, com a queda do preço dos imóveis e a escalada da inadimplência dos tomadores desses empréstimos, aquelas instituições financeiras não conseguiram mais pagar aos aplicadores daqueles títulos, nem mesmo com as operações com derivativos de crédito, dentre os quais os mencionados *credit default swaps* (*CDS*s), supostamente contratadas para eliminar o risco daqueles débeis empréstimos. O efeito dominó arrastou consigo e levou à falência imensas instituições financeiras, sendo a maior dessas o secular *Lehman Brothers*[95], que era, então, o quarto maior banco de investimentos daquele país.

Os governos dos Estados Unidos e dos maiores países da Europa mais uma vez utilizaram recursos públicos, dessa feita na ordem de dezenas de trilhões de dólares, para socorrer essas instituições financeiras "grandes demais para quebrar"[96], que era como a elas se referiam as autoridades públicas que procuravam justificar o salvamento desses megaespeculadores em detrimento dos milhões de mutuários que perderam seus

---

[94] Belluzzo e Galípolo (2017, p. 70, grifou-se) ilustram o nível de confiabilidade dessas agências de *ratings*, hodiernamente entronizadas como "oráculos do deus-mercado": "Hoje em dia, a palavra de ordem é fazer genuflexão diante dos poderes da finança. A conversinha da "confiança" oculta a usurpação das decisões e das informações que afetam a vida dos cidadãos pelo "cérebro" da finança. Poderosos na formação de consensos e na captura dos corações e mentes mediante patranhas midiáticas, a tropa da finança abusou da prepotência quando incumbida de definir os critérios de avaliação do risco no festival de falcatruas que levou ao colapso de 2008. No pelotão de frente formavam as ditas agências de classificação de risco. Com a cumplicidade da *Securities Exchange Comission* [órgão correspondente à Comissão de Valores Mobiliários, no Brasil], lograram se instituir em tribunais da qualidade das *securities* e de seus emissores, além de dar notas à gestão econômica e financeira dos Estados Nacionais. **No frigir da crise, afundaram suas reputações nas areias movediças da falta de ética e no conflito de interesses. Depois da derrocada do Lehman Brothers, agraciado com "A" uma semana antes de ruir fragorosamente, a Moody's rebaixou para "lixo" 73% das securities avaliadas em 2006 como AAA. As trapalhadas e malfeitorias estão registradas no relatório do Congresso americano sobre a crise de 2008 e nas transcrições dos debates que levaram à promulgação da Lei Dodd-Frank**.".

[95] Fundado em 1847.

[96] Cabe observar que, se no RBW, as bolhas financeiras formavam-se na sequência de um *boom* cíclico, constituindo-se eventos de curto prazo, no RDWS elas se alimentam, paradoxalmente, não da prosperidade, mas da estagnação, e de forma duradoura. Os bancos centrais dos principais Estados capitalistas, no papel de "emprestadores de último recurso", quando, em última instância, resgatam as instituições financeiras privadas em iminente estado pré-falimentar, ajudam a perpetuar a estagnação, porquanto emitem para o mercado sinais de que vale a pena especular sem qualquer limite, pois sempre haverá o providencial resgate por parte do Estado, o qual, agindo dessa forma, "eterniza" essa situação, não permitindo que, como Marx dizia, a crise, como "a hora da verdade", forçasse a inexorabilidade da lei do valor. Importa atentar, contudo que, consoante salienta prescientemente Suarez-Villa (2015), a estagnação no capitalismo avançado não é um produto de *crashes* especulativos - embora esses possam e ocorram em seu rastro - ou de recessões próprias dos ciclos econômicos. Ela é, com efeito, conforme mencionado em seção anterior do presente capítulo, uma tendência sistêmica e de longo prazo intrinsecamente gerada pela concentração oligopolística, porquanto, à medida que os oligopólios se tornam dominantes, eles agravam o grande problema do capitalismo avançado: a sobre-acumulação de capital.

imóveis, suas poupanças e suas aplicações para a aposentadoria (GONTIJO; OLIVEIRA, 2011).

Segundo Varoufakis (2016, p. 196),

> [q]uase 4 milhões de norte-americanos perderam seus empregos. De acordo com a Mortgage Bankers Association, estima-se que uma em cada 200 casas foi tomada pelos bancos. A cada três meses, de 2008 a 2011, cerca de 250 mil famílias tiveram que fazer as malas e sair envergonhadas de seus domicílios. Em média, uma criança em cada sala de aula dos Estados Unidos está correndo risco de perder sua casa porque os pais não conseguem pagar as hipotecas.

Em estarrecedor contraste, Suarez-Villa (2015, p. 165-6, grifou-se) desvela a iníqua diferença de tratamento dispensado aos causadores do *crash*, vis-à-vis às suas vítimas:

> Em quase todas as corporações financeiras socorridas pelo governo dos Estados Unidos, os executivos continuaram a receber pacotes surpreendentes de remuneração multimilionária que estavam entre os mais altos para todos os executivos corporativos. Nove bancos oligopolistas que foram resgatados pelo governo, por exemplo, pagaram a seus executivos US $ 33 bilhões em bônus em 2008, incluindo mais de US $ 1 milhão individualmente para cinco mil funcionários - apesar das enormes perdas que sofreram nesse ano. Somente em 2009, os principais bancos dos Estados Unidos e as empresas financeiras pagaram US $ 145 bilhões em remuneração aos seus executivos, enquanto as 58 maiores remunerações dos executivos das empresas financeiras aumentaram 18% nesse ano (em relação ao ano anterior). O executivo-chefe do Citigroup (a holding que controla o Citibank), por exemplo, foi remunerado com US $ 38 milhões em 2009 - um ano depois que esta empresa teve que ser resgatada pelo governo federal. O presidente-executivo da Goldman Sachs (o mais importante banco de investimento de Wall Street) recebeu US $ 69 milhões e US $ 54 milhões em 2007 e 2006 - a maior remuneração para um executivo de uma corporação financeira de Wall Street naqueles anos. Este mesmo executivo-chefe recebeu mais de US $ 21 milhões como remuneração em 2012 - três anos depois que seu megabanco foi resgatado - enquanto os seus doze executivos receberam quase US $ 100 milhões em remuneração sob a forma de ações somente nesse ano. O presidente-executivo da Morgan Stanley (outro banco de investimento oligopolista de Wall Street) recebeu US $ 40 milhões em ações e opções em 2006, o maior bônus concedido a qualquer executivo da Wall Street até o momento. O presidente-executivo da Lehman Brothers, um dos mais importantes bancos de investimento de Wall Street até o colapso em 2008, foi remunerado com um total de US $ 480 milhões entre 2000 e 2008. O Lehman Brothers e seu executivo-chefe tiveram um papel de relevo no desencadeamento do colapso financeiro de 2008-09. Seus cinquenta executivos mais bem pagos - a elite daquele banco - receberam US $ 700 milhões em remuneração em 2007, um montante que surpreendeu mesmo os executivos veteranos de Wall Street. **O Lehman foi deixado falir por reguladores federais, deixando dezenas de milhares de desempregados e eliminando a maioria dos fundos de qualquer pessoa que tivesse nele investido (incluindo fundos de pensão). Sua bancarrota provocou um pânico que quase desmoronou todo o sistema financeiro e fez com que todos os outros bancos que quebraram em seguida fossem resgatados pelo governo. O executivo-chefe do Lehman Brothers, no entanto, manteve sua remuneração,** enquanto o valor total nocional dos derivativos não resolvidos do banco **[seus débitos não honrados], dezoito meses após a**

> **bancarrota, foi estimado em US $ 40 trilhões - quase três vezes o PIB anual total dos Estados Unidos para 2009**. [...] Entre 1999 e 2008, um membro do conselho de administração do Citigroup recebeu um total de US $ 115 milhões, por exemplo. Antes de 1999, **este indivíduo era o chefe executivo de outro megabanco de Wall Street antes de se tornar secretário do Tesouro dos Estados Unidos durante a presidência de Clinton - um bom exemplo da relação de 'porta giratória' de duas vias entre poder corporativo e governo. Este indivíduo foi bastante influente em orquestrar o resgate dos bancos de Wall Street pelo governo dos EUA em 2008 e 2009, usando sua experiência considerável e seus contatos poderosos para beneficiar Wall Street. Os pacotes de remuneração aviltantes - e as redes de influência política que os acompanham - refletem os excessos que a financeirização gerou e a subserviência do governo aos interesses corporativos**.

Não obstante o descomunal volume de liquidez que muitos bancos centrais do G7[97] (dentre os quais o FED estadunidense, o Banco Central Europeu (BCE), o Banco da Inglaterra e o Banco do Japão) vêm injetando no mercado financeiro[98], bem como das medidas keynesianas que seus governos vêm tomando, quase dez anos após o *crash* de 2008, a profunda recessão global que a sucedeu não cede, a despeito de pontuais e tímidos sinais de uma ilusória recuperação em alguns países.

Uma vez que o colossal excedente econômico não encontra oportunidades de investimentos produtivos suficientes[99], resta aos capitalistas apenas a opção de especular na economia de cassino de várias formas, como por exemplo: recomprando ações de suas próprias empresas com vistas a aumentar artificialmente o preço delas; fornecendo crédito fácil e caro a clientes e fornecedores, levando ao endividamento desses e à perda de seus ativos para o credor oligopolista; especulando contra as ações e os títulos de um rival potencial, para levá-lo a uma fusão ou a uma aquisição hostil, aumentando mais ainda a concentração e o poder do oligopolista predador; especulando no setor imobiliário, diversificando os ativos da empresa para aumentar ainda mais seus lucros e capital ou especulando na emergente área de biotecnologia, apostando em propriedade intelectual e direitos de patente que podem ser usados para forçar toda a sociedade a comprar licenças (SUAREZ-VILLA, 2015).

---

[97] O Grupo dos Sete (G7) é um grupo informal composto por sete países, dentre os mais industrializados e com maior influência estratégica, política e militar no mundo, a saber: Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Japão, França, Reino Unido e Itália.

[98] Preocupados com a extensão e o prolongamento temporal da recessão pós-*Crash* de 2008, o Banco Mundial e o próprio FMI vêm recomendando essas colossais injeções de liquidez, conhecidas, nos meios financeiros, como "*quantitative easing*". (ELLIOTT, 2015a, 2015b). Ademais, em uma surpreendente alteração de posicionamento, próceres do mercado, como a revista *The Economist*, chegam a pedir medidas de estímulo fiscal por parte dos Estados nacionais, o que reflete a persistência e a gravidade da recessão em questão (BELLUZZO; GALÍPOLO, 2017).

[99] Para se ter uma ideia do volume do excedente econômico entesourado no caixa das grandes corporações oligopolistas mundiais, sem perspectivas de aplicação na economia real, essas organizações detinham, nos EUA, no inicio de 2010, quase 2 trilhões de dólares (LAHART, 2010).

Fica claro que a financeirização capturou quase todos os âmbitos da economia real, agravando o problema da sobreacumulação de capital, porquanto todas as práticas supra mencionadas levam a uma acumulação ainda maior do excedente econômico, de pouca utilidade na esfera econômica produtiva. Com efeito, são significativamente fortes os sinais de que os capitalistas sabem por fontes seguras que a economia real não mais voltaria a apresentar os níveis de lucratividade de antes, e se aferram obsessivamente à especulação, como a única forma de, por meio dela, obter o que com o investimento produtivo não mais conseguiriam.

Dessa forma, a financeirização, enquanto dinamiza a acumulação de capital fictício por meio da expansão especulativa, ao final das contas, acaba submetendo à sua insana lógica de extração de mais valia fictícia todas as dimensões da vida humana, levando à corrosão da ordem social e econômica, culminando com a maior estagnação que o mundo já presenciou desde 1929.

São nítidos os sinais de esgotamento do RDWS como mecanismo de reciclagem global de excedentes, com capacidade de proporcionar as condições macroeconômicas necessárias à manutenção de um nível satisfatório de produção e comercialização entre as principais economias do mundo. Dentre essas, Varoufakis (2016, p. 265, grifou-se) entende que a estadunidense não mais consegue desempenhar seu papel no mencionado mecanismo, o que lhe leva a asseverar peremptoriamente que "[...] **o Minotauro Global está agora extinto**". Esclarece o intelectual grego:

> Duas informações confirmam isso. Em primeiro lugar, os Estados Unidos perderam sua capacidade de reciclar o resto das exportações líquidas do mundo no ritmo pré-2008. Mais precisamente, em 2011, os Estados Unidos estavam gerando menos de 23,7% de demanda pelas exportações líquidas do resto do mundo do que mantinham antes da Crise de 2008 [...]. Em segundo lugar, e ao mesmo tempo, os Estados Unidos não estavam conseguindo atrair (através de Wall Street) o nível necessário de fluxos de capital para manter o ritmo pré-2008 de investimento em seu setor privado. Em especial, **até 2011, os Estados Unidos haviam perdido 56,48% dos ativos detidos por estrangeiros em comparação com o nível (tendencial) que existiria se a Crise de 2008 não tivesse acontecido** [...]. A principal e sem dúvida crucial razão para esta queda acentuada foi a de que **os fluxos líquidos de capital estrangeiro que acabavam como empréstimos às corporações norte-americanas caíram drasticamente de cerca de us$ 500 bilhões, em 2006, para us$ 50 bilhões, em 2011**. [...]. (VAROUFAKIS, 2016, p. 265, grifou-se).

A consistente conclusão desse economista (anuída pelo autor do presente estudo), de que "os déficits dos Estados Unidos não são mais capazes de manter o mecanismo que mantinham os fluxos globais de bens e lucros equilibrados a um nível

planetário" (p. 265) enseja uma sólida inferência de um fim de rota para o RDWS e do "beco sem saída" do capitalismo contemporâneo.

Encaminhando-se para o fechamento do presente capítulo, impõe-se abordar a questão da incidência dessa **grave crise sistêmica do capitalismo sobre os sistemas públicos nacionais de educação básica**, objeto central do presente capítulo, no contexto contemporâneo de austeridade fiscal e de precariedade, flexibilização e descartabilidade da força de trabalho.

Inicialmente, com vistas a uma adequada apreensão do contexto subjacente, importa ter em mente que, do ponto de vista teórico, o pensamento pedagógico crítico, notadamente a partir da década de 1960, contou com valorosos aportes que sublinhavam os efeitos da reprodução e da acumulação de capital sobre o processo educacional nas sociedades onde vige esse modo de produção. De uma maneira geral, na esteira da **determinação dialética** da base econômica sobre as instituições culturais e educacionais existentes nessas formações sociais[100], esses estudiosos expunham, cada um acentuando um ou um conjunto de aspectos e dimensões peculiares, os reflexos dessa assimétrica relação sobre os discentes, destinatários do processo de ensino-aprendizagem.[101]

Por todo o século XIX e quase todo o posterior, aquele processo capitalista fundamentava-se na exploração da mão de obra trabalhadora, com vistas à extração da mais valia que, quando devidamente realizada, gera a acumulação de capital e retroalimenta o ciclo de valorização desse. Contudo, com a emergência do neoliberalismo, um dos vários estágios ou configurações históricas do capitalismo monopolista, desponta um novo regime de acumulação, com dominância financeira, assim caracterizado:

> No bojo da ampla e profunda reorganização das bases de acumulação do capital, como um dos reflexos da aguda crise que atingiu a economia capitalista mundial a partir de 1973, emerge uma nova configuração político-econômica global denominada por Chesnais de 'mundialização financeira',

[100] Com a sempre bem-vinda ressalva preventiva em relação às interpretações simplistas e mecânicas dessa relação, já amplamente refutadas por destacados expoentes do marxismo, dentre os quais o próprio Engels em carta enviada a Joseph Bloch em 1890 (MARX e ENGELS, 2001).

[101] Dentre as contribuições de maior impacto, pode-se destacar a dos franceses Louis Althusser, filósofo, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, sociólogos, e Claude Baudelot e Roger Establet, igualmente dessa área acadêmica. Em comum, seus trabalhos acentuavam o quanto a dinâmica educacional inelutável e estruturalmente reproduzia as relações de produção e a própria ideologia capitalista, razão pela qual ficaram conhecidos como "crítico-reprodutivistas". Apesar da crítica que se lhes fazem de que suas análises pecariam pela falta de dialética e pela ausência de elementos de resistência ao sistema capitalista, suas produções até hoje mostram-se indispensáveis e fundamentais com vistas à apreensão da influência das instituições capitalistas nos sistemas educacionais contemporâneos.

> caracterizada por um ‘regime de acumulação com dominância financeira” (CHESNAIS, 2002), fortemente marcado pela relativa autonomização do capital portador de juros em relação ao capital industrial, tendo como corolário a hipertrofia do capital especulativo parasitário, e conformando assim uma situação de hegemonia da esfera financeira sobre a produtiva nos circuitos globais contemporâneos de capital. (BASTOS, 2017, p. 135)

Esse novo regime, também conhecido como regime de acumulação flexível, tende a secundarizar a mencionada exploração de trabalho vivo, e se fundamenta em um padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da completa reformulação dos processos produtivos marcada pela introdução de sistemas totalmente automatizados, com vistas à **drástica diminuição da força de trabalho**. “O padrão de referência de corporação empresarial a ser buscado (e emulado) passa a ser a organização ‘enxuta’, ou seja, com poucos e sobrecarregados trabalhadores [...].” (BASTOS, 2017, p. 99), o que faz com que a maior parcela da força de trabalho empregada no regime de acumulação anterior, a saber, o fordista-keynesiano, **aspire desesperadamente a uma oportunidade de ser explorada** em seu homólogo corrente, sob pena de não adquirir os recursos mínimos para sua sobrevivência. Na pena de Blacker (2013, p. 15)

> Poucos trabalhadores são necessários para produzir o que quer que gere lucro, e a generosidade do governo é reservada exclusivamente para capitais financeirizados ‘grandes demais para quebrar’ que, como resultado disso, tornaram-se híbridos estado-empresas que existem como monopólios garantidos pelo governo, enquanto alardeiam a retórica neoliberal sobre ‘liberdade’, ‘competição’, e assim por diante. Assumindo mais plenamente as alavancas públicas e privadas de controle, as elites, dessa forma, consolidaram-se em uma formação oligárquica mais forte do que suas gerações anteriores, permitindo-lhes uma maior influência sobre a política do que elas têm desfrutado por gerações. E até que um limiar de instabilidade social seja alcançado, é proporcionalmente mais fácil para as elites implementar políticas de austeridade contra a população em geral devido ao simples fato de que elas não precisam mais, como antes, dos serviços da maior parte da humanidade para ganhar sua riqueza. [...] Eles estão ganhando-a ou por meio de processos produtivos que não dependem dos caprichos do trabalho tanto quanto eles dependiam antes (automação) ou, cada vez mais, contornando completamente a bagunça da esfera produtiva e fisgando-a por intermédio da criminalidade e/ou da esperteza no fraudulento cassino financeiro que se tornou o capitalismo agora. [...] De qualquer forma, a maior parte da população não é mais vista como um recurso a ser explorado – por mais sombria que essa postura moral parecesse no passado – mas mais como uma mera ameaça, na melhor das hipóteses uma população excedente a ser gerida por uma auto-perpetuante e, por isso, pseudo meritocracia.

Prescindindo (mesmo que de forma relativa) da exploração de trabalho vivo para incrementar o referido processo de acumulação, os capitalistas procuram, na fase contemporânea do estágio financeiro-monopolista desse modo de produção, empregar o máximo possível de recursos na “ciranda financeira”, pressionando não somente suas

empresas, mas notadamente o Estado com vistas a canalizar o máximo de dinheiro possível para esse fetichizante processo de autonomização de capital fictício.

Precisamente como corolário desse "cercamento financeirizado" imposto por essa fração da burguesia, os governos são por ela coagidos globalmente, com descomunal intensidade, notadamente após a emergência da atual crise capitalista, iniciada em 2007-2008, a adotar políticas econômicas de austeridade, mantra incessantemente propagado e legitimado pela imprensa oligopólica mundial e pelo *mainstream* econômico, cujos fundamentos e consequências assemelham-se aos do malfadado Ajuste Estrutural promovido, nas décadas de 1980 e 1990, pela mesma fração de classe, por intermédio das instituições financeiras chave do sistema interestatal do capital, a saber, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Como um subsistema integrante do Estado, o sistema educacional público não poderia deixar de sofrer os constrangimentos decorrentes da dinâmica supra. Com efeito, a esmagadora maioria dos Estados capitalistas têm adotado políticas de austeridade fiscal, desviando consideravelmente recursos das áreas sociais, notadamente saúde, educação e previdência social, penalizando, assim, os segmentos mais desfavorecidos e frágeis de suas sociedades. Novamente, na verve de Blacker (2013, p. 16, grifou-se):

> Sob tais condições estruturalmente corrompidas, compromissos com as instituições públicas até então tidas como fundamentais, tais como a educação pública, não são mais susceptíveis de serem renovados. [...] [M]elhorias de produtividade propiciadas pela tecnologia simplesmente reduziram, no geral, a necessidade de trabalhadores – especialmente os que ganhavam mais, no hemisfério Norte – o que está levando a um total abandono dos compromissos públicos anteriores, sendo a histórica provisão universal de educação um desses. Ainda mais do que isso, a austeridade revela o que eu chamo de um **eliminacionismo educacional**, em que segmentos crescentes da população são moralmente eliminados como não mais exploráveis e, portanto, irrelevantes para o capital. Por que se preocupar em cuidar deles, muito menos educá-los? Tal questão está implícita nas políticas neoliberais atuais que estão alterando o *status* moral do ser humano 'ilucrável' em direção à precariedade descartável e à degradação irrevogável. Não há, assim, nenhuma 'reforma' do que se tornou uma tanatologia neoliberal; é vida ou morte.

Para esse autor, boa parte dos próprios educadores caiu na armadilha que engendrou (ou, pelo menos, acentuou) esse eliminacionismo educacional, ao aceitarem a justificativa econômica para a educação, descurando de sua perspectiva cívica, moral e civilizatória. Ao agir dessa forma, com o intuito de manter a legitimidade dessa esfera

junto ao governo e ao empresariado[102], lastreada em sua "utilidade econômica", esses educadores acabaram vulnerabilizando a defesa dessa instituição pública quando, na configuração corrente, supra delineada, praticamente não se vislumbra mais "valor econômico" nenhum na educação universalizada, ante as limitadas possibilidades futuras de emprego lucrativo desse alunado. Prossegue o estudioso:

> O eliminacionismo na economia está bastante previsivelmente transformando em eliminacionismo o que já foi, nos bons velhos tempos da exploração, a correia de transmissão principal para o fornecimento de capital humano: o sistema escolar público. Uma situação em que há um excesso de trabalhadores torna-se uma em que há um excesso de alunos, que por sua vez estão bem no caminho para se tornar parte do excesso da humanidade, logicamente programado para a eliminação.[103] (BLACKER, 2013, p. 28).

Assim, entende-se que os ataques sofridos pela educação pública em todo o mundo refletem os espasmos da grave crise sistêmica do capitalismo, severamente afetado em seu processo de acumulação e reprodução na esfera produtiva tradicional, o que explica a voraz *blitzkrieg* dos grandes conglomerados oligopólicos, incluídos os financeiros, sobre áreas até então imunes à lógica mercantil, tais como a saúde, a previdência social e a educação, objeto do presente estudo.

Nesse sentido, o segundo capítulo aborda precisamente a captura da educação pública nos Estados Unidos, perpetrada por uma poderosa *blitzkrieg* corporativa oligopólica global, com intrincadas ramificações em quase todo o tecido social daquela nação, a qual tem agravado consideravelmente as já devastadoras sequelas educacionais, sociais e econômicas da crise sistêmica do capitalismo para as classes exploradas daquela sociedade.

---

[102] Com vistas a justificar a alocação de verbas públicas para suas escolas.

[103] Blacker (2013, p. 29) ilustra essa análise com a situação encontrada na maioria dos centros urbanos estadunidenses, citando como exemplo a cidade de Baltimore (na qual é ambientado o seriado de televisão *The Wire*, da HBO) onde a maior parte dos jovens afroamericanos são "apanhados nas garras de um proto-eliminacionismo selvagem. Para muitos desses jovens não mais exploráveis, a vida familiar e a escolaridade efetivamente encerraram-se, e o método de eliminação para eles é ser arrastado para a sinistra "guerra às drogas" e para a maior rede carcerária do mundo, que cresceu 500% nos últimos trinta anos e agora detém um número de homens negros maior do que o que existia de escravos antes da Guerra Civil." Estimando que metade da população adulta de negros naquela localidade está desempregada ou subempregada, pontua o autor ainda que: "Enquanto isso, buscamos incessantemente a proibição das drogas que quadruplicou a nossa população prisional durante o mesmo período, criando um complexo prisional-industrial que é o maior do mundo. Por qualquer medida – em números brutos, em percentagem da população – a América agora aprisiona mais seu povo do que qualquer outro país, incluindo todos os estados totalitários. Fingimos combater uma guerra [sic] contra as drogas, mas, na verdade, estamos simplesmente brutalizando e desumanizando uma subclasse urbana da qual não precisamos mais como oferta de trabalho. E o que as drogas não conseguiram destruir em nossos guetos, a guerra contra eles certamente o fará." (BLACKER, 2013, p. 79).

3 O MODELO CORPORATIVO GLOBAL DE EDUCAÇÃO

> Ao direcionar os alunos, desde o princípio, em direção a fins estritamente profissionais, perde-se como algo estimulador o poder imediato da criação. A misteriosa tirania da ideia da utilidade, da profissão, do ganhar a vida, é a mais profunda das falsificações e a morte mais profunda do futuro do conhecimento. O que é mais terrível é que todas estas falsificações, especialmente a da utilidade, chegam ao centro da vida criativa, aniquilando-a e, uma vez que a vida dos estudantes está submetida à ideia da utilidade e da profissão, tal ideia exclui a ciência, exclui o progresso, exclui a sabedoria, exclui o conhecimento e exclui até mesmo a própria concretização do mundo moderno. (WALTER BENJAMIN apud SANTAFÉ; GUERRERO, 2016, p. 125)

Neste capítulo procurar-se-á proceder a uma caracterização do paradigma neoliberal/mercantil de educação, perspectiva contemporaneamente hegemônica nos países centrais, o qual subsume completamente essa esfera social aos mecanismos capitalistas de mercado, destituindo-a de seu fundamental papel de veículo do esclarecimento e da formação humana e instrumentalizando-a com vistas a destravar e acelerar a reprodução ampliada do capital, cuja acidentada dinâmica tem demonstrado a dificuldade de seu correspondente modo de produção em conciliar suas intrínsecas contradições desde o agravamento dos sintomas da crise estrutural de seu sistema sociometabólico, a partir de meados da década de 1960[104].

Inicialmente, será delineado o panorama da crise educacional que atinge os Estados Unidos, centro orgânico do capitalismo mundial, acentuada com o advento dos programas "*No child left behind*" ("Nenhuma Criança Deixada para Trás"), regulamentado por lei federal promulgada pelo presidente George W. Bush em 8 de janeiro de 2002, e "*Race to the Top*" ("Corrida para o topo"), instituído em 2009 pelo presidente Barack Obama[105], ambos considerados por seus criadores e apoiadores como reformas que objetivavam a recuperação do nível de desempenho educacional daquela nação e a eliminação do desnível nesse quesito *(*"*achievement gap*") que desfavorece os negros e os hispânicos em relação aos brancos. Parte-se da hipótese de que a adoção desse modelo educacional fracassou em lograr tais objetivos, em muitos casos agravando-os, em função, notadamente, de seu caráter imediatista, mercantilizante e adestrador, intrinsecamente divorciado das mais básicas necessidades pedagógicas e de desenvolvimento humano e social do alunado daquela nação.

---

[104] Cf. Bastos (2017), especialmente o segundo capitulo, "O neoliberalismo e a reestruturação produtiva como saídas estratégicas da crise estrutural do capital".

[105] Em 17 de fevereiro de 2009, o presidente Barack Obama assinou a *American Recovery and Reinvestment Act* (Lei de Recuperação e Reinvestimento Americano), de 2009, que destinou, dentre outras alocações, 4,35 bilhões de dólares para o Fundo do referido programa (UNITED STATES OF AMERICA, 2009a).

Será desvelado como a macroestrutura de poder econômico corporificada por fundações privadas e gigantescas corporações empresariais oligopólicas vem capturando o sistema educacional daquela nação, parasitando-o com vistas a impulsionar o bilionário mercado de provimento educacional privado, o qual, por sua vez, potencializa a criação e a disseminação de imensas *cadeias de valor* para explorar os segmentos de mercado nas áreas de tecnologia da informação, de consultoria e de infraestrutura para os testes padronizados de larga escala, sendo esses considerados um fim em si mesmo, verdadeira obsessão das forças político-econômicas dominantes naquela formação social, e mecanismo manipulatório habilmente utilizado no intuito de justificar a desestruturação do sistema educacional público, como se verá no decorrer do presente capítulo.

Outro aspecto de fulcral relevância na atual conjuntura do sistema escolar estadunidense consiste na política de culpabilização e responsabilização dos professores pela propagada crise do sistema, utilizada, com efeito, como justificativa para vulnerabilizar e desprestigiar a educação pública com o intuito de facilitar a adoção de mecanismos de mercado na gestão e mesmo na provisão educacional naquele sistema.

Ao final do capítulo, a análise do modelo será replicada na realidade educacional brasileira, traçando-se um paralelo com a conjuntura norte-americana, mas salientando-se as peculiaridades e os constrangimentos estruturais que aprisionam nosso modelo, marcado pela inclusão subalterna e neocolonizada nos circuitos econômicos, científicos e tecnológicos globais.

3.1 A crise educacional nos Estados Unidos da América

Nos últimos trinta anos a sociedade estadunidense vem sendo impactada, sobretudo por intermédio da imprensa hegemônica e de centros de pesquisa (*think tanks*) institucionalmente vinculados a grandes corporações empresariais ou por essas subvencionados, por uma avalanche de propostas, muitas das quais já implantadas, com vistas a reformar o sistema educacional nacional básico (em seus níveis primários e secundários) daquela nação, cuja qualidade vem, no entendimento daqueles segmentos corporativos, deteriorando-se sensivelmente, causando a perda de competitividade internacional do país em virtude da supostamente declinante formação técnica e intelectual de sua força de trabalho. Nesse diagnóstico, a incapacidade técnica da gestão estatal, o corporativismo e a incompetência de professores e diretores desempenham

papel determinante no alegadamente pífio desempenho dos estudantes daquela nação, entendendo-se sempre a aferição dessa performance estritamente executada por testes padronizados de alto impacto, cujos insatisfatórios resultados seriam congruentes com a débil qualidade do ensino que recebem de seus professores.

A hipótese de trabalho deste estudo, consubstanciada em apreensões teóricas e empíricas na área, decorrentes de pesquisas anteriormente conduzidas por este pesquisador, bem como em minucioso levantamento exploratório, mostrou-se, ao cabo da pesquisa, verídica. Ela considerava que **as deficiências que efetivamente vêm afetando aquele sistema educacional decorrem precisamente das ações que vêm sendo tomadas com vistas a subsumir o seu funcionamento à dinâmica de acumulação global capitalista**, motivadas, sobretudo, em grau que a presente pesquisa pretende detalhar no presente capítulo, pelos indisfarçáveis interesses econômicos em torno de uma indústria de mercado mundial cujo volume de negócios já ultrapassa a casa dos 4 trilhões de dólares. A seção a seguir contextualiza o momento histórico em que, pela periodização adotada na presente investigação, são lançadas as condições que permitirão deflagrar o processo em questão.

3.1.1 Antecedentes: "Uma nação em risco"

Em abril de 1983, o então presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan, divulga para a imprensa o teor de um relatório preparado pela *National Commision on Excellence in Education* (Comissão Nacional de Excelência em Educação), intitulado *A Nation at Risk* (Uma Nação em Risco), o qual alertava para a precária qualidade da educação naquele país, e cuja repercussão naquela sociedade foi bombástica. Dentre outros resultados divulgados, o documento informa que vinte e três milhões de cidadãos adultos eram analfabetos funcionais, que o desempenho médio dos estudantes do ensino secundário em testes padronizados era pior do que antes do lançamento do satélite russo *Sputnik*, em 1957, e que apenas um quinto dos alunos com dezessete anos de idade conseguiram escrever um breve texto persuasivo. Sobre o impacto nacional do documento, testemunha a historiadora da educação Diane Ravitch[106]:

[106] Diane Ravitch é Professora Pesquisadora de Educação (aposentada) da Universidade de Nova Iorque. De 1991 a 1993 foi Secretária Assistente de Educação (*Assistant Secretary*, um elevado cargo no Executivo estadunidense, indicado pelo Presidente da República e confirmado pelo Senado) e Conselheira do Secretário de Educação Lamar Alexander (secretário é o cargo que no Brasil corresponderia ao de ministro), no governo do Presidente George H. W. Bush (RAVITCH, s/d). Além da participação no

> Após a publicação do *A Nation at Risk*, o discurso público sobre o sistema educacional estadunidense passou a se alicerçar na crença infundada de que suas escolas públicas estavam presas em um arco de declínio. Inúmeros relatórios foram feitos por comissões, forças-tarefa e grupos de estudo, supostamente para documentar a 'crise' na educação americana, a 'crise' de desempenho dos alunos, a "crise" de evasão na escola secundária, a "crise" de maus professores. Revistas de notícias como *Time* e *Newsweek* publicaram histórias sobre a crise, as redes de televisão mostraram especiais sobre a crise, editoriais opinaram sobre as causas da crise. O barulho constante do jornalismo negativo teve seu efeito: A opinião pública positiva sobre a qualidade da educação pública americana caiu de 1973 para 2012. Em 1973, 58% dos americanos confiavam nas escolas públicas, mas em 2012 sua taxa de aprovação caiu para apenas 29% (ainda que superior à confiança pública nos bancos e nas empresas, que se situou em 21%, ou no Congresso, em 13%). (RAVITCH, 2013, p. 37).

Desde então, de acordo com Berliner e Biddle (1995), os defensores dos *vouchers*[107] e uma significativa fração da direita política estadunidense[108] têm aproveitado a comoção gerada pelo relatório para culpabilizar os professores como bodes expiatórios da suposta "crise" educacional. Nessa obra, os autores elucidam de forma didática e com notável rigor como se engendrou a construção desse mito, com destaque para a minuciosa análise dos testes *SAT* (*Scholastic Aptitude Test*)[109] e de outros de menor abrangência. Foster (2011) salienta, ainda, que o relatório passa ao largo de qualquer menção à desaceleração do crescimento econômico, à desigualdade social crescente e ao aumento da pobreza nos Estados Unidos[110].

Governo Bush, sua produção intelectual era apoiada por fundações conservadoras, tais como a John M. Olin Foundation, e em sua atuação institucional, juntamente com vários colegas acadêmicos "pró-mercado", advogava os cânones liberais da *accountability* e da livre-escolha. Entretanto, em abril de 2009, em uma reviravolta que marcou época na história da educação estadunidense, Ravitch, desiludida e decepcionada com os resultados e as consequências da reforma educacional empresarial que tomava de assalto o sistema público daquele país, rompe com os antigos aliados e empreende uma surpreendente transformação em sua atuação como pesquisadora e professora, tornando-se em poucos meses um dos maiores expoentes da grande articulação político-educacional em defesa da educação pública dos Estados Unidos (RAVITCH, 2010).

[107] *Voucher* escolar é um auxílio do governo em dinheiro ou sob forma de crédito a ser utilizado pelos pais dos alunos em uma escola primária ou secundária de sua escolha (DICTIONARY.COM, s/d). Constitui uma das principais ideias do economista liberal Milton Friedman para a educação: "O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais "aprovados". Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição "aprovada" de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos." (FRIEDMAN, 1984, p. 86)

[108] "[...] uma poderosa coalizão política conservadora, liderada por interesses corporativos [...] contra as escolas públicas", segundo Foster (2011).

[109] Um dos dois principais exames de admissão nas universidades estadunidenses, juntamente com o *ACT* (*American College Testing*).

[110] Na mesma linha argumentativa, Cf. Bracey (2004) e Rothstein (1998).

Em análise mais nuançada, Ravitch (2010, 2013), não obstante acompanhar esses estudiosos nas críticas ao referido relatório, no que se refere à indevida imputação da responsabilidade pela perda de competitividade do parque industrial estadunidense ao suposto decréscimo do nível educacional de sua força de trabalho, assim como às nefastas consequências de seu uso político, quando a obsessão com os testes e com a responsabilização de professores e diretores torna-se a agenda nacional da reforma, pondera, todavia, que não era esse o espírito no qual se imbuiu a comissão designada para produzi-lo. Mais: assevera que

> [...] [o] *A Nation at Risk* foi notável pelo que não disse. Não ecoou o frequentemente expressado desejo de Reagan de abolir o Departamento de Educação dos EUA. Ele não apoiou e nem mesmo discutiu suas outras causas educacionais favoritas: *vouchers* e oração nas escolas. Ele não se referiu à competição baseada no mercado e nem à escolha entre as escolas; ele não sugeriu a reestruturação de escolas ou de sistemas escolares. Ele não disse nada sobre o fechamento de escolas, privatização, federalização da educação municipal, ou outras formas de pesada responsabilização. Ele referiu-se apenas brevemente, quase de passagem, a testes. Em vez disso, ele abordou os problemas que eram intrínsecos à escola, como o currículo, os requisitos de graduação, formação de professores, bem como a qualidade dos livros didáticos; ele não disse nada sobre a governança ou a organização de distritos escolares[111], **porque estes não eram vistos como causas do baixo desempenho**. (RAVITCH, 2013, p. 24, grifou-se)

Outro ponto em que a análise de Ravitch (2013) conflui com a de Berliner e Biddle (1995) reside na desmistificação da apregoada queda do desempenho dos alunos estadunidenses nos exames nacionais. Apoiando-se nas estatísticas produzidas a partir do início dos anos 1970, relativas ao exame *National Assessment of Educational Progress* (Avaliação Nacional do Progresso Educacional; doravante NAEP)[112], apontado pela autora como a única medida institucional de desempenho acadêmico realmente reconhecida nacionalmente, para avaliações longitudinais, a historiadora

[111] Nos Estados Unidos, as escolas públicas vinculam-se a um **distrito escolar** que corresponde, geralmente, a uma área geográfica que abrange vários bairros de determinado município (em alguns casos ultrapassando os limites desse), sobre a qual exerce a administração e o controle operacional das escolas de ensino básico (que correspondem ao ensino fundamental e médio, no Brasil) (UNITED STATES OF AMERICA, 2011). Com notável autonomia institucional, a maioria dos distritos escolares constituem, naquele país, verdadeiros entes governamentais locais, com poderes semelhantes a um estado ou município, inclusive o de tributar e desapropriar, no interesse público, sendo seus membros eleitos pelos cidadãos residentes nas respectivas áreas geográficas onde se inserem os distritos. Essas eleições, tais quais suas congêneres federais ou estaduais para cargos legislativos ou executivos, são cada vez mais marcadas pela desproporcional força do poder econômico das grandes corporações empresariais, incluídas suas fundações.

[112] Ravitch (2013), em seu quinto capítulo, fornece rica documentação em apoio à perspectiva proposta, por meio de vasto manancial de relatórios oficiais do NAEP, abrangendo um período compreendido desde 1971 até 2011. Importa esclarecer que o *National Assessment of Educational Progress - NAEP* (Avaliação Nacional do Progresso Educacional), um exame nacional amostral (portanto, não censitário) também conhecido como "o boletim escolar da nação", é o único teste de âmbito nacional capaz de comparar o desempenho dos alunos entre os estados daquele país.

sustenta que desde 1973 (para o exame do *NAEP* conhecido como "*long term trend assessment*" ("avaliação de longo prazo")), ou desde 1992 (para o exame normal, aplicado anualmente), tem havido **sustentada elevação nas notas dos estudantes norte-americanos em leitura e matemática**, ao contrário do que a grande mídia e os reformadores empresariais sistematicamente divulgam. *In verbis*:

> Os dados do NAEP mostram sem sombra de dúvida que os resultados dos testes de leitura e matemática melhoraram para quase todos os grupos de estudantes americanos ao longo das últimas duas décadas: devagar e firmemente no caso de leitura, e drasticamente no caso da matemática. Os alunos sabem mais e podem fazer mais nesses dois assuntos de competências básicas agora do que poderiam vinte ou quarenta anos atrás. [...] Então, da próxima vez que você ouvir alguém dizer que o sistema [escolar estadunidense] está 'quebrado', que os estudantes americanos não são tão bem educados como eles costumavam ser, que nossas escolas estão falhando, conte à pessoa os fatos. Os resultados dos testes estão [na verdade, é] subindo. Claro, resultados de testes não são a única forma de medir a educação, mas na medida em que eles importam, eles estão melhorando. **Nossos alunos têm maiores notas em testes de leitura e matemática do que eles tinham no início de 1970 ou início de 1990**. (RAVITCH, 2013, p. 48, grifou-se)

Todavia, distintamente daqueles autores, que sustentam que o relatório estaria repleto de mitos e fraudes, Ravitch (2010, 2013) contemporiza, ponderando que o relatório podia ser entendido como um apelo apaixonado para que as escolas funcionassem melhor em sua missão principal como instituições educacionais e para conformar o sistema de ensino aos ideais da nação; e mesmo como um alerta de que a nação seria prejudicada economicamente e socialmente, a menos que a educação fosse melhorada dramaticamente para todas as crianças. Segundo Ravitch (2010, p. 26):

> O *A Nation at Risk* certamente não era parte de uma conspiração de direita para destruir a educação pública ou um precursor do movimento de privatização da década de 1990 e início do século XXI. Também não oferecia soluções simples para problemas complexos ou exigia o impossível. Cada uma de suas recomendações era no âmbito das escolas que então existiam e como elas existem agora, e nenhuma tinha qualquer potencial de prejudicar a educação pública. O relatório tratava a educação pública como um empreendimento intencionalmente profissional que deveria ter metas claras e alcançáveis.

Acrescenta ainda a pesquisadora que muito embora o relatório não tratasse especificamente de questões de raça e classe, sublinhava repetidamente que a qualidade da educação deveria melhorar em todo o espectro social, e que todos, independentemente de raça ou classe ou *status* econômico, deveriam ter direito a uma oportunidade justa e aos instrumentos para o desenvolvimento da mente e do espírito. Ademais, "o relatório recomendava requisitos mais fortes para a conclusão do ensino

médio; padrões mais elevados para o desempenho acadêmico e conduta do aluno; mais tempo dedicado à instrução e trabalhos de casa; e padrões mais elevados para a entrada na profissão docente, assim como melhores salários para os professores." (RAVITCH, 2010, p. 24). Por fim, observa a historiadora que, contrariando todas as catastróficas previsões do *A Nation at Risk*, os Estados Unidos continuaram, nos trinta anos posteriores à divulgação daquele documento, sendo a maior potência econômica mundial e líder em várias outras áreas[113].

> De alguma forma, no meio de toda essa interminável polêmica, as escolas públicas continuaram a ensinar gerações de estudantes. E de alguma forma, apesar das intermináveis reclamações e agitações políticas, a economia americana continuou a ser a maior do mundo. E de alguma forma, a cultura americana continuou a ser uma força criativa e vibrante, reformulando as culturas de outras nações (para melhor ou para pior). Nossa democracia sobreviveu, e as inovações tecnológicas americanas mudaram a forma como as pessoas vivem ao redor do globo. Apesar das alegadas falhas das escolas que educaram a grande maioria deles, os trabalhadores americanos estão entre os mais produtivos do mundo. (RAVITCH, 2013, p. 37).

Outro estudo, desta feita elaborado entre 1990 e 1991 por três pesquisadores do Departamento de Energia dos Estados Unidos (CARSON; HUELSKAMP e WOODALL, 1993)[114] lotados no *Sandia National Laboratory*, em Albuquerque, no estado do Novo México, todavia, diferentemente do *A Nation at Risk*, não desfrutou da mesma receptividade por parte da mídia e do governo, muito pelo contrário.

Quando os governadores e o presidente George Bush definiram as metas nacionais de educação após a 1989 *Education Summit* (Cúpula Educacional de 1989), a administração federal incumbiu a instituição de pesquisa supra de investigar o estado da educação pública daquele país (MILLER, 1991).

Por meio de revisão da literatura e das informações oficiais existentes, de entrevistas com educadores e de visitas a escolas, aqueles pesquisadores descobriram, dentre outros resultados, que: 1) as taxas de conclusão de ensino médio não estavam caindo, tendo se mantido estáveis nos últimos 20 anos. Quando os diplomas de equivalência do ensino médio, conhecidos como *General Educational Development* (doravante, GED) são considerados, as taxas estavam até melhorando, situando-se entre as melhores do mundo. O alardeado declínio nas notas dos exames para admissão nas

[113] Tienken (2008) e Cuban (2007) corroboram a argumentação da autora. Nessa perspectiva, o último observa, ironicamente, que pela linha de fundamentação daquele relatório, a prosperidade econômica daquela nação na década de 1990 deveria ter como base uma força de trabalho qualificada e produtiva formada nas décadas de 1960 e 1970, contudo, ele afirma não lembrar de ter visto nenhum representante do meio empresarial ou do governo elogiar as escolas daquela nação por esse feito.

[114] Atente-se que, por razões a seguir explicitadas, a referência em questão remete a um "*briefing*" do estudo, e não à sua versão integral , que possui 156 páginas, segundo Bracey (2007).

instituições de ensino superior era apenas aparente, pois uma composição étnico-socioeconômica do alunado bem mais ampla à época da pesquisa impactava negativamente os resultados desses exames. Se comparada com uma composição similar de vinte anos atrás, percebe-se que não estava havendo nenhum declínio; 2) a participação do quadro discente daquele país no ensino superior era a mais alta do mundo, e não havia escassez de estudantes interessados em cursos vinculados às áreas de ciências naturais e engenharias; 3) O aumento dos gastos com educação ao longo dos 15 anos anteriores à pesquisa devia-se quase que inteiramente à educação especial, sendo, portanto, injusto afirmar que o aumento do financiamento não havia melhorado o desempenho dos alunos em geral. Comparado com outros 16 países industrializados, o gasto com a educação regular (excluída, portanto, a modalidade especial) dos Estados Unidos encontra-se no mesmo nível dessas nações, quando ajustado para a paridade do poder de compra (CARSON; HUELSKAMP e WOODALL, 1993; HUELSKAMP, 1993)[115].

Não era exatamente o tipo de descoberta que a gestão Bush esperava. Segundo Miller (1991), alguns membros da comunidade acadêmica denunciaram que a administração federal estava suprimindo o relatório porque esse estaria em conflito com a retórica educacional adotada por aquele governo. Segundo ainda o *website* investigativo Project Censored (2015, s.p., grifou-se):

> Dada a amplitude e riqueza de análises que o Relatório Sandia produziu, é impressionante que essa informação não tenha formado a base para o debate educacional de 1992. A falta de cobertura do relatório na imprensa, e **o rancor com o qual o relatório foi recebido pelos departamentos governamentais e, mais importante, pelo 'Presidente da Educação', George Bush, foi espantoso**[116]. Claramente, as conclusões do relatório

[115] Outra síntese, mais abrangente e extensa, das conclusões daquele estudo pode ser encontrada em Tanner (1993), fonte que fornece, ademais, relevante contextualização política e interessantes revelações sobre o caso em questão.

[116] Segundo Gerald Bracey, conceituado pesquisador do *Education Policy Studies Laboratory* da Universidade Estadual do Arizona, o qual, pela amizade que mantinha com um dos três autores do relatório, Bob Huelskamp, e com o vice-presidente do *Sandia National Laboratory*, Lee Bray, tomou conhecimento do fato à época, a equipe do Sandia foi a Washington apresentar o relatório no Ministério da Educação. Ao final da explanação, David Kearns, ex-CEO da Xerox e então o vice-ministro da Educação, disse ao expositor: **"Você enterra isso ou eu lhe enterro!"**. Diane Ravitch, que participou da reunião, negou que Kearns tenha dito isso, mas Huelskamp confirmou o fato (BRACEY, 2007). Segundo Tanner (1993), Ravitch, então Secretária Assistente de Educação do Ministro Alexander Lamar na gestão George H. W. Bush, estava entre os funcionários graduados do Ministério da Educação que recomendaram que o relatório não fosse publicado na versão em que se encontrava e que ele fosse submetido a revisão pelos cientistas da *National Science Foundation* (Fundação Nacional de Ciência) e do *National Center for Education Statistics* (Centro Nacional para Estatisticas Educacionais), o que de fato veio a ocorrer, tendo o estudo sido submetido a escrutínio por parte de um número infindável de organizações, nitidamente com o inconfesso intuito de postergar ao máximo possível sua publicação, que

> contradiziam a filosofia política de 'desregulamentar' a educação pública e teria enfraquecido seriamente o 'movimento pela escolha' ['*choice movemen*'"]. O fato de oito dos dez vencedores do Prêmio Nobel naquele ano, em economia [*sic*][117], medicina, física, química e literatura, terem sido americanos, não deu, igualmente, muita munição ao grupo anti-escola pública. **O Relatório Sandia é tão ameaçador para o *lobby* anti-escola pública que os apoiadores das iniciativas de 'escolha de escola' ('*school choice*') ainda se recusam a até mesmo reconhecer a sua existência**[118].

O fato é que, independentemente das motivações ou das disposições pedagógicas, políticas e mesmo ideológicas que presidiram a sabotagem do Relatório Sandia e a produção do aclamado *A Nation at Risk*, os efeitos da utilização política desse mostraram-se contundentemente convenientes aos interesses dos segmentos empresariais estadunidenses, que desde o início da década de 1970 procuravam, de maneira mais ostensiva, cada vez mais influenciar a formulação das políticas educacionais naquela nação. A seção seguinte procura elucidar o *modus operandi* da estratégia empreendida por essa classe e seus aliados, incrustados notadamente na mídia, nos *think tanks* e na institucionalidade política.

3.1.2 No Child Left Behind: A "crise" escolar como estratégia

Como consequência das graves advertências contidas no relatório supra, padronização de conteúdos curriculares, aumento desproporcional das horas destinadas a testes e avaliações verticalizantes focando responsabilização de professores e diretores passaram a conformar a agenda para a reforma educacional nos Estados Unidos. A despeito da então inexistência de qualquer pesquisa seriamente desenvolvida e

---

só veio, deveras, a ocorrer em 1993 (portanto, após o fim da gestão Bush) e ainda de forma atípica, conforme explica a nota de rodapé subseqüente na presente seção.

[117] O chamado "Prêmio Nobel de Economia", para surpresa de muitos, na verdade, não existe. Trata-se, na realidade, de um prêmio instituído pelo Banco Central da Suécia em 1968, mais de setenta anos após a morte de Alfred Nobel, o patrocinador do verdadeiro Prêmio Nobel, que em seu testamento deixou explicitamente listadas as áreas que deveriam ser agraciadas com a comenda, a saber, Paz, Medicina, Literatura, Física e Química. O premio bastardo, cujo verdadeiro nome é "Prêmio de Ciências Econômicas do Sveriges Riksbank em Memória de Alfred Nobel", tem sido, desde sua criação, alvo de grande controvérsia, e mesmo repelido pelos descendentes do próprio Alfred Nobel, dentre os quais seu sobrinho, Peter Nobel (LEVINE, 2012). Com efeito, uma abordagem analítica rigorosa e crítica do perfil intelectual dos laureados desvela o papel ideológico desempenhado pela referida premiação. Tendo sido destinado de forma esmagadora a economistas do *mainstream* econômico, desde sua implantação, a honraria cumpre o papel de legitimação do ideário neoclássico, em um esforço com vistas a dotar a própria ciência econômica de uma áurea "exata", a qual, certamente, pelo seu caráter social, nunca poderia ser considerada como tal.

[118] Segundo ainda Bracey (2007), de fato, o relatório nunca foi publicado oficialmente, tendo aparecido na imprensa apenas quando Jim Raths, da Universidade de Delaware e, em seguida, um editor do *Journal of Educational Research*, o publicou como número integral da edição de Maio/Junho de 1993 daquele pequeno periódico; e arremata: "[...] quase 20 anos se passaram, e a maioria das pessoas não sabe nem do relatório nem de sua supressão que se seguiu.". (s.p.).

referenciada que fundamentasse essas medidas[119], elas foram amplamente aceitas, sem qualquer questionamento, pela grande imprensa, pelo *mainstream* acadêmico e pela população em geral.

Em Washington, a receptividade às políticas de testes e responsabilização cresceu mais ainda na década de 1990. O primeiro presidente Bush lançou seu programa *America 2000* em 1991, recomendando a adoção voluntária, pelos estados, de padrões curriculares e testes nacionais, contudo, não obteve a aprovação no Congresso, de maioria democrata, para a implantação de sua política. Bill Clinton chegou ao poder prometendo criar o mesmo sistema de padrões curriculares e testes nacionais, mas foi igualmente impedido por uma maioria republicana no Congresso. Seu programa *Objetivos 2000*, promulgado antes de os republicanos assumiram o controle do Congresso no outono de 1994, incentivava os estados a desenvolver seus próprios padrões curriculares e seus próprios testes. Naquela conjuntura, tornou-se um ritual para igualmente republicanos e democratas lamentar a falta de "prestação de contas" ou "responsabilização" na educação pública daquela nação e reclamar que nenhum professor, diretor, ou estudante fosse responsabilizado pelos fracos resultados nos testes (RAVITCH, 2010).

Contudo, a grande estratégia, que proporcionaria um incalculável impulso àquelas ideias, sedimentando-as como senso comum nacional, e colocando em prática a maioria delas, foi o programa federal *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás; doravante NCLB), lançado em 2001 pelo então presidente George W. Bush, aprovado pelo Congresso no mesmo ano[120] e promulgado como lei federal[121] por aquele governante em 8 de janeiro de 2002. (UNITED STATES OF AMERICA, 2002)

---

[119] Não obstante o texto da lei tenha preconizado que "**pesquisas cientificamente fundamentadas**" (*Scientifically Based Research*) **deveriam guiar as práticas educativas,** definindo a referida expressão como "pesquisas que envolvem a aplicação de procedimentos rigorosos, sistemáticos e objetivos para obter conhecimentos confiáveis e válidos atinentes a atividades e programas educacionais" (UNITED STATES OF AMERICA, 2002, p. 540).

[120] Em sua campanha na eleição presidencial de 2000, George W. Bush vangloriava-se de uma significativa melhora no desempenho dos alunos do estado do Texas, do qual havia sido governador, e dizia que tal êxito devia-se à política de testes com os alunos e de responsabilização dos professores pelos resultados (sempre entendidos esses como notas em testes padronizados). Acrescentava, ainda, que as taxas de conclusão (graduação) haviam subido, e que as diferenças de desempenho interétnicas e entre alunos de diferentes perfis socioeconômicos havia diminuído, graças à sua "reforma educacional". Era o "milagre do Texas". Não somente a mídia e seu eleitorado acreditaram, mas igualmente o Congresso, a julgar pela tranquila aprovação do programa *No Children Left Behind* em 2001, considerado uma política "bipartidária" (RAVITCH, 2013). Contudo, mesmo em 2000, Haney (2000) e Klein (2000) desvelaram e denunciaram a inconsistência do "milagre". Estranhando o fato de que as elevadas notas dos alunos texanos em seus testes estaduais não se repetiam em outras medidas de desempenho acadêmico, como o SAT e NAEP, ou mesmo no teste do próprio estado para o acesso ao nível superior, os pesquisadores investigaram mais a fundo e descobriram a elevada taxa de desistência de alunos afro-americanos e

Salientando sua complexidade, Ravitch (2010) delineia uma sucinta descrição do programa: Os estados eram estimulados (mediante verbas federais) a implantar seus próprios testes e adotar três níveis de desempenho (tais como *básico*, *proficiente* e *avançado*, por exemplo) de acordo com seus critérios. Todos os discentes da 3ª à 8ª série fariam provas de leitura e matemática anualmente naquelas séries do ensino fundamental e, uma vez no ensino médio, e suas notas seriam desagregadas por etnia, *status* socioeconômico, condições de incapacidade física e de domínio da língua inglesa como segundo idioma, com o intuito de monitorar o progresso de cada um desses grupos de estudantes. Os estados ficavam obrigados a apresentar anualmente uma "prestação de contas" mostrando a variação (positiva ou negativa) das notas de seu alunado, referentes ao ano anterior[122], bem como um cronograma estabelecendo quando e como todos aqueles grupos de educandos alcançariam a meta de 100% de proficiência nessas duas matérias[123] até 2014.

Prossegue aquela historiadora esclarecendo que qualquer unidade escolar que não fizesse "progressos adequados" para cada subgrupo, com vistas à meta de 100% de proficiência, seria rotulada como uma escola "em necessidade de melhoria" e enfrentaria uma série de sanções anualmente cada vez mais onerosas. Em um primeiro ano nessa condição, a instituição seria colocada em "aviso prévio". No segundo ano, seria obrigada a oferecer a todos os seus alunos o direito de transferência para outra unidade escolar, com transporte pago pelo distrito a que pertencesse à sua congênere "em necessidade de melhoria" (descontado diretamente da dotação repassada pelo Governo Federal). No terceiro ano, a instituição seria obrigada a oferecer aulas gratuitas para estudantes de baixa renda, custeadas da mesma forma que o transporte retromencionado. No quarto ano, a unidade escolar teria que realizar "ações corretivas", que poderiam significar mudanças curriculares, mudanças de pessoal, ou aumento na carga horária diária de aulas, ou do ano escolar. Se um educandário não conseguisse atingir suas metas para qualquer subgrupo durante cinco anos consecutivos, ele seria obrigada a se "reestruturar", com cinco opções, tendo que optar por uma das seguintes

---

hispânicos. Com o abandono dos alunos de baixo desempenho, as estatísticas melhoraram, muito embora artificialmente, e à custa do agravamento ainda maior da segregação escolar naquele estado.

[121] Trata-se da "lei de responsabilidade educacional" daquele país.

[122] Descrito na legislação do programa como *adequate yearly progress* (progresso anual adequado, doravante AYP). Trata-se de uma medida de acompanhamento anual das notas da escola ou do distrito escolar prescrita pela lei que instituiu o NCLB. (UNITED STATES OF AMERICA, 2002)

[123] Cf. seção 2.1.2.1.1 *O ardil da meta impossível*, no presente capítulo.

alternativas: converter-se em uma escola *charter*[124]; substituir o diretor e toda a equipe; abrir mão do controle para a gestão privada; entregar o controle da escola para o estado; ou "qualquer outra grande reestruturação da governança da unidade escolar." (A maioria dos estados e distritos terminou para escolher a última, a mais ambígua, na esperança de evitar as outras sanções) (RAVITCH, 2010).

O NCLB exigia[125] que todos os estados participassem dos exames do *National Assessment of Educational Progress* (doravante NAEP), os quais passariam a testar todos os alunos em leitura e matemática nas 4ª e 8ª séries, a cada dois anos (UNITED STATES OF AMERICA, 2002). Antes do NCLB, a participação dos estados nos exames do NAEP era voluntária e os testes não eram administrados bienalmente, bem como suas notas, que não tinham consequências para qualquer estudante, escola ou distrito, serviam apenas como auditoria externa para monitorar o progresso dos estados no cumprimento de suas metas, pois o exame era amostral, e não censitário (RAVITCH, 2010).

A idéia por trás do NCLB era que as desigualdades de oportunidades de educação seriam reduzidas ou desapareceriam caso os discentes fossem forçados a fazer

---

[124] Segue a definição de escola *charter*, constante na seção 5210 da lei federal que instituiu o NCLP: "O termo "escola *charter*» significa uma escola pública que: (A) de acordo com uma lei estadual específica autorizando a concessão de alvarás para escolas, está isenta de regras locais ou estaduais significativas que inibam a operação flexível e a gestão das escolas públicas, mas não de qualquer regra relacionada a outros requisitos do presente parágrafo; (B) é criada por um desenvolvedor como uma escola pública, ou é adaptada por um desenvolvedor a partir de uma escola pública existente, e é operacionalizada sob supervisão e direção públicas; (C) opera em busca de um conjunto específico de objetivos educacionais determinados pelo desenvolvedor da escola e acordado pela agência pública reguladora autorizada [*authorized public chartering agency*]; (D), prevê um programa de educação a nível de ensino fundamental ou médio [*elementary or secondary education*], ou ambos; (E) é não sectária em seus programas, políticas de admissão, práticas de emprego e todas as outras operações, e não é afiliada a uma escola sectária [*sectarian school*] ou instituição religiosa; (F) não cobra anuidade; (G) está em conformidade com a Lei de Discriminação Etária *[Age Discrimination Act*], de 1975, título VI da Lei dos Direitos Civis de 1964, título IX das Emendas de Educação de 1972, seção 504 da Lei de Reabilitação de 1973, e parte B da Lei Educacional dos indivíduos com deficiência [*Individuals with Disabilities Education Act*] ; (H) é uma escola para a qual os pais escolhem enviar seus filhos, e que admite alunos com base em sorteio [*a lottery*], se mais alunos solicitarem a admissão do que os que podem ser acomodados; (I) concorda em cumprir os mesmos requisitos federais e estaduais de auditoria exigidos às outras escolas de ensino fundamental ou médio no Estado, a menos que tais requisitos sejam especificamente dispensados para efeitos do presente programa; (J) atende a todos os requisitos aplicáveis de saúde e segurança exigidos pelos governos federal, estaduais e locais; (K) opera em conformidade com o direito estadual; e (L) tem um contrato escrito de desempenho com a agência reguladora pública autorizada no Estado, que inclui uma descrição de como o desempenho dos alunos será medido nas escolas *charter* de acordo com as avaliações estaduais que são exigidas das outras escolas e nos termos de quaisquer outras avaliações mutuamente aceitáveis para a agência reguladora pública autorizada e para a escola *charter*." (UNITED STATES OF AMERICA, 2002, p. 374).

[125] O NCLP foi oficialmente extinto em 10 de dezembro de 2015, com a revogação da lei que o criou em 2002, tendo em vista a promulgação da *Every Student Succeeds Act (ESSA),* diploma legal que institui o novo programa educacional do Governo Federal dos Estados Unidos (UNITED STATES OF AMERICA, 2015b). Os aspectos diferenciais da nova lei, em relação à anterior, assim como o andamento de sua efetiva implementação, serão ulteriormente abordados na sequência do presente estudo.

constantemente testes padronizados, as escolas desagregassem os dados para mostrar as notas obtidas pelos alunos de diferentes subgrupos, e os distritos interviessem com ações específicas focadas nos educandários de menor desempenho naqueles exames. No entanto, a ampla maioria das pesquisas produzidos com rigor metodológico e consistência teórica em sua interpretação, como se verá a seguir, deixa patente que testes padronizados são ineficazes e mesmo contraproducentes quando utilizados como instrumento de avaliação suficiente para conduzir qualquer reforma educacional.

Na sequência do presente capítulo, emergirá a discrepância entre as disposições do texto legal e a efetiva implantação do programa, em prejuízo do atendimento ao básico direito de provimento educacional prestado com níveis mínimos de qualidade e efetividade, notadamente para os segmentos socioeconômicos e étnicos historicamente desfavorecidos daquela sociedade, e em prol da estruturação de um sofisticado e intrincado esquema de desvio dos recursos financeiros legalmente destinados às escolas verdadeiramente públicas, conduzido pelos maiores conglomerados empresariais e financeiros (incluídas as fundações) daquela nação - liderando um bloco que conta ainda com as elites da política institucional daquele país – em direção a um gigantesco setor de negócios que utiliza a educação como plataforma de operacionalização de seus esquemas de valorização ilimitada e insaciável de capital.

A próxima seção aborda o massificado uso desses limitados mecanismos de aferição de aprendizagem, e sua instrumentalização no processo de responsabilização punitiva imposto a professores e diretores escolares no contexto da "reforma" educacional ora em vigor naquela nação.

3.1.2.1 Testes: a ferramenta "por excelência" do programa

> Uma cultura administrativa que foca em testes padronizados não nos faz bem algum, porque há uma diferença entre conhecimento e compreensão. Se você verdadeiramente entende algo, é muito mais importante para você, é mais provável de ser retido, é muito mais propenso a ter algum tipo de significado, de sentido, para você. (Shahruz Ghaemi, estudante de dezesseis anos, citado em CODY, 2014, p. 100)

> Uma nota ou um grau acadêmico são indicativos inadequados de um julgamento impreciso por um julgador tendencioso e inconstante da medida em que um aluno assimilou uma quantidade indefinida de material. (Paul Dressel, 1957, citado em BOWER, 2013, p. 154)

O NCLB descortinou uma nova era no funcionamento das escolas públicas estadunidenses, marcada pela obsessão em aferir o desempenho acadêmico dos educandos e responsabilizar os professores pelos resultados por meio da utilização de

testes padronizados de larga escala (de aplicação censitária), a ponto de comprometer a quantidade de tempo destinada à própria instrução, principalmente dos discentes desfavorecidos.

> Os testes e a preparação para testes têm se proliferado - a quantidade de tempo gasto em testes em algumas escolas dobrou. Um estudo para o Congresso feito pelo *Government Accountability Office* (Escritório Governamental de *Accountability*) estimou que os estados teriam que criar mais de 433 testes (a um custo de entre US $ 1,9 bilhões e 5,3 bilhões entre 2002 e 2008) para satisfazer as exigências da lei NCLB. Isso tornou-se apenas a ponta do *iceberg* de um aumento maciço no uso de testes. Não é incomum de 20 a 60 dias letivos por ano serem gastos em preparação, além dos dias gastos nos testes em si, que são consideráveis. [...] Um prejuízo considerável é o desvio do tempo de ensino destinado aos alunos que mais necessitam. A *Wisconsin Association for Supervision and Curriculum Development* (Associação Wisconsin para Supervisão e Desenvolvimento Curricular) tentou quantificar o tempo de aprendizagem perdido com os testes em geral e para os alunos com necessidades especiais. Eles descobriram que os professores de Wisconsin gastaram uma média por distrito de 976 horas [anuais] administrando testes. Isso foi particularmente prejudicial para alunos com necessidades especiais. (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 4-5)

Malgrado a objeção ultrajada de grande parcela de educadores e pais de alunos[126], os quais organizaram protestos e demandaram ações judiciais contra tal política, esses tipos de exames constituíram a ferramenta "por excelência" do programa NCLB com vistas à operacionalização de seus fundamentos e ao alcance de seus objetivos.

Na presente seção, procurar-se-á expor as premissas, a fundamentação, a implementação e as consequências da adoção dessas avaliações estandardizadas como elemento nuclear na estruturação da *accountability*[127] educacional daquele país.

3.1.2.1.1 O ardil da meta impossível

[126] Importa assinalar que o questionamento fundamental de professores, diretores, acadêmicos e pais de estudantes que se opõem aos testes padronizados de alto impacto não se refere à avaliação em si, a qual reputam necessária e salutar para o aperfeiçoamento do próprio sistema, mas ao uso que se faz desses exames na tentativa de responsabilizar ou encontrar culpados por resultados acadêmicos insatisfatórios apresentados por educandos. Ravitch (2010) desnuda as limitações intrínsecas desses instrumentos para aferir a assimilação de conhecimentos por parte dos alunos, razão pela qual os especialistas no assunto frequentemente alertam às autoridades educacionais para o fato de que esse tipo de teste nunca deve ser utilizado de forma isolada para se tomar decisões importantes sobre discentes, docentes ou escolas (HEUBERT et al., 1999). A questão é explorada com maior profundidade na seção *2.1.2.1.2.1 Avaliação por valor agregado*.

[127] Conquanto esse termo seja dominantemente traduzido na mídia e na academia como *prestação de contas*, adota-se, no presente trabalho, bebendo em Afonso (2009), uma perspectiva de articulação entre suas três dimensões constitutivas, a saber, *avaliação, prestação de contas* e *responsabilização*, entendido que nenhuma delas, isoladamente, reflete a organicidade que caracteriza o termo em questão, razão pela qual se opta por sua não tradução.

> SEÇÃO. 1111. PLANOS ESTADUAIS. (b) PADRÕES ACADÊMICOS, AVALIAÇÕES ACADÊMICAS E *ACCOUNTABILITY*. (2) *ACCOUNTABILITY*, (F): CRONOLOGIA - Cada estado deve estabelecer um cronograma para o progresso anual adequado. O cronograma deve assegurar que **no mais tardar 12 anos após o fim do ano escolar de 2001-2002, todos os alunos em cada grupo** descrito no subparágrafo (C) (V) **alcançarão ou excederão o nível de proficiência de desempenho acadêmico** estadual nas avaliações estaduais nos termos do parágrafo 3. (UNITED STATES OF AMERICA, 2002, p. 23-24, grifou-se)

A letra da lei, expressa no trecho descrito na epígrafe, não deixa margem para qualquer dúvida: a totalidade do alunado em todos os estados daquele país deveria ter 100% de proficiência em matemática e leitura até o final do ano escolar de 2013-2014, o que, efetivamente, não ocorreu. A desmesuradamente elevada e irrealista meta e as consequências para os professores de seu não atingimento suscitaram manifestações por parte daqueles, bem como de diretores e estudiosos de assuntos educacionais, no sentido de sua completa inexequibilidade. De forma cabal, sustenta Ravitch (2013, p. 16, grifou-se):

> **Vamos ser claros: 100% de proficiência é uma meta impossível; nenhuma nação no mundo já conseguiu isso, e nenhuma nação aprovou qualquer legislação para punir suas escolas por não atingir uma meta inatingível**. Era [sic] como se o Congresso aprovasse uma lei dizendo que cada cidade na América deveria tornar-se totalmente livre de crime. Quem poderia reprovar uma meta tão louvável? Qual cidade não gostaria de ser livre de crime? Mas imagine se a lei fixasse um prazo de 12 anos e dissesse que qualquer cidade que não cumprisse a meta seria punida; suas delegacias seriam fechadas e privatizadas; seus policiais perderiam seus cargos. As primeiras a fechar seriam as delegacias de polícia nos bairros mais pobres, onde os índices de criminalidade são mais altos. Eventualmente, isso ocorreria mesmo nos bairros afluentes, porque nenhuma cidade é completamente livre de crime. **Desejar que possa ser assim, ou aprovar leis para exigir que assim seja, não faz com que o seja**.

Um dos desdobramentos lógicos da imposição autoritária de qualquer meta inatingível é a proliferação de todo tipo de expedientes de questionável validade ética com vistas a simular o alcance daquela. Previsivelmente, foi o que ocorreu em todo o país, com a entrada em vigor do NCLB, utilizando-se as autoridades educacionais estaduais e municipais de um variado cardápio de subterfúgios para satisfazer formalmente os requisitos de proficiência insculpidos em sua lei, alguns dos quais se expõe sucintamente a seguir.

A maioria dos estados, aproveitando-se da margem de discricionariedade concedida por aquele diploma legal, que delegava àquelas instâncias federativas o desenvolvimento de seus parâmetros curriculares, a escolhas dos testes e a própria definição de proficiência, estabeleceu os níveis desta em escala consideravelmente

inferior ao correspondente padrão federal, gerando, destarte, notas de corte mais baixas nos exames, com o intuito de "aprovar" maior número de alunos e cumprir a meta prescrita na norma legal[128]. Isso fez com que a maioria dos estados apresentasse estimulantes "progressos", quase anualmente. O artifício ardiloso, contudo, era facilmente perceptível, bastando comparar o desempenho dos estudantes naqueles testes com o obtido pelos mesmos discentes nos testes federais do NAEP, para que se percebesse o embuste[129].

Outra forma de gerar resultados mais elevados em testes, porém, sem que seja necessário baixar a nota de corte, consiste em elaborar provas mais fáceis, artifício certamente adotado na maioria dos estados, mas de difícil comprovação empírica.

Não obstante o recurso a esses mecanismos manipulatórios, Ravitch (2010) nos informa que no ano letivo de 2006-2007, cerca de 25.000 escolas não alcançaram o AYP, tendo esse número aumentado em 2007-2008 para em torno de 30.000, ou 35,6% de todas as escolas públicas. Interessante observar que nessa preocupante estatística estão incluídas mais da metade das escolas públicas de Massachusetts, um dos dois únicos estados (o outro era Wyoming) que, conforme mencionado, estabeleceram notas de corte no nível do NAEP, são nacionalmente aclamados pela excelência do nível acadêmico de seus educandos e invariavelmente lideram os *rankings* daquele rigoroso exame nacional. Tal enigmática situação, com efeito, reforça sobremaneira os indícios, apontados por uma vasta gama de pesquisadores, da instrumentalização do estabelecimento da inatingível meta com o objetivo velado de engendrar condições políticas propícias à expansão das escolas *charter* naquele país[130], perspectiva que será aprofundada, na sequência do presente estudo.

---

[128] Uma rigorosa comparação entre os níveis de proficiência estaduais e os do NAEP conduzida pelo *National Center for Educational Statistics* (*NCES*) (Centro Nacional de Estatísticas Educacionais), uma agência interna do Departamento de Educação dos Estados Unidos, revelou que apenas dois dos 50 estados daquele país, Massachusetts e Wyoming, definiram sua nota de corte para a proficiência na 4ª série em matemática no mesmo nível da nota de corte correspondente utilizada pelo NAEP (SCHNEIDER, 2007).

[129] O caso paradigmático, já quase "um clássico" na literatura, é o do estado de Mississippi, cujas autoridades educacionais jactavam-se de possuir 89% dos seus alunos da 4ª série no nível ou acima da proficiência em leitura, quando nos correspondentes testes do NAEP tal nível de proficiência era obtido por apenas 18% do mesmo corpo discente (HULL, 2008).

[130] Burris (2013a, 2013b) desvela a manipulação na atribuição da nota de corte que estabeleceria o nível de proficiência dos alunos da 3ª à 8ª série nos testes do *Common Core* (correspondente, no Brasil, à Base Nacional Comum em leitura e matemática), no estado norte-americano de Nova Iorque. Estranhando como dois burocratas do Departamento de Educação daquele estado (que no Brasil corresponderia às secretarias estaduais de educação) conseguiram prever a queda de 30% do número de alunos considerados proficientes naqueles testes antes mesmo desses serem aplicados aos alunos, a educadora investigou o fato e descobriu que o departamento sabia, de antemão, qual seria o percentual de decréscimo, simplesmente porque as notas de corte foram deliberadamente estabelecidas de forma a forjar aquela

Mais um ardil sagazmente empregado por diretores com vistas a melhorar a nota do corpo discente de determinada escola consiste em evitar a presença de alunos "problemáticos", considerados mais difíceis de ensinar, geralmente oriundos de famílias de baixa renda, ou filhos de imigrantes, os quais têm o inglês como segundo idioma, além daqueles com necessidades especiais. Nesse estratagema, a exclusão desses estudantes se dá no próprio processo de admissão à escola[131] ou *a posteriori* , por meio do "endurecimento dos códigos disciplinares", elaborados em consonância com tais objetivos, ou mediante outros artifícios, tais como suspender aqueles educandos às vésperas do dia dos testes[132] ou encaminhá-los indevidamente para o subsistema de educação especial, com o intuito de removê-los de um subgrupo no qual sua nota baixa possa impedir esse grupo de atingir o AYP (RAVITCH, 2010).

Outro mecanismo, mais refinado e mais difícil de ser identificado, consiste em alterar a forma de cômputo das notas desses testes, operando uma *sui generis* "lógica aritmética", ilustrativamente descrita no caso empírico a seguir: entre 2006 e 2009 o estado de Nova Iorque sutilmente promoveu uma alteração no modo de calcular a nota mínima de proficiência em matemática e em inglês, de forma que um aluno que em 2006 precisaria acertar 59,6% das questões para atingir aquela nota, três anos depois precisava acertar apenas 44% para ser considerado proficiente (NEW YORK STATE EDUCATION DEPARTMENT, 2015). O bom senso entende que dificilmente, em qualquer sistema escolar sério, tal pontuação possa ensejar a proficiência de um educando.

As tentativas de burla do sistema chegam a ultrapassar os limites da própria ética e da legalidade jurídica, com a disseminação de todo tipo de fraude envolvendo docentes, discentes e diretores na administração e na correção de testes, passando por vazamento de questões e "vista grossa" na aplicação dos testes.

---

queda de nível de proficiência. Os testes foram elaborados, com a ajuda da Pearson, e **depois de serem aplicados e corrigidos**, foram estabelecidas as notas de corte convenientes aos propósitos de reforma educacional "pró-mercado" daquele departamento.

[131] No afã de se livrar de alunos com tal perfil, os quais, no estreito entendimento dessas administrações escolares, diminuem as notas da escola ou do distrito, utiliza-se todo tipo de subterfúgio para eliminá-los já na admissão. Uma tática bastante empregada consiste em incluir no processo seletivo entrevistas com os pais dos candidatos a alunos, quando se sabe que os pais de alunos mais "problemáticos" são mais prováveis a não comparecer a essas entrevistas do que os dos alunos "estudiosos e dedicados". Outros expedientes incluem exigir que o educando escreva uma carta explicando porque deseja estudar naquela instituição, e até mesmo exigir cartas de recomendação de professores anteriores do candidato (RAVITCH, 2010).

[132] Orel (2003) relata como 522 alunos na cidade de Birmingham, no estado do Alabama, foram afastados do ensino médio poucos dias antes das provas finais.

> Uma epidemia de trapaças tomou conta da nação. Em Atlanta, onde foram confirmadas fraudes em 44 escolas públicas, envolvendo 178 professores e diretores, o relatório do Bureau de Investigações da Geórgia (GBI) descreveu uma cultura de 'medo, intimidação e retaliação espalhados por todo o distrito'. No final de 2011, investigadores da Geórgia divulgaram outro relatório documentando a generalizada 'cola' em provas no município de Dougherty, 200 milhas ao sul de Atlanta. Eles encontraram evidências de fraude em cada uma das 11 escolas do município e evidências de professores coagidos a corrigir como corretas as respostas erradas dos alunos. [...]. **Motivo número um: 'Pressão para atender ao 'progresso anual adequado' exigido pela lei *No Child Left Behind***'. (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER; 2012, p. 7, grifou-se)

Longe de constituírem casos isolados ou idiossincráticos[133], esses lamentáveis expedientes consubstanciam o resultado previsível ante a pressão para atender aos irracionais requisitos da legislação em questão. Na óptica de Ravitch (2013, p. 109):

> Dada a importância dos resultados dos testes, não é de estranhar que os professores e diretores criem várias formas de burlar o sistema de testes, isto é, truques e atalhos para alcançar os resultados desejados, sem a melhoria da educação. Quando o objetivo do teste é informativo e de diagnóstico, não há nenhuma razão para professores e administradores alterarem os resultados, exceto por meio do aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Mas, quando o objetivo do teste é somente a prestação de contas, então os professores e os administradores entendem que há consequências reais se as pontuações em sua sala de aula ou em sua escola mudarem. Se as notas subirem, eles podem receber um bônus considerável; se elas descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A intensa pressão gerada por exigências de prestação de contas leva muitos educadores e diretores a aumentarem as notas de maneira que nada têm a ver com a aprendizagem.

A seção seguinte problematiza precisamente essa concepção de *accountability* adotada pelo NCLB, analisando as premissas e os efeitos de sua implantação no sistema público de educação básica daquela nação.

---

[133] "[...] incidentes de fraude nos últimos três anos têm sido confirmados em 30 estados e no Distrito de Columbia [...]."(GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER; 2012, p. 5). Esta unidade federativa estadunidense (correspondente ao "Distrito Federal", na Federação Brasileira) foi palco de um escândalo na gestão da Secretária Distrital de Educação Michelle Rhee (2007 a 2010) que veio à tona em 2011, quando o jornal *EUA Today* noticiou uma investigação que descobriu um elevado número de rasuras nas respostas dos testes aplicados naquele distrito, no período em que a mencionada secretária se encontrava no cargo. O caso teve repercussão nacional, notadamente tendo em vista que Rhee, a qual, muito embora avisada das irregularidades, não as investigou, era uma das personalidades mais exaltadas pela mídia hegemônica, política e economicamente vinculada à "reforma educacional" objeto de análise no presente capítulo. Para aprofundamento sobre este caso, cf. Resmovits (2013), bem como Ravitch (2013), obra na qual a autora dedica todo o capítulo 15 àquela emblemática figura. Freitas (2011, p. 13) chama a atenção para outra secretária de educação envolvida no mesmo tipo de fraude naquele país: "O sistema escolar de Atlanta, por exemplo, administrado pela legendária Beverly Hall, Secretária de Educação, enfrenta dois inquéritos (Torres & Vogell, 2010) - um pelo Ministério Público Federal americano, e outro por investigadores nomeados pelo governador Sonny Perdue – que investigam denúncias de fraude em testes em 58 escolas primárias e secundárias de Atlanta. Beverly Hall demitiu-se ao final do ano passado. Segundo Tucker (2010) o bônus da Secretária de Educação "no ano passado, (...) foi de U$ 78.115 - em cima de um salário de US$ 256.216.".

3.1.2.1.2 Recompensa e punição: o *modus operandi* do sistema de *accountability* do *No Child Left Behind*

> O uso de punições, mesmo se referido eufemisticamente como incentivos negativos, sanções ou consequências, cria um clima de medo, e o medo gera raiva e ressentimento. Ele também leva as pessoas a mudarem para o modo de 'controle de danos' e a agir com mais cautela. Seres humanos simplesmente não pensam de forma criativa e não alcançam a excelência quando se sentem ameaçados. A filosofia por trás dos testes de alto impacto tem sido habilmente satirizada por um cartaz em alguns escritórios e salas de aula: 'OS ESPANCAMENTOS CONTINUARÃO ATÉ QUE O MORAL MELHORE'. Quando os professores são privados de segurança no emprego e de reajustes salariais, em um esforço para melhorar seus desempenhos, eles geralmente se tornam desmoralizados em vez de motivados. (KOHN, 2000, p. 97).

Emergem progressivamente mais nítidas as intrínsecas limitações de tais ferramentas com vistas à operacionalização de um sistema de *accountability* destinado a impor graves consequências àqueles de quem pretende medir o desempenho, as habilidades e até mesmo os conhecimentos. As fragilidades técnicas desses instrumentos para desenvolver e aferir dimensões cognitivas em seres humanos[134], cuja complexidade mostra-se infensa a tais pretensões de mensuração[135], manifestam-se não

---

[134] Em uma ampla revisão da literatura concernente à área nos últimos 50 anos, Levin (2012) pontua que quando a teoria do capital humano foi desenvolvida em meados do século XX, foi baseada fortemente na estreita relação entre educação e ganhos. Presumivelmente, pessoas com mais educação tinham mais habilidades que eram valorizados no mercado de trabalho, o que contribuía para a sua produtividade e renda. Todavia, o capital humano não se limita apenas às medidas cognitivas avaliadas nos testes. Com efeito, em seu trabalho pioneiro sobre o assunto, Becker (1964) interpretou o conceito de capital humano de forma bem mais ampla, incluindo conhecimentos, habilidades, valores e hábitos. Observa igualmente Levin que as competências que são valorizadas nas empresas excedem os níveis estritamente cognitivos e mensuráveis por meio de testes de desempenho padronizados, e incluem aptidões não-cognitivas, tais como a capacidade de formular e resolver problemas, de colaborar, de ouvir, de se comunicar, bem como as de gerir o tempo e controlar os impulsos, **dimensões que, comprovadamente, os testes padronizados não conseguem aferir**, e arremata: "[...] as estratégias instrucionais utilizadas para elevar os resultados dos testes, como preparação para o teste, cursinhos, tutoria, e uma decoreba sem fim, podem ter pouco efeito sobre as habilidades cognitivas e não-cognitivas mais amplas que as pessoas precisam se elas quiserem atuar como adultos competentes que contribuem para uma dinâmica economia. Outros objetivos podem ser tão, ou mais, importante em longo prazo, em termos de florescimento de sociedades produtivas, equitativas e socialmente coesas, e de crescimento econômico." (LEVIN, 2012, p. 12). No mesmo sentido, manifestam-se Inkeles (1966), National Research Council (1984) e Zemsky and Iannozzi (1995).

[135] Campbell (2010) instituiu uma máxima nas ciências sociais, que ficou conhecida como 'Lei de Campbell', pela qual "[q]uanto mais qualquer indicador social quantitativo for usado para tomada de decisões sociais, mais ele será sujeito a pressões corruptoras e mais propenso ele estará a distorcer e a corromper os processos sociais que ele deveria monitorar." Neste mesmo artigo, explicou que "testes de desempenho podem ser valiosos indicadores de assimilação geral na escola em condições normais de ensino voltadas para a competência geral. Mas quando os resultados dos testes se tornam o objetivo do processo de ensino, ambos perdem o seu valor como indicadores do estado educacional e distorcem o processo educacional de maneira indesejável."(CAMPBELL, 2010, p. 35). Este pesquisador entende que essa descoberta científica de Campbell explica de forma lapidar as fraudes e as tentativas de burla do

apenas nas amplas margens de erro estatístico ou de variação randômica de seus resultados, mas em todas as fases do desenvolvimento, da aplicação e até mesmo da avaliação dos testes, instâncias essas operadas por seres humanos, portanto suscetíveis a todos os tipos de enganos ou incorreções, ocasionados de forma deliberada ou não[136].

Dois testemunhos pessoais relatando suas experiências de trabalho na indústria de testes padronizados fornecem mais elementos para a apreensão dos precários níveis de qualidade e de confiabilidade desses testes. Farley (2009, p. ix-x), logo no Prefácio, dá o tom de sua avaliação dos processos de correção de testes e atribuições de notas executados nessas empresas, dos quais participou nos quatorze anos em que trabalhou nesse ramo:

> No entanto, se você soubesse o que eu sei sobre essa indústria, você ficaria horrorizado com a ideia de um teste padronizado como o fator decisivo para o futuro de apenas um estudante, um professor, um distrito ou um estado. Se você soubesse o que eu sei, você concordaria. Eu tenho visto empresas de testes regularmente passarem por cima da precisão e da ética em nome da conveniência e do lucro; tenho visto psicometristas que mal falam a língua tomar decisões finais sobre compreensão de Inglês de nossos alunos; tenho visto hordas e hordas de pessoas na sua maioria desempregados serem contratadas como trabalhadores temporários para atribuir notas que decidirão o futuro de nossos alunos, professores e escolas. Eu já vi isso tudo por mais de uma década e meia no negócio, e será que alguém realmente quer que eu e meus tipos 'com fins lucrativos' tomem decisões sobre o futuro de seus filhos? Puxa, nem mesmo eu quero isso, e eu estou muito bem no meu trabalho.

DiMaggio (2010, p. 02-04, grifou-se), mais um membro do exército de dezenas de milhares de trabalhadores temporários da indústria de testes padronizados, deixa claro que a correção de provas é um grande negócio, dominado por poucas empresas multinacionais, que organizam o trabalho, com vistas a extrair o máximo de lucro, sob a estrategia de contratar de mão de obra temporária a cada primavera, basicamente pessoas dispostas a trabalhar por salários baixos (geralmente 11 a 13 dólares por hora), sem benefícios e sem esperança de trabalho de longo prazo, não exatamente as condições mais atraentes para educadores qualificados e habilitados. Baseado em sua longa experiência trabalhando no segmento, ele compartilha sua perspectiva sobre o papel que tais exames desempenham na formação educacional de jovens estadunidenses, notadamente os de origem humilde:

---

sistema de *accountability* instituído pelo NCLB. Congruentemente, manifestam-se Koretz (2008) e Jacobsen, Rothstein e Wilder (2008).

[136] As limitações dos testes padronizados com vistas à aferição da efetiva aprendizagem dos alunos são contempladas em seção subsequente do presente trabalho.

> [...] [T]udo que é preciso para se tornar um corretor de testes é um grau de bacharel, a falta de um emprego estável e aceitar jogar fora o pensamento independente e seguir as orientações absurdas e constantemente alteradas estabelecidas pelas empresas de teste. Alguns de nós corretores são professores aposentados, mas a maioria é composta de ex-empregados de escritório, ex-guardas de segurança, ou ex-trabalhadores de qualquer ramo, atualmente desempregados. **O pessoal de Recursos Humanos que entrevista e contrata é temporário, assim como a maioria dos supervisores. Em um centro de correção de testes, até mesmo o espaço do escritório e os computadores são alugados temporariamente.** Sempre que eu reclamava sobre essas coisas, algum colega de trabalho inevitavelmente dizia: '*Ei, é melhor do que trabalhar na Subway ou no McDonald'.* Ganhando de 30 a 70 centavos de dólar por página, dependendo do teste, a lógica, especialmente para quem trabalha em casa, é marcar o mais rapidamente possível, a fim de ganhar algum dinheiro: a 30 centavos de dólar por página, você tem que corrigir quarenta páginas por hora para fazer 12 dólares por hora, e corrigir provas requer uma grande quantidade de intervalos mentais. O sistema de pagamento por peça também leva a um pouco de matemática sinistra; muitas vezes eu me perguntava quanto dinheiro eu perco em cada ida ao banheiro, e cheguei a cogitar até de levar meu laptop para lá comigo. **E já que você só está garantido no emprego enquanto houver testes para corrigir, você está em uma corrida contra todos os seus colegas-fantasma de trabalho para corrigir tantas provas quanto puder, o mais rápido possível. Isso não pode ser bom para a qualidade, mas contanto que as estatísticas sejam coerentes e o projeto termina no prazo, as empresas estão satisfeitas**. Eu cheguei a receber alguns avisos automatizados da Pearson de que eu estava corrigindo muito rápido e, ao mesmo tempo, recebi mensagens no site da Pearson dizendo que '*Estamos muito atrás! Faça login o maior número de horas e corrija o mais que você puder, tanto quanto possível*! [...]'. Quando um amigo meu se despedia dos colegas de trabalho no final da temporada deste ano, seu supervisor, de setenta anos de idade, um veterano na profissão, pronunciou as palavras que eu imagino que muitos corretores de testes esperam ouvir: 'Eu espero nunca mais vê-lo aqui novamente.' Esta é uma medida do cinismo com que muitos corretores de teste encaram essa indústria, reconhecendo que é fundamentalmente um jogo, que muitas pessoas são forçadas a jogá-lo, mas,... 'olha, é melhor que trabalhar no McDonalds ou na Subway!'.

Ravitch (2010, p. 117) aprofunda a análise sobre as limitações desses testes:

> O problema com a responsabilização com base em testes é que ela impõe sérias consequências sobre as crianças, os educadores e as escolas com base em notas que podem refletir erros de medição, erros estatísticos, variação aleatória, ou uma série de fatores ambientais ou atributos dos estudantes. Nenhum de nós gostaria de ser avaliado, com a nossa reputação e meios de subsistência em risco, somente por meio de um instrumento que é propenso a erros e ambiguidades. Os testes atualmente em uso não são suficientes por si só para a tarefa de medir a qualidade das escolas ou dos professores. Eles foram projetados para fins específicos: para medir se os alunos podem ler e podem executar operações matemáticas; mesmo nessas tarefas, eles devem ser usados com consciência de suas limitações e de sua variabilidade. Eles não foram projetados para capturar as dimensões mais importantes da educação, para as quais não existe medida.

A leitura das seções imediatamente anteriores do presente estudo, mostrando a associação dos resultados dos testes dos alunos a consequências graves para seus professores, desnuda uma concepção de como organizar e promover a

educação pública fortemente influenciada pelo *behaviorismo*[137], quando estabelece que a instrução é adquirida mediante o estabelecimento de objetivos observáveis, mensuráveis e controláveis com base em um conjunto específico de respostas a estímulos anteriormente estipulados (LEONARD, 2002). De acordo com Benson (2010, p. 21):

> [...] O Behaviorismo pode ser visto no NCLB em sua dependência de *outputs* externos e produtos de aprendizagem (aproveitamento dos alunos) para determinar se ocorreu adequada aprendizagem (mudança de comportamento). O NCLB baseia-se na ideia de que se controlando os estímulos externos, a mudança de comportamento ocorrerá. Os estímulos externos associados com o NCLB são os componentes que as escolas são obrigadas a seguir. Esses componentes incluem professores altamente qualificados [sic], testes padronizados, os requisitos de AYP, etc.. O Behaviorismo supõe que os estímulos, acompanhados de um esquema de reforço, levarão a mudança de comportamento. O esquema de reforço para o NCLB está enraizado no componente de prestação de contas da legislação. Um cronograma específico de reforço é concebido pelos estados, o que impõe várias sanções associadas a financiamento federal. A mudança de comportamento é um dos componentes fundamentais da teoria de Skinner. A mudança de comportamento em que se baseia o NCLB é a ideia de que, após o estímulo externo ser controlado e o reforço estar no lugar, todos os alunos atingirão os objetivos acadêmicos. Portanto, teoricamente, a implementação do NCLB deve aumentar a proficiência dos alunos em todas as medidas de desempenho acadêmico.

Do binômio "recompensa e punição", *modus operandi* que vigeu no NCLB, no que concerne ao primeiro termo, a perspectiva empresarial, hegemônica na burocracia educacional estadunidense, entende, não obstante farta evidência teórica e empírica em contrário, disponível na literatura científica concernente à área (MARSH et al., 2011; FLEMING, 2011; SEIFULLAH e GLAZERMAN, 2012 e SPARKS, 2011; dentre outras inúmeras fontes, copiosidade essa que, tendo em vista as limitações de escopo do presente trabalho, pode-se apenas, como ora se procede, indicar

[137] Sobre as limitações e a ineficácia da psicologia behaviorista na pedagogia, sintetiza Yager (2000, p. 01, grifou-se): "[...] Na abordagem behaviorista ao ensino e aprendizagem, a tarefa do professor consiste em proporcionar um conjunto de estímulos e reforços que são susceptíveis de fazer os alunos emitirem uma resposta adequada. Se o objetivo é fazer com que os alunos reproduzam um determinado comportamento, este método funciona bem; mas se a compreensão, a síntese, a correta aplicação em situações específicas e a capacidade de usar informações em novas situações é a nossa meta na educação, uma abordagem behaviorista não será bem-sucedida. **Por não haver lugar no modelo para a compreensão, não é de estranhar que o treinamento behaviorista raramente a produza**". Na mesma linha, observam Wolf et al (1991, p. 47, grifou-se): "A natureza das notas em testes de desempenho padronizado é igualmente reveladora. O número de itens corretos, não a qualidade global da resposta, determina a pontuação. **Este modelo de avaliação obscurece precisamente aquelas dimensões e qualidades que se manifestam não em uma resposta específica, mas que caracterizam desempenhos mais abrangentes de pensamento: a busca [intelectual], a pesquisa, a imaginação e o ponto de vista**. É como se o número de frases concluídas em um editorial importasse mais do que o poder geral do seu argumento ou a integridade da sua perspectiva. Deste modo, a tecnologia de pontuação em testes padronizados tornou-se uma das mais poderosas realizações das visões behavioristas de aprendizagem e desempenho."

ilustrativamente) que os professores se esforçarão mais e obterão melhor desempenho caso lhes sejam oferecidos benefícios e estímulos materiais suficientemente atraentes. Um dos modelos de remuneração por desempenho que seguem essa filosofia é o *merit pay* (pagamento por mérito), o qual, pelo menos na educação dos Estados Unidos, já foi tentado inúmeras vezes desde a segunda década do século passado, sempre com resultados decepcionantes[138]. Ravitch (2013, p. 99) refere-se a ele como "a ideia que nunca funciona e nunca morre", aludindo à insistência em sua aplicação visando ao estímulo de educadores, desconsiderando (ou desconhecendo) a básica premissa de que a própria natureza da profissão docente remete a uma motivação calcada eminentemente em aspectos **intrínsecos à atividade**, tendo os fatores extrínsecos (prêmios financeiros, principalmente) menores peso e consistência na motivação dos professores em comparação com o que ocorre com profissionais de outras áreas.

No mesmo sentido argumenta Harris (2007), salientando que os docentes, ao optarem por sua profissão, não o fazem seduzidos por remuneração elevada, razão pela qual os prêmios em dinheiro não exercem no magistério a atração que exercem em outras profissões[139], o que é corroborado por Ravitch (2013, p. 98, grifou-se), quando esta observa que "[...] quem se torna um professor **com o único propósito de fazer dinheiro** não está fazendo uma sábia escolha de carreira. Ele ou ela estaria melhor em outra área".[140]

As argumentações de Harris (2007) e Ravitch (2013) não contradizem, todavia, a pertinência e a necessidade de uma remuneração justa, digna e mesmo atraente aos professores, em um nível tal que propicie o suprimento adequado de docentes qualificados de que o país precisa. O que se questiona não é o justo interesse dos docentes por bons salários, mas a premissa empresarial de que para se obter maior produtividade desses profissionais basta acrescentar alguns benefícios salariais variáveis provisórios (bônus) ao seu salário. Com efeito, o educador deve auferir remuneração

---

[138] Cf. Murnane e Cohen (1986), em consistente análise desse sistema de remuneração na educação estadunidense, abrangendo todo o século XX. Ilustrativamente, importa atentar que, baseado nas conclusões de Marsh et al.(2011), a Secretaria de Educação da cidade de Nova Iorque decidiu extinguir seu programa de "merit-pay" em 2011 (OTTERMAN, 2011).

[139] "[...] professores podem ser, de alguma maneira, menos sensíveis a prêmios em dinheiro do que os trabalhadores de outras profissões. Os próprios professores e grande parte do público em geral vêm a docência como uma profissão mal paga. Em estudos recentes, 75% dos novos professores concordam que eles são seriamente mal pagos, e 78% de recentes graduados na faculdade concordam que os professores são seriamente mal pagos. Dada a impressão de uma perspectiva de baixa remuneração, seria surpreendente se aqueles que escolhem a docência fossem fortemente motivados pelo pagamento." (HARRIS, 2007, p. 15)

[140] Cf. parte da fundamentação teórica dessa argumentação na nota a seguir.

suficientemente digna e satisfatória, de forma que possa desempenhar suas atividades sem se sentir pressionado pelos constrangimentos que as carências materiais impingem àqueles que auferem rendimentos que não somente são insuficientes para seu sustento e de sua família, mas que degradam e humilham o próprio professor, em sua dignidade humana e profissional.

Sobre as deficiências desse modelo de remuneração, acrescenta ainda aquela historiadora da educação:

> O paradoxo do pagamento por mérito em educação é que mesmo que ele funcionasse, ele ainda seria um fracasso. Quanto mais os professores e as escolas são compelidos a se concentrarem somente em elevar as notas dos testes, mais eles serão susceptíveis de limitar o currículo, mais os distritos e escolas irão burlar o sistema para inflar as notas, mais trapaça ocorrerá e mais os professores procurarão evitar estudantes que tiram notas baixas. Então, na medida em que se promete recompensar as escolas pela elevação das notas nos testes (e puni-las pela não elevação dessas notas), a qualidade da educação é que vai sofrer. As escolas reduzirão o tempo para as artes, para a história, para as ciências, para as línguas estrangeiras, para a educação física, e para qualquer outra disciplina que não seja testada. Ou então testarão tudo, o que reduziria o tempo de instrução ainda mais do que apenas testando habilidades básicas. (RAVITCH, 2013, p. 99)

Cassettari (2008, p. 4-5), por sua vez, critica a aplicação indiscriminada desses mecanismos de gestão privada em instituições públicas de ensino[141],

> [...] uma vez que seus objetivos são muito diferentes, senão opostos. A lógica do setor privado é a de aumentar a produtividade dos trabalhadores para aumentar o lucro das empresas. Essa lógica não pode ser simplesmente transportada para as escolas, já que o produto do trabalho dos professores não é facilmente identificado ou mensurado. Além disso, por trabalharem com seres humanos, os professores não podem descartar os 'produtos' que apresentarem resultados diferentes dos esperados [como ocorre, por exemplo, em uma linha de montagem de uma indústria].

Isso não significa, entretanto, que estímulos da espécie não possam ser empregados em situações atípicas, tais como para atrair professores para atuar em regiões inóspitas, ou para ensinar matérias nas quais haja uma pontual escassez de profissionais habilitados no mercado de trabalho, além de outras circunstâncias cuja excepcionalidade justifique a adoção de tal mecanismo. Contudo, mesmo nesses casos, em que os docentes auferem uma remuneração adicional, fatores de outra natureza mostram-se sobremaneira relevantes no que concerne à motivação desses profissionais[142], como explica Ravitch (2010, p. 135):

---

[141] Com vistas a um aprofundamento sobre a questão do pagamento de adicional remuneratório por desempenho aos professores, reportar-se a Santos (2004).

[142] De acordo com a *Teoria dos Dois Fatores*, a qual, não obstante ter sido elaborada pelo psicólogo estadunidense Frederick Herzberg há mais de cinquenta anos, não sofreu refutações que abalassem sua

> [...] Os professores, como outros profissionais, precisam sentir-se competentes, eficazes e admirados. Saber que eles estão mudando as vidas de seus alunos, um por um, é uma fonte de satisfação, certamente. Se os professores são tratados com desdém pelos administradores, trabalham em prédios mal conservados, são-lhes atribuídas grandes turmas de alunos mal preparados, são confrontados por educandos indisciplinados, e obrigados a cumprir metas irrealistas, eles certamente não desfrutarão de um senso de satisfação pessoal e profissional.

O problema é que mesmo que se encontrasse um mecanismo de motivação e estímulo do corpo docente adequado e eficaz, não se pode olvidar que os objetivos programáticos do NCLB **necessária e legalmente** vinculavam a materialização do êxito de qualquer escola ou professor ao sucesso dos seus alunos **nos testes**[143]. Subentende-se que **se o professor está "devidamente estimulado", automaticamente fará o discente aprender**, como se o único fator a atuar na aprendizagem escolar fosse a instrução fornecida pelo docente[144], o qual **converterá tal aprendizado em notas elevadas nas avaliações estandardizadas.**

Essa é precisamente a premissa fundamental do *Value-added Model* (Modelo de valor agregado), ferramenta estatística que se propõe a aferir quantitativamente, com base nos resultados dos testes de seus alunos, a contribuição do professor no desempenho escolar de seus discentes, e que será contemplada em seção ulterior, no presente trabalho. A seguir, tratar-se-á das limitações dos testes padronizados de larga escala.

---

credibilidade, **a satisfação no trabalho é decorrente do conteúdo ou das atividades desafiadoras e estimulantes próprias do cargo ou da função atribuída**, o que constitui os "**fatores motivacionais**". Já a insatisfação teria como raiz o ambiente de trabalho, a supervisão, os colegas e todo um possível contexto geral a ele subjacente. Com vistas a neutralizar a ocorrência desses aspectos negativos, a teoria prescreve a administração dos chamados "**fatores higiênicos**", os quais englobam as condições físicas e ambientais de trabalho, as políticas da instituição, a remuneração, os benefícios sociais, o nível de respeito existente entre a direção e os funcionários, as oportunidades de crescimento profissional, etc.. Observe-se que, distintamente do que se acredita (e se pratica) em grande profusão no meio empresarial, os fatores higiênicos (dentre os quais **a remuneração**) não motivariam os profissionais, apenas evitariam a desmotivação, o desestímulo ou a apatia (HERZBERG; SNYDERMAN e MAUSNER, 1966).

[143] O desempenho dos discentes no NCLB era aferido exclusivamente por meio dos testes padronizados de alto impacto, os quais não possuem a abrangência nem a idoneidades necessárias para contemplar em toda sua complexidade as dimensões cognitivas do desenvolvimento intelectual do educando, sem falar nas igualmente relevantes dimensões não-cognitivas. Cf. Ullucci e Spencer (2009). Congruentemente, Jacobsen; Rothstein e Wilder (2008), ao pontuarem o que os pais almejam obter para seus filhos das escolas, a saber, habilidades acadêmicas e conhecimentos básicos, pensamento crítico e resolução de problemas, apreciação das artes e da literatura, preparação para o emprego qualificado, habilidades sociais e ética de trabalho, cidadania e responsabilidade pela comunidade, saúde física e saúde emocional, advertem que, desses oito objetivos, os testes padronizados apenas **começam** a medir o primeiro.

[144] A maioria das pesquisas relevantes e consistentes na área mostram que o professor somente é responsável por cerca de 10% da variação no desempenho dos estudantes. A maior parte dessa variação deve-se, com efeito, a fatores externos à escola, notadamente já trazidos pelos alunos de seu ambiente familiar e social, tais como nível de instrução e de renda dos pais, condições de moradia, cuidados com a saúde, etc. Cf. Haertel (2013), bem como a Figura 03, na seção 2.1.2.1.2.2 Avaliação por valor agregado. Na mesma perspectiva, Cf. American Statistical Association (2014), Goldhaber, Brewer e Anderson (1999) e Nye, Konstantopoulos e Hedges (2004).

3.1.2.1.2.1 As limitações intrínsecas dos testes padronizados de aprendizagem

Vige no senso comum o entendimento de que os testes padronizados de aprendizagem são instrumentos científicos confiáveis, tão objetivos e precisos como um termômetro ou qualquer outro dispositivo utilizado para medições no âmbito da ciência. Nada mais ilusório. Examine-se algumas das limitações desse tipo de avaliação discente.

A primeira limitação refere-se à abrangência do conteúdo testado. Tais tipos de testes conseguem atingir apenas uma pequena amostra de um amplo campo cognitivo, ou de uma determinada disciplina, ministrada em uma série escolar específica. Por essa razão, a nota do educando em um teste dessa espécie não consegue espelhar o seu nível de aprendizagem de todo o conteúdo ministrado. Explica-se: segundo Popham (1999), o intuito dos profissionais que elaboram a grande maioria dos testes padronizados de larga escala é criar um instrumento de avaliação *referenciado à norma*, que, com apenas um punhado de itens, produza interpretações válidas do domínio do aluno a respeito de uma parte substancial do conteúdo **em comparação com o *grupo normativo***[145].

Referenciado à norma, termo cunhado por Glaser (1963), contrapõe-se a *referenciado a critério* (*norm-referenced* e *criterion-referenced*, respectivamente). Segundo Brito (2013, p. 136-137):

> [...] [b]asicamente há duas formas de analisar dados sobre o rendimento dos alunos. A primeira seria uma interpretação dos resultados tomando-se por base um referencial de desempenho, representado pelos objetivos de ensino e respectivos critérios de alcance. Esse tipo de interpretação descreve quais os objetivos que o aluno atingiu dentre aqueles que lhe foram propostos, sem relação a qualquer outro desempenho, seja individual ou de turma, série ou grupo. [...] Esse tipo de medida 'referenciada ao critério' é tido como uma medida de padrão absoluto, cuja base é o desempenho individual. Em contraposição, a medida 'referenciada à norma' baseia-se no desempenho do grupo, seguindo um padrão relativo. Por essa forma de análise, pode-se determinar os desempenhos, discriminando-os entre si. Na construção dos instrumentos deve-se atentar para que os itens maximizem as diferenças e promovam uma grande variabilidade de resultados.

Nessa perspectiva, os itens que fazem melhor esse trabalho de **diferenciar os alunos** são aqueles respondidos corretamente por cerca de metade deles. Evitam-se itens que possam ser respondidos corretamente por excessivamente muitos ou poucos

[145] "[...] uma amostra nacional de estudantes da mesma idade ou nível escolar" (POPHAM, 1999, p.9)

alunos, o que não contribuiria para **espalhar os resultados dos testes dos estudantes**, que é precisamente o propósito desse tipo de avaliação[146].

A necessidade de diferenciação das notas dos discentes, para atender aos requisitos desse tipo de avaliação, elimina conteúdos nos quais os educandos teriam um bom desempenho e que, devido à sua importância, os professores priorizam. Assim, por mais que os docentes privilegiem esses conhecimentos e habilidades importantes, o menos provável é que questões que cubram esse conteúdo sejam contempladas em um teste de desempenho referenciado à norma. Dessa forma, **avaliar a eficácia do trabalho dos professores utilizando instrumentos de avaliação de seus alunos[147] que evitam deliberadamente conteúdos importantes é fundamentalmente insensato e injusto**.

Observe-se, ademais, outro efeito desfavorável da adoção desse tipo de avaliação: com vistas a espalhar as notas dos alunos, e premidos pela limitação do número de itens, os elaboradores desses testes têm uma predileção toda especial por questões que exijam do educando uma habilidade intelectual inata, não facilmente adquirida na escola[148]. Todavia, itens que essencialmente medem as diferenças de capacidades intelectuais inatas dos discentes, ou do que eles aprenderam fora da escola, obviamente, não contribuem para inferências válidas sobre como as crianças foram ensinadas **na escola**, assim, não poderiam ser utilizados para avaliar nem a escola nem o professor. Perceba-se, igualmente, o viés social e de classe embutido na questão: indubitavelmente, os alunos oriundos de famílias de maior capital intelectual e social têm probabilidade bem maior do que os das classes inferiores de acertar esse tipo de item.

Kohn (2000, p. 77, grifou-se) esclarece ainda que:

> **Não importa quantos alunos façam o teste, não importa quão bem ou mal eles sejam ensinados, não importa quão difícil sejam as perguntas, o**

---

[146] A maioria das empresas de testes padronizados de larga escala utilizam as avaliações *referenciadas à norma*, em contraposição às *referenciadas ao critério*. Nos últimos anos, vem crescendo o número de empresas que vêm adotando a metodologia da *teoria de resposta ao item*, sendo a Pearson, a maior do mundo no segmento, uma delas. No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem utilizando essa metodologia em suas últimas edições, a qual, segundo o pesquisador estadunidense Walter Stroup, igualmente padece das mesmas limitações da *referenciada à norma* (SMITH, 2012).

[147] Que é a premissa do *Value-added Model* (Modelo de valor agregado), abordado na seção a seguir.

[148] A título de ilustração, segue o exemplo do item citado por Propham (1999, p. 05), uma questão de um teste de Estudos Sociais aplicado **a uma turma da 6ª série**: "Se alguém quer realmente a conservar os recursos, uma boa maneira de fazer isso é: a) deixar luzes acesas mesmo se elas não forem necessárias; b) lavar pequenas quantidades de roupa em vez de grandes quantidades em uma máquina de lavar; c) escrever em ambos os lados de uma folha de papel; d) colocar jornais utilizados no lixo." (a resposta certa é a letra C)

> **padrão de resultados é garantido para ser o mesmo: exatamente 10% daqueles que fazem o teste pontuarão entre os 10% com maior escore, e a outra metade vai sempre cair abaixo da mediana**. Isso não é porque nossas escolas estão falhando; isso é por causa do que significa 'mediana'. Uma boa pontuação em um teste referenciado à norma significa 'melhor do que outras pessoas', mas não sabemos mesmo **quanto** melhor. Pode ser que as pontuações reais de cada um sejam todas muito semelhantes, caso em que as distinções entre elas são sem sentido – um pouco como dizer que eu sou a pessoa mais alta no meu quarteirão, embora eu seja apenas meio centímetro mais alto do que a pessoa mais baixa no meu quarteirão.

Tal característica das avaliações referenciadas à norma leva a outra séria deficiência, que consiste na questão de que, como bem salienta o autor supra, pelo fato de que toda distribuição de notas sempre conterá um patamar mais baixo, vai aparecer sempre que algumas crianças estão indo muito mal. Isso, por sua vez, reforça a sensação de que as escolas estão falhando. Pior, isso contribui para a insidiosa suposição de que algumas crianças simplesmente não podem aprender – especialmente se as mesmas crianças sempre parecem ficar abaixo da mediana (KOHN, 2000).

Por fim, observamos que os testes padronizados não conseguem mensurar as habilidades não cognitivas interpessoais[149], e nem as individuais, tais como a capacidades de escutar, de refletir, o controle dos impulsos, a paciência, a persistência, a empatia, a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico, a resiliência, a autodisciplina, a desenvoltura, as responsabilidades social e ambiental, a dimensão cívica, e outras de mesma índole e importância social. Ambos os tipos de capacidades não cognitivas, as interpessoais e as individuais, interagem com as habilidades cognitivas para o desenvolvimento integral do ser humano[150].

Mesmo com todas as limitações evidenciadas na presente seção, tais tipos de avaliações estão, em muitos sistemas de *accountability* educacional implantados nos Estados Unidos e em diversos outros países, servindo de base para aferir quantitativamente a contribuição do professor no desempenho escolar de seus alunos. É ao que se propõe o *Value-added Model* (Modelo de valor agregado), objeto da seção a seguir.

---

[149] As capacidades interpessoais referem-se à forma como nos relacionamos com os outros em um ambiente social e inclui aspectos como colaboração, respeito, amizade, liderança, comunicação, solidariedade e partilha, entre muitas outras características. (LEVIN, 2013)

[150] As deficiências e limitações dos testes padronizados suscitaram a busca de métodos de avaliação mais confiáveis, flexíveis e com maior grau de eficácia. Um deles tem se destacado no meio pedagógico, o Portfólio, os quais colecionam os trabalhos e as atividades dos alunos, na escola e em casa, bem como notas pessoais e experiências de aula, com vistas a fornecer evidências da construção do conhecimento em beneficio do discente. Cf. Vieira (2002).

3.1.2.1.2.2 Avaliação por valor agregado

> Fazer uso de testes de desempenho padronizados para determinar a qualidade da educação é como medir a temperatura com uma colher de sopa. [Assim como] [c]olheres de sopa têm uma missão de medição diferente de indicar o quanto algo é quente ou frio, testes de desempenho padronizados têm uma missão de medição diferente do que indicar o quão boa ou ruim é uma escola. Testes de desempenho padronizados devem ser utilizados para fazer as interpretações comparativas que eles estavam destinados a fornecer. Eles não devem ser usados para julgar a qualidade do ensino. (POPHAM, 1999, p. 10).

Como a lei do NCLB exigia que as notas em leitura e matemática em cada série, da terceira à oitava, aumentassem anualmente, ou seja, as notas obtidas pelos alunos de uma série em um determinado ano teriam que ser maiores do que as da mesma série, no ano anterior, nada mais esperado do que a proliferação de mecanismos que auxiliassem os administradores escolares no monitoramento do desempenho da escola, das turmas e/ou dos alunos **ao longo de sua trajetória escolar** (daí o atributo de *longitudinal* conferido a esses dados), com vistas a atender aos mencionados requisitos da referida norma. Dentre essas ferramentas, encontram-se os *growth models* (modelos de crescimento)[151], dos quais o *Value added model* (Modelo de valor agregado, doravante VAM) sobressaiu-se como o modelo mais conhecido naquele país.

Desenvolvido no início da década de 1990 por William Sanders, um estatístico e (na época) professor universitário que tinha trabalhado como consultor para indústrias agrícolas, o VAM se propõe a identificar quantitativamente a contribuição individual dos professores aportada aos ganhos em desempenho (como sempre, nas reformas educacionais de cunho empresarial, mensurado exclusivamente por notas em testes padronizados) obtidos pelos seus alunos. Destarte, seu principal objetivo é separar os efeitos decorrentes de fatores alheios à escola (o *status* socioeconômico e o grau de instrução dos pais, a influência dos colegas (*peer effects*), os cuidados de saúde, etc.) dos que a ela dizem respeito, notadamente o desempenho dos professores (BONK et al, 2012).

Em seus estudos para a concepção do modelo (puramente estatísticos, conduzidos **sem observações em sala de aula**[152]), Sanders chegou à conclusão de que:

---

[151] Além do VAM, destacam-se outros modelos igualmente disseminados entre os estados estadunidenses para aquele mister, tais como *Trajectory, Projection, Value Table,* e *Colorado*. De todos esses (incluindo o VAM), os mais utilizados, segundo Lathrop (2012), são os de projeção (*Projection).*

[152] Como admite o próprio autor: "Reconhece-se aqui, no entanto, que não houve observações diretas sistemáticas da qualidade do ensino e do aprendizado em âmbito de sala de aula neste estudo." (WRIGHT ; HORN; SANDERS, 1997, p. 66)

> [...] o fator mais importante que afeta o aprendizado dos alunos é o professor. Além disso, os resultados mostram uma grande variação na eficácia entre os professores. A implicação imediata e clara dessa descoberta é que aparentemente mais pode ser feito para melhorar a educação através da melhoria da eficácia dos professores do que por qualquer outro único fator[153]. Os professores eficazes parecem ser eficazes com estudantes de todos os níveis de escolaridade, independentemente do nível de heterogeneidade de suas salas de aula. Se o professor é ineficaz, os alunos sob a tutela desse professor farão progressos academicamente insuficientes, independentemente de quão semelhantes ou diferentes sejam relativamente ao desempenho acadêmico. (WRIGHT; HORN; SANDERS, 1997, p. 65)

A citação supra, como ficará claro no decorrer da presente seção, está eivada de inconsistências, a começar por sua primeira assertiva, cuja redação possivelmente aceitável deveria enunciar que o professor é, **dos fatores ligados à escola**, o mais importante[154] (GOLDHABER; BREWER; ANDERSON, 1999; HAERTEL, 2013). Todavia, conforme mencionado em nota de rodapé no presente trabalho[155], a esmagadora maioria das pesquisas consistentemente conduzidas reflete a realidade de

---

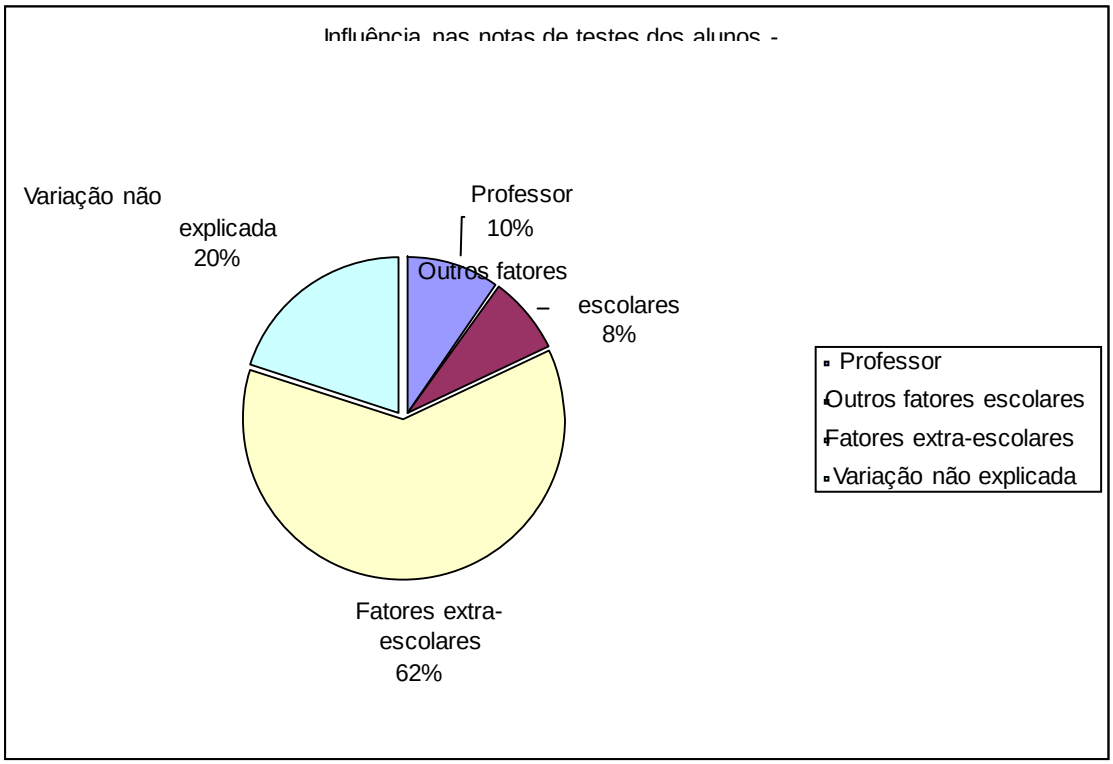
[153] O mito amplamente difundido entre e pelos reformadores empresariais de que "cinco anos de bons professores, em sequência, erradicam a diferença de desempenho [*achievement gap*]" origina-se de influente artigo de Eric Hanushek, no qual esse economista sustenta que as escolas nos Estados Unidos não são eficazes na escolha de seus professores, posto que existiriam, segundo o autor, evidências de "substancial variação na qualidade docente hoje, mesmo entre professores com similares educação e experiência", chegando a afirmar que "[t]alvez o maior problema com a organização das escolas hoje seja que o emprego ou a carreira de ninguém está intimamente relacionado com o desempenho do aluno." (HANUSHEK et al, 2004, p. 23-4). Hanushek e Rivkin recomendam que os estados afrouxem os requisitos para a entrada no magistério e prestem mais atenção para saber se os professores são capazes de obter resultados, ou seja, melhor desempenho dos alunos em testes, e concluem o texto preconizando que "[...] os diretores e superintendentes devem ser responsabilizados pelo impacto das suas contratações, retenções e outras decisões de gestão com relação ao desempenho do aluno. Tais estruturas não são comuns em educação, por isso não existe ainda a cultura a elas associada. Além disso, tomar esses tipos de decisões é frequentemente difícil e desconfortável, e a via de menor resistência tem sido a concessão de estabilidade no cargo a praticamente todos os professores e abster-se de intervir, exceto em casos extremos."(HANUSHEK et al, 2004, p. 25). Para uma análise em contraposição à de Hanushek e Rivkin, reportar-se a comentário crítico de Richard Rothstein na mesma fonte, às páginas 25-35".

[154] Em meados da década de 1960, em um contexto de Guerra Fria, com impressionantes realizações científicas e tecnológicas por parte da União Soviética, a então recém-aprovada Lei dos Direitos Civis, nos Estados Unidos, determinou que fosse feito um levantamento nacional sobre as diferenças de oportunidades educacionais naquele país, o qual teve como documento final o famoso *Relatório Coleman*. Tratava-se de um dos maiores projetos de pesquisa científica/social da história, em que foram avaliados cerca de 570 mil alunos e 60 mil professores, bem como cerca de quatro mil escolas. Os resultados dessa enorme pesquisa mostraram, surpreendentemente, para o senso comum, que as diferenças entre as escolas de brancos e negros e as do norte e do sul não eram o fator primordial na explicação da diferença de desempenho dos educandos, ficando claro, no relatório final, que **as diferenças socioeconômicas entre os alunos é que geravam o diferencial de desempenho entre os mais e os menos aquinhoados economicamente.** Mosteller e Moynihan (1972, p. 5) sintetizam com precisão o impacto do *Relatório Coleman* para a ciência e para a sociedade estadunidense: "As descobertas constituem a crítica empírica mais poderosa dos mitos (as suposições básicas inquestionáveis, as crenças socialmente recebidas) da educação americana já produzida. É a fonte mais importante de dados sobre a sociologia da educação americana até hoje. Foi a análise mais complexa já feita de tal quantidade de dados educacionais. Extraído das provisões da Lei dos Direitos Civis de 1964, é um documento de profunda significância para o futuro das relações sociais e étnicas na América. [...]"

[155] Precisamente na ultima nota de rodapé da seção 2.1.2.1.2 Recompensa e punição: o *modus operandi* do sistema de *accountability* do *No Child Left Behind*.

que os elementos condicionantes do aprendizado do aluno alheios à escola representam a maior parcela – segundo Goldhaber, Brewer e Anderson (1999), mais de 60% – dos fatores que influenciam aquele aprendizado, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 03 - Quanto de variação de ganhos de pontuação em testes é devido à variação entre os professores?



Fonte: Produzido pelo autor, a partir de Haertel (2013)

Tendo em vista que 40 estados e o Distrito de Colúmbia daquele país já utilizam essa ferramenta com vistas à aferição de desempenho de seus professores (HEWITT, 2015) alguns chegando a publicar a pontuação VAM desses profissionais em jornais e até mesmo a demiti-los com base nesses parâmetros, grande parte das organizações representativas dos trabalhadores em educação e membros da academia, assim como demais membros da sociedade civil, vêm manifestando preocupação com o uso indiscriminado, precipitado e imprudente desse instrumento, que vem causando indesejáveis consequências para todo o sistema educacional daquele país.

Tal recomendação de postura prudente, comedida e responsável com relação ao uso do VAM em avaliações docentes com consequências extremas não é, todavia, unânime na academia. Braun, Chudowsky e Koenig (2010, p. 55-56, grifou-se), em

relatório da Comissão sobre Metodologia de Valor Agregado para Melhoria Instrucional, Avaliação de Programas e Responsabilização Educacional, registram que:

> Adam Gamoran e Robert Gordon, dentre outros, focaram o que eles viram como as vantagens desses modelos no que se refere a indicadores baseados no *status* do aluno. Gordon observou que, **embora muitas questões técnicas importantes ainda precisem ser resolvidas, não é realista pensar que os decisores políticos irão esperar 20 anos até que todas as dificuldades sejam resolvidas, antes de fazer uso de tais métodos. Decisões sobre as escolas e os professores estão sendo tomadas e, como Jane Hannaway observou, existe uma enorme demanda por parte dos elaboradores de políticas públicas, à qual as comunidades envolvidas com testes e com pesquisa precisam responder o mais rapidamente possível**. Alguns dos problemas técnicos podem nunca ser resolvidos, como é o caso com os atuais modelos de *status*, mas muitos participantes afirmaram que os métodos de valor acrescentado podem ainda ser utilizados, embora com cautela[156].

Ravitch (2013, p. 92, grifou-se) relata um episódio deveras emblemático que joga uma luz sobre as injustiças que podem ser cometidas em nome da obsessão em avaliar e punir:

> As falhas da 'análise de valor acrescentado' [o VAM] deflagraram outro debate acalorado no início de 2012, quando a Secretaria de Educação da cidade de Nova Iorque divulgou publicamente os nomes e as avaliações de milhares de professores. O jornal *The New York Post*, de Rupert Murdoch entrou com uma solicitação judicial de acesso à informação sobre as avaliações, ao que o sindicato dos professores se opôs, em razão da imprecisão das notas. O prefeito Michael Bloomberg sustentou que os pais e o público tinham o direito de saber as classificações dos professores. Depois que o jornal ganhou a batalha judicial com o sindicato, as pontuações foram liberadas e amplamente divulgadas. **A Secretaria de Educação alertou o público sobre uma grande margem de erro: em uma escala de 100 pontos, a margem de erro em matemática foi de 35 pontos percentuais; a margem de erro em leitura foi de 53 pontos**. Em outras palavras, um professor de matemática poderia estar classificado na 50ª colocação, mas poderia na verdade estar em qualquer lugar a partir do percentil 15 até o percentil 85. Em leitura, o mesmo professor poderia provavelmente estar no percentil -3º ou no + 103º, o que demonstra o quão inútil eram os *rankings*. O *The New York Post* publicou uma história e uma fotografia do 'melhor' professor da cidade e de seu 'pior' professor. A professora que foi supostamente 'o pior professor' foi perseguida por repórteres até a casa dela, onde se encontrava seu pai. Alguns dias mais tarde, foi revelado que ela era uma professora de novos alunos imigrantes, que deixavam sua turma quando

[156] No Brasil, Ferrão e Couto (2013) explicitamente manifestaram o endosso à posição de Robert Gordon, retromencionada. Importa assinalar que esse autor, um conhecido prócere do *Center for American Progress*, um *think tank* conservador baseado em Washington, Distrito de Colúmbia, em artigo de 2006, nitidamente inspirado em Hanushek et al (2004), já manifestara seu desprezo pela qualificação acadêmica dos professores, mediante o acesso a programas de mestrado e doutorado, sustentando que essa seria inócua em face do objetivo de formar docentes eficazes, os quais, com efeito, apenas se revelariam após alguns anos de efetivo magistério, razão pela qual defendia o recrutamento de novos educadores sem se preocupar com suas credenciais acadêmicas, mas sim com a aferição de sua efetividade por meio da mensuração das notas de seus alunos em testes, pelo que recomendava ao Governo Federal que ajudasse financeiramente aos estados para que esses construíssem bancos de dados que permitissem acompanhar anualmente o efetivo desempenho dos professores por meio das notas de seus discentes (GORDON; KANE; STAIGER, 2006).

> aprendiam o inglês. Ela trabalhava em uma boa escola, e o diretor afirmou que ela era uma excelente professora. O que se ganhou, dando-lhe uma classificação baixa e colocando o seu nome e sua fotografia no jornal? **Ela sofreu humilhação pública porque ensinava a alunos imigrantes.**

As entidades representativas de professores e pesquisadores não demorariam a se manifestar, alertando contra o uso indevido do VAM na avaliação de docentes. Já mesmo em 2011 a *American Educational Research Association* e a *National Academy of Education* (Associação Americana de Pesquisa Educacional e Academia Nacional de Educação, respectivamente) emitiram um *briefing* de pesquisa conjunto (DARLING-HAMMOND et al., 2011), no qual relatam vários problemas com o VAM como instrumento de mensuração da eficácia de professores. O primeiro diz respeito à instabilidade das pontuações de professores, de ano a ano, e de teste a teste, encontradas pelo sistema[157]. De fato, essa é uma das deficiências mais salientadas nas análises desse modelo, chegando Rothstein (2011, p. 5, grifou-se) a afirmar que: "[...] avaliações dos professores com base nos resultados dos testes estaduais **são apenas ligeiramente melhor do jogar cara ou coroa** para identificar professores cujos alunos têm desempenho excepcionalmente bom ou mal em avaliações de compreensão conceitual"[158].

A segunda fragilidade do sistema relatada no comunicado conjunto das duas instituições diz respeito às diferenças de pontuação atribuídas a professores em decorrência de alguns desses ensinarem para alunos com necessidades especiais, como, por exemplo, discentes cujo idioma nativo não é o inglês. Em artigo de resposta a Amrein-Beardsley (2008), a qual fazia a mesma crítica, Sanders e Wright (2008, p. 4) ponderam que não haveria necessidade de um controle do sistema para esses fatores extraescolares, os quais aquela autora cunhou de “variáveis estranhas”:

> No nível do aluno, se todo o vetor longitudinal e multivariado de dados estiver ajustado, então a inclusão de variáveis socioeconômicas não é necessária para garantir a equidade. Dado que os fatores socioeconômicos

---

[157] Concernente à instabilidade e à inconsistência dos desempenhos docentes aferidos pelo VAM, Darling-Hammond et al (2011) destacam as pesquisas que descobriram que, no que se refere à mensuração da eficácia dos professores feita por essa ferramenta, as notas diferem substancialmente de turma para turma e de ano para ano, bem como de um modelo estatístico para outro. Os autores mencionam estudos que apontam que apenas 20% a 30% dos docentes tiveram classificações semelhantes de um ano para o outro, dentre outras deficiências e limitações daquele modelo.

[158] Na mesma direção, sustenta Ravitch (2013, p. 92, grifou-se): "**Dito da forma mais educada possível, a avaliação de valor agregado [VAM] é má ciência. Pode até ser ciência lixo** [*junk science*]. **É imprecisa, instável e não confiável**. Pode penalizar os professores que são designados para ensinar os alunos fracos e aqueles que optam por ensinar as crianças com deficiência, alunos cujo inglês não é o idioma nativo, e estudantes com problemas comportamentais, bem como professores de alunos talentosos que já estão no topo."

> persistem ao longo do tempo, então essas influências já estão contidas no vetor de observação.

A American Statistical Association et al. (2014, p. 7, grifou-se) contestam tal justificativa desses desenvolvedores, pertinentemente, no entender deste pesquisador, salientando que:

> Múltiplos anos de dados, no entanto, não ajudam a resolver os problemas causados quando um modelo **sistematicamente** subestima professores que trabalham em contextos específicos ou com tipos específicos de alunos, uma vez que a sistemática subestimação estaria presente nos dados de todos os anos.

Darling-Hammond et al. (2011, p. 4-5, grifou-se) pontuam enfaticamente a impossibilidade da exata identificação da influência de determinado professor no aprendizado de um grupo de estudantes:

> **Classificações de valor acrescentado [VAM] não podem separar as muitas influências no progresso do aluno: é impossível separar completamente as influências de outros professores nos alunos, bem como das condições da escola, em sua aprendizagem, apurada nesse sistema. Nenhum único professor é responsável por toda a aprendizagem do discente**. Professores anteriores têm efeitos duradouros, para o bem ou para o mal, sobre a aprendizagem posterior dos educandos, e os professores atuais também interagem para produzir conhecimentos e habilidades em seus alunos. Por exemplo, o ensaio escrito que um aluno aprende a escrever por intermédio de seu professor de história pode ser creditado ao seu professor de inglês, mesmo que esse não passe esse tipo de tarefa para seus alunos; a matemática que ele aprende em sua aula de física pode ser creditada ao seu professor de matemática. Habilidades específicas e tópicos ensinados em um ano não podem ser testados totalmente naquele ano, somente mais tarde, e mesmo assim parcialmente. Alguns alunos recebem aulas particulares, bem como ajuda dos pais bem-educados. Um professor que trabalha em uma escola com bons recursos e com apoio especializado pode parecer ser mais eficaz do que aquele cujos estudantes não recebem esse tipo de apoio.

Em face dessa nítida deficiência do VAM em isolar os fatores extraescolares em sua aferição longitudinal do desempenho dos alunos nos testes, sugerem esses autores outras ferramentas que se mostraram mais estáveis em tal propósito, com a vantagem de, ademais de medir com maior acurácia a eficácia do professor, ajudar-lhe a melhorar sua prática, a saber: 1) avaliações de desempenho para a licenciatura e certificação avançada que são baseadas em padrões profissionais de ensino, tais como a Certificação do Conselho Nacional e as avaliações de desempenho de professores iniciantes em estados como Califórnia e Connecticut; 2) ferramentas de avaliação "*on-the-job*" (no próprio trabalho), que incluem observações estruturadas, artefatos de sala de aula, análise da aprendizagem dos alunos, e *feedback* frequente com base em padrões profissionais.

Mencionando a preocupação por parte dos profissionais de Estatística daquela nação com o uso indevido dessa ciência como parâmetro e/ou critério único para avaliações de desempenho com graves consequências para professores, a American Statistical Association (2014, p. 1-2, grifou-se) expediu comunicado oficial[159] no qual, de forma firme, enfática e incisiva, faz, dentre outras, as seguintes recomendações:

> [...] **Estimativas de VAMs devem sempre ser acompanhadas de medidas de precisão e de uma discussão sobre os pressupostos e as possíveis limitações do modelo. Essas limitações são particularmente relevantes se tais ferramentas forem utilizadas para fins de decisões de alto impacto**. Os VAMs são geralmente baseados em resultados de testes padronizados, e não medem diretamente as contribuições potenciais de professores com relação a outros resultados dos alunos[160]. **Os VAMs tipicamente medem correlação, e não causalidade: efeitos - positivos ou negativos - atribuídos a um professor podem, na verdade, ser causados por outros fatores que não são capturados no modelo**[161]. Sob algumas condições, as pontuações VAM e os *ranking*s podem mudar substancialmente quando um modelo ou um teste diferente é usado, e uma análise minuciosa deve ser realizada para avaliar a sensibilidade das estimativas para diferentes modelos.

O documento adverte ainda que tais ferramentas devem ser utilizadas no contexto da melhoria da qualidade e, lembrando que **a maioria das pesquisas com o modelo descobriram que a contribuição dos professores representa apenas cerca de 1% a 14% da variabilidade nos resultados dos testes**, alertou que *ranquear* professores por suas pontuações VAM pode ter consequências indesejadas para a qualidade do ensino.

---

[159] "Como **a maior organização nos Estados Unidos representando estatísticos e profissionais afins**, a American Statistical Association (ASA) está fazendo esta declaração para fornecer orientações, tendo em conta o conhecimento e a experiência atuais, quanto ao que pode e não pode ser razoavelmente esperado do uso de VAMs. Esta declaração centra-se na utilização de VAMs para avaliar o desempenho dos professores, mas as questões discutidas aqui também se aplicam à sua utilização para a escola ou para a prestação de contas de diretores. A declaração não pretende ser prescritiva. Em vez disso, pretende-se melhorar a compreensão geral dos pontos fortes e das limitações dos resultados gerados por VAMs e, assim, incentivar o uso informado desses resultados." (AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION, 2014, p. 02, grifou-se)

[160] "Idealmente, os testes deveriam medir completamente o desempenho do aluno no que diz respeito aos objetivos de currículo e conteúdo adotados pelo estado, tanto em amplitude como em profundidade. Na prática, nenhum teste atende a esse rigoroso padrão, e tem-se que reconhecer que, na melhor das hipóteses, a maioria dos VAMs prevê apenas o desempenho no teste e não necessariamente os resultados de aprendizagem de longo alcance. Outros resultados dos alunos são previstos apenas na medida em que eles estão correlacionados com os resultados dos testes. Os esforços de um professor para fomentar a criatividade dos alunos ou para incentivá-los a ajudar os colegas a melhorarem a sua instrução, por exemplo, não são explicitamente reconhecidos no VAMs." (AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION, 2014, p. 04)

[161] Dentre esses fatores, é possível citar o tamanho das turmas, o ensino a alunos com necessidades especiais, e muitos outros mais. Entende este pesquisador que, por mais "contorcionismos estatísticos" que engendrem, os VAMs jamais serão capazes de captar as sutilezas e as nuances de um amplo, rico e multifacetado processo sociopedagógico, como o é o de ensino-aprendizagem.

Outra importante organização do meio educacional manifestou preocupação com a utilização indevida desses modelos estatísticos na avaliação de professores. Sintetizando cerca de 40 estudos desenvolvidos por especialistas da área, a *Education Writers Association* (Associação Nacional dos Jornalistas de Educação) emitiu comunicado oficial (SAWCHUK, 2011) no qual aponta que as evidências constatadas nas pesquisas que o embasaram sustentam também a conclusão de que não se pode vincular as avaliações dos professores aos resultados dos testes de seus alunos.

Entretanto, na contramão da perspectiva supra exposta, o uso do VAM para avaliação de docentes ganha forte apoio com a divulgação do relatório do Bureau Nacional de Pesquisa Econômica (CHETTY; FRIEDMAN; ROCKOFF, 2013a e 2013b), o qual, a despeito de não haver sido publicado em nenhum periódico acadêmico que preze a política de revisão por pares[162], vem sendo vastamente utilizado como evidência de que a mensuração da qualidade docente por intermédio do uso de testes padronizados e do VAM vale a pena porque supostamente os alunos de professores com altas pontuações nesse método têm como resultado um maior sucesso econômico em sua atuação, mais tarde, no mercado de trabalho.

Os autores do citado artigo asseveram que testaram o viés de sua pesquisa e, utilizando informações acadêmicas de mais de um milhão de alunos provenientes de seus distritos escolares e do nível socioeconômico de seus pais oriundas dos órgãos tributários do governo, garantem a confiabilidade do VAM em prever o impacto dos professores no desempenho de seus educandos, os quais se beneficiariam sobremaneira (por meio de melhores notas em testes) do incremento da qualidade de seus docentes. Indo ainda além, chegam a afirmar terem descoberto que alunos de professores de alta pontuação no VAM têm maior probabilidade de ingressar no ensino superior, de auferir maiores salários e até mesmo de evitar ter filhos na adolescência; e arrematam, em um constrangedor exercício de futurologia: “Substituir um professor que gera menos de 5%

[162] A não submissão de suas pesquisas à avaliação por pares (por receio de rejeição ou ao menos de uma aprovação parcial e demorada), optando, ao invés, por uma intensa difusão na mídia, tem sido o *modus operandi* dos pesquisadores que atuam a soldo dos reformadores empresariais, via fundações e *think tanks* de perfil conservador. Ilustrativamente, para um caso da espécie no Brasil, reportar-se a Freitas (2016). No caso do artigo em questão, objeto da presente nota, uma versão inicial (ainda sem a segunda parte) foi estampada na primeira página do jornal *The New York Times*, além de ter sido mencionada pelo Presidente Barack Obama em seu discurso do Estado da União de 2012 e de ter constituído um grande ponto de discórdia durante a greve dos professores de Chicago de 2012 (RAVITCH, 2013). Na Nova Zelândia, o Departamento do Tesouro publicou o documento em seu *website*. Um dos autores, Raj Chetty, apresentou um parecer (baseado no relatório ora abordado) em um processo judicial que envolvia uma disputa sobre o contrato dos professores em Los Angeles; e ainda recebeu a condecoração de 2012 de “gênio” da Fundação MacArthur, que fez questão de destacar este estudo em sua citação quando da homenagem ao laureado (ADLER, 2014).

como valor agregado por um professor com valor agregado médio aumentaria o valor presente da renda dos alunos ao longo de suas vidas em cerca de US$ 250.000 por sala de aula." (CHETTY; FRIEDMAN e ROCKOFF, 2013b, p. 2)

Adler (2014, s.p.) detecta, nas duas partes que constituem aquele artigo, diversas inconsistências, as quais resume em cinco, a saber:

> Em primeiro lugar, os seus próprios resultados mostraram que o cálculo do 'valor acrescentado pelo professor' não é confiável. Em segundo lugar, a sua própria pesquisa também gerou um resultado que contradiz sua principal reivindicação, mas o relatório 'empurrou' o resultado inconveniente de lado. Em terceiro lugar, o resultado alardeado baseia-se em um cálculo errado. Em quarto lugar, o relatório incorretamente pressupõe que o resultado (calculado errado) realiza-se através das vidas dos alunos, apesar de a própria investigação indicar o contrário. Em quinto lugar, o relatório cita estudos que supostamente referendariam a metodologia dos autores, quando na verdade eles não fornecem esse apoio. Apesar de ser amplamente referenciado nos círculos políticos, as deficiências e as débeis extrapolações tornam esse relatório enganoso e não confiável para determinar a política educacional[163].

Avaliando a bibliografia concernente ao VAM, Amrein-Beardsley (2008), aludindo a pesquisas publicadas por desenvolvedores desse sistema, salienta, o que é corroborado por Kupermintz (2003), que muitos desses profissionais resistem a permitir o amplo escrutínio de seus modelos por parte de seus pares, alegando que o algoritmo computacional necessário para manejar esses sistemas é informação proprietária.

No que se refere às consequências mais danosas da adoção precipitada e exclusiva do VAM na avaliação dos profissionais da educação, Hewitt (2015) observa que os educadores cada vez mais procuram manipular o sistema para conseguirem melhor pontuação e, ao mesmo tempo, evitarem trabalhar com alguns alunos e em algumas escolas. Além disso, nota ainda que, com o aumento do estresse, da pressão e da ansiedade (porquanto a colaboração entre professores está em declínio, e a concorrência em aumento), cada vez mais professores deixam a profissão.

Entende o presente pesquisador que, à luz das evidências fartamente patenteadas em consistente e representativa bibliografia mencionada na presente seção, a raiz da deficiência fundamental do VAM reside precisamente em sua dependência das notas dos testes padronizados de larga escala para fazer inferências sobre a efetiva aprendizagem dos alunos. Tendo em vista a intrínseca limitação de tais instrumentos para apreender e mensurar a imensa gama de fatores que interagem reciprocamente entre si, com o meio social, assim como com os agentes envolvidos no complexo processo de ensino-aprendizagem, fica nítida sua categórica inadequação aos fins a que

[163] Para a resposta dos autores do artigo criticado, reportar-se a Chetty; Friedman e Rockoff (2014).

foram destinados por aqueles que insistem em restringir a avaliação docente aos resultados apresentados por esse modelo estatístico. Associa-se, desta forma, este pesquisador a Ravitch (2010, p. 126, grifou-se), quando esta mordazmente coloca:

> A avaliação de valor agregado é um produto da tecnologia; **ela também é o produto de uma mentalidade gerencial que acredita que cada variável na educação de uma criança pode ser identificada, capturada, medida e avaliada com precisão**. Computadores tornam possível reunir os resultados dos testes anuais de milhares de estudantes e analisar rapidamente quais alunos superaram, quais se mantiveram estagnados e quais perderam terreno nos testes padronizados. 'Sanders, o estatístico' logo se tornou 'Sanders, o guru em avaliação educacional'. Como a metodologia ganhou adeptos, a política educacional cada vez mais se tornou o domínio de estatísticos e economistas[164]. Com suas ferramentas sofisticadas e sua capacidade de fazer uma análise longitudinal multivariada, eles não precisam entrar na sala de aula, observar professores, ou rever o trabalho do aluno para saber quais docentes foram os melhores e quais foram os piores, quais foram eficazes e quais foram ineficazes. As discussões sobre o que ensinar e o sobre que constitui uma educação de qualidade recuaram para o fundo; essas questões passaram a ser consideradas controversas e carregadas de valor, não dignas da atenção dos analistas de políticas obcecados por dados quantitativos. Usando modelos de valor agregado, os técnicos podem avaliar os professores e as escolas sem levar em conta o currículo ou as experiências reais vividas por seus alunos. O que mais importa na determinação da qualidade educacional não é o currículo ou instrução, mas os dados.

Enfim, no que se refere ao uso do VAM como forma de aferir quantitativamente a influência dos professores no desempenho educacional de seus alunos, importa sempre recordar um cânone basilar na psicometria, o qual prescreve que **um teste somente deve ser utilizado para o propósito para o qual foi desenhado**. A maioria das pesquisas acadêmicas sobre avaliação discente atesta que a melhor forma de se mensurar a aprendizagem dos estudantes se dá pelas atividades que eles desenvolvem individual e coletivamente, em sala de aula e em casa (seja por meio de tarefas escolares, seja por meio de seus próprios projetos independentes), tais como artigos relatando alguma pesquisa, ensaios escritos (dissertações ou composições) e outras

---

[164] Tratando dos mais comuns tipos de **mau uso da matemática**, Ewing (2011,p. 667, grifou-se) classifica o *modus operandi* dos que procedem dessa forma para promover o VAM como instrumento exclusivo de avaliação docente como o mais sutil e insidioso de todos aqueles tipos: "**A matemática utilizada como arma retórica** – uma credencial intelectual para convencer o público de que uma ideia ou um processo é 'objetivo' e, portanto, melhor do que outras ideias ou processos concorrentes**. Isto é intimidação matemática**. **É especialmente persuasivo porque muitas pessoas ficam intimidadas com a matemática e também não a entendem - uma perigosa combinação**." No mesmo sentido pontua O'Neil (2013, s.p., grifou-se), quando salienta que "[…] quem define o modelo define o êxito; e por obscurecer esse poder por trás de um processo de coleta de dados e de resultados do modelo incrementalmente melhorados, aquele parece de alguma forma asséptico e objetivo, quando não o é. **Não se deixe enganar pelo *imprimatur* matemático: por trás de cada modelo e cada conjunto de dados está um processo político que escolheu aqueles dados, construiu o modelo, e definiu o que significa êxito para esse modelo**."

produções do gênero, e não recorrendo a testes padronizados (KOHN, 2000; RAVITCH, 2013).

Congruentemente, a avaliação docente eficaz, com efeito, ocorre em processos democráticos, transparentes e participativos, conduzidos coletivamente por membros do corpo diretivo da instituição escolar e por professores, tendo por finalidade o aprimoramento profissional que garanta a qualidade da instrução aos discentes, e não simplesmente o descarte precipitado e injusto de docentes que, por falta de tempo de maturação na profissão ou de apoio profissional, ainda não rendem satisfatoriamente em sua função[165].

A seção a seguir trata do estreitamento curricular resultante da adoção de políticas focadas na instrumentalização dessas avaliações estandardizadas como esteio para legitimar a segregação educacional, ocupacional e socioeconômica dos estudantes, do início ao final de sua vida escolar.

3.1.2.1.3 Adestramento para testes padronizados e estreitamento curricular: a diferença entre treinar e educar

Um dos efeitos mais daninhos da instituição dos testes padronizados de larga escala como ferramenta fulcral das políticas educacionais de cariz empresarial tem sido a subtração do tempo anteriormente destinado à instrução com o fito de intensificar a preparação para aqueles testes, os quais se transmutaram de meio de aferição (com todas as suas limitações) do conteúdo efetivamente ministrado em objetivo último de todo o processo de ensino-aprendizagem, seu zênite supremo. Para atingi-lo, não se medem as consequências do escanteamento das disciplinas do campo das humanidades e mesmo das ciências naturais, causando um estreitamento curricular que tem engendrado um corpo discente hábil na aplicação de técnicas e "bizus" com vistas a se

[165] Um notável exemplo de avaliação e apoio profissional de professores foi implantado em diversos estados dos Estados Unidos, o *Peer Assistance and Review (PAR)*. Nesse programa, os novos professores, com pouco tempo de efetivo exercício da profissão, bem como os já experientes, mas que foram avaliados com baixo desempenho pela administração da escola, passam a ser assistidos por um "professor consultor" com vistas ao seu aprimoramento. Ao final desse processo, uma comissão bipartite, formada por oito diretores e oito professores, avalia a performance daqueles professores que receberam o apoio e a assistência do PAR, e decide se esses têm o desempenho aprovado e homologado, ou se receberão mais um ano de assistência, ou ainda se serão demitidos. Importa destacar que, contrariando o mito difundido pelos reformadores empresariais e sua aliada mídia de que é quase impossível demitir um professor ineficaz no serviço público, o PAR já demitiu, desde sua criação, em 2000, mais de 200 professores com baixo desempenho, sendo que nos dez anos anteriores à sua instituição foram demitidos apenas 05 professores (WINERIP, 2011; JOHNSON, 2009; ROSALES, 2015 e PAPAY e JOHNSON, 2012).

sair bem naqueles testes, todavia ignorante de conhecimentos básicos daquelas disciplinas menosprezadas, não obstante, essenciais para a conformação de um adulto minimamente instruído para o convívio nas sociedades contemporâneas. Ravitch (2010, p. 79, grifou-se), a partir de Montefinise (2007), ilustra a situação:

> Na cidade de Nova Iorque, professores disseram a uma jornalista que eles **eliminaram estudos sociais, arte e ciências por um mês antes dos testes estaduais de leitura e matemática para se concentrarem nas atividades de preparação para tais exames**. Uma professora disse que **seus alunos não sabem quem era o presidente durante a Guerra Civil, mas eles podem te dizer como eliminar respostas em um teste de múltipla escolha.** 'E enquanto nossos resultados dos testes estiverem altos, todos estarão felizes'. Seu diretor ordenou-lhe que 'esquecesse de tudo, exceto da preparação para o teste'. Outra professora disse que os diretores são parcialmente avaliados de acordo com os resultados dos testes, por isso 'naturalmente, eles querem as notas altas, [e] essa é a nossa prioridade. Educação verdadeira é secundário.'

O relato é paradigmático da forma como as escolas vêm comprometendo o ensino de disciplinas indispensáveis a uma sólida formação na desesperada tentativa de apresentar notas elevadas nos testes estaduais[166]. Trata-se, com efeito, de uma distorção do próprio propósito original dos testes, qual seja, avaliar a efetiva aprendizagem, e não tentar "a ferro e fogo" produzir notas altas, independentemente da real e consistente assimilação do conteúdo por parte do aluno.

O aspecto possivelmente irônico ou paradoxal da questão consistiria na constatação de que o foco estreito apenas nas habilidades básicas do idioma nacional e da matemática é incompatível com o desenvolvimento de um "capital humano" criativo, preparado para o desenho de novas tecnologias, dotado de habilidades de interação interpessoal para trabalhar em equipe e outras da mesma natureza[167], características essenciais na conformação do trabalhador ("colaborador", no sádico e cruel jargão empresarial) de perfil adequado ao que Sennet (2006) cunha de *novo capitalismo*. Tal incongruência minaria ou dificultaria o suprimento da força de trabalho apta a laborar na decantada "economia do conhecimento". Todavia, conforme se constatou no

---

[166] Para mais exemplos desse *modus operandi*, que constitui a regra, e não a exceção, reportar-se ilustrativamente a Fox e Hacker (2008), Mcmurrer (2008), Mcmurrer (2007) e Perlstein (2007). Para acesso a evidências consistentes e abundantes dos efeitos do estreitamento curricular no sistema educacional estadunidense, Cf. Au (2007), Meyer (2005) e Morton e Dalton (2007), dentre vasta bibliografia acadêmica disponível atestando tais impactos negativos na formação dos estudantes daquela nação.

[167] "Pessoas inovadoras não podem vir de escolas que forçam os alunos a memorizar respostas corretas em testes padronizados ou recompensam aqueles que se destacam em regurgitar conhecimento mastigado." (ZHAO, 2009, p. vii). Na mesma perspectiva, assevera o autor, em outra obra, que "[...] o que gera ótimas notas em testes pode arruinar as qualidades empreendedoras. Os testes padronizados e o foco em memorização mecânica, por exemplo, são talvez os maiores inimigos da capacidade empreendedora." (ZHAO, 2012, s/n)

primeiro capítulo da presente Tese, inexiste tal paradoxo, porquanto são outras as necessidades do capital na presente etapa histórica de seu ciclo de reprodução no que se refere à exploração do *trabalho vivo*, na acepção marxiana.

Ravitch (2010, 2013), lembrando que o propósito essencial da escola pública, a razão pela qual ela recebe fundos públicos, é a formação dos jovens para o exercício da cidadania, advoga que toda escola deve ter um currículo rico e balanceado, incluindo artes, ciências, história, literatura, civismo, geografia, línguas estrangeiras e educação física[168]. Observa a pesquisadora:

> Hoje, os formuladores de políticas pensam em educação apenas em termos dos seus propósitos secundários. Eles falam das crianças como futuros concorrentes mundiais. Eles, às vezes, referem-se às crianças em termos bastante infelizes como 'ativos humanos', esquecendo-se que elas são pessoas únicas e que não são fungíveis. Eles querem que todos os alunos estejam 'prontos para a faculdade e para a carreira'. Eles tendem a falar apenas de preparação para o mercado de trabalho, e não da educação para a cidadania. Mas isso é um engodo. A formação da força de trabalho pode ocorrer nas escolas ou no local de trabalho. Isso não é sem importância. Também não é a preparação para a faculdade sem importância. Mas **preparar para a faculdade não é o objetivo central da educação. Nem o é o treinamento da força de trabalho. O objetivo central da educação é preparar todos para assumirem os direitos e responsabilidades da cidadania em uma democracia**. (RAVITCH, 2013, p. 182, grifou-se)

Os efeitos do estreitamento curricular, todavia, não atingem igualmente os alunos de todas as classes sociais, sendo os oriundos de famílias de menor *status* socioeconômico os mais prejudicados[169], como explicam Finn e Ravitch (2007, s.p.):

> Precisamos de escolas que preparam as crianças para se destacar e competir não apenas no mercado de trabalho global, mas também como participantes de pleno direito em nossa sociedade, nossa cultura, nossa política e nossa economia. [...] Abandonar as disciplinas de humanidades em nome das

---

[168] Argumenta a historiadora, na primeira dessas duas obras, que não obstante o currículo não seja a 'varinha de condão' que resolverá, por um passe de mágica, todos os problemas educacionais, não tê-lo indica uma inabilidade ou mesmo uma falta de vontade de definir o que se está tentando realizar, tendo como efeito o movimento de andar em círculos e não chegar a lugar nenhum. Mas o pior de todos os efeitos, salienta a autora, é deixar que as editoras de livros didáticos decidam o que as crianças devem aprender.

[169] Trazendo a questão para a realidade brasileira, Freitas (2012b, p. 389-390, grifou-se) contextualiza o dano que tal processo inflige à nossa juventude pobre: "O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um "conhecimento básico", um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o **estreitamento curricular** focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma **promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se a sua passagem pela escola for limitada às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação.**"

> ciências duras [STEM[170]] somente também tende a alargar as divisões sociais e aprofundar as desigualdades internas. Os ricos que entendem o valor da aprendizagem das disciplinas de humanidades podem ser os únicos capazes de pagá-las para seus filhos. Escolas privadas de elite e alguns sistemas escolares dos subúrbios ficarão com a educação em sentido lato, assim como as faculdades de elite. Crianças ricas vão estudar filosofia e arte, música e história, enquanto seus colegas pobres preencherão bolinhas em folhas de teste. Os poucos sortudos darão origem à próxima geração de magnatas, líderes políticos, inventores, autores, artistas e empresários. As massas menos sortudas terão oportunidades mais estreitos. Alguns não encontrarão oportunidade nenhuma, e a frustração vai tentá-los a saquear os mais afortunados, que por sua vez irão trancar-se em condomínios fechados, clubes exclusivos e 'privado isso — privado aquilo', alargando assim as clivagens internas e piorando as nossas perspectivas para a coesão social e a civilidade.

Com efeito, os persistentes níveis de desigualdade social, econômica, étnica e educacional nos Estados Unidos (BERLINER, 2013; CALIENDO, 2015; DORLING, 2015; HAYES, 2012; SAEZ; ZUCMAN, 2014; STIGLITZ, 2012; TROUTT, 2014), notadamente após a eclosão da mais recente crise capitalista (2007-2008), têm agravado a segregação no que se refere a essas dimensões em desfavor de estudantes pobres e de minorias étnicas, questão a ser explorada na seção a seguir.

3.1.2.2 Dupla segregação: raiz estrutural da diferença de desempenho escolar

O NCLB tinha como premissa fulcral, insculpida na própria denominação da lei que o normatizava[171], a anulação da diferença de desempenho escolar (doravante, DDE) entre os alunos de minorias étnicas, notadamente os negros e latinos, e seus pares de cor branca, assim como entre os estudantes de famílias de baixa renda e os de renda superior, por intermédio dos processos verticalizantes de prestação de contas/responsabilização (*accountability*) por parte dos professores e dos diretores, bem como do exercício da escolha escolar (*school choice*) pelos pais de discentes.

Entretanto, consoante mencionado em seções precedentes, a maioria das pesquisas rigorosas e consistentes na área evidenciam que a maior parte da DDE origina-se de fatores externos à escola, notadamente já trazidos pelos estudantes de seu ambiente familiar e social, tais como nível de instrução e de renda dos pais, condições de moradia, cuidados com a saúde, dentre outros[172]. Ignorar a primordial relevância

---

[170] Acrônimo para *Science, Technology, Engineering and Math* (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

[171] "Fechar a lacuna de desempenho com responsabilização, flexibilidade e escolha, de forma que nenhuma criança seja deixada para trás" (UNITED STATES OF AMERICA, 2002, p. 1, grifou-se)

[172] "Pode parecer contraintuitivo, mas as escolas não parecem produzir muito da disparidade em notas de testes entre estudantes de baixa e alta renda. Nós sabemos disso porque crianças de famílias ricas e pobres

desses elementos na determinação do desenvolvimento cognitivo e emocional do educando, e optar por uma estreita política de gestão do processo educacional com base em referenciais comportamentais largamente praticados no meio empresarial tem como consequência o fracasso no combate a essas desigualdades, conforme se mostra a seguir.

Por certo, na manifestação da incidência dos efeitos daqueles fatores exógenos ao ambiente escolar na aprendizagem do educando, emerge a dupla segregação, a saber, socioeconômica e étnica, que não somente estratifica o alunado estadunidense, mas que tem assumido preocupantes proporções, a ponto de se caracterizar, de acordo com a maioria dos pesquisadores da área, como um verdadeiro regime de *apartheid* educacional, o qual será delineado na presente seção.

Importa, portanto, apreender, em toda a sua complexidade, a natureza dúplice daquele processo de marginalização social, no qual as duas mencionadas dimensões imbricam-se e entrelaçam-se na conformação do agudo quadro social em que se inserem as instituições escolares públicas daquela nação. Há que se compreender que, na verdade, a segregação social nunca se esgota apenas no aspecto étnico, estando sistematicamente interligada aos vetores que estruturam todo o complexo social de uma sociedade capitalista, dentre os quais o econômico desempenha papel determinante, conforme se verá a seguir, na atual conjuntura socioeducacional dos Estados Unidos.

3.1.2.2.1 Pobreza na terra da opulência: miséria e desigualdade no sistema educacional estadunidense

> Hoje, depois de quatro anos de crescimento econômico, os lucros das empresas e os preços das ações raramente foram superiores, e aqueles no topo da pirâmide nunca estiveram melhor. Mas os salários médios mal se mexeram. A desigualdade se aprofundou. A mobilidade ascendente foi interrompida. A dura realidade é que, mesmo no meio da recuperação, muitos americanos estão trabalhando mais do que nunca somente para sobreviver [...]. E muitos ainda não estão trabalhando. Assim, o nosso trabalho é para reverter essas tendências. Presidente Barack Obama, Discurso do Estado da União, 28 de janeiro de 2014. (UNITED STATES OF AMERICA, 2014b, s.p.)

A análise histórica dos indicadores agregados econômicos estadunidenses aponta uma moderada concentração de renda e riqueza desde o início da Grande Depressão de 1929, menor ainda após a Segunda Grande Guerra, até o início dos anos

---

pontuam muito diferentemente nos testes de prontidão quando elas ingressam no jardim da infância, e essa diferença de desempenho cresce menos de 10% entre o jardim da infância e o ensino médio." (REARDON, 2013, s.p.) À mesma conclusão chegou o retro mencionado Relatório Coleman, há exatos 50 anos, conforme nota de rodapé precedente.

1970 (SAEZ; ZUCMAN, 2014), quando a "virada neoliberal" (DUMENIL; LEVY, 2004 e 2011) inverte a tendência, até a contemporaneidade. Segundo Saez e Zucman (2014), entre 2009 e 2012, período em que os Estados Unidos experimentaram uma tímida recuperação do "*crack*" de 2007-2008 da ordem de 6% no rendimento médio por família, **95% desse ganho foram capturados pelo 1% que aufere os maiores rendimentos naquele país**. A título de comparação internacional, os autores ressaltam ainda que tal distorção socioeconômica é bem menor na Europa continental e no Japão.[173]

Dados estatísticos, econômicos e sociais oriundos de todas as grandes organizações do sistema institucional interestatal capitalista, dentre elas Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (doravante, OCDE), Organização das Nações Unidas (doravante, ONU), atestam que **a sociedade estadunidense é, na época atual, a mais desigual entre todas as existentes nos países desenvolvidos**, mesmo sendo o país em questão a maior potência econômica, política, militar e cultural do mundo.

O último censo populacional dos Estados Unidos (MACARTNEY, 2011) informa que 21,6% de suas crianças vivem na pobreza, sendo que o índice é pior ainda para as crianças negras e latinas, 38,2% e 35%, respectivamente. Trata-se da **maior taxa de pobreza infantil dentre todos os países desenvolvidos do mundo** (UNICEF et al, 2016)[174], o que é congruente com a informação de que esse país, acompanhado de Sudão do Sul e a Somália, foram os únicos dentre os 193 membros das Nações Unidas a **se recusarem a ratificar a Convenção dos Direitos da Criança da ONU** (ERICKSON, 2015).

---

[173] Aludindo ao dramático aumento da desigualdade de renda nos Estados Unidos desde os anos 1970, Suares-Villa (2015, p. 159-60) esclarece: "[...] Os 20% mais ricos da população nos Estados Unidos agora possuem mais de 93% de toda a riqueza. Nunca antes houve uma concentração tão alta de riqueza nas mãos de uma pequena elite na história americana. O topo desse segmento mais rico de 20% é composto em grande parte, como no caso da renda, pelas elites financeiras e corporativas associadas à ascensão da financeirização. Os milionários representam menos de 1% desse segmento superior de 20%, mas controlam 40% de toda a riqueza, um recorde histórico. O patrimônio líquido médio [...] para os milionários nos Estados Unidos triplicou durante a década de 2000-09. Em contraste, durante a mesma década, o patrimônio líquido médio da população em geral diminuiu 13%, a maior queda desde que os dados sobre o patrimônio líquido começaram a ser compilados. A maioria das famílias americanas tinha dois adultos trabalhando durante aquela década, contudo [ainda assim] tinham que tomar dinheiro emprestado para manter seu padrão de vida, acumulando um montante de dívida sem precedentes."

[174] A taxa de pobreza infantil dos Estados Unidos é **o dobro** da taxa encontrada em países como a França, Áustria, Austrália, Bélgica, Nova Zelândia e Suécia; **o triplo** da existente na Alemanha, na Suíça e na Islândia, **o quádruplo** da observada na Dinamarca, Noruega e Holanda, e é **o quíntuplo** da apurada na Finlândia (UNICEF et al, 2016). Fica claro que nenhuma outra nação avançada tolera este nível de pobreza infantil.

A Organização Mundial da Saúde, em relatório lançado conjuntamente com três organizações não governamentais[175] (WORLD HEALTH ORGANIZATION et al., 2012), aborda a preocupante questão social dos nascimentos prematuros, os quais constituem uma das maiores causas de mortes infantis e de perda, em longo prazo, de potencial humano pelas sequelas advindas. *In verbis*:

> [...] [C]omplicações de parto prematuro são a principal causa isolada direta das mortes neonatais, responsáveis por 35% dos 3,1 milhões de mortes no mundo por ano, e a segunda causa mais comum de mortes de menores de cinco anos depois da pneumonia [...]. Em quase todos os países de renda alta e média do mundo, o nascimento prematuro é a principal causa de morte infantil [...]. O nascimento prematuro também aumenta o risco de um bebê morrer devido a outras causas, especialmente de infecções neonatais [...], com o nascimento prematuro considerado um fator de risco em pelo menos 50% de todas as mortes neonatais [...]. (WORLD HEALTH ORGANIZATION et al., 2012, p. 17)

Segundo ainda o mencionado documento, os 10 países com os maiores números de nascimentos prematuros no mundo incluem os Estados Unidos, na sexta posição[176]. **Nessa nação, quase 12 de cada 100 bebês nascidos em 2010 foram prematuros** (NATIONAL CENTER FOR HEALTH STATISTICS, 2011), uma taxa bem próxima das elevadas taxas registradas em países do sudeste e do sul da Ásia, em torno de 13,4%. **Nenhum país da Europa apresenta uma taxa de nascimentos prematuros dessa magnitude** (WORLD HEALTH ORGANIZATION et al., 2012), bem como do 1,2 milhão desses tipos de nascimentos que ocorrem em países ricos, mais de 500 mil (42%) acontecem nos Estados Unidos (WORLD HEALTH ORGANIZATION et al., 2012).

Ainda no tocante aos cuidados com as crianças, importa destacar o relatório *Child well-being in rich countries: a comparative overview* ("O bem-estar das crianças nos países ricos – uma visão comparativa"), publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (doravante, UNICEF), em 2013, que mede a qualidade de vida dos infantes de 29 países ricos em cinco dimensões: bem-estar material, saúde e segurança, educação, comportamentos e riscos, habitação e meio ambiente. Mais uma vez **os Estados Unidos situam-se nas últimas posições em indicadores sociais infantis,** dessa feita em um embaraçoso 26º lugar (ADAMSON, 2016).

---

[175] *March of Dimes, The Partnership for Maternal, Newborn, and Child Health* e *Save the Children*.
[176] Nesse rol, os Estados Unidos estão acompanhados de Índia, China, Nigéria, Paquistão, Indonésia, nas cinco primeiras posições, e Bangladesh, Filipinas, Congo e Brasil, nas quatro últimas. Esses 10 países representam 60% dos nascimentos prematuros em todo o mundo. (WORLD HEALTH ORGANIZATION et al., 2012).

No que se refere à concentração e à desigualdade de renda, medidas pelo índice Gini, **os Estados Unidos situam-se no constrangedor penúltimo lugar dentre os 34 países** da OCDE, sendo superado apenas pelo México (OECD, 2013). [177]

Como seria de se esperar, tal desigualdade socioeconômica reflete-se na educação daquela nação, conformando um sistema escolar cuja dualidade é nitidamente engendrada desde antes do efetivo ingresso das crianças naquele sistema, quando o capital social e cultural que as famílias dos estratos sociais alto e médio dispensam aos seus filhos enseja-lhes um privilégio aos quais os nascidos nas famílias da classe trabalhadora não têm acesso.

Tal injusto caráter perpassa toda a trajetória acadêmica dos discentes, marcada pela elevada relação quantitativa professor-aluno[178] e pelas discriminações de currículo, de metodologia pedagógica e de financiamento que sofrem os estudantes pobres, culminando na bifurcação profissional experimentada pelos dois segmentos de educandos exposta no encaminhamento ao mercado de trabalho, quando os que tiveram uma educação de padrão superior ocuparão os postos de comando e de melhor remuneração, restando aos demais as funções subalternas de baixa complexidade, caracterizadas pela insuficiência remuneratória, pela precariedade do vínculo empregatício e pelas longas jornadas de trabalho.[179]

Na sistemática de financiamento público do sistema educacional estadunidense encontra-se o fundamento jurídico institucional da desigualdade e da segregação escolar predominante naquela sociedade[180]. Explica Kozol (2012, p. 46):

> A maioria das escolas públicas nos Estados Unidos dependem, para seu financiamento, de um imposto sobre a propriedade local. Há também fontes

[177] Cabe observar que quando interessa aos reformadores empresariais da educação estadunidenses e seus aliados na política institucional e na mídia, esse segmento social procura referenciar os outros países desenvolvidos como modelos emulativos em sua argumentação sobre a suposta desvantagem do alunado estadunidense em relação ao daquelas nações, notadamente quando utilizam os testes internacionais – como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – para esse mister. Contudo, convenientemente, deixam de fazê-lo quando a comparação diz respeito à desigualdade social e econômica, à pobreza e saúde infantis e à qualidade de vida em geral de sua população, ignorando, omitindo e promovendo o bloqueio de embaraçosas analogias nessas áreas, em relação àqueles países, na grande imprensa oligopólica.

[178] Não é o que ocorre, majoritariamente, nos países da OCDE. Segundo relatório daquela organização (OECD, 2012, p. 151, grifou-se): "Em 16 países da OCDE, mais professores são alocados às escolas desfavorecidas para reduzir a relação professor-aluno, com o objetivo de moderar a desvantagem [...]. Isto é particularmente o caso de Bélgica, Itália, Irlanda, Espanha, Estônia, Islândia, Portugal, Japão, Holanda e Coreia. **Apenas na Turquia, na Eslovênia, em Israel e nos Estados Unidos as escolas desfavorecidas caracterizam-se por uma maior proporção aluno-professor**."

[179] Na década de 1970 Baudelot e Establet (1976) escrutinaram conjuntura semelhante, na França.

[180] Registramos o entendimento, como pesquisador, de que o fundamento **material** da desigualdade e da segregação escolar, não somente nos Estados Unidos, mas em qualquer nação capitalista, encontra-se no próprio modo de produção subjacente.

> de financiamento estaduais e federais[181] [...] mas o imposto sobre a propriedade [cobrado pelos municípios] é a força decisiva na estruturação da desigualdade. O imposto sobre a propriedade depende, é claro, do valor tributável das residências e dos estabelecimentos privados locais. Um subúrbio rico típico [...] dispõe de uma base de incidência maior em proporção à sua população estudantil do que uma cidade habitada por milhares de pessoas pobres. Normalmente, nos Estados Unidos, os municípios muito pobres atribuem alta prioridade à educação, e muitas vezes tributam com alíquotas mais elevadas do que os muito afluentes. Todavia, mesmo se eles se tributassem várias vezes a alíquota de um distrito extremamente rico, eles muito provavelmente ainda acabariam com muito menos dinheiro para cada criança em suas escolas [do que o distrito rico][182].

Percebe-se claramente que a política habitacional (ou a sua falta) condiciona fortemente o custeio das escolas públicas naquela nação, o que, historicamente, tem sido um dos fatores que mais têm contribuído para a drenagem de recursos para as escolas de distritos educacionais afluentes, em detrimento dos centros mais necessitados, como observa Erickson (2015, p. 27, grifou-se):

> **A escolarização das crianças está ligada à propriedade privada ou ao bairro de seus pais** através desse exclusivamente descentralizado sistema de financiamento das escolas. As diferenças de renda entre os habitantes dos bairros e dos distritos são assim replicadas nas escolas públicas, com as escolas mais pobres nos bairros mais pobres recebendo menor quantidade de fundos e recursos, e escolas em bairros ricos recebendo a maior parte desses.

Nesse sentido, Kozol (2012, p. 90) chama a atenção ainda para a perversa circularidade desse sistema, a qual acentua mais ainda a injustiça social em questão:

> Os distritos mais ricos – aqueles em que terrenos e casas são mais valorizados – têm mais receita, derivada de tributar terrenos e casas, para financiar as suas escolas públicas. A reputação das escolas, por sua vez, aumenta o valor de suas casas, e isso, por sua vez, amplia a base de tributação para as suas escolas públicas. O fato de que eles podem cobrar impostos mais baixos do que os bairros mais pobres, mas arrecadar mais dinheiro, levanta ainda mais a arrecadação; e isso, mais uma vez, significa mais fundos para as turmas menores e para salários de professores mais elevados dentro de suas escolas públicas.

---

[181] Nos Estados Unidos, no ano fiscal de 2013, o governo federal proveu apenas 9,1% do custeio das escolas públicas, ficando o maior peso do financiamento dessas instituições a cargo dos estados e dos municípios, que supriram, respectivamente, 45,6% e 45,3% de sua manutenção (UNITED STATES OF AMERICA, 2015a).

[182] O autor ainda destaca outra iníqua distorção no financiamento do ensino básico naquele país: "Por o imposto sobre a propriedade ser contabilizado como uma dedução fiscal pelo governo federal, proprietários de residências em um subúrbio rico recebem de volta uma parte substancial do dinheiro que eles gastam para financiar as escolas dos seus filhos — o que configura, na verdade, **um subsídio federal para uma educação desigual**. Proprietários de casas em bairros pobres também desfrutam desse subsídio, mas, por seu imposto total ser menor, o subsídio é menor. Os juros em hipotecas que os proprietários residenciais pagam também são tratados como uma dedução tributária — com efeito, **um segundo subsídio federal**. [...] A política tributária federal, a esse respeito, aumenta o fosso existente entre as escolas mais ricas e as mais pobres." (KOZOL, 2012, p. 46, grifou-se)

O educador, na mesma obra, expõe o estado de abandono e de carência material das escolas que servem às minorias étnicas e às famílias de baixa renda nos Estados Unidos. Salas de aula tão lotadas que o número de carteiras não comporta a quantidade de alunos matriculados[183], com goteiras, sem nenhuma ventilação (sequer uma janela), livros defasados e em número insuficiente, fazem parte do cenário de humilhação e descaso que os discentes desses segmentos sociais encontram em seu ambiente escolar[184]. Com base na pesquisa de campo que empreendeu em inúmeras escolas públicas em diversas cidades daquele país, ele sintetiza, em um episódio ocorrido em uma dessas instituições visitadas, o estado de espírito dessas crianças, "deixadas para trás" por um sistema educacional que as trata como párias em uma sociedade de casta:

> Christopher se aproxima de mim no final da aula. A sala é muito quente. Sua pele parece quente e seu negro cabelo está úmido. 'Anote isso. Você fez uma pergunta sobre Martin Luther King. Vou dizer algo. Toda essa coisa sobre 'o sonho'[185] não significa nada para as crianças que eu conheço em *East St. Louis*. Para o que importa para elas, ele morreu em vão. Ele era famoso e viveu e deu seus discursos e ele morreu e agora se foi. Mas nós ainda estamos aqui. Não fale aos alunos desta escola sobre 'o sonho'. Vá e olhe um banheiro [desta escola] se você quer saber como é a vida para os estudantes nesta cidade.' (KOZOL, 2012, p. 33)

Desde o histórico *Relatório Coleman* os efeitos da pobreza sobre o desempenho acadêmico passaram a ter relevância fulcral para as pesquisas que balizam as políticas educacionais públicas, de forma que desfrutam de considerável peso as correntes pedagógicas e sociológicas que sustentam a preponderância de fatores ligados às condições sociais dos educandos sobre os fatores diretamente ligados à escola na determinação do desempenho daqueles (BERLINER, 2009; CODY, 2014; DUNCAN,;

---

[183] Por esse motivo, os diretores das escolas "contam com a evasão", a qual de fato ocorre logo após as primeiras semanas de aula, para equacionar o número de carteiras com a quantidade de alunos. Outra medida utilizada tem sido dividir a turma, de forma que a metade inicia as aulas no início da manhã, e é liberada no meio do turno, quando então entra a outra metade (KOZOL, 2006).

[184] "Durante os anos 1990, as condições físicas em alguns edifícios escolares tornaram-se tão perigosas que um diretor de escola no *Bronx*, cujo prédio havia sido condenado em 1989, mas ainda assim continuou a ser utilizado, foi forçado a pedir que as janelas do edifício não fossem mais limpas, porque suas frestas estavam podres e pedaços de vidro estavam caindo na rua, enquanto em outra escola o diretor ordenou que todas as janelas tinham que ser fechadas e parafusadas, pela mesma razão. Esses **não foram anos de crise econômica**, em Nova York. Este foi um período em que os mercados financeiros dispararam e uma nova geração de pródigos milionários e bilionários foi amplamente celebrada pela imprensa e pela TV; mas nenhum dos fartos recursos desse período de crescimento econômico encontrou seu caminho em direção às escolas que serviam aos verdadeiramente pobres."(KOZOL, 2006, p. 26, grifou-se)

[185] Referência ao histórico discurso público proferido para 250.000 pessoas em Washington D.C. pelo ativista político estadunidense Martin Luther King em 28 de agosto de 1963, cuja frase que ficou mais famosa era "*I have a dream*" (Eu tenho um sonho).

MURNANE, 2011; LADD, 2016; MACARTNEY, 2011; ORFIELD; LEE, 2005; RAVITCH, 2013; REARDON; BISCHOFF, 2011; ROTHSTEIN, 2004).

Há, contemporaneamente, assim, certo consenso de que o estado de saúde do aluno, o ambiente familiar e a estabilidade econômica de sua família condicionam determinantemente seu aprendizado, afetando sua motivação, chegando ao ponto de bloquear completamente a capacidade de concentração daqueles que são compelidos a lutar diariamente pela própria sobrevivência[186].

Ante alegações de líderes empresariais, bem como de acadêmicos e políticos de perfil conservador, relatando episódicas "histórias de vida" de alunos pobres que superaram as adversidades e conseguiram a proeza de completar uma formação escolar que lhes possibilitou acesso a melhores condições de inserção profissional e social, fica claro, na verdade, que essas constituem exceções. Consoante pertinentemente pontua Cody (2014), haverá alguns estudantes pobres que conseguirão permanecer e até sobressair-se nesse sistema, por sorte, pela tenacidade, e pela extraordinária capacidade de resiliência. Todavia, os reformadores empresariais da educação insidiosamente elevam esses exemplos de exceção à regra para provar que "todos podem fazê-lo", e para condenar os professores por não conseguirem resultados semelhantes para todos os seus alunos. Congruentemente, posiciona-se Ravitch (2013, p. 78, grifou-se), expondo sobre o contexto estadunidense:

> Algumas crianças são capazes de superar todas as cargas que lhes são impostas pela pobreza. Algumas são capazes de se concentrar em suas tarefas escolares e de dominar quaisquer atribuições que recebam. Elas se tornam excelentes discentes e obtêm ótimas notas em avaliações escolares. Algumas graduam-se no ensino médio. Algumas vão para a faculdade. Poucos [desses indivíduos] vão se tornar profissionais altamente bem-sucedidos. A maioria não. A maioria é arrastada pelas circunstâncias em que nasceu, sem ter nenhuma culpa. Nossas crianças mais ameaçadas são criadas por pais solteiros que lutam para alimentar e vestir seus filhos. Algumas são criadas por dois pais que enfrentam obstáculos semelhantes. Algumas são criadas pelos avós. Algumas são criados por um pai ou mãe que é viciado(a) em drogas ou doente mental ou emocionalmente incapaz. Algumas estão desabrigadas ou em um orfanato. Algumas não sabem quem são seus pais. **É fácil para as pessoas que desfrutam de vidas de facilidade econômica dizer que a pobreza não importa. Não importa para eles. É uma abstração. Para eles, é um obstáculo a ser superado, como ter um mau**

[186] O *National Scientific Council on the Developing Child* (Conselho Científico Nacional do Desenvolvimento da Criança), em relatório de trabalho (NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, 2014), institui o conceito de "estresse tóxico", definindo-o como o que acontece quando as crianças experimentam grave adversidade, prolongada, sem o apoio de um adulto. O documento salienta que uma significativa adversidade no início da vida pode alterar a capacidade de uma criança de aprender e de se adaptar a situações estressantes, e conclui que, distintamente do estresse positivo, ou do estresse tolerável, o estresse tóxico pode ter um impacto adverso sobre a própria arquitetura do cérebro do infante.

> **dia ou uma dor de cabeça ou um casaco mal ajustado. Mas para aqueles que vivem em um bairro violento, em um ambiente sujo, é um modo de vida, não um inconveniente. As crianças que viram um amigo ou parente assassinado lidam com uma carga emocional inimaginável para os líderes empresariais que querem reformar suas escolas ou fechá-las. [...] Em uma sociedade de abundância, a pobreza é degradante e humilhante.**

Não é difícil perceber a incongruência de exigir, como o fazia o NCLB, que estratos sociais com condições de aprendizagem tão díspares tenham a mesma performance acadêmica e, pior ainda, que sejam as escolas os agentes responsáveis por materializar, sozinhas, tais absurdas quimeras, ignorando, conforme mencionado, pilhas de evidências (começando pelo Relatório Coleman) dos efeitos da pobreza sobre o desempenho educacional dos discentes[187]. Contrariando os contorcionismos argumentativos dos reformadores empresariais, a realidade, diferentemente da mídia oligopólica e de setores da academia seduzidos por aqueles, não se deixa torcer ou cooptar pelas benesses do *establishment*: a pobreza, decisivamente, importa, na educação.

Do ponto de vista da correlação de forças na disputa pela igualdade educacional, a atomização social e a combalida organização política dos trabalhadores estadunidenses, para cujos filhos são destinadas essas escolas, fragilizam essa classe social no embate político pelos recursos públicos necessários ao funcionamento de um sistema educacional socialmente justo, por igualitário.

Por outro lado, da mesma forma que a classe dominante estadunidense utiliza, de todas as formas, seu poder político e econômico com vistas a conformar o sistema educacional nacional básico aos seus objetivos de classe, os estratos médios daquela sociedade vêm, mais acentuadamente desde a "virada neoliberal" do início dos anos 1980, exercendo, por meio de seu maior capital cultural e social (BOURDIEU; PASSERON, 1992; BOURDIEU, 1998; respectivamente) em relação às camadas sociais inferiores, considerável influência nas políticas educacionais em âmbito local[188],

---

[187] No mesmo espírito, manifesta-se Ravitch (2013, p. 54): "Nossos reformadores empresariais insistem que devemos "consertar as escolas primeiro, não a pobreza". Mas o peso da evidência está contra eles. Nenhum cientista sério acredita que reorganizar o arranjo, o controle ou o currículo das escolas vai ter como efeito criar igualdade de renda ou erradicar a pobreza. As escolas não causaram a disparidade de rendimento [escolar], e nem elas sozinhas são poderosas o suficiente para resolver isso. Enquanto a nossa sociedade for indiferente à pobreza, buscando outras causas mais "cômodas", em vez de agir vigorosamente para melhorar as condições das famílias e comunidades pobres, sempre haverá lacunas de aproveitamento [educacional]."

[188] O poder de influência da "classe média" chega ao ponto de pressionar, em muitos casos com sucesso (vide o caso da criação da *South Loop Elementary School* em Chicago, descrito por Kozol (2012) no segundo capítulo dessa obra) o Conselho de Educação pela construção de escolas quase totalmente destinadas aos seus filhos, segregação que consegue impor por meio de processos seletivos cuidadosamente desenhados para impedir a entrada de alunos pobres e não brancos.

notadamente naqueles distritos de maior peso tributário, conforme anteriormente delineado.

Uma ilustração de como grande parte dessa camada social tem procedido para fazer prevalecer seus interesses sobre os de suas congêneres inferiores têm sido o processo seletivo de ingresso nas *magnet schools*[189]. Essas são percebidas como educandários semelhantes às escolas privadas pelas famílias de classe média[190], as quais, com mais acesso a informações, mais habilidade para orientar seus filhos e às vezes com "conexões políticas" com "as pessoas certas", têm muito mais probabilidade de conseguir uma vaga nessas instituições escolares para seus rebentos do que as famílias de baixa renda. Kozol (2012, p. 49) observa, sagazmente, que:

> O sistema tem os aspectos superficiais de uma meritocracia, mas o mérito, neste caso, é predeterminado pelas condições que estão intimamente ligadas à classe e à raça. Enquanto alguns o defendem como, em teoria, 'a sobrevivência do mais apto', é mais correto chamá-lo a sobrevivência dos filhos dos mais aptos, ou dos mais favorecidos. Sistemas semelhantes existem em toda grande cidade. Eles são defendidos ferrenhamente por aqueles que conseguem entrar nessas seletivas escolas.

A sustentação de tal contundente dualidade educacional conta com o firme suporte ideológico da grande imprensa hegemônica empresarial, intrinsecamente vinculada ao grande capital, a qual se esmera, de forma direta em seus editoriais e de forma diluída na perspectiva em que aborda essas questões, na desqualificação dos argumentos que ensejem qualquer incremento de recursos para as escolas de comunidades pobres e segregadas,[191] ao mesmo tempo que promovem um padrão educacional "realista" para os educandos oriundos de famílias da classe trabalhadora, estruturado no ferrenho estreitamento das opções profissionais para esses estudantes. Kozol (2012, p. 59, grifou-se) observa que muitos líderes empresariais falam

---

[189] *Magnet schools* são escolas públicas de ensino fundamental ou médio que dispõem de currículo ou de um conjunto de matérias especiais, geralmente instituídos com o intuito de atrair alunos oriundos de famílias da classe média.

[190] Não por acaso, o jornal *The Chicago Tribun*e qualifica o sistema das *magnet schools* como "um sistema de escola privada...operado nas escolas públicas" (KOZOL, 2012, p. 48-49)

[191] Kozol (2012), logo no início do capítulo 4, analisa criticamente um editorial do *Wall Street Journal*, no qual esse veículo da burguesia financista defende o argumento de que não adianta investir recursos financeiros nas escolas das comunidades pobres, pois isso já vem sendo feito há anos, sem que o desempenho de seus alunos tenha melhorado. Omite aquele periódico as disparidades dos montantes investidos, com as escolas de regiões afluentes recebendo até três vezes mais o valor do que recebem as suas semelhantes que servem as comunidades pobres. Ante a colocação do *Journal* de que "dinheiro não importa, o que importa é a influência positiva dos pais", o autor questiona a coincidência dos elevados investimentos nas escolas frequentadas pela classe média com o elevado desempenho de seus alunos. Caberia, ainda, observar que, convenientemente para as famílias privilegiadas, a opção pela "influência positiva dos pais" dos alunos desfavorecidos como "solução" para o problema educacional nada custaria, em termos financeiros, às escolas das comunidades afluentes, na divisão dos recursos a serem destinados às escolas de qualquer estado ou distrito.

abertamente do suposto imperativo de treinar esses discentes para as funções subalternas e de baixa qualificação que suas empresas oferecem:

> **As escolas urbanas** [que servem os pobres e as minorias], argumentam eles, **devem dispensar a 'frescura' e se concentrar no 'básico' necessário para o emprego**. A ênfase nas escolas suburbanas [que servem a classe média], acrescentam, deve necessariamente ser mais cara, com um foco na preparação para a faculdade. Estratégias de investimento, de acordo com essa lógica, devem ser combinadas com o potencial valor econômico de cada pessoa. Futuros trabalhadores do setor de serviços precisam de uma diferente e, presumivelmente, inferior ordem de investimento em comparação com as crianças destinadas a serem executivos empresariais, médicos, advogados, engenheiros. **Futuros 'encanadores e futuros cientistas exigem diferentes tipos de escolarização, talvez até escolas diferentes. Pensando dessa forma, a educação segregada não é necessariamente tão ruim[192].**

Tendo em mente a férrea oposição dos líderes corporativos à equalização do nível de investimentos entre as escolas que servem àquelas duas classes sociais antagônicas, manifestada não somente por meio de sua instrumental mídia jornalística, mas principalmente por intermédio da obstrução política, por vias institucionais, de projetos que, de qualquer forma, sinalizem alguma possibilidade de uma formação pedagógica tendente a engendrar cidadãos críticos e reflexivos, mostra-se difícil deixar de perceber o temor daquela classe dominante de que a autonomia de um trabalhador solidamente educado, com elevado nível de conscientização e participação cívica e política, ameace o constante e perene suprimento de mão de obra barata e dócil para suas empresas, como argutamente observa Kozol (2012, p. 59, grifou-se):

> [...] os líderes de negócios que colocam ênfase no preenchimento de vagas de emprego apenas para funções subalternas são muito frequentemente as [mesmas] pessoas que, por meio de lobby e de pressão política e seu impacto na política social, fazem tudo para que apenas algumas dessas crianças urbanas consigam uma educação em seus primeiros anos que lhes enseje perspectivas de uma formação universitária em seus anos de ensino secundário. **Primeiro circunscrevem os seus destinos e, depois, olham para o produto diminuído e dizem: 'Vamos ser pragmáticos e fazer com eles o que podemos.'**

---

[192] Kozol (2006, p. 48) observa que a imposição, às crianças das classes inferiores, da via única do trabalho subalterno dá-se tão logo elas ingressam na escola: "A partir do jardim da infância, as crianças na escola estavam sendo convidadas a pensar sobre os trabalhos que elas poderiam escolher quando crescerem. Os cartazes que as rodeavam deixavam claro quais tipos de empregos esperava-se que elas escolhessem. "Você quer trabalhar como um gerente?", a primeira linha de um cartaz do jardim da infância perguntava. "Que emprego você quer?" era a segunda pergunta, feita em um aparente esforço para expandir a gama de opções que essas crianças de cinco anos poderiam desejar escolher. Mas a janela momentânea que essa segunda pergunta parecia abrir para outras carreiras possíveis foi fechada pela próxima pergunta na parede: "Como você vai fazer o trabalho do gerente?"era a pergunta final. A pequena sinalização de escolha oferecida pela segunda pergunta foi erradicada na terceira, o que pressupõe que todas as crianças tenham dito "sim" à primeira. Nenhuma pergunta escrita questionou às crianças: "Você quer trabalhar como advogado? Como enfermeiro? Como médico? Como poeta? Como pregador? Como engenheiro? Como artista?". Lamentavelmente, o professor nem sequer pensou em perguntar se alguém na turma poderia algum dia querer ser professor.

Da mesma forma, não passa desapercebido outro aspecto da instrumentalização da esfera educacional com vistas ao estrito atendimento dos propósitos empresariais, a saber, o fato de que ao conformar o sistema de ensino aos seus estreitos interesses de formação profissional para o mercado de trabalho, bem como ao influenciar os hábitos, habilidades e atitudes aprendidos pelas crianças na escola, os empresários externalizam seus custos de treinamento de mão de obra, jogando sobre a sociedade (socializando) o peso de um custo que, efetivamente, pertence às suas empresas, pois diz respeito à reprodução da sua força de trabalho, sem a qual não se opera o processo de extração de mais valia e acumulação de capital.[193]

Contudo, não existe manifestação mais explícita da iniquidade da dualidade que caracteriza o sistema de ensino estadunidense do que o *apartheid* educacional a que são submetidos os estudantes de minorias étnicas e raciais, delineado na subseção que segue.

3.1.2.2.2 Segregação e ressegregação racial nos Estados Unidos: o retrocesso na integração das minorias e seu reflexo na guetorização escolar

> Uma professora na [escola pública] P.S. 65, uma das escolas elementares que visitei várias vezes no sul do *Bronx*, uma vez apontou-me uma das duas crianças brancas que eu já tinha visto por lá. A presença dela em sua classe era uma espécie de admiração para ela e para os outros alunos. Eu perguntei a quantas crianças brancas ela tinha ensinado no sul do *Bronx* em sua carreira. '**Eu estou nesta escola há 18 anos', disse ela. 'Este é o primeiro aluno branco que eu já ensinei'**. (KOZOL, 2006, p. 10, grifou-se)

Em 1954, a Suprema Corte dos Estados Unidos decretou inconstitucional a segregação racial nas escolas públicas daquele país, em uma histórica decisão que visava a pôr fim a quase 180 anos de exclusão e confinamento das crianças negras no sistema educacional em questão. Infelizmente, contudo, o fim da segregação *de direito* não significou a erradicação *de fato* dessa mácula social. Logo após a sentença judicial,

---

[193] Erickson (2015, p. 46-47) ilustra a situação, abordando de forma análoga o mesmo fenômeno, dessa feita nas esferas da saúde e da assistência social, com um exemplo envolvendo a empresa estadunidense conhecida por ser o maior estabelecimento varejista do mundo: "A *Walmart*, o maior empregador do setor privado do país, evita cerca de US $ 1 bilhão em impostos federais anualmente por meio do uso de incentivos e brechas fiscais, de acordo com um relatório da *Americans for Tax Fairness*. Além disso, **a empresa se beneficia diretamente de US$ 6,2 bilhões em forma de programas de assistência social pagos pelos contribuintes,** como o *Medicaid* e o *SNAP* — **em muitos estados, os funcionários da *Walmart* são o maior grupo de destinatários de ambos os programas, recebendo uma média de US $ 1.000 em ajuda, ou seja, os contribuintes efetivamente subsidiam a política de salários miseráveis da empresa**. A Fundação Família Walton é um dos defensores mais proeminentes da reforma da educação corporativa, investindo cerca de US $ 164 milhões em educação fundamental em 2013, a maior parte para as escolas *charter*." (formato de escola a ser abordado em seção ulterior do presente estudo).

o Poder Judiciário daquela nação tratou de promover ações com vistas a dar efetivo cumprimento à determinação daquela corte, promovendo a dessegregação nas instituições escolares públicas de todo o território nacional, principalmente nos estados do sul. No entanto, como política pública, a dessegregação somente foi realmente uma prioridade nacional por aproximadamente meia década, conforme elucidam Orfield; Kucsera; Siegel-Hawley (2012, p. 3, grifou-se)

> **Na realidade, o único período de um apoio consistente para a integração das escolas por parte do poder executivo e dos tribunais foi na década de 1960, após a passagem da duramente conquistada Lei dos Direitos Civis de 1964**. **Entre 1965 e 1969 o Poder Executivo Federal e uma Suprema Corte unânime pressionaram agressivamente pela dessegregação escolar**. Essa pressão produziu grandes mudanças, especialmente no sul, onde a maioria dos negros viviam, e onde a execução da decisão foi mais vigorosa. A eleição presidencial de l968, no entanto, encerrou essa cooperação quando o Presidente Nixon extinguiu o aparato administrativo responsável pela dessegregação, mudou a forma de atuação do Departamento de Justiça, de aplicação pró-ativa a aceitação passiva, nomeou quatro juízes conservadores para a Suprema Corte e combateu decisões de dessegregação. As nomeações judiciais de Nixon produziram as primeiras decisões judiciais de dessegregação divididas desde Brown [*Brown v. Board of Education*, 1954]. Em l974, a corte já tinha suspendido a dessegregação entre as escolas dos centros das cidades [de maioria negra] e as dos subúrbios [de maioria branca], e a equalização financeira das escolas, ambas por cinco votos a favor e quatro contra. **A dessegregação só foi verdadeiramente uma prioridade nacional por menos de uma década**.

Tal política de desmantelamento do aparato estatal que promovia a dessegregação foi aprofundada e consolidada nos governos conservadores de Reagan (1981-1989) e Bush (1989-1993)[194], e já na década de 2000 seus efeitos mostram-se claros, de acordo com Kozol (2006, p. 14):

> Muitos americanos que eu conheço que vivem longe de nossas grandes cidades e que não têm conhecimento de primeira mão da realidade das escolas públicas urbanas parecem ter uma impressão bastante vaga e geral de que os grandes extremos de isolamento racial dos quais eles se lembram como questões de grande importância nacional há 35 ou 40 anos têm gradualmente, mas de forma constante, diminuído nos últimos anos. A verdade, infelizmente, é que a tendência, para bem mais de uma década, tem sido precisamente o inverso. Escolas que já estavam profundamente segregadas 25 ou 30 anos atrás, como a maioria das escolas que visitei no Bronx, não menos segregadas estão agora, enquanto milhares de outras escolas que haviam sido integradas [dessegregadas] voluntariamente ou por

[194] Segundo ainda Orfield, Kucsera e Siegel-Hawley (2012, p. 7), a apatia e a pusilanimidade dos mencionados governos conservadores no combate à segregação racial é compartilhada pelo governo do democrata Barack Obama: "A administração de Obama, como a de Bush, não tem tomado medidas significativas para aumentar a integração escolar nem para ajudar a estabilizar a diversidade nas escolas quando a mudança racial ocorre em zonas habitacionais urbanas e suburbanas. Os pequenos passos positivos na aplicação dos direitos civis têm sido minados por uma forte pressão do governo Obama sobre os estados para expandir as escolas *charters*, o tipo mais segregador de escolas para estudantes negros."

> força de lei, desde então, têm sido rapidamente ressegregadas tanto em distritos do norte como em grandes extensões do sul. [195]

Berliner (2013, p. 207, grifou-se) sintetiza bem o iníquo estado de abandono e isolamento das crianças de minorias raciais nos Estados Unidos, pontuando que:

> [...] Então, em parte, **a América opera um sistema escolar de *apartheid***, embora não baseado em leis segregacionistas que faziam parte do sul [dos Estados Unidos] ou da África do Sul. O *apartheid* americano tem suas raízes no mercado livre, oferecendo aos seus cidadãos uma grande variedade de opções em habitação com base no nível de renda. Mas **o alto índice de desigualdade de renda entre os americanos resulta na segregação por classe, raça e etnia nos bairros e escolas**.

Para além das mencionadas carências comuns às escolas que servem às crianças da classe trabalhadora, o baixo índice de desempenho nos testes estaduais e a alta taxa de evasão dos alunos das instituições escolares racialmente segregadas têm como consequência a estigmatização desses educandários e de seus educandos como fracassados, perenizando a guetorização racial escolar nos bairros onde residem as minorias, notadamente negros e hispânicos.

Poderia ser diferente. Em 2004, pesquisadores da Universidade de Miami e da Universidade do Sul da Flórida (BORMAN et al., 2004) exploraram a relação entre a segregação, a integração e o êxito dos alunos em passar nos exigentes testes daqueles estados. Depois de controlar outros fatores possíveis, tais as como despesas escolares, os níveis de pobreza, a qualidade do ensino, o tamanho das classes e a mobilidade dos estudantes, o estudo mostrou que os baixos índices de aprovação nos testes estaduais obtidos pelos discentes negros das escolas racialmente isoladas eram claramente relacionados à segregação por eles sofrida e que os alunos negros das escolas integradas tinham um desempenho tão bom quanto o dos raros estudantes negros das escolas predominantemente brancas. Os autores concluíram que as escolas segregadas podem ser vistas como instituições de desvantagem concentrada e que as políticas que tentam diminuir a DDE através do financiamento da equidade ou da diminuição do número de alunos em sala de aula provavelmente falharão se a questão da segregação não for equacionada.

No mesmo sentido, desde o Relatório Coleman[196] um significativo e crescente número de pesquisas (BORMAN et al., 2004; JOHNSON, 2012; KIRP, 2012;

---

[195] De fato, Orfield e Lee (2005) confirmam e evidenciam com fartura de dados estatísticos **oficiais** o aprofundamento da segregação escolar para negros e latinos desde os anos 1980 naquele país.

[196] Uma das conclusões constantes nesse documento, confirmada por inúmeras pesquisas posteriores, foi a de que a concentração de pobreza em uma escola prejudica mais o desempenho acadêmico de um

ORFIELD, 2005) tem mostrado que a motivação e o entrosamento inter-racial de alunos em sala de aula de escolas dessegregradas favorecem o desempenho dos negros, sem prejudicar o dos brancos, fomentando em ambos os grupos a capacidade de compreensão de uma maior variedade de perspectivas e de pensamento crítico, assim como minando a aceitação acrítica de estereótipos.

Mostra-se claro o efeito positivo da "influência dos pares" (*peer influence*) sobre os estudantes de minorias raciais, em benefício não somente desses, mas de toda a sociedade.

Não obstante, a adoção de tais medidas de integração das minorias ao conjunto social amplo encontra obstáculos na apatia e na falta de interesse da mídia corporativa, do governo e da classe política em geral, alimentados por uma dissimulação do problema por meio da constrangida utilização corrente de uma linguagem eufemística no trato da questão que evita a menção do termo "segregação racial", optando-se por um contorcionismo semântico que abusa de atenuadores linguísticos os quais, com efeito, retratam precisamente o oposto do que de fato ocorre na situação que descrevem, conforme observa Kozol (2006, p. 16, grifou-se)

> Escolas em que apenas 3% ou 4% dos estudantes são brancos, do Sudeste Asiático ou originários do Oriente Médio, por exemplo — e onde qualquer outra criança no prédio é negra ou hispânica — são referidas, em uma comumente enganosa terminologia, como 'diversificada'. Os visitantes de escolas como essas rapidamente descobrem o significado eviscerado da palavra, que já não é um descritor, mas um eufemismo para uma palavra mais simples que aparentemente tornou-se indizível. Os próprios sistemas escolares empregam repetidamente esses eufemismos nas descrições da composição de suas populações estudantis. Em uma escola que visitei no outono de 2004 em Kansas City, Missouri, por exemplo, um documento distribuído aos visitantes relata que o currículo da escola 'aborda as necessidades das crianças de diversas origens.' Mas quando eu fui de sala em sala não encontrei nenhuma criança que fosse branca ou asiática, ou hispânica, e quando eu mais tarde tive acesso aos dados demográficos da escola, eu descobri que 99,6 % dos estudantes eram afro-americanos. Em um documento semelhante, o conselho escolar de outro distrito, este no estado de Nova Iorque, referiu-se à 'diversidade' da sua população estudantil e às 'ricas variações de origem étnica'. Mas quando eu olhei para os dados raciais que o distrito tinha comunicado ao estado, eu soube que havia 2.800 crianças negras e hispânicas no sistema, uma criança asiática, e três brancas. **As palavras, nesses casos, deixam de ter significado real; ou melhor, elas significam o oposto do que elas dizem.**

---

educando do que sua própria condição individual de pobre. Um dos desdobramentos dessa descoberta apontou que em uma escola onde a maioria dos alunos tem alto desempenho acadêmico, nível de aprovação e índices de comparecimento às aulas e de ingresso em instituições de nível superior, os alunos negros têm rendimento escolar compatível com o de seus pares (ORFIELD; KUCSERA; SIEGEL-HAWLEY, 2012).

Entende-se, assim, que o reconhecimento não somente da existência dessa chaga social naquela sociedade, mas de sua extensão e intensidade, constitui o primeiro e indispensável passo com vistas ao seu efetivo combate.

Partindo-se do entendimento de que a segregação social nunca se dá por apenas um critério, pois sua vertente racial imbrica-se inextricavelmente com outras formas de manifestação do mesmo fenômeno, constata-se, com efeito, que a dupla segregação[197] a que são submetidos os estudantes da classe trabalhadora e das minorias raciais e étnicas no sistema educacional estadunidense não apenas compromete profundamente seu desempenho acadêmico e o do complexo escolar como um todo, mas agudiza as contradições do sistema sociometabólico subjacente, tornando-se assim mais um elemento a compor o complexo e grave quadro da crise estrutural do capital, da qual as reformas educacionais conservadoras e corporativas constituem um importante epifenômeno.

As feridas e as máculas de séculos de iniquidade racial e social que marcam a educação dos filhos das classes exploradas daquela nação dificilmente podem ser superadas por um estreito receituário de medidas de cunho adestrador, intimidador e controlador que caracterizam a "reforma educacional" conservadora empresarial, e o não atingimento da delirante meta de 100% de proficiência estabelecida na lei do NCLB apenas comprova o que ora se constata.

A próxima seção contempla uma avaliação final do NCLB.

3.1.2.3 Avaliação final do NCLB

Em janeiro de 2012, portanto, passados precisamente dez anos da promulgação da lei federal que instituiu o NCLB, o prestigioso *FairTest - National Center for Fair & Open Testing* (FairTest - Centro Nacional para Testagem Aberta e Justa) lançou um relatório (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012) analisando os resultados obtidos por aquele programa, o qual foi descontinuado em dezembro de 2015. O documento mostra que o NCLB fracassou tanto no que se refere aos seus próprios objetivos de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes e erradicar a DDE, como em outras dimensões, acentuando problemas já graves quando de sua implantação em 2002, tais como a segregação escolar por raça e *status* socioeconômico,

[197] Tripla, caso se considere as crianças filhas de imigrantes, isoladas em suas escolas por conta do idioma.

o estreitamento curricular, a evasão e a "via escola-prisao", este notadamente por conta da abordagem "linha dura" para com os alunos com dificuldade de obter as notas que livrassem as escolas das punições do programa[198].

Tendo como parâmetro as notas no NAEP[199], que é o teste instituído pela própria lei do NCLB como indicador de progresso acadêmico, o desempenho e a DDE dos alunos das 4ª, 8ª e 12ª séries mostraram-se praticamente estagnados na década em questão, conforme atesta o mencionado relatório:

> No geral, o crescimento era mais rápido antes de o NCLB entrar em vigor. Os resultados das quartas séries em matemática, por exemplo, subiram 11 pontos entre 1996 e 2003, mas aumentaram apenas 6 pontos entre 2003 e 2011. Os de leitura mal se alteraram depois do NCLB. Nas quartas séries, subiram em apenas 3 pontos, para 221, entre 2003 e 2011, e têm permanecido nesse patamar desde 2007. Nas oitavas séries, a nota em leitura subiu de forma irrisória, em 2 pontos, passando de 263 a 265, nesse mesmo período. Desde o início do NCLB, os ganhos [em notas] têm estagnado ou diminuído em quase todos os grupos demográficos, nas duas disciplinas e nas duas séries. (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 3)

Como consequência, não obstante a premissa intrínseca do NCLB de que a política de "cenouras e porrete" levaria à sua erradicação, a DDE continua elevada, como mostra o mesmo documento:

> Por exemplo, em matemática, nas oitavas séries, a grande brecha entre brancos e negros continuou em 32 pontos entre 2007 e 2009, e diminuiu apenas um ponto em 2011. Em leitura, para os alunos das oitavas séries, o Wisconsin é o único estado que reduziu a diferença entre brancos e negros, entre 1998 e 2011, e apenas dois estados – Alabama e Califórnia – diminuíram a que separa brancos de hispânicos. (GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 3)

A situação não mudou quando da divulgação das notas do NAEP 2015 para os alunos das 4ª e 8ª séries, de acordo com Resseger (2015, s.p.): ""As notas de 2015 do NAEP não mostraram ganho algum em nível nacional em qualquer série e em qualquer matéria. A melhor palavra para descrever NAEP 2015 é: estagnação." Já no que toca aos alunos da 12ª série, houve até decréscimo nas notas de matemática, tendo as notas de leitura permanecido estagnadas. O mais interessante na divulgação das notas dos alunos dessa série, especificamente, é que eles constituem a primeira geração que se formou no ensino básico estadunidense inteiramente sob os auspícios do NCLB, pois

---

[198] Para aprofundamento sobre essa questão, reportar-se a NAACP Legal Defense And Educational Fund, Inc et al. (2011).

[199] Importa salientar que por se tratar de um teste padronizado baseado essencialmente em questões de múltipla escolha, o NAEP constitui, tecnicamente, o teste recomendado para gerar uma grade longitudinal de resultados coerentes, ano a ano.

iniciaram seus estudos formais no preciso momento do início de vigência desse programa educacional federal.

Ainda sobre os resultados do NAEP 2015, a DDE permanece nos mesmos níveis do certame anterior (NAEP 2013), consoante Heitin (2016, s.p.):

> Os dados também mostram que grandes lacunas educacionais raciais e étnicas têm persistido. Estudantes brancos e asiáticos continuam a superar significativamente colegas negros, indianos, nativos do Alaska ou hispânicos. Enquanto 47% dos estudantes asiáticos e 32% dos estudantes brancos obtiveram notas iguais ou superior à proficiência em matemática, apenas 7% dos estudantes negros e 12% dos estudantes hispânicos fizeram o mesmo. Não houve mudanças nas lacunas entre pretos e brancos e entre brancos e hispânicos para matemática ou leitura entre 2013 e 2015. Na verdade, nenhum dos subgrupos étnicos e raciais teve um desempenho significativamente diferente do que tinham em 2013.

Se por um lado arcaram com os inúmeros efeitos negativos retro mencionados do NCLB os alunos, seus pais e toda a comunidade educacional, por outro, sua implementação dinamizou uma imensa cadeia de fornecedores de serviços de consultoria e de testes, dentre outros, bem como viabilizou e pulverizou a disseminação de uma miríade de redes de escolas *charter* pelo país.

Tais intervenções têm sido agressivamente promovidas pela coalizão liderada por poderosas fundações privadas oriundas de imensos impérios empresariais, tais como Gates (MCGOEY, 2015), Broad, Walton, com a participação de grandes empresas transnacionais dos setores de tecnologia da informação, de consultoria e de infraestrutura para os testes padronizados de larga escala, dentre outros, bem como de políticos dos dois maiores partidos, de *think-tanks* conservadores e dos grandes veículos da mídia oligopólica hegemônica, conformando uma impetuosa ofensiva econômica, política e ideológica desses segmentos da classe dominante cujo objetivo constitui nada menos do que a apropriação dos recursos públicos da educação por parte de tal macroestrutura, processo que constitui o objeto da próxima seção do presente estudo.

3.1.3 A Blitzkrieg empresarial: a pilhagem dos recursos financeiros da educação pública.

> A inovação na educação não está destinada a chegar de fora de nossas escolas, quando tudo que entra é padronizado. A inovação sempre decorre do espírito criativo de alunos e professores, dada a autonomia necessária para experimentar e ser diferente. Grandes nações emergem e declinam, e o mesmo ocorre com o poder dos poderosos. O poder que depende de bilhões de dólares para comprar influência, e do uso da coerção governamental, é ilusório. Ele existe apenas enquanto os bilhões continuarem a fluir, e governo estiver no poder. O poder da imaginação humana e o desejo de autonomia

> sempre sobreviverão, e quando o tempo estiver maduro, os poderosos cairão. (CODY, 2014, p. 22).

Na presente seção delineia-se como a macroestrutura de poder econômico e político supramencionada, no intuito de aprofundar e consolidar o paradigma neoliberal/mercantil de educação, perspectiva contemporaneamente hegemônica nos países centrais, vem capturando o sistema de educação básica público dos Estados Unidos, parasitando-o com vistas a impulsionar o bilionário mercado de ensino privado.

Será mostrado como a captura das verbas da educação básica pública naquele país tem propiciado a criação e a disseminação de imensas cadeias de valor para explorar os segmentos de mercado nas áreas de tecnologia da informação, de consultoria e de infraestrutura para os testes padronizados de larga escala, sendo esses considerados um fim em si mesmo, verdadeira obsessão das forças político-econômicas dominantes naquela formação social, e mecanismo manipulatório habilmente instrumentalizado com vistas a justificar a desestruturação daquele sistema educacional, como se verá no decorrer da presente seção.

3.1.3.1 Contextualização socioeconômica, política e histórica

Com vistas a uma adequada contextualização do fenômeno ora analisado, faz-se necessário apreender o ambiente sociopolítico, econômico e ideológico de onde ele emergiu[200]. Em meados dos anos 1950 eclode nos Estados Unidos o Movimento dos Direitos Civis, um dos mais poderosos movimentos sociais de toda a história dessa nação, o qual, por mais de duas décadas, organizou-se e exigiu participação no processo de tomada de decisões nacionais nas esferas que impactavam a vida das minorias raciais e étnicas.

No campo específico da educação, o movimento promovia um novo e avançado enfoque, interdisciplinar, experimental, multicultural e centrado no aluno, conseguindo que um impressionante número de conselhos escolares adotassem esse novo paradigma educacional, o qual, previsivelmente, ameaçava e desafiava a perspectiva cultural, econômica e política dominante naquela sociedade, fortemente estruturada com base nas desigualdades sociais, econômicas e raciais. Discorrendo sobre o panorama político-educacional das décadas de 1970 e 1980, contextualiza Taylor (2014, s.p.):

---

[200] A argumentação da presente seção contou com o valoroso aporte de Emery (2002).

> Os distritos escolares estavam gastando dinheiro em livros de verdade, em vez de programas artificiais, produzidos comercialmente, e havia preocupação com a crescente rejeição dos produtores de livro-texto comerciais, incluindo a McGraw-Hill, nos cinco grandes estados em termos de adoção de livros - Texas, Califórnia, Michigan, Florida e Nova York. Bilhões de dólares em receitas e lucros estavam em jogo. Os lucros caíam. Não muito, mas até mesmo uma ligeira queda poderia ser contada em centenas de milhões. Pior, o crescente movimento democrático liderado pelos professores foi ganhando corpo, causando preocupação nas poderosas elites no governo e nas grandes empresas. Por ter estudado os movimentos de professores daquela época, eu posso escrever que os professores realmente acreditavam que, por meio dos modos pelos quais eles estavam ensinando as crianças na escola, a sociedade poderia se tornar mais equitativa. A comunidade empresarial do mundo corporativo precisava de uma estratégia que não parecesse política. Muito dinheiro e poder político tinha de ser protegido.

No plano da economia, na década de 1970 os veículos produzidos pela indústria japonesa invadem e conquistam o mercado dos Estados Unidos, pela superioridade da qualidade e pelos preços mais competitivos do que os produzidos nesse país, resultado de um abrangente e revolucionário processo de aprimoramento tecnológico e gerencial que se iniciou no Japão na década de 1950, do qual os conceitos de "*Total quality control*" e "*Lean production*" e "*Just-in-time*" constituem os elementos mais relevantes e difundidos[201].

A reação da classe dominante estadunidense a essa multifacetada desfavorável conjuntura, que desde os anos 1950 lhe atemorizava, deu-se de várias formas. Uma delas foi a adaptação tecnológica e organizacional de seu parque industrial automobilístico ao modelo japonês, contudo de forma parcial e fragmentada, notadamente com o "enxugamento" ("*downsizing*") dos níveis hierárquicos dentro da empresa, extinguindo os postos de gerência de nível médio e passando as suas atribuições para os funcionários do nível de execução, numa interpretação tosca e imediatista daquele complexo modelo oriental, assim como com o pesado investimento em tecnologia que permitisse a automatização de processos repetitivos intensivos em mão de obra.

---

[201] "O toyotismo [...], como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45' (ANTUNES, 2009, p. 56), e que, nas décadas de 1950 e 1960, propaga-se para as grandes companhias daquele país, adquirindo, todavia, uma abrangência mundial apenas a partir da década de 1980. Ele se diferencia do fordismo, basicamente, em poucas palavras, nos seguintes pontos: 1) a produção é totalmente ditada pela demanda, visando atender às exigências individualizadas do mercado consumidor, o que faz com que sua produção seja diversificada e heterogênea; 2) tem como substrato organizacional o trabalho em equipe, estruturado em múltiplas e cumulativas funções, num processo produtivo flexível, que terceiriza todas as operações que não geram diretamente valor/mais-valor, sobrecarregando o trabalhador com as funções de supervisão, além das de execução, que já desempenhava no regime de produção anterior" (BASTOS, 2017, p. 99-100). Com vistas a aprofundamento sobre esse sistema de produção, remete-se a Ohno (1997), obra de seu idealizador, e a Alves (2011), em uma análise crítica.

Entretanto, logo ficou claro para aquela fração da burguesia norte-americana que o incremento de mais valia proporcionado pelo menor gasto em capital variável representado pela força de trabalho teria que ser despendido com o pagamento de programadores, engenheiros e outros tipos de profissionais de elevado nível de formação, com o propósito de operacionalizar a nova configuração técnica do empreendimento. Uma solução para esse inconveniente seria, na visão daqueles empresários, se o número daqueles técnicos de elevada qualificação fosse bem maior do que a efetiva necessidade das empresas, o que faria desabar o preço de sua mão de obra no mercado de trabalho[202], o que foi obtido, inicialmente, por meio da aprovação do Programa H-1B, o qual permite a imigração desses técnicos de países onde o preço de sua mão de obra era irrisório em comparação ao praticado nos Estados Unidos. Contudo, isso representava apenas um expediente paliativo, sendo necessária uma solução estrutural para o problema[203].

Nesse momento, a burguesia estadunidense voltou-se para a reforma educacional como uma das mais efetivas maneiras de enfrentar os desafios políticos,

---

[202] Estratégia posta em prática na segunda metade da década de 1980, durante o governo Reagan, pela *National Science Foundation* (Fundação Nacional de Ciências, doravante NSF), por meio de sua *Policy and Research Analysis Division* (Divisão de Análise de Política e Pesquisa), a qual conduziu um estudo (repleto de vícios metodológicos e supressões de bibliografia e evidências contrárias, e não submetido à avaliação da comunidade científica) que apontava para uma preocupante escassez de engenheiros e cientistas nos anos seguintes. Apesar dos defeitos retromencionados e das críticas internas, essa pesquisa foi massivamente divulgada na mídia empresarial até ser desmoralizada em abril de 1992, quando a NSF foi intimada a se explicar junto ao Congresso Nacional pelos flagrantes fracassos de suas previsões. O escândalo fez com que essa organização retificasse o estudo, todavia, os prejuízos para aquelas categorias profissionais já estavam consolidados no mercado de trabalho estadunidense (BERLINER e BIDDLE, 1995). Para aprofundamento sobre o caso, remete-se a Greenberg (2001); Lucena (2005); Rensberger (1992) e Weinstein (1998).

[203] Um mito bastante funcional à reprodução do capital, recorrentemente empregado pela burguesia quando se lhe mostra conveniente, é o da falta de trabalhadores adequadamente qualificados para o emprego em funções de maior complexidade. Em regra, a refutação factual de tal ardilosa alegação por parte daquela classe, nas formações sociais em que a questão se põe, dá-se de forma clara e inequívoca: são fornecidos dados estatísticos oficiais que evidenciam que a esmagadora maioria dos egressos das instituições de ensino superior na área de formação em que supostamente haveria um *deficit* de profissionais ou estão desempregados ou trabalhando em outras áreas. Tomando como referência os Estados Unidos, em julho de 2014, o órgão responsável pelo censo populacional desse país (UNITED STATES OF AMERICA, 2014a) divulgou que 74% daqueles que têm um grau de bacharel em ciência, tecnologia, engenharia ou matemática – áreas do conhecimento comumente referidas pelo acrônimo *STEM* – não estão empregados em ocupações nessas formações. Ou seja, **os profissionais existem, mas ou inexistem empregos para eles em sua própria área de formação ou eles não se sentem suficientemente atraídos para nela atuar**, certamente pela baixa remuneração. Outra informação preocupante, essa do órgão governamental estadunidense responsável pelas estatísticas do mercado de trabalho (UNITED STATES OF AMERICA, 2015c), adverte que dos 30 empregos que oferecerão mais vagas no mercado de trabalho até 2022, dois terços deles não exigirão como requisito formação de nível superior, dentre os quais se destacam os de atendente de lojas, empregado de restaurantes e lanchonetes, diarista, e auxiliar em hospitais e clínicas. Cai, assim, por terra, o pretenso e falacioso "apagão de mão de obra qualificada", simplesmente porque essa é cada vez menos utilizada, consoante o corrente regime de acumulação do capitalismo global.

culturais e econômicos que se lhe apresentavam, o que, com efeito, parecia congruentemente previsível, se se pensar que aquela classe entende o sistema de ensino tanto como um meio de formação de mão de obra capacitada e dócil como de externalização de seus custos, assim como também como um instrumento de socialização visando à formação da cidadania de acordo com seus valores e sua ideologia.

Por falar em ideologia, cabe aqui um parêntese concernente a dois mitos que permearam e permeiam a educação dos Estados Unidos, principalmente desde o final da Segunda Guerra Mundial. O primeiro manifesta o seguinte entendimento: a escola recebe e acolhe todas as crianças, mas somente aquelas mais inteligentes, esforçadas e comprometidas vencerão, o que se traduz por melhores notas, as quais trazem consigo a promessa de melhores empregos. Esse mito encontrou sustentação empírica durante os "trinta anos gloriosos"[204], quando mesmo os empregos para egressos do ensino médio propiciavam uma vida digna para seus detentores e suas famílias, com renda bem acima da linha de pobreza, e ainda alimentavam a esperança de que seus filhos pudessem ter acesso ao ensino universitário.

Todavia, a quimera esvaiu-se a partir da "restauração conservadora" do capital, iniciada no início dos anos 1970, no bojo da qual os Estados Unidos reestruturam sua base produtiva, substituindo "trabalho vivo" por "trabalho morto" e deflagrando um regime de acumulação caracterizado pela concentração de força de trabalho nos dois extremos da escala remuneratória: a saber, os do ápice dessa, em exígua quantidade, composto pelos executivos (CEOs[205], no jargão empresarial) e pelos técnicos responsáveis pela elaboração e pelo controle de processos de elevada complexidade; e os da base, constituindo a imensa maioria, sem ou com baixo nível de instrução formal, para funções repetitivas de reduzida ou nenhuma complexidade, com parcos (se algum) direitos, exíguo nível de estabilidade no emprego e uma remuneração

[204] "Período compreendido entre o final da Segunda Grande Guerra e o início dos anos 1970, durante o qual a economia dos países centrais apresentou vigoroso crescimento e relativa estabilidade, supostamente ancorada em um 'pacto' entre os Estados nacionais, os grandes monopólios manufatureiros multinacionais e setores mais organizados da classe trabalhadora daqueles países, o qual previa uma maior participação desta nos resultados financeiros daquelas corporações, em troca de um arrefecimento na disposição de lutas reivindicatórias. Por sua parte, o Estado entrava intervindo na economia de modo a propiciar as condições ideais de reprodução do capital e realização da mais-valia valia produzida, e incrementando esta, pelo atendimento das necessidades sociais básicas do operariado, tais como educação, saúde, previdência, etc." (BASTOS, 2017, p. 81). Registre-se formulação posterior deste pesquisador, constante em nota de rodapé no terceiro capítulo do presente trabalho, na qual é relativizada tal concepção de pacto.

[205] Acrônimo para *Chief Executive Officer* ("Diretor Executivo", em uma tradução livre).

insuficiente para suprir as mínimas condições de existência humana digna. Dessa forma, **"ruiu o castelo de cartas" daquele mito: ficava claro que o êxito escolar não guardava relação direta e necessária com uma colocação satisfatória no mercado de trabalho**, marcado pela exacerbada concorrência e por uma "flexibilidade" que negava aos que deles dependiam qualquer mínima estabilidade laboral, impactando negativamente o equilíbrio sociopsicológico e emocional da esmagadora maioria dos membros dessa classe social.

Outro mito fazia-se necessário, e logo se fez presente: a nova crença reza que todos os alunos do ensino médio daquele país podem e devem ingressar no ensino superior. Em vez de equacionar a iníqua polarização social resultante da dualidade laboral supradelineada[206], outro mito é criado para justificá-la, dessa vez por uma rede de organizações representativas da classe empresarial, conhecida como *Business Roundtable* (doravante, BRT), com o firme e decisivo suporte ideológico de *think-tanks* conservadores e da mídia oligopólica.

Durante o verão de 1989, os maiores executivos de negócios dos Estados Unidos, membros do supracitado poderoso grupo de pressão lobista, sentaram-se juntos e escreveram as diretrizes fundamentais do modelo que tem promovido uma grande transformação na rede pública de ensino básico daquela nação, conforme descreve Emery (2002, p.20):

> Desde 1989, o BRT assumiu a liderança na construção do consenso entre os líderes de negócios sobre uma agenda educacional específica e no fomento de uma rede de interesses envolvendo membros dos governos, da iniciativa privada e de organizações sem fins lucrativos, com vistas a impor sistematicamente a sua agenda sobre o ensino público. [...] O objetivo da reforma tem sido o de transformar o sistema escolar público para refletir a estrutura do local de trabalho na Nova Economia, bem como para contribuir para a consolidação da hegemonia das corporações empresariais sobre a vida política e cultural americana. A agenda educacional do BRT alcança esses objetivos, eliminando o debate sobre os objetivos da educação por meio da eliminação da participação da comunidade no desenvolvimento da política educativa. Isto foi conseguido através da remoção de formação política educacional nos conselhos escolares locais e da colocação do processo de tomada de decisão nas mãos dos governos estaduais. O sucesso dessa fundamentalmente antidemocrática estratégia de reforma tem dependido da retórica que divide e suprime os opositores, justifica a ressegregação das escolas públicas, e coopta aqueles que não sabem qual é o verdadeiro objetivo de tais reformas.

Com efeito, para "enxugar" o sistema escolar, conselhos e administradores escolares deveriam ter esvaziadas suas atribuições de definição de políticas e de

[206] O que, com efeito, consoante a perspectiva teórico-metodológica adotada no presente estudo, não pode ser obtido nos marcos do modo de produção hegemonicamente vigente no planeta.

supervisão, porquanto essa não seria mais necessária, já que os resultados dos testes revelariam se aquelas estavam sendo bem executadas, de forma a atingir os objetivos educacionais estabelecidos pelo governo estadual. Fica claro o intuito de eliminar a influência daqueles grupos sociais que promoviam as mudanças que estimulavam os alunos a desafiar o *status quo*.

Cabe notar o deslocamento do *locus* da instância definidora das políticas educacionais, que migra dos conselhos escolares locais para os governos estaduais, como consequência do maior peso que esses passam a assumir no financiamento do sistema escolar desde os anos 1970. Isso facilitaria sobremaneira o *lobbying* do BRT com vistas a influir no delineamento daquelas políticas, conforme pontua Emery (2002, p. 3-4):

> Popularmente conhecido como testagem de alto impacto, reforma sistêmica, ou o movimento por novos padrões [curriculares], o programa de uma das mais influentes organizações nos Estados Unidos, o *Business Roundtable* (BRT), foi implementado por mais de uma dúzia de legislaturas estaduais. Os esforços de *lobbying* de coligações estados-empresas organizadas pelo BRT estão persuadindo todos os governos estaduais a aprovar legislações que forcem os alunos em suas escolas públicas a fazer um único teste padronizado, cujos resultados seriam utilizados como critério para determinar sanções ou recompensas para os professores e administradores em todas as escolas. O uso de testes padronizados não é novo. O que é novo é a estratégia de anexar 'alto impacto' aos resultados dos testes. Penalizando escolas com pontuação baixa e recompensando escolas de pontuação alta, defensores dos testes de alto impacto argumentam que os pais serão capazes de manter os professores 'responsáveis' por ensinar a cada aluno os 'altos padrões', conforme definido pelos conteúdos e padrões de desempenho estaduais.

Fica difícil não perceber a coincidência dessas diretrizes com as que nortearam o NCLB, abordadas em seções anteriores do presente estudo. De fato, cada um dos "Nove Componentes Essenciais"[207] prescritos pelo BRT foi incluído na lei federal que instituiu aquele programa, promulgada pelo Presidente George W. Bush em janeiro de 2002, o que evidencia o poder de influência dessa corporação no meio

[207] Trata-se do *Nine Essential Components of a Successful Education System* (Nove Componentes Essenciais de um Sistema de Educação de Sucesso), documento elaborado em 1989 pelo BRT com vistas a "reestruturar os sistemas de ensino estaduais e assegurar que todos os estudantes alcancem altos níveis" (BUSINESS ROUNDTABLE, 1992). São estes os elementos a que o título se refere: Padrões [curriculares], Avaliação de Desempenho, *Accountability* Escolar, Autonomia Escolar, Desenvolvimento Profissional, Prontidão de Aprendizagem, Envolvimento dos Pais, Tecnologia e Segurança/Disciplina. (EMERY,2002). De acordo com Bracey (2005), o BRT teve destacado papel na elaboração do NCLB, razão pela qual foi um dos mais devotados defensores do programa, o que pode ser ilustrado pelo entusiasmo e pelo apoio àquele projeto por parte de Edward Rust Jr., membro e presidente da Força-Tarefa Educacional que aquela organização criou para promover e impor de todas as formas suas ideias para o sistema escolar estadunidense, e que acumulava ainda os encargos de membro do Conselho Diretor do império editorial McGraw-Hill e membro da equipe de transição do governo George W. Bush, ademais de CEO do grupo empresarial de seguros *State Farm Insurance*.

político-institucional dos Estados Unidos[208]. O núcleo da ofensiva empresarial era a definição dos padrões curriculares comuns (*common standards*), pois somente após a conquista desse objetivo seriam viáveis as demais etapas (ou metas) da estratégia, a saber, testagem, responsabilização e aplicação de medidas "reestruturantes", no bojo das quais se encontram os mecanismos de mercado que essa classe vem tentando introduzir na educação pública estadunidense há décadas, com um êxito crescente, desde a promulgação do NCLB.

Importa ainda observar que a capacidade de ditar e impor os *common standards* permitiria ao empresariado formar estudantes que estivessem preparados para as funções de complexidades básica e média, mas que não tivessem a curiosidade de entender a quem ou a quais interesses serviriam suas atribuições. Mirando, a partir do suprimento de egressos de uma estrutura escolar que espelhava cada vez mais o local de trabalho, uma transição mais suave e fluida do ambiente escolar para o corporativo, essa classe procurava adequar o perfil daqueles ao requerido pelo padrão de acumulação da então "Nova Economia". Sobre o *modus operandi* por meio do qual os empresários impuseram suas concepções aos demais segmentos sociais, discorre Emery (2002, p. 11):

> Para eliminar qualquer debate sobre a sensatez de tal agenda, o BRT criou uma rede de organizações para apoiar os seus esforços de *lobbying* estaduais. [...] [E]sta rede tem obtido êxito em cooptar professores, pais e pesquisadores educacionais. Os membros desses grupos foram recrutados, por meio de pressão e desinformação, para apoiar e desenvolver os meios para atingir os objetivos do BRT[209].

Cabe notar ainda que o desenvolvimento dos *common standards* constituía condição *sine qua non* para a explosão do mercado de produtos e serviços correlatos, razão pela qual o empresariado há anos cercava o sistema educacional básico público estadunidense. Entende-se: em vez de desenvolver produtos educacionais distintos para cada um dos cinquenta estados daquela nação (ou mesmo para seus milhares de distritos educacionais), as empresas daquele setor, com a padronização nacional das diretrizes

---

[208] Metcalf (2002) chama a atenção para o grau de intimidade entre os membros das famílias Bush e McGraw (detentora do império editorial McGraw-Hill) desde os idos dos anos 1930. Esse grupo empresarial foi um dos que mais faturou, ao lado de seu rival britânico Pearson, com a explosão de mercado proporcionada pela exigência do NCLB de que os estados adquirissem produtos educacionais que contemplassem desde material didático, passando pela preparação e administração de testes e culminando com todo tipo de consultoria correlata às determinações daquele programa.

[209] Segundo ainda Emery (2002), pesquisadores, conselhos escolares e sindicatos de pessoal administrativo e de professores também têm sido cooptados por essa rede de suborno financiada pelas maiores empresas daquele país. No terceiro capítulo dessa obra, a autora descreve esse processo com riqueza de detalhes.

curriculares, teriam sua escala de produção catapultada, com notável aceleração no processo de reprodução e acumulação de capital[210]. Quanto à euforia dos empresários ante as promissoras perspectivas de crescimento astronômico daquele setor de negócios, comenta Ravitch (2013, p. 35):

> A agenda da privatização excita o interesse de 'edu-empresários', que nela vêem uma oportunidade de ouro para ganhar dinheiro. Mas ela é ruim para a nossa sociedade. Ela mina o senso de responsabilidade coletiva pelas necessidades coletivas. Maltrata a educação pública não só por atacar sua efetividade e legitimidade, mas por se apropriar de suas receitas. O dinheiro alocado para escolas *charter* e para *vouchers* representa uma imensa transferência de recursos públicos para o setor privado, fazendo com que as escolas públicas sofram cortes no orçamento e perda de pessoal e serviços, enquanto o setor privado cresce, sem fornecer uma melhor educação ou melhores resultados para os alunos que se transferem para as escolas do setor privado.

Desde finais dos anos 1990, o empreendimento dos *common standards* ganha o poderoso apoio de Bill Gates, por intermédio de sua fundação, a qual passa a protagonizar, naquela nação, a partir da década de 2000, o esforço da classe dominante com vistas a conformar o sistema educacional básico público estadunidense consoante seus valores e sua cosmovisão, questão a ser aprofundada na seção a seguir.

3.1.3.2 Fundação Gates: filantrocapitalismo, corporocracia e captura da educação básica pública estadunidense

> O problema quando uma sociedade se torna dependente das 'migalhas que caem da mesa dos ricos' é que aqueles que estão jantando na mesa não têm obrigação legal de continuar soltando aos seus pés as migalhas. (MCGOEY, 2015, p. 100).

[210] Algumas das mesmas empresas que produzem os testes oferecem produtos e serviços para "auxiliar" escolas e alunos a terem um rendimento considerado satisfatório nesses testes. Uma dessas empresas é a inglesa Pearson, um gigantesco conglomerado oligopólico do setor educacional – bem como do ramo editorial até meados de 2015, quando vendeu suas participações acionárias majoritárias nas prestigiosas publicações *The Economist* e *The Financial Times* – cujas vendas somente nos Estados Unidos ultrapassaram a cifra de 4,8 bilhões de dólares no ano de 2013 (CODY, 2015). Uma ilustração da sinergia proporcionada pela atuação conjunta das fundações e das empresas na captura do sistema educacional público daquela nação foi a parceria anunciada por Bill Gates entre as fundações Gates (que está bancando a iniciativa, com um investimento de 3 milhões de dólares) e Pearson, para a produção de 24 cursos completos e *on-line* de matemática e língua inglesa (as únicas matérias cobradas nos testes dos *Common Core State Standards*, a serem abordados ainda na presente seção), abrangendo todo o ensino básico, do maternal à última série do ensino médio, e que servirão como um currículo de 150 dias a ser adotado nas escolas de ensino básico norte-americanas, em uma clara tentativa de "apostilamento" e roteirização do trabalho do professor, claramente subtraindo desse sua autonomia didática e padronizando de forma consideravelmente temerária o ensino naquele nível escolar (GEWERTZ, 2011). Cabe observar que, de forma a ilustrar o grau de cooptação da mídia estadunidense ao poder econômico de Bill Gates, ironicamente, a fonte retromencionada reconheceu, no teor da própria reportagem, que a Fundação Gates também fornecia apoio financeiro à empresa que publica a *Education Week*, periódico no qual foi veiculada a matéria em questão.

Em janeiro de 1995, Bill Gates destinou o valor de 94 milhões de dólares para a instituição da *William H. Gates Foundation*, a qual seria, inicialmente, gerida por seu pai, William, um advogado atuante na cidade de Seattle, Estados Unidos. Dois anos depois, com uma doação de 200 milhões de dólares, Gates institui outra fundação, a *Gates Library Foundation*, com a alegada missão de equipar as bibliotecas públicas daquele país com *softwares* e livros digitais (MCGOEY, 2015)[211]. Em 2000, as duas organizações fundem-se para dar origem à *Bill and Melinda Gates Foundation* (doravante, Fundação Gates), correntemente, a maior fundação sem fins lucrativos do mundo, com uma dotação, à época, de 16 bilhões de dólares e, atualmente, da ordem de 39,6 bilhões de dólares (BILL AND MELINDA GATES FOUNDATION, [2016]; ENCYCLOPEDIA.COM, 2016).

Nesse mesmo ano, Gates inicia, mais efetivamente, seu envolvimento com a educação, suprindo, por intermédio de sua fundação, apoio financeiro para o desmembramento de grandes escolas de ensino médio (*high schools*) e sua transformação em escolas menores, com no máximo 400 alunos. O magnata dizia-se convencido de que escolas pequenas constituiriam a solução para os problemas da educação urbana, tendo em vista que os alunos não recebem a atenção devida em escolas grandes, ao passo que, em escolas menores, eles receberiam atenção personalizada, além de desenvolverem redes de relacionamentos mais intensas e coesas com colegas e professores[212].

Entre 2000 e 2008, a Fundação Gates investiu dois bilhões de dólares nessa reestruturação das escolas do ensino médio nos EUA, com pífios resultados (RAVITCH, 2010; EPSTEIN, 2013), discretamente reconhecidos pela própria organização em relatório por ela divulgado em setembro de 2008:

> Nós aprendemos que um foco na mudança estrutural no âmbito da escola, incluindo a criação de novas escolas e **pequenas comunidades de aprendizagem**, não é suficiente para garantir que todos os alunos estejam prontos para a faculdade, a carreira e a vida. (BILL AND MELINDA GATES FOUNDATION, 2008, p. 4, grifou-se).

---

[211] Bishop e Green (2010) observam que o historiador Thedore Roszak sugeriu que tais "doações" de *softwares* e livros digitais por parte de Bill Gates a rigor não deveriam nem ser consideradas filantropia, mas sim "semeadura de mercado". "Você está simplesmente lubrificando futuras vendas", teria afirmado o historiador.

[212] Ravitch (2010) salienta que, não obstante os executivos da Fundação Gates alegarem que a decisão daquela organização de apoiar e financiar tal desmembramento de escolas tenha sido baseada em pesquisas, a maioria dessas pesquisas disponíveis à época foram conduzidas por entusiastas da iniciativa, privando aquela instituição de estudos consistentes que lhes mostrassem a fragilidade do modelo, o que, conforme se verá, comprovou-se com o malogro do empreendimento, reconhecido pela própria fundação.

Ravitch (2010) observa que se a Fundação Gates tivesse baseado sua decisão de explorar esse modelo de escolas menores em pesquisas desenvolvidas por educadores experientes e de sólida formação, como, por exemplo, Valerie E. Lee, professora titular da Universidade de Michigan, não teria sido surpreendida com o fracasso do projeto. E acrescenta:

> Lee e uma colega concluíram em 1997 que muitas escolas secundárias grandes foram sobrecarregadas por relações sociais fracas, que escolas muito pequenas podem não ser capazes de oferecer um currículo completo, e que o tamanho ideal para uma escola secundária era de 600 a 900 alunos. Escolas dentro de escolas e escolas temáticas, Lee disse ao [jornal] *Seattle Times*, promovem o aumento da estratificação social, com os alunos motivados matriculando-se em uma ou duas pequenas escolas e os alunos desmotivados na 'academia do perdedor'. Ela também descobriu que desmembrar as escolas em subunidades não conduz necessariamente à melhoria educacional. Em Chicago, onde a Fundação Gates investiu US $ 21 milhões para criar novas [*sic*] pequenas escolas secundárias, os resultados foram tristemente conhecidos: os alunos tiveram taxas de frequência mais elevadas e foram menos propensos a abandonar a escola, mas os resultados acadêmicos nas novas escolas não foram diferentes dos [apresentados] nas escolas regulares. (RAVITCH, 2010, p. 145).

Contudo, a maior intervenção de Bill Gates na educação estadunidense, não somente por conta do volume de recursos envolvido, mas pelo papel estrutural que desempenha no modelo educacional mercantil e estandardizado forjado pela mencionada coalizão liderada por poderosas fundações privadas oriundas de imensos impérios empresariais, foi, com efeito, a produção e a implantação dos *Common Core State Standards* (Padrões Estaduais de Núcleo Comum; doravante, CCSS), condição essencial, conforme anteriormente exposto, para o desencadeamento das etapas posteriores daquela estratégia empresarial.

Em que pese a quase "mitológica" versão de que a produção desses padrões curriculares e sua implantação pelos estados tenham sido oferecidas a Gates em 2008 em uma reunião em sua residência por Gene Wilhoit, diretor de uma associação nacional de diretores de escolas estaduais, e David Coleman, ativista do movimento pelos referidos padrões,[213] existem fortes indícios de que esse bilionário vem buscando

[213] Segue a descrição do que teria sido aquele "mitológico" encontro, por Lynsey Layton, repórter do jornal *The Washington Post:* "Em um dia de verão em 2008, Gene Wilhoit, diretor de uma associação nacional de diretores de escolas estaduais, e David Coleman, um ativista do movimento pelos padrões curriculares, passaram horas na elegante residência de Bill Gates perto de Seattle tentando persuadi-lo e a sua esposa, Melinda, a transformar sua ideia em realidade. Coleman e Wilhoit disseram ao casal que os padrões acadêmicos variavam tão descontroladamente entre os estados [daquele país] que os diplomas de ensino médio tinham perdido todo o sentido; que 40% dos calouros das faculdades precisavam de aulas de reforço e que os estudantes dos Estados Unidos estavam ficando atrás de seus concorrentes estrangeiros. A dupla também argumentou que um sistema de educação fragmentado sufocava a inovação porque editoras e desenvolvedores de *software* ficavam suprindo um grande número de pequenos

o delineamento dos *common standards* desde pelo menos 1999, caso se considerem as centenas de milhões de dólares por ele gastos com o financiamento de organizações sem fins lucrativos já existentes ou criadas *ad hoc* (SPRING; HANSON, 2015).

O apoio a essas organizações constitui elemento fulcral na estratégia dos bilionários envolvidos na captura do sistema público educacional estadunidense, dentre os quais Gates desempenha o papel de coordenador informal. Caracterizados como *fake grassroots groups* (falsos movimentos populares), por Spring e Hanson (2015), esses grupos geralmente têm nomes inocentes e cândidos, como "*Students first", "Parents for better schools", "Better education for kids"* ("Os estudantes primeiro", "Pais por melhores escolas", "Melhor educação para as crianças", respectivamente), dentre centenas de outros espalhados pelos EUA. Muitos deles possuem membros comuns, conformando uma intrincada rede com vistas a, dentre outros propósitos, dificultar a identificação da origem de algumas doações de fundações que os financiam, sendo essas as únicas com poder de decisão nas associações em questão, visto que essas não costumam dar voz a pais, professores e comunidade [214].

Nessa perspectiva, importa discernir a filantropia do século XXI da praticada no século anterior. Nessa, os grandes doadores, geralmente por intermédio de suas fundações, destinavam vultosas quantias a organizações sociais, culturais e de caridade, as quais tinham total autonomia para estabelecer sua política de aplicação desses recursos, o que, efetivamente, deixou de ocorrer na nova modalidade, vigente aproximadamente desde o início do novo milênio. Conhecida por *venture philantropy*

---

mercados, em vez de explorar produtos inovadores. Isso pareceu agradar ao homem que liderou a criação do sistema operacional de computador dominante do mundo. "Você pode fazer isso? [...] Existe alguma prova de que os estados são sérios sobre isso, porque eles não têm sido no passado? Wilhoit respondeu que ele e Coleman não poderiam dar garantias, mas que ' [...] nós vamos tentar dar o melhor tiro que pudermos'. Após a reunião, semanas se passaram sem nenhuma palavra. Então Wilhoit recebeu um telefonema: Gates estava dentro. O que se seguiu foi uma das mudanças mais rápidas e admiráveis na história da política educacional dos Estados Unidos." (LAYTON, 2014a, s.p.) Spring e Hanson (2015) refutam essa versão, e sustentam que Gates perseguia esses *standards* desde 1999, e que, embora provavelmente nunca venha à tona quem efetivamente escreveu os CCSS, o mais provável é que, de acordo com minuciosa pesquisa que empreenderam, esses padrões tenham sido escritos por dois consultores de *Wall Street*, a saber, Jason Zimba e Susan Pimentel, nenhum deles com respaldo intelectual ou profissional suficiente para a empreitada, razão pela qual apresentariam aqueles padrões curriculares qualidade e consistências tão sofríveis.

[214] O uso desses falsos movimentos populares por parte de empresas com vistas a influenciar a opinião pública denomina-se *astroturfing*, termo derivado de *AstroTurf*, uma marca de grama sintética que tem a aparência de um gramado natural. Trata-se de um trocadilho com a palavra da língua inglesa *grassroots*, que, em português, significa literalmente "raízes da grama", mas cuja acepção mais empregada é a de "movimentos espontâneos de uma comunidade". O ardil tem a intenção de fazer parecer que o movimento (ou grupo) origina-se espontaneamente da sociedade, quando, na verdade, é criado e financiado por empresas que se escondem por detrás de tais grupos. Para aprofundamento, remete-se a Atkins (2016) e Walker (2014).

(filantropia de risco) ou "filantrocapitalismo"[215], essa nova versão trata qualquer doação[216] como um investimento que, como qualquer outro no ambiente capitalista, deve ser cuidadosamente analisado, concedido e acompanhado a fim de proporcionar o retorno que dele se espera.

No atual contexto de escassez de recursos a serem aplicados na educação básica pública, tendo em vista a ofensiva do grande capital para se apropriar da nada desprezível fatia do orçamento nacional que a ela cabe[217], poucas escolas, distritos e mesmo estados conseguem resistir às doações dessas fundações, as quais, invariavelmente, vêm acompanhadas de condicionalidades, a serem abordadas ulteriormente. Dessa forma, as três principais fundações que atuam na educação pública estadunidense[218] atualmente exercem uma temerária e desproporcional influência sobre uma dimensão estratégica não somente para o destino econômico da nação, mas principalmente para a conformação dos valores que norteiam aquela sociedade.[219] Nesse sentido, observando que a ingerência dessas fundações na formulação de diretrizes

---

[215] Neologismo que, no entendimento deste pesquisador, encerra uma contradição em seus próprios termos.

[216] As doações são concedidas às organizações que se enquadrem estritamente nas políticas de concessão dessas fundações. No caso da Fundação Gates, por exemplo, na esfera educacional, as entidades beneficiadas com doações devem comungar dos valores e da ideologia daquela fundação naquela área, os quais se ancoram totalmente em uma perspectiva privatista e competitiva, na qual escolas, pais, alunos e professores atuam no mercado, buscando maximizar seus ganhos e minimizar suas perdas. Para qualquer política a ser financiada por essas fundações, se não forem encontradas organizações que se enquadrem rigorosa e estritamente dentro dos requisitos estipulados, são criadas, então, essas organizações *ad-hoc*, muitas das quais encarnarão o eticamente questionável papel de *astroturf*.

[217] O custo anual de um aluno em uma escola pública de ensino básico nos Estados Unidos é aproximadamente 10.000 dólares (US$ 10.700 durante o ano fiscal de 2013, segundo o órgão federal de estatísticas estadunidense ([UNITED STATES OF AMERICA, 2015a]) Multiplicando-se aquele valor por 50 milhões de estudantes nesse nível escolar (50,1 milhões em 2015, de acordo com o Centro Nacional de Estatísticas Educacionais ([UNITED STATES OF AMERICA, 2016a]), chega-se à cifra de 500 bilhões de dólares por ano. São precisamente esses os cálculos que os reformadores empresariais fazem, e é esse imenso volume de recursos públicos que eles querem drenar para suas empresas, dai o imperativo de inviabilizar o sistema educacional básico público de ensino daquela nação (SPRING; HANSON, 2015). Chama mais a atenção ainda o fato de todos os filantropos juntos doarem o equivalente a **menos de um por cento** (em torno de 4 bilhões de dólares) do que a sociedade estadunidense, por intermédio dos orçamentos nacional, estadual e municipal, destina à sua educação pública básica, conforme supra mencionado, mas se arvorarem de senhores absolutos do delineamento das políticas educacionais a serem implementadas naquela nação, conforme se mostra no decorrer do presente estudo (MCGOEY, 2015).

[218] Fundação Gates, Fundação Walton e Fundação Broad.

[219] Comentando a declaração de Chester E. Finn Jr., que dirige o Instituto B. Fordham Thomas (contumaz beneficiário de doações da Fundação Gates na ordem de dezenas de milhões de dólares, conforme site da referida organização), o qual havia afirmado que "[...] todas as grandes fundações tentam influenciar as mentes dos burocratas da esfera pública", Ravitch (2010, p. 146) pondera que, não obstante, "[...] [n]unca na história dos Estados Unidos existiu uma fundação tão rica e poderosa como a Fundação Gates. Nunca houve uma que procurasse dirigir as políticas nacionais e estaduais em educação. E nunca antes houve uma fundação que desse concessões financeiras para quase todos os principais *think tanks* e grupos de pressão atuantes na área de educação, não deixando quase ninguém disposto a criticar seu vasto poder e sua influência descontrolada."

educacionais públicas tem chegado ao extremo de pautar a política educacional delineada pelo próprio Ministério da Educação daquela nação[220], pontua Ravitch (2010, p. 139-40):

> Antes de considerar os objetivos específicos e as atividades destas fundações, vale a pena refletir sobre a sensatez de permitir que a política educacional seja dirigida ou, por assim dizer, capturada, por fundações privadas. Há algo fundamentalmente antidemocrático em abrir mão do controle da agenda política da educação pública para fundações privadas dirigidas pelas pessoas mais ricas da sociedade; quando as mais ricas dessas fundações estão unidas em um propósito comum, elas representam uma força extraordinariamente poderosa que está além do alcance das instituições democráticas. Essas fundações, não importa quão dignas e altivas, não são, afinal, entidades públicas. Elas não estão sujeitas ao controle público ou à fiscalização, como um órgão público estaria. Elas decidem por elas mesmas como reformar a educação pública, talvez de formas que nunca passariam pelo escrutínio dos eleitores em qualquer distrito ou estado. Se os eleitores não gostam da agenda de reforma das fundações, eles não podem votar e retirá-las de seu 'mandato'. As fundações exigem que as escolas públicas e seus professores sejam responsabilizados por seus desempenhos, mas elas mesmas não são responsáveis perante ninguém. Se os seus planos falharem, não haverá sanções aplicadas contra elas. Elas são bastiões do poder absoluto.

Como resultado da intensa *blitzkrieg* promovida pela coalizão empresarial liderada por Bill Gates, entre 2009 e 2011, quarenta e cinco dos cinquenta estados daquele país adotaram o CCSS, **muitos deles mesmo antes de esses padrões estarem concluídos**.[221] De acordo com Spring e Hanson (2015), o processo de aprovação desses *standards* foi, em todos os estados, caracterizado pela falta de transparência e pela corrupção:

> A captura de nossas escolas públicas por meio do *Common Core* tem sido um processo secreto, sem audiências públicas, sem debates públicos, com quase

[220] Em que pese a discrepância de nomenclaturas entre as estruturas administrativas do Brasil e dos Estados Unidos, visando ao mais claro entendimento da dimensão do órgão em questão, sempre que no presente trabalho for feita menção ao Ministério da Educação ou às secretarias estaduais de educação dessa nação, entenda-se que se trata de seu *Department of Education* em âmbito federal ou de suas correspondentes instâncias estaduais, respectivamente. Essa opção terminológica justifica-se pelo fato de não haver Departamento de Educação no Estado brasileiro.

[221] A adoção do CCSS era um dos critérios para vencer o concurso promovido pelo programa *Race to the Top* ("Corrida para o topo"; doravante, RTTT), instituído em 2009 na administração Barack Obama, que oferecia 4,35 bilhões de dólares em prêmios para os estados que tivessem os melhores desempenhos em políticas tais como avaliações de docentes e diretores baseadas nos testes padronizados de seus alunos, apoio à expansão das escolas *charter*, fechamento de escolas públicas "com baixo desempenho" e reabertura posterior como escola *charter* e construção e utilização de "armazéns de dados" com informações dos alunos, objetivando alimentar os sistemas de avaliação correlatos. O RTTT abandonou a equidade como princípio adotado nas políticas educacionais federais dos governos cujo presidente da república pertencia ao Partido Democrata, consubstanciadas, desde meados da década de 1960, em suplementação de recursos por parte daquele ente federado aos estados e municípios com base no percentual de estudantes pobres, e não em uma competição entre os estados. Essa mudança de perspectiva por parte do democrata Barack Obama beneficiou os estados mais poderosos política e economicamente, com mais recursos para contratar consultores, no que foram, ademais, subsidiados pela Fundação Gates, acentuando mais ainda o caráter injusto e desigual do programa (RAVITCH, 2013).

> nenhum envolvimento de pais ou professores, nem embasamento científico e nenhuma revisão de qualquer outra forma. A pressa para implementar os *Common Core* tem sido um processo profundamente caracterizado por corrupção, subornos, mentiras e distorções em todas as fases do processo. A Fundação Gates gastou centenas de milhões de dólares para criar centenas de *fake grassroots groups* [falsos movimentos populares] e para subornar todos, desde a mídia empresarial ao Congresso e aos legisladores estaduais. (SPRING; HANSON, 2015, p. 101).

Com efeito, um dos fatores que podem explicar a pressa na aprovação do CCSS pode estar na, no mínimo, duvidosa, qualidade daqueles padrões, de acordo com grande parcela dos acadêmicos com atuação profissional na área.

O *Common Core* é, nos seis primeiros anos de vida escolar da criança, especialmente nos três primeiros, desenvolvimentalmente inadequado de maneira deveras preocupante. O jardim de infância simplesmente desapareceu. A submissão das crianças, sustentam especialistas em primeira infância, a constantes testes padronizados nessa etapa de sua vida escolar, tenta fazer dos infantes adultos miniaturizados. Em particular, parece haver um desconhecimento das sequências, ritmos e dinâmicas das habilidades cognitivas infantis, bem como da medida em que o ambiente no qual a criança se encontra inserida afeta essas habilidades. Outra característica que denota o desconhecimento dos elaboradores do CCSS do desenvolvimento cognitivo infantil reside no precoce e impertinente estímulo ao pensamento abstrato e conceitual, o qual é incompatível com aquela fase da infância. (CARLSSON-PAIGE, 2008; CROSSER, 1991; ELKIND, 2007; GOODWIN; MILLER, 2013; MAGLIACANO, 1994; MILLER; ALMON, 2009; ROSENFELD; WISE, 2000; SUGGATE; SCHAUGHENCY; REESE, 2013).

Quanto à alegada e massivamente disseminada faculdade de aqueles padrões tornarem os egressos do ensino médio “prontos para o ensino superior e para a carreira”, é forçoso notar que inexistem, até o momento, quaisquer evidências empíricas fundamentadas em pesquisas solidamente avaliadas por pares que sustentem não somente tal alegada propriedade desses padrões, mas até mesmo a própria plausível possibilidade de que tal condição venha a ser efetivamente mensurada (MARSELLE, 2015).

Em março de 2010, cerca de 500 dos mais respeitados educadores especializados em infância, psicólogos e neurocientistas cognitivos dos Estados Unidos assinaram uma declaração conjunta de denúncia contra o CCSS, afirmando que, especialmente para as crianças nas séries iniciais, sua formulação é desenvolvimentalmente inadequada. Nessa declaração, eles foram quase unânimes em

expressar profunda preocupação pelo fato de que ninguém do *Common Core Development Committee* (Comitê de Desenvolvimento do *Common Core*)[222] tenha qualquer experiência na educação de crianças na primeira infância (ALLIANCE FOR CHILDHOOD, 2010). Seguem os principais questionamentos abordados por aqueles cientistas:

> Temos sérias preocupações sobre o CCSS [...]. As propostas de padrões [curriculares] tornadas públicas em janeiro conflitam com as mais recentes descobertas na ciência cognitiva, na neurociência, no desenvolvimento infantil e na educação da primeira infância sobre como as crianças aprendem, do que elas precisam para aprender, e qual a melhor forma de ensiná-las no jardim da infância e nas séries iniciais. Não temos dúvida de que o aprendizado da língua inglesa e da matemática é crucial para reduzir o déficit de desempenho. Como está escrito [no CCSS], no entanto, os padrões propostos levantam as seguintes preocupações: esses padrões levarão a longas horas de instrução em alfabetização e matemática [em detrimento de outras disciplinas] [...]; eles levarão à padronização por meio de testes inadequados [...]; esse tipo de instrução didática e seus testes provocarão o afastamento de outras áreas importantes de aprendizagem [...]; há pouca evidência de que tais padrões para as crianças levam ao sucesso mais tarde. Enquanto uma introdução aos livros na primeira infância é fundamental, pesquisas sobre as ligações entre o ensino intensivo de discretas habilidades de leitura no jardim de infância e posterior sucesso são inconclusivas na melhor das hipóteses. Muitos dos países com estudantes de ensino médio com melhor desempenho não começam sua escolaridade formal até os seis ou sete anos. Temos que testar essas ideias mais profundamente antes de estabelecer políticas e práticas em nível nacional.. [...]. Portanto, apelamos à Associação Nacional de Governadores e ao Conselho de Diretores de Escolas Estaduais [*National Governors Association (NGA)* e *Council of Chief State School Officials (CCSSO)*, respectivamente] para que suspendam a atual redação dessas normas para crianças do jardim de infância à terceira série [do ensino fundamental][223]. Nós ainda solicitamos a criação de um consórcio de pesquisadores de primeira infância, psicólogos do desenvolvimento, pediatras, cientistas cognitivos, professores e dirigentes escolares para desenvolver diretrizes abrangentes para um atendimento pré-escolar eficaz e para um ensino que reconheça o direito de toda criança a um começo saudável na vida escolar e a uma educação adequada ao seu desenvolvimento. (ALLIANCE FOR CHILDHOOD, 2010, p. 1-2).

Não foram atendidos, e dificilmente o seriam, porquanto isso representaria deitar por terra toda a articulação da mencionada coalizão empresarial com o fito de viabilizar um mecanismo de padronização escolar em nível nacional que permitisse a tão almejada alavancagem da escala de produção de suas empresas, a qual, com a suprarequerida criação do consórcio, seria inexoravelmente comprometida.

---

[222] Tal colegiado teria participado apenas da *revisão* do CCSS, e não de sua efetiva redação, conforme advogam Spring e Hanson (2015), entendimento posteriormente ratificado pelo primeiro autor, em esclarecimento prestado a este pesquisador, por e-mail, em 8 de julho de 2016.

[223] Este trecho ilustra o terreno nebuloso que constitui a elucidação da verdadeira autoria dos CCSS. Vê-se que aqueles cientistas acreditavam na versão de que aqueles padrões estavam sendo redigidos por orientação das mencionadas duas organizações, o que vai de encontro à perspectiva de Spring e Hanson (2015), adotada por este pesquisador.

Precisamente por esse motivo alterações no CCSS são condicionadas à prévia autorização dos detentores de seus direitos autorais, a saber, a Associação Nacional de Governadores e o Conselho de Diretores de Escolas Estaduais (*National Governors Association* (NGA) e *Council of Chief State School Officials* (CCSSO), respectivamente), **organizações privadas**, portanto não sujeitas a qualquer controle social, que recebem a maior parte de seus milhões de dólares em financiamento da Fundação Gates. Ressalte-se ainda que, pelo mencionado caráter dessas organizações, não há registro público de como elas tomam suas decisões (SPRING; HANSON, 2015).

Com a adoção do CCSS por quase todos os estados, as editoras de livros didáticos apressaram-se para alinhar os seus produtos com os novos padrões, assim como as empresas de tecnologia da informação e de consultoria começaram a desenvolver tecnologia em suporte àqueles *standards*, e a oferecer treinamento sobre como implementá-los e como proceder na coleta, no gerenciamento e na análise dos dados[224]. O Ministério da Educação concedeu 350 milhões de dólares para dois consórcios[225] desenvolverem avaliações nacionais que terão que ser feitas *on-line* por todos os discentes do maternal ao último ano do ensino médio, com vistas a aferir e alinhar o aprendizado dos alunos ao CCSS, razão pela qual os estados e municípios terão que fazer investimentos em tecnologia da ordem de até 15,8 **bilhões** de dólares para implementar aqueles *standards* (ACCOUNTABILITY WORKS, 2012).

As secretarias estaduais de educação haviam alertado que o "rigor" do *Common Core* faria com que as notas dessas avaliações fossem inferiores em até 30% em comparação com as notas obtidas nos testes anteriormente adotados[226], mesmo em distritos cujos alunos possuíam um histórico de boas notas, o que de fato passou a ocorrer. Tal "profecia autorealizada" serviu para reforçar as alegações dos reformadores empresariais sobre a "falência" do sistema educacional público básico daquela nação e

---

[224] No Colorado, uma reportagem no Jornal *The Denver Post* (BROWN, 2012) denunciou que, dos 26,6 milhões de dólares que o Ministério da Educação destinou ao estado nos últimos dois anos, 35% (9,4 milhões de dólares) foram destinados ao pagamento de empresas de consultoria, **e não às escolas**.

[225] Os consórcios foram o *Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers* (Parceria para Avaliação da Prontidão para o Ensino Superior e para a Carreira, doravante PARCC) e o *Smarter Balanced Assessment Consortium* (Consorcio de Avaliações Balanceadas Mais Inteligentes, doravante SBAC). Em setembro de 2010, quarenta e quatro estados e o Distrito de Columbia adotavam um desses testes para avaliar seus educandos (UNITED STATES OF AMERICA, 2010). Todavia, em março de 2016, esse número caiu para apenas vinte e um estados, como resultado da forte resistência por parte de pais de alunos e de educadores ao uso dessas avaliações. Registre-se, não obstante, que esses estados passaram a fazer uso de outros sistemas avaliativos, ou desenvolvidos internamente, ou adquiridos de outros consórcios/empresas (GEWERTZ, 2016).

[226] Spring e Hanson (2015) desvelam minuciosamente como esse decréscimo foi deliberadamente produzido, corroborando o relato de Burris (2013a, 2013b) reproduzido na nota de rodapé no início da seção *2.1.2.1.1 O ardil da meta impossível*, do presente trabalho.

dinamizar o mercado de novos produtos e tecnologias objetivando "auxiliar" escolas e alunos a superarem suas "deficiências" em desempenho escolar, entendido esse sempre como notas em testes padronizados.

> Novamente, o objetivo de reprovar estudantes é corroer o apoio às escolas públicas e, assim, torná-las mais fácil de fechar e privatizar. De acordo com o Centro Nacional de Estatísticas da Educação, cerca de 2.000[227] escolas públicas por ano foram fechadas nos EUA desde que o impulso pela privatização [do ensino] começou em 2004. Este é o dobro da taxa de fechamento de escolas na década de 1990, quando cerca de 1.000 escolas públicas eram fechadas todos os anos. Esses fechamentos de escolas afetaram a vida de mais de 300.000 estudantes por ano que agora vivem com a culpa de que porque falharam em um teste sua escola foi fechada. [...] Nesse mesmo período, o número de escolas *charter* [...] controladas de forma privada aumentou de menos de 2.000 estabelecimentos para mais de 5.000 - com o número de matrículas disparando de menos de 500.000 para quase 2 milhões de alunos.[228] (SPRING; HANSON, 2015, p. 151).

A taxa insolitamente elevada de reprovação nos testes destinados a aferir e alinhar o aprendizado do CCSS por parte dos alunos no último ano do ensino médio (SPRING, 2016) também se manifesta no exame para expedição do diploma de equivalência GED. Essa avaliação constitui uma segunda (e quase sempre última) chance para aqueles que não concluíram o ensino médio na faixa etária normal e a obtenção desse certificado de aprovação permite aos seus detentores a habilitação necessária para se candidatar a empregos na iniciativa privada e para pleitear financiamento educacional com vistas a cursar o ensino superior. Até 2013 o GED cumpria satisfatoriamente esse papel, contudo, a partir de 2014 passou a ser operacionalizado pela Pearson, e nesse mesmo ano apenas 30% dos candidatos que fizeram o exame obtiveram aprovação. Aos que não passam, resta a opção de adquirir o material didático voltado para o exame, produzido por essa empresa, com o intuito de se prepararem para novas tentativas, salientando-se que essa mesma companhia é a fornecedora exclusiva de material didático preparatório para os exames PARCC.

Para além das óbvias ilações de interesses mercadológicos no crescimento do número de alunos que não conseguem, nos testes, atingir o nível de desempenho preconizado pelo CCSS, sucedendo-se que aqueles sejam sistematicamente estimulados a adquirir material didático e auxílio didático-educacional providos por empresas do

---

[227] Recuperando-se a informação exata a partir da fonte indicada pelos autores (UNITED STATES OF AMERICA, 2016), chega-se à média anual de 1.823 escolas fechadas, entre os anos letivos 2002-2003 e 2012-2013, o que corrobora a tendência explicitada por aqueles estudiosos.

[228] Procedendo-se da mesma forma que na nota supra, a partir de United States of America (2012), encontram-se os seguintes dados: um aumento de 1.993 para 5.274 no número de escolas *charter*, absorvendo um incremento de matriculas de 448.343 para 1.787.091 entre os anos letivos 2000-2001 e 2010-2011.

mencionado cartel, este pesquisador chama a atenção para a dimensão estrutural subjacente a tal fenômeno, a saber: no bojo da "restauração conservadora", iniciada no início dos anos 1970, por meio da qual o capital procurou reestruturar sua base produtiva, substituindo "trabalho vivo" por "trabalho morto", conforme mencionado, o desemprego transmuta seu caráter de conjuntural, como se apresentava desde os primórdios do capitalismo industrial na Inglaterra, para estrutural, sinalizando que a maioria dos empregos perdidos não mais serão recuperados, pelo menos na mesma função e com o mesmo nível de formação e capacitação.

Retomando ainda, com o intuito de clarificar a argumentação, a mencionada informação de que dos 30 empregos que oferecerão mais vagas no mercado de trabalho estadunidense até 2022, dois terços deles não exigirão como requisito formação de nível superior (UNITED STATES OF AMERICA, 2015c), delineia-se deveras verossímil e plausível a tendência eliminacionista apontada por Blacker (2013), resultante do recrudescimento do processo de centralização de capitais, o qual teria levado o capitalismo a entrar em um ciclo de descarte e eliminação da massa humana que progressivamente desempenha papel cada vez mais irrelevante na dinâmica operacional do MPC.

Tal movimento manifesta-se nas instâncias universal e educacional, esta ora ilustrada pelo mencionado crescimento do número de alunos que não conseguem, nos testes, atingir o nível de desempenho preconizado pelo CCSS. Quanto à primeira, abordada no capítulo anterior, presume-se sua plausibilidade como um dos deletérios efeitos do agudo e contínuo processo de concentração de riqueza e renda nas mãos de uma elite econômica que representa 1% da população mundial (HARDOON; FUENTES-NIEVA e AYELE, 2016; HUDSON, 2014; PIKETTY, 2014), bem como nas manifestações exteriores empíricas de suas danosas sequelas, a saber, os altíssimos índices de desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e a pauperização absoluta e relativa de imensa maioria da população dos países capitalistas, com toda a imensa cadeia de consequências sociais, econômicas, políticas, humanas e ambientais daí advinda. Saliente-se, não obstante, como própria de toda tendência, sua subordinação à efetiva dinâmica social, presidida pelo agir dos seres humanos que, de forma deliberada e organizada, detêm a efetiva capacidade material de conduzir soberanamente os processos sociais, políticos e econômicos que lhes afetam.

Em junho de 2014, o jornal *The Washington Post* publica uma entrevista de Bill Gates, concedida à repórter Lindsey Layton (LAYTON, 2014b; SCHNEIDER,

2014), ocasião na qual essa profissional, agindo com rara coragem entre seus colegas atuantes na imprensa hegemônica[229], inquiriu ao bilionário se seu enorme entusiasmo e apoio ao CCSS devia-se ao fato de a Microsoft beneficiar-se, associada a outras empresas parceiras, dentre as quais a Pearson, do enorme impulso de mercado que aqueles *standards* geram[230]. O magnata, reagindo de forma ultrajada, considerou a pergunta uma afronta e reafirmou seu "abnegado espírito filantrópico e altruísta".

Cody (2014), observando que a unanimidade positiva da qual desfruta Gates na mídia e em outras instâncias daquela sociedade engendra um tabu social, a saber, a marginalização de vozes críticas ou questionadoras das políticas educacionais impulsionadas por sua Fundação, pontua que mais importantes do que as motivações subjetivas daquele empresário são os desdobramentos concretos das políticas que ele efetivamente financia e impõe com seu poder econômico.

> Aqui está o problema mais profundo com o modelo de Gates para a reforma da educação. Ele é estruturado sobre uma visão de mudança social que afirma que, para que as necessidades dos pobres sejam atendidas de forma eficaz, o estímulo ao lucro deve ser desencadeado. Gates vê essa como a força motriz para a inovação. [...] Na opinião de Gates, a maneira de atender às necessidades dos pobres é torná-las rentáveis para empresas a fazê-lo. O simples fato de que a impetuosidade da busca pelos lucros é muito mais frequentemente a fonte da pobreza do que uma solução para ela lhe escapa. Este modelo não permite um setor público forte e independente, sob o controle democrático dos cidadãos. Em vez disso, o sistema público deve ser reestruturado de modo que os fundos continuem a fluir dos contribuintes, mas em direção às grandes empresas, competindo umas com as outras. A única coisa que permanece 'pública' é a fonte de financiamento. [...] Sua 'filantropia' destina-se a empurrar a instituição da educação da esfera pública para a esfera privada, corporativa. (CODY, 2014, p. 143-144).

Ademais do decisivo suporte prestado à produção e implementação do CCSS, outro âmbito da total subsunção da educação pública estadunidense à dinâmica da reprodução do capital que tem contado com o obstinado apoio de Gates é o das escolas *charter*, para as quais esse bilionário já destinou 440 milhões de dólares (TAYLOR, 2015). Desse montante, a título meramente ilustrativo, de acordo com Cody (2016, s.p.):

---

[229] Segundo McGoey (2015), em represália a reportagens consideradas negativas à imagem da empresa, a Microsoft adota a prática de produzir "listas negras" de jornalistas, pressionando as empresas de mídia a demitir aqueles que publicarem textos que, na avaliação daquela corporação, possam prejudicar seus negócios. Uma das vítimas da empresa de Gates (DVORAK, 2008) relata que acabou descobrindo por acaso que estava em tal lista quando da divulgação de documentos referentes a um processo judicial contra aquela companhia no estado de Iowa.

[230] Valerie Strauss, em sua coluna no mesmo noticioso (STRAUSS, 2014b), comentando tal entrevista, informa a existência (à época) no site da Microsoft de uma página intitulada *Tech Essentials for Testing Success* (Requisitos Técnicos Essenciais para Aplicação Exitosa de Testes), com expressas recomendações para que as escolas atualizassem urgentemente os sistemas operacionais de seus computadores, ou seja, adquirissem a versão mais nova do *Windows*.

> [...] quase US$4 milhões foram concedidos à Pacific Charter School Development Inc. (Companhia de Desenvolvimento das Escolas Charter do Pacífico), a fim de 'apoiar as necessidades de instalações das escolas charter no estado de Washington'. Outros US$50.000 foram para a Washington State Charter Schools Association (Associação das Escolas Charter do estado de Washington) para 'apoiar o desenvolvimento da pesquisa de viabilidade e a colaboração regional' nos estados de Washington e Idaho. As escolas charter em Chicago também tiveram uma ajuda [de Gates]. Chicago é uma das três cidades nas quais Gates, por volta de 2008, havia indicado que valia a pena investir, por conta de um forte prefeito que estava no comando das escolas. O Chicago Community Trust (Fundo Comunitário de Chicago) recebeu US$1,1 milhão 'para aprimorar a colaboração entre escolas públicas tradicionais do distrito e as escolas charter em Chicago', e a Illinois Network of Charter Schools (Rede de Escolas Charter de Illinois) recebeu US$281.100 para um objetivo similar. O The Children's First Fund, The Chicago Public School Foundation (Fundo do Children First, Fundação Escola Pública de Chicago) recebeu ainda outros US$1.249.040 para essa mesma finalidade.

Convém registrar ainda a obstinada e incansável cruzada empresarial, liderada por aquele magnata, e consubstanciada em uma campanha de *lobbying* de vários milhões de dólares, com o intuito de influenciar parlamentares com vistas à aprovação de leis permitindo e estimulando a adoção de escolas *charter* em vários estados daquela nação, em muitos dos quais projetos de lei nesse sentido já haviam sido derrotados em suas respectivas casas legislativas (AU; FERRARE, 2014). A seção que segue contempla uma análise do impacto do crescimento desse tipo de escola no sistema educacional básico público dos Estados Unidos.

3.1.3.3 Escolas Charters: A locomotiva do "trem da alegria" empresarial que dilacera a educação pública básica estadunidense

Dos mecanismos de privatização suscetíveis de serem utilizados pelos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, os *vouchers* e escolas *charter* constituem os mais significativos, e que têm sido objeto do maior número de análises por parte da imprensa e da academia. Contudo, os primeiros nunca lograram o grau de apoio econômico, político e social ostentado pelos últimos, correntemente, uma bandeira bipartidária de penetrante força e apelo popular nas principais instâncias daquela sociedade, notadamente em seus estratos médios.

Importa apreender uma dissonância entre a ideia original e o uso que aqueles reformadores fazem do conceito de escolas *charter*. Concebidas como uma

alternativa às escolas tradicionais[231], com vistas a propiciar a seus alunos desmotivados e com dificuldade de aprendizagem uma abordagem mais personalizada e integradora, as escolas *charter* despontam no cenário pedagógico estadunidense entre o final da década de 1980 e o início da seguinte. Ravitch (2013, p. 124), destacando o protagonismo do líder sindical Albert Shanker nesse processo, recupera sua concepção originária de escola *charter*:

> Em 1988, Shanker estava tentando descobrir o que fazer com o grande número de estudantes que estavam desinteressados, que abandonavam a escola, ou que ficavam sentados com mau humor em suas salas de aula, aparentemente indiferentes à instrução. Sua ideia era que um grupo de seis ou oito professores de uma escola pudesse colaborar na concepção de um novo tipo de escola para esses alunos, em seguida, ir aos seus colegas na escola e pedir sua aprovação. Antes que pudessem continuar, eles também teriam que obter o apoio de seu sindicato e do conselho escolar do distrito. Em seguida, eles recrutariam os alunos que ficavam pelos cantos e que estavam propensos a abandonar a escola. A nova escola seria livre dos regulamentos habituais, e os professores estariam livres para adotar as suas próprias ideias para ajudar esses jovens. O que quer que eles aprendessem, eles compartilhariam com seus colegas. Eles colaborariam com o sistema público de ensino, e não competiriam com ele. [...] O conceito básico era que a escola teria uma autorização para um determinado período de tempo, trabalharia com os alunos que estavam em alto risco de fracasso, e em algum momento o seu trabalho seria concluído.

Não foi o que ocorreu. Em vez de laboratórios de práticas inovadoras e progressistas, grande parte das escolas *charter* materializa uma autoritária e conservadora concepção pedagógica sucintamente expressa no bordão "*no escuses*" (sem desculpas), consubstanciada em rígida disciplina, abordagem descontextualizada do conteúdo a ser ensinado e ausência de atividades artísticas e físicas, conformando um estilo escolar em voga no século XIX. Não obstante todos os deletérios efeitos desse modelo para a formação educacional daquele alunado, a estreiteza de seu padrão pedagógico é apenas um dos malefícios das escolas *charter* para o sistema educacional daquela nação.[232]

A lógica instrumental dos reformadores empresariais no que concerne à adoção desse tipo de escola como a "estratégia mestra" visando à captura da educação pública básica dos Estados Unidos baseia-se no desenvolvimento de um modelo replicável de escola barata e que aumente as notas de seus alunos nos testes padronizados. Na visão mercantil daqueles empreendedores, os pais são apenas clientes

[231] Escolas de gestão efetivamente pública, que funcionam nos distritos escolares daquele país, e são regidas por conselhos escolares eleitos pela comunidade local, sendo financiadas por recursos públicos. Constituem as verdadeiras escolas públicas daquela nação.

[232] Registre-se a minoritária sobrevivência de algumas escolas *charter* imbuídas de seu espírito originário, dentre as quais as dedicadas a educar crianças com autismo e outras deficiências.

procurando o serviço de provimento educacional para seus filhos, e não desempenham nenhum papel na administração do sistema escolar, escapando-lhes que em um sistema público universal de educação, em uma sociedade democrática, os pais são, ademais de cidadãos com direitos, unidos a toda a sociedade, os verdadeiros donos das escolas.

Desobrigadas dos controles estatais inerentes às escolas de gestão e financiamento exclusivamente públicos (doravante referenciadas como EPGPs), os quais garantem, em tese, a qualidade do provimento educacional e a observância dos dispositivos legais no que respeita à idônea aplicação dos recursos públicos e aos direitos de seus trabalhadores, as escolas *charter* desfrutam de ampla margem de ação para estatuir, dentre outros aspectos de seu funcionamento, seus códigos disciplinares e sua política de admissão.[233] Entretanto, é a frouxa fiscalização estatal da aplicação dos recursos financeiros que essas escolas recebem, oriundos do pagamento de impostos, um dos atributos que mais as tornam tão atraentes aos investidores de *Wall Street* e de outros ramos de negócios, aliada ao potencial de crescimento do próprio setor, o qual experimentou um *boom* que multiplicou o número dessas escolas por quatro em apenas quinze anos.[234] De acordo com Ravitch (2013, p. 125-6):

> Em apenas 20 anos após a ideia das escolas *charter* ter sido proposta pela primeira vez, mais de seis mil escolas charter matricularam cerca de dois milhões de estudantes, aproximadamente 4% dos estudantes de ensino básico do país. Nos distritos das grandes cidades, as matrículas nas escolas *charter* eram muito maiores. Cerca de 80% ou mais dos alunos em Nova Orleans estavam matriculados em escolas *charter*, assim como em quase a metade dos alunos no Distrito de Columbia. Em seis distritos, pelo menos 30% dos educandos frequentavam escolas *charter*, e outros dezoito distritos tinham pelo menos 20% de seus alunos em *charters*. Quase cem distritos tinham, pelo menos, 10% dos seus alunos nas *charters*.

No bojo da proliferação desse peculiar modelo de escolas, emerge um fenômeno que tem impactado consideravelmente o ensino básico daquela nação, a saber, as cadeias nacionais de escolas *charter*. Referidas intercambiavelmente como *educational management organizations* (organizações de gestão educacional; doravante, EMOs), ou *charter management organizations* (organizações de gestão *charter*; doravante, CMOs), essas redes provêm uma marca e alguma uniformidade

[233] Alguns estados desobrigam as escolas c*harter* de manter um sistema avaliativo docente, como os existentes em suas homólogas de efetiva gestão pública, sendo que no estado de Lousiana e alguns mais, os professores dessas escolas não precisam sequer ser certificados (RAVITCH, 2013).
[234] Segundo Rios (2016), o número de escolas *charter* saltou de 1.542 em 1999 para 6.723 em 2014.

administrativa, mercadológica, trabalhista e pedagógica às escolas que com elas celebram contratos de gestão.[235]

O Conselho Diretor de uma *charter* pode nomear executivos ou gerentes, ou mesmo alternativamente contratar uma organização com ou sem fins lucrativos (EMO ou CMO) para administrar algum setor da escola ou toda ela. Nesse caso, o conselho paga à entidade contratada uma taxa de administração ou **transfere para ela os recursos financeiros que recebe para o funcionamento da escola** (BAKER; MIRON, 2015)[236]. É essa modalidade que será analisada na presente seção, porquanto constitui a mais comum e a mais significativa do ponto de vista do impacto dos mecanismos privatizantes sobre o funcionamento do sistema de educação básica pública dos Estados Unidos.

Reportando-se à aludida fragilidade estatal para fiscalizar a aplicação dos recursos públicos que essas escolas recebem, Baker e Miron (2015) pontuam que os desvios por superfaturamento tornam-se difíceis de serem rastreados pelo simples fato de que as EMOs não são legalmente obrigadas a fornecer informações detalhadas sobre seus gastos gerais, como o fazem as EPGPs. E acrescentam:

> Colocando de forma simples, o aumento da complexidade envolvida na gestão das escolas *charter* em relação à das escolas tradicionais [EPGPs] torna altamente provável que os subsídios [públicos] que realmente chegam à escola — a real instância destinatária desses — sejam reduzidos no processo de sustentar financeiramente diversas camadas intermediárias. Além disso, em vários pontos neste sistema, os gastos públicos são transferidos para o controle de entidades onde a transparência pública pode ser comprometida, incluindo a possibilidade de que todos ou quase todos os recursos públicos sejam transferidos como um montante fixo para o controle de um agente privado que não é obrigado a fornecer relatórios detalhados de despesas. (BAKER; MIRON, 2015, p. 17).

Partindo da premissa fundamental de que a finalidade última de toda empresa capitalista, sua verdadeira *raison d'etre*, é o lucro, mostra-se não tão difícil intuir os desdobramentos da enxertadura de entidades com fins lucrativos na gestão de unidades escolares públicas de ensino básico. Pressionadas pelos próprios

---

[235] Miron et al. (2012) informam a existência naquele país de cerca de 200 dessas redes, operando em 28 estados. Segundo ainda a mesma fonte, cerca de 35% de todas as escolas *charter* nos Estados Unidos fazem parte de uma rede, e quase a metade de todos os alunos de escolas *charter* estão matriculados em uma escola com contrato com uma rede.

[236] Do ponto de vista jurídico-legal, uma escola *charter* pode estabelecer-se como entidade única ou como múltiplas entidades vinculadas. Pode, por exemplo, instituir adicionalmente uma organização sem fins lucrativos por meio da qual recebe contribuições privadas ou, alternativamente, receber diretamente esses aportes, caso opte por se instituir ela mesma como organização sem fins lucrativos. Em qualquer desses casos, fica apta a receber, direta ou indiretamente, contribuições subvencionadas com isenções e incentivos fiscais (BAKER; MIRON, 2015).

constrangimentos estruturais desse modo de produção, expressos na encarniçada competição ainda vigente nesse segmento de mercado, essas organizações necessariamente atuam de maneira a subjugar os aspectos pedagógicos, sociais e humanos ao processo de acumulação e reprodução de seu capital. Nessa perspectiva, custos e despesas são sistematicamente reduzidos ou até eliminados, quando possível, e receitas são buscadas, incansável e criativamente induzidas, e forjadas, nem sempre de forma legal ou mesmo ética[237].

No caso das redes de escolas *charter* estadunidenses, sejam EMOs ou CMOs, uma forma dissimulada de auferir lucros ou de canalizar recursos para os sócios dessas organizações consiste em aumentar exponencialmente as despesas administrativas[238], dentre as quais se destacam a remuneração dos seus executivos, a compra sem licitação de materiais de toda a espécie provenientes de empresas "parceiras" ou até mesmo de propriedade dos sócios da própria rede e, por último mas não menos relevante, muito pelo contrário, a instituição de um sofisticado e intrincado esquema de extorsão de recursos públicos por meio de complexas operações no mercado financeiro e imobiliário com o propósito de financiar a aquisição de imóveis para o funcionamento das escolas dessas redes.

Em 2012, o jornal *The Arizona Republic*, de Phoenix, denunciou que em 2009 Michael e Olga Block, sócios-fundadores da rede de escolas *Basis*, no Arizona, constituída juridicamente como uma "organização sem fins lucrativos" (*Basis Schools Inc*.), criaram a *Basis Ed Inc*., uma empresa (portanto, "com fins lucrativos") para fornecer às escolas de sua rede quase tudo o que elas precisassem para operar, por meio da terceirização de professores e diretores, e dos serviços de contabilidade, tecnologia, recursos humanos, relações públicas e gestão (por sinal, executada pelo próprio casal fundador da cadeia de escolas). A "entidade sem fins lucrativos" assinou um contrato de

[237] Ademais de outros artifícios utilizados para canalizar recursos para seus sócios (contemplados no parágrafo seguinte ao do qual se origina a presente nota), dentre os expedientes aos quais recorrem as cadeias de escolas *charter* com vistas à obtenção dos lucros que lhes permitam competir no mercado, destacam-se: 1) agressiva política de captação de doações privadas (quando a *charter* é legalmente constituída como uma "instituição sem fins lucrativos") ou de investidores (quando instituída como uma "instituição com fins lucrativos"); 2) exigência de prestação de serviços voluntários por parte dos pais de seus alunos, condicionando a permanência desses na escola ao atendimento de tal imposição; 3) cobrança de "multas por mau comportamento" em valores claramente exorbitantes, o que, além de resultar em reforço no caixa, ainda pode contribuir no descarte de alunos "problemáticos", política disciplinar adotada na maioria dessas escolas; 4) enxugamento de despesas com pessoal, notadamente com o corpo docente, por meio da contratação prioritária de professores com parca experiência e baixo nível educacional, aliado a uma alta taxa de rotatividade (*turn-over*) desses profissionais, entre 34% e 40% ao ano nas principais redes (BAKER; MIRON, 2015).

[238] As quais, conforme mencionado, não estão sujeitas a fiscalização, no arcabouço jurídico-legal que regulamenta as escolas *charter* naquele país.

dez anos com a empresa "multifornecedora", tendo **Michael permanecido no Conselho Diretor das duas organizações.** No ano fiscal de 2011, a *Basis Ed Inc*. pagou à *Basis Schools Inc*. a quantia de US$ 9,8 milhões dos US$ 13,7 milhões em despesas totais incorridas pela contratante, a qual se negou a fornecer ao mencionado jornal uma cópia do contrato que mantém com a empresa do casal Block (RYMAN, 2012).

Em Nova Iorque, os 15 mais bem pagos CEOs das escolas *charter* ganham salários superiores ao do chanceler[239] responsável pelas **mais de 1.600 EPGPs daquela cidade**, cujo valor em 2012 era de US$ 212.614. Ilustrativamente, Eva Moskowitz, CEO e fundadora da cadeia de escolas *charter Success Academy* (que, por sinal, tem um conselho diretor que inclui abastados gestores de fundos de *hedge*[240] de *Wall Street*), recebeu, a título de salário e bônus, US$ 475.244 no ano fiscal de 2012 para administrar **apenas duas escolas** (MONAHAN, 2013; NEW YORK, 2012). O Quadro 3 clarifica a discrepância suprarelatada, ao mostrar, em sua base, o mais baixo dos salários, auferido pelo chanceler Dennis Walcott:

Quadro 3 – Remuneração dos dirigentes escolares da cidade de Nova Iorque

Nome	Escola	Remuneração (anual, em dólar)
Deborah Kenny	Village Academy Network	499.146
Eva Moskowitz	Success Academy CS Inc.	475.244
David Levin	KIPP NY	395.350
Ian Rowe	Public Prep Network	325.002
Dennis McKesey	HCZ Promise Academy	285.273
Jeffrey Litt	Icahn Charter Schools	280.323
Steven Wilson	Ascend Learning Inc.	269.997
Keri Hoyt	Success Academy CS Inc.	262.264
David E. Rudall	Uncommon Schools	252.941
Christina Tettonis	Hellenic Classical C.S.	245.535
Seth Andrew	Democracy Prep	238.384
Brett Peiser	Uncommon Schools	237.782
Douglas McCurry	Achievement First Inc.	224.200
Dacia Toll	Achievement First Inc.	224.200
Rafiq Kalam Id-Din	Teaching Firms of America	219.348
Dennis Walcott	**NYC Public Schools**	**212.614**

Fonte: Produzida por este pesquisador a partir de Monahan (2013).

Baker e Miron (2015, p. 25) comentam o quadro:

[239] O dirigente, na cidade de Nova Iorque, do *Departament of Education*, órgão que no Brasil corresponderia à secretaria municipal de educação, assim como o das escolas públicas do Distrito de Columbia, responsável pela gestão das escolas públicas nessa jurisdição, têm o título de chanceler (*chancellor*).

[240] Termo de língua inglesa, cuja tradução literal é "cerca" ou "barreira"; no segmento financeiro designa operações que servem para proteger um investidor dos riscos de outra operação sua.

> Esses salários de executivos excedem em muito os salários dos típicos administradores distritais das escolas públicas [EPGPs], incluindo os administradores de distritos escolares públicos frequentados por um número muito maior de estudantes e com orçamentos totais muito maiores. Em 2011-2012, [dos salários de administrador de distrito escolar no Estado de Nova Iorque,] entre os mais de 4.000 salários relatados, apenas cinco ultrapassaram os US$ 300.000[241].

A KIPP, a maior cadeia de escolas *charter* dos Estados Unidos, destinatária de milhões de dólares em impostos dos contribuintes e contribuições de fundações de entusiastas bilionários apoiadores desse tipo de escolas, pressiona sistematicamente, desde sua fundação, quase sempre com sucesso, os órgãos governamentais que supostamente deveriam fiscalizá-la para que omitam dos relatórios públicos informações detalhadas sobre suas receitas e despesas, essas notadamente com pessoal, instalações e "outros usos" (GRAVES, 2016). Informa ainda essa fonte:

> Aqui estão alguns dos detalhes mais relevantes dos registros fiscais de 2013 da KIPP: ela recebeu mais de US$ 18 milhões em subsídios provenientes dos impostos americanos e mais de US$ 43 milhões de outras fontes, principalmente outras fundações. Gastou quase US$ 14 milhões em pagamento de pessoal, incluindo mais de US$ 1,2 milhão para **nove executivos que receberam salários de seis dígitos**, e quase US$ 2 milhões a mais em aposentadorias e outros benefícios. Também gastou mais de US$ 416.000 em publicidade e uma assombrosa quantia de US$ 4,8 milhões em viagens, [dos quais] mais de US$ 1,2 milhão para o *Walt Disney World Swan and Resort*. Ela também pagou US$ 1,2 milhão para a *Mathematica* para a sua análise de dados; essa é a empresa que foi usada para tentar refutar as denúncias sobre as [baixíssimas] taxas de aprovação e as [elevadas] taxas de evasão [de seus alunos]. (GRAVES, 2016, s.p., grifou-se).

Todas essas despesas repetem-se em seus mesmos níveis, com leves acréscimos, no ano fiscal seguinte, com o detalhe de que a referida cadeia de *charters* pagou a seu cofundador David Levin mais de US$ 450.000 e a seu CEO Richard Barth mais de US$ 425.000, ambos a título de remuneração, ademais de salários de seis dígitos para mais outros oito executivos; e gastou em viagens mais de US$ 1,8 milhão somente no *Cosmopolitan Hotel and Casino* em Las Vegas. **Decididamente, essas não constituem despesas compatíveis com instituições escolares públicas[242], nem em sua**

---

[241] Uma planilha com os salários administrativos do *Departament of Education* do estado de Nova Iorque no ano letivo de 2011-2012 está disponível em: <http://www.p12.nysed.gov/mgtserv/admincomp/docs/2011-12_AdminSalDisc_5_11_11_Post_r.xls>. (Acesso em: 17 ago. 2016).

[242] Os dirigentes das cadeias de escolas *charter* adotam uma postura dúplice quanto à natureza jurídico-legal de seus empreendimentos: alegam que suas escolas são públicas quando interessados em recursos fiscais, isenções tributárias e quaisquer outras vantagens materiais que esse *status* legal possa lhes proporcionar; contudo, agem no sentido diametralmente oposto quando instados a cumprir com suas obrigações legais no que diz respeito aos direitos de seus trabalhadores, no que vêm, no geral, obtendo a complacência do poder judiciário daquela nação. Para aprofundamento com relação à questão, remete-se a Green, Baker e Oluwole (2014, 2015) e Mead (2014).

natureza e menos ainda em sua magnitude, mostrando-se, assim, clara a razão pela qual a KIPP age de todas as formas para impedir o acesso público a essas informações.

Entretanto, atentar apenas para os suntuosos gastos com remuneração de seus executivos e com "outros usos" pode subestimar consideravelmente a capacidade das operadoras de escolas *charter* de canalizar um volume desproporcional de recursos públicos em benefício de seus sócios. Um dos mais refinados mecanismos empregados por essas organizações para esse fim consiste, conforme mencionado, em um audacioso e complexo arranjo fiscal-financeiro por meio do qual as maiores cadeias desse tipo de escola apropriam-se de substancial fração do erário mediante sinuosas operações nos mercados financeiro e imobiliário, com a alegada justificativa de financiar a aquisição de imóveis para o funcionamento das escolas de suas redes. O estratagema funciona, no geral, da seguinte forma.

Os sócios da rede de escolas *charter* criam uma empresa que atuará como uma *holding* imobiliária[243], com a parceria (ou seja, o aporte financeiro) de um fundo de investimentos imobiliários. A primeira adquire prédios que possam servir para escolas[244], faz as reformas físicas necessárias e os vende (com ágio, naturalmente) para o fundo, que os aluga para a *holding*, a qual, por sua vez, subloca-os para a escola por um preço superior ao que paga de locação ao fundo.

Contar com inquilinos cativos (no caso, as escolas), presos por meio de longos contratos de locação, pagando aluguéis de valores crescentes, torna esse arranjo, malgrado seus predatórios efeitos sobre as finanças públicas, um negócio bastante atraente para investidores de fundos imobiliários. Um desses, o *Entertainment Properties Trust*[245], administra mais de US$ 3 bilhões em propriedades, incluindo

---

[243] Trata-se de um tipo específico de empresa constituída com o objetivo de ser proprietária de imóveis, notadamente para fins de locação. Para aprofundamento, reporta-se a França (2014).

[244] Grande parcela desses prédios abrigava escolas que foram fechadas no âmbito das medidas punitivas do NCLB direcionadas às instituições escolares públicas que não atingiram as metas de desempenho estipuladas por aquele programa. Baker e Miron (2015) frisam que apologistas, amigos próximos de sócios de escolas *charter* ou até mesmo esses estão sendo colocados em posições de gestão em estabelecimentos escolares públicos. **Ou seja, os próprios responsáveis pela administração das escolas públicas do distrito têm como principal interesse a dissolução desses educandários** e a ampliação das escolas *charter*. Esses gestores têm poder para perpetrar a transferência de bens públicos para mãos privadas muitas vezes sem a aprovação dos contribuintes cujos recursos financiaram a aquisição desses ativos.

[245] Um dos maiores fundos de investimento imobiliário envolvidos em locações para escolas *charter* nos Estados Unidos, com contratos com 63 instituições escolares desse tipo em todo o país. A *Imagine*, maior operadora de escolas dessa modalidade naquela nação, possui seis de suas escolas em St. Louis, cujo desempenho agregado nos exames de Missouri é pior do que o de qualquer distrito escolar naquele estado. No entanto, essas escolas estão rendendo milhões de dólares para a *Imagine* e para o *Entertainment Properties Trust* por meio desse arranjo fiscal-imobiliário que, em última análise, é financiado com recursos da educação pública, e tem sido uma poderosa alavanca para a expansão

cinemas e escolas *charter*. David Brain, CEO e principal acionista da empresa, explicou que as escolas *charter* são "[...] um negócio muito estável, muito resistente à recessão [...], um produto de demanda muito alta. **Se você faz negócios com estados com finanças sólidas, então é um negócio seguro**", acrescentando que gosta de ter *charters* na carteira da sua empresa porque o setor oferece uma grande oportunidade de investimento, com 500 escolas sendo inauguradas a cada ano, girando em torno de US$ 2,5 bilhões anualmente (STRAUSS, 2012).

Baker e Miron (2015, p. 3, grifou-se) identificam o que consideram os quatro mais preocupantes aspectos do funcionamento das escolas *charter*, dos pontos de vista da integridade do patrimônio público e da ética na aplicação dos recursos públicos daquela nação:

> 1. Uma parte substancial da despesa pública destinada à prestação de serviços educacionais diretos às crianças está sendo extraída inadvertida ou intencionalmente **para ganho pessoal** ou de negócios financeiros, criando ineficiências substanciais; 2. Os bens públicos estão sendo desnecessariamente **transferidos para mãos privadas**, à custa do público, arriscando o futuro fornecimento de educação pública; 3. As operadoras de escolas *charter* estão crescendo de forma altamente endógena, autoservindo entidades privadas construídas sobre os fundos derivados de lucrativas taxas de administração e de extração de rendas de aluguel, comprometendo ainda mais o fornecimento futuro da educação pública; 4. Os imperativos legais [de transparência administrativa aplicáveis às escolas *charter*] atuais tornam improvável que quaisquer violações legais, éticas ou mesmo meras más práticas de política [pública] sejam conhecidas até que reportagens investigativas inteligentes, denunciantes ou litígios legais levem-nas ao conhecimento público.

Com vistas a sanar ou ao menos atenuar ao máximo possível essas graves disfunções na destinação de recursos públicos para as escolas *charter*, recomendam aqueles autores algumas medidas, dentre as quais, em rol não exaustivo, elenca-se:

- Os distritos e as demais autoridades governamentais locais devem centralizar o controle e a gestão patrimonial dos espaços a serem utilizados pelas EPGPs e pelas *charters*.
- Os autorizadores devem ser obrigados a revisar quaisquer contratos financeiramente significativos entre o conselho escolar de uma *charter* e uma EMOs ou qualquer empresa privada e, principalmente, examinar e

---

nacional daquela rede de escolas *charter*. Importa ainda salientar que todas as seis escolas mencionadas estão pagando um percentual maior de aluguel em relação aos seus orçamentos do que qualquer outra escola *charter* naquela cidade. Três dessas escolas gastaram quase 21% de suas receitas com aluguel no ano letivo de 2009-2010, quando, por exemplo, a *City Garden Montessori*, uma escola *charter* também localizada em St. Louis, mas operada por outra rede, gastou menos de 4% de sua receita nesse ano para alugar o prédio onde funciona (CROUCH, 2011).

aprovar contratos de aluguel e de gestão entre as mencionadas partes contratantes.

- As determinações legais de fornecer aos órgãos governamentais competentes informações financeiras devem ser ampliadas para obrigar às escolas *charter* a elaborar seus relatórios de receitas e despesas com o mesmo grau de precisão e detalhamento que o fazem as EPGPs, bem como para obrigar às EMOs a fornecer àqueles órgãos estatais relatórios discriminando suas receitas e despesas, assim como seus ativos e passivos.
- Todos os contratos entre o conselho diretor de uma escola *charter* e a empresa que a opera, bem como entre essas empresas de gestão e os prestadores de serviços (sejam organizações ou indivíduos) a quem elas recorram devem ser disponibilizados ao público.
- Os estados devem alterar suas legislações que normatizam as escolas *charter*, de forma a garantir graus apropriados de independência entre as partes que participam de qualquer negócio com essas escolas, de forma a combater o favorecimento a entes próximos de seus proprietários. Todos os relacionamentos devem passar por testes básicos que afiram rigorosamente a necessária imparcialidade que deve prevalecer nos contratos celebrados por essas instituições escolares.
- Ao contratar EMOs para a gestão de suas escolas *charter*, os conselhos diretores devem agir de forma cautelosa, prudente e presciente, e os autorizadores devem fornecer orientação e fiscalização para assegurar que os contratos financeiramente significativos sejam celebrados no real interesse da escola, em prol de seus alunos. Contratações de EMOs com esse perfil geralmente incluem os seguintes tipos de disposições: Deve haver pelo menos duas ofertas concorrentes de EMOs; a duração do contrato não pode exceder o prazo de concessão da escola *charter*, de preferência menor; o contrato deve prever planos de contingência para que a opção de afastar e/ou substituir a EMO permaneça viável e realista; as retromencionadas informações financeiras e os resultados dos testes de seus alunos devem ser disponibilizadas para os cidadãos, para os autorizadores e para os órgãos governamentais competentes e, por ultimo, a contratação deve explicitar mecanismos que garantam que os sócios ou os membros da

> diretoria ou da administração das EMOs contratadas não têm qualquer relação profissional ou pessoal com os membros do conselho diretor da escola *charter*.

A coalizão empresarial empenhada na captura da educação básica pública estadunidense não descura do embate ideológico, campo no qual conta com a fiel colaboração da mídia hegemônica e de uma miríade de *think tanks* e de centros de pesquisa universitários agraciados com vultosas doações das fundações vinculadas àquela coligação, com vistas a gerar uma percepção social de excelência dos resultados acadêmicos dos alunos das escolas *charter*, e de sua suposta superioridade nesse quesito em relação às EPGPs. Não obstante, a avaliação dominante na academia e nos centros de pesquisa independentes[246], lastreada nos resultados da esmagadora maioria de consistentes estudos revisados por pares, comparando o desempenho das escolas *charter* em relação às EPGPs, é de que, após controladas as características demográficas do corpo discente dos dois tipos de escolas, não existem entre esses significativas diferenças de desempenho em testes padronizados (CENTER FOR PUBLIC EDUCATION, 2015; COBB, 2016; GABOR, 2015; LADD; CLOTFELTER; HOLBEIN, 2015; LÓPEZ, 2014; MAUL, 2015; MAUL; MCCLELLAND, 2013; MIRON; MATHIS; WELNER, 2015). A título ilustrativo, reporta-se a algumas das conclusões do estudo correspondente à primeira das fontes imediatamente supra-mencionadas:

> Não há nenhuma razão para concluir que a escolha em si produzirá melhores resultados. Enquanto muitas escolas 'de escolha' [*charters*] fazem um trabalho exemplar, os resultados não são universalmente melhores do que os produzidos pelas escolas públicas tradicionais. A escolha da escola não-pública deve vir com etiquetas de advertência. Os formuladores de políticas que estão considerando apoiar os pais que desejam escolher escolas privadas ou domiciliares devem estar cientes de que muito pouco se sabe sobre a eficácia global da escolaridade fora das escolas públicas. Expandir as escolas *charter* não é uma estratégia global de reforma. A maioria das escolas *charter* não são melhores que suas homólogas públicas tradicionais. Simplesmente ter mais delas não aumentará o desempenho. Em vez disso, os formuladores de políticas e os educadores devem se concentrar em aprender com as escolas *charter* bem-sucedidas sobre políticas e práticas que podem ajudar a melhorar todas as escolas. (CENTER FOR PUBLIC EDUCATION, 2015, p. 19)[247].

---

[246] Portanto, que não recebem doações provenientes de fundações e outras organizações comprometidas com o projeto dos reformadores empresariais da educação naquele país.

[247] Segundo ainda esse estudo, no que diz respeito às escolas *charter*, em leitura, somente 25% delas têm um desempenho melhor do que as EPGPs, 56% têm desempenho equivalente e 19% mostram-se inferiores às EPGPs, nesse quesito. Ou seja, **75% das escolas *charter* têm uma performance igual ou**

Destoando desse entendimento majoritário, contudo, um estudo produzido pelo *Center for Research on Education Outcomes* (CREDO)[248], um instituto de pesquisas educacionais vinculado à Universidade de Stanford[249], cujas principais conclusões são reproduzidas a seguir, tenta mostrar, pela primeira vez, que as escolas *charter* têm uma performance superior à das EPGPs, pelo menos em testes padronizados:

> [...] Nossos resultados mostram que escolas charter urbanas, no agregado, produzem níveis significativamente mais elevados de crescimento anual em matemática e leitura comparadas às suas pares TPS [Traditional Public Schools, as EPGPs, na terminologia adotada na presente obra] [...]. Os ganhos de aprendizagem para alunos de escolas charter são significativamente maiores para estudantes negros, hispânicos, de baixa renda e com necessidades especiais em matemática e leitura. [...] Os resultados positivos dos alunos das escolas charter aumentaram, em média, durante o período da pesquisa. No ano letivo de 2008-2009, a assiduidade produziu em média 29 dias adicionais de aprendizagem para os alunos em matemática e 24 dias adicionais de aprendizagem em leitura. No ano letivo de 2011-2012, os alunos das escolas charter receberam 58 dias adicionais de aprendizagem em matemática e 41 dias adicionais em leitura em relação aos seus pares TPS [...]. Em comparação com o panorama das escolas charter como um todo, [...] as escolas charter dessas 41 regiões urbanas têm melhorado os resultados em ambas as extremidades do espectro de qualidade: eles têm porcentagens maiores de escolas que são melhores do que as alternativas TPS e porcentagens menores de escolas de pior desempenho. (CENTER FOR RESEARCH ON EDUCATION OUTCOMES, 2015, p.6-7).

Analisando esse estudo, Gabor (2015, s.p.), após vários contatos mantidos com os responsáveis por sua formulação, com vistas a obter esclarecimentos, reporta

---

pior que as EPGPs em leitura. Em matemática, 29% têm desempenho melhor, 40% têm desempenho igual e 31% têm desempenho pior do que as EPGPs. Conclui-se, assim, que **71% das escolas *charter* mostraram-se igual ou pior do que a EPGP em matemática**. Em outros termos, **apenas uma em cada quatro escolas *charter* revelou-se melhor do que a escola pública de gestão pública** (CENTER FOR PUBLIC EDUCATION, 2015).

[248] Essa entidade recebeu doação da Fundação Família Walton (cujos fundadores são sócios majoritários do Walmart, o maior varejista e o maior empregador privado do mundo), uma das mais generosas apoiadoras das escolas *charter* nos Estados Unidos, para a produção de um estudo sobre as escolas *charter* virtuais (WOODWORTH et al., 2015). A fundação supra já investiu mais de US$ 385 milhões em novas escolas *charter* ao longo das últimas duas décadas (WALTON FAMILY FOUNDATION, [2014 a 2016]) e, no início de 2016, anunciou que planeja doar US$ 1 bilhão nos próximos cinco anos para apoiar iniciativas de escolha de escola (*school-choice*) e escolas *charter* (STERNBERG, 2016). Com vistas a moldar a opinião pública e a influenciar os formuladores de políticas educacionais, a fundação concede bolsas de pesquisa para acadêmicos que estudam escolas *charter* e outras iniciativas do mesmo naipe. Suas doações, da ordem de milhões de dólares, têm financiado esses estudos em diversas universidades e centros de pesquisa do país. Seus resultados são, em seguida, sistematicamente citados na imprensa que os filantropos pró-*charter* controlam, criando, assim, o clima ideológico propício para a expansão do número desse tipo de escolas naquela nação.

[249] Em levantamento feito no site da Fundação Gates, este pesquisador apurou que a Universidade de Stanford já recebeu dessa fundação, apoiadora-chave da política de expansão das escolas *charter*, desde sua fundação em 2000, US$ 89.003.684 em doações para projetos nas mais diversas áreas de pesquisa daquela instituição educacional, dos quais US$ 19.083.181 somente para o setor de educação. (Site: <http://www.gatesfoundation.org/How-We-Work/Quick-Links/Grants-Database>. Acesso em: 22 ago. 2016).

várias falhas metodológicas que comprometem sobremaneira, segunda a autora, a credibilidade da referida pesquisa:

> Apos esmiuçar todo o estudo e seu documento de acompanhamento técnico, e depois de trocar uma série de *e-mails* com Macke Raymond, diretor do CREDO, encontramos problemas significativos com o estudo do CREDO. Os problemas vão muito além de tecnicalidades e sugerem que quaisquer generalizações extraídas do estudo sobre a qualidade das escolas públicas tradicionais em relação às escolas *charter* seriam um grande erro. Em particular, o estudo não consegue explicar a base sobre a qual incluiu ou excluiu os estudantes das escolas públicas e das *charter*; uma troca de *e-mail* com Raymond esclareceu a metodologia do estudo, mas também revelou que foi introduzido, em muitos casos, um viés antiescolas públicas. E, em pelo menos um caso, as conclusões sobre Nova Orleans, o primeiro distrito totalmente *charter* no país, Raymond admite que o CREDO violou sua própria metodologia, um fato não divulgado nem no estudo nem em seus documentos técnicos que o acompanham.

Maul (2015, p. 3), ademais de apontar diversas outras fragilidades, comunga com a autora supra a preocupação com as imprecisões metodológicas do estudo em questão, salientando ainda que o apego a essa "peculiar metodologia" procede de estudos anteriores do mesmo instituto:

> Em comentários anteriores [Gary Miron, Brooks Applegate, Andrew Maul e Abby McClelland] chamaram a atenção para uma variedade de problemas técnicos e conceituais com os métodos empregados pelo CREDO em seus estudos sobre escolas *charter*. Para a maior parte [desses autores], não parece que os pesquisadores do CREDO alteraram a sua metodologia à luz dessas preocupações; assim, muitas das observações feitas aqui se sobrepõem às questões levantadas anteriormente. Particularmente preocupantes são a abordagem usada para fazer corresponder alunos aos 'gêmeos virtuais' para comparação e o relato das alterações de ano para ano nos resultados dos testes em termos de 'dias de aprendizagem'. Além disso, um grande número de escolhas feitas na análise de dados e na apresentação dos resultados não está suficientemente descrito e justificado.

No âmbito da mídia hegemônica, predominam reportagens exaltando as escolas *charter* e aviltando as EPGPs em relatos superficiais e notoriamente parciais, quase sempre citando as retromencionadas pesquisas acadêmicas patrocinadas pelas maiores fundações empresariais do país. A exemplo disso alude-se, a título meramente ilustrativo, a uma matéria veiculada em 2014 no periódico conservador inglês *The Economist*: "*Charter schools – Killing the golden goose*".

Essa peça jornalística tenta apresentar a rede de escolas charter *Noble*, em Chicago, como um paradigma de excelência escolar entre suas congêneres da modalidade, mencionando, por exemplo, que a expectativa de graduação em uma universidade dos egressos dos educandários dessa empresa situa-se em torno de 36%, superior, portanto, aos 11% da média do mesmo índice, naquela cidade.

Omite a revista, contudo, a seletiva composição demográfica do alunado daquela rede, marcado pelos menores níveis de participação de estudantes para os quais o inglês é o segundo idioma, bem como de alunos com necessidades especiais, comparativamente inferiores 35% e 22%, respectivamente, em relação às EPGPs daquele centro urbano (RAVITCH, 2014). Todavia, o que mais chama a atenção na política adotada por essa instituição com respeito ao seu corpo discente é a sua altíssima taxa de suspensão por "motivos disciplinares", em torno de 51% (alunos suspensos pelo menos uma vez, durante o ano letivo), índice que sobe para 88% para o subgrupo dos educandos afro-americanos e para 68% para os com necessidades especiais. Compreensivelmente (ou coincidentemente), esses estudantes, os mais "difíceis", tendem a ter notas baixas em testes e a não se graduar no ensino superior, diminuindo, assim, o desempenho daquela cadeia de escolas nas estatísticas das escolas *charter* apuradas pelos órgãos governamentais (DAVIS, 2012). Outra estratégia da empresa é cobrar multas por infrações da mesma natureza, de valores entre US$ 5 e US$ 280, quando 90% de seu corpo discente é constituído de discentes filhos de pais de baixa renda, o que, nos casos mais graves, leva à saída do educando da escola, pela impossibilidade de pagamento da penalidade financeira[250], desnudando-se, dessa forma, a estratégia não somente daquela cadeia de escolas *charter* mas de quase todas suas congêneres de se livrar de aprendizes cujos resultados em testes padronizados possam impactar negativamente o desempenho da instituição nos mencionados índices educacionais (PARENTS UNITED FOR RESPONSIBLE EDUCATION, 2012).

Outro corolário negativo da acentuada expansão das escolas *charter* naquele país consiste em seu caráter segregador, consubstanciando e reforçando um processo abordado em seção anterior do presente trabalho[251]. Não obstante encontrem ampla aceitação, já constituindo senso comum, na mídia corporativa e em várias outras instâncias sociais daquela nação, as alegações dos defensores desse tipo de escolas, de que elas incluem uma maior proporção de alunos de cor, bem como de educandos provenientes de famílias de baixa renda, não é isso que atesta a maioria das pesquisas acadêmicas conduzidas com o apropriado rigor teórico, empírico e metodológico, e revisadas por pares. No geral, elas apontam para consideráveis níveis de segregação por raça, nível socioeconômico, e condições do aluno quanto a necessidades especiais e ao

[250] Essas multas renderam à cadeia de escolas *charter* em tela, entre 2009 e 2012, a importância de US$ 386.745 (PARENTS UNITED FOR RESPONSIBLE EDUCATION, 2012).
[251] *2.1.2.2.2 Segregação e ressegregação racial nos Estados Unidos: o retrocesso na integração das minorias e seu reflexo na guetorização escolar.*

aprendizado da língua inglesa (FRANKENBERG, 2012; MICKELSON; BOTTIA; SOUTHWORTH, 2008; MIRON et al., 2010; MIRON; MATHIS; WELNER, 2015; WAYSON, 1999; WELLS et al., 2000). Ilustrativamente, asseveram os autores de um desses estudos:

> Com exceção de alguns relatórios gerados por grupos de defesa [das escolas *charter*], existe um corpo substancial de pesquisa [acadêmica] atestando que as escolas *charter* estão acelerando a ressegregação por raça, classe, desempenho escolar, *status* de educação especial (particularmente quando a gravidade da deficiência é considerada) e *status* de aprendiz da língua inglesa. Dois estudos nacionais [publicados] em 2010 [Frankenberg (2012) e Miron et al., (2010)] examinaram as características de seus alunos e descobriram que as escolas *charter* aceleraram a segregação do sistema escolar público. Ambos os estudos descobriram que as escolas charter aceleraram a segregação por raça e classe. Um dos estudos [Miron et al., (2010)] também analisou as condições de aluno de educação especial e de aprendiz da língua inglesa e descobriu que as escolas *charter* também foram muito mais segregadoras do que as escolas locais do distrito [as EPGPs]. (MIRON; MATHIS; WELNER, 2015, p. 7).

A segregação escolar perpetrada pelas escolas *charter* recai sobre as EPGPs[252], as quais, legalmente compelidas a receberem todos os tipos de alunos, acabam absorvendo em proporções maiores aqueles discentes sagazmente repelidos por aquelas, comprometendo o equilíbrio da composição demográfica das escolas públicas de gestão pública (BAKER, 2012).

Os danos causados pelas escolas *charter*, abordadas na presente seção, manifestam-se ainda de forma mais aguda em sua modalidade virtual (ou *cyber*, ou *online*), formato que se analisa na seção a seguir.

3.1.3.3.1 *Charters* virtuais: arapucas educacionais para pais e alunos e "vacas leiteiras" para suas mantenedoras

A OCDE, em recente relatório (OECD, 2015), adverte para as políticas educacionais que sobrevalorizam o uso da Tecnologia da Comunicação e da Informação (TCI) sem as devidas prescrições pedagógicas que sua adequada utilização na educação demandam. O documento aponta que onde os computadores são usados em sala de aula

[252] Essas escolas já são desfalcadas de seus alunos de melhor desempenho acadêmico, cujos pais, influenciados pela descomunal cruzada ideológica levada a efeito por aquela coalizão empresarial com o fito de posicionar as escolas *charter* no imaginário social como superiores às suas congêneres de gestão pública, optam por transferi-los para aquelas, debilitando mais ainda a situação financeira das EPGPs, já que os recursos financeiros providos pelo Poder Público "acompanham o aluno". Para aprofundamento sobre os nefastos efeitos desse processo, que asfixia alarmantemente a educação básica de gestão pública nos Estados Unidos, remete-se a Arsen et. al. (2015).

o seu impacto no desempenho do estudante é obscuro, na melhor das hipóteses. Alunos que fazem uso de computadores moderadamente na escola tendem a ter resultados de aprendizagem um pouco melhores do que os estudantes que raramente o fazem. Entretanto, os discentes que usam computadores com muita frequência na escola apresentam, em sua grande maioria, resultados de aprendizagem muito piores do que seus pares que não o fazem, mesmo após o controle do nível socioeconômico e das características demográficas dos aprendizes. Estas são as principais conclusões do estudo:

> […] Os resultados também não mostraram nenhuma melhoria apreciável no desempenho dos alunos em leitura, matemática ou ciências nos países que investiram pesadamente em TCI na educação. [...] Uma interpretação de tudo isso é que a concepção de **um modelo pedagógico eficaze conceitualmente consistente requer uma intensa interação entre professor e aluno, e a tecnologia, por vezes, distrai esse valioso compromisso humano.** [...] Se quisermos que os alunos se tornem mais inteligentes do que um *smartphone*, é preciso pensar mais sobre as pedagogias que estamos empregando para ensiná-los. **A tecnologia pode melhorar mais ainda um ensino que já é muito bom, mas a melhor tecnologia não pode substituir o pior ensino.** (OECD, 2015, p. 3-4, grifou-se)

Na mesma linha, manifesta-se Ravitch (2013, p. 141, grifou-se):

> As novas tecnologias aparecem quase diariamente, e espera-se, corretamente, que as escolas ajudem os jovens a aprender a usá-las. Computadores e acesso à internet são quase onipresentes, e ninguém duvida que, se utilizadas de forma adequada, essas são ferramentas valiosas para o ensino e a aprendizagem. Professores engenhosos incorporam a tecnologia em suas aulas e envolvem os jovens em experiências científicas, pesquisas históricas, e projetos de todos os tipos. [...] As possibilidades de tornar a aprendizagem interativa e vivaz são ilimitadas e uma nova era de ensino e aprendizagem está ao alcance, na qual os alunos podem aprender em seu próprio ritmo e explorar temas muito além das tarefas escolares. **No entanto, com todo o seu grande potencial, a tecnologia nunca poderá substituir o ensino inspirado. Os alunos responderão com maior entusiasmo a um professor talentoso do que a um computador com o melhor software do mundo. A tecnologia eletrônica tem os seus encantos, mas não pode competir com a vívida troca de ideias que acontece quando os alunos discutem um livro que leram ou um problema de matemática que lutaram para resolver ou uma peça de teatro que viram ou um mistério na história ou as eleições mais recentes.** No final das contas, é a imaginação, a alegria e a pesquisa orientada que tornam a educação valiosa, que distinguem a educação real da formal, que constituem a diferença entre a aprendizagem e uma mera credencial.

Lamentavelmente, não é o ocorre no sistema educacional básico público dos Estados Unidos. Desde 2000, quando foi fundada a K12 Inc[253], a maior rede de escolas

[253] Um dos maiores investidores iniciais da empresa foi Michael Milken, especulador do mercado financeiro estadunidense conhecido nos anos 1980 como "o rei dos *junk bonds*" ("títulos podres", aplicações de alto risco no mercado mobiliário dos Estados Unidos), condenado por fraude e evasão fiscal em 1990, por essa razão tendo cumprido pena em prisão federal por dois anos e pago US$ 1,1 milhão de

charter virtuais daquele país, esse tipo de instituição escolar vem se espalhando por inúmeros estados, para júbilo dos investidores de *Wall Street*, não se podendo afirmar o mesmo para seus alunos. Com efeito, as virtuais constituem uma modalidade de escola *charter* ainda mais nociva do que as de "tijolo e cimento", pelas razões que são delineadas a seguir.

Em uma reportagem sobre a K12 Inc. publicada no *The New York Times*, a jornalista Stephanie Saul (2011, s.p., grifou-se), após meses de profundas investigações sobre o funcionamento dessa rede de escolas, contrapõe as alegações dessa empresa de que "[...] a eficiência da iniciativa privada combinada com a internet pode revolucionar a educação pública, oferecendo alta qualidade a um custo reduzido". Sintetiza aquela periodista:

> Um olhar sobre as operações da K12 Inc., com base em entrevistas e em uma análise das finanças e dos registros de desempenho das escolas dessa empresa, levanta sérias questões sobre se as suas escolas — **e as escolas *on-line* em tempo integral em geral** — beneficiam as crianças e os contribuintes, particularmente quando os orçamentos estaduais de educação estão sendo cortados [precisamente para atender a essas escolas[254]]. Em vez disso, emerge um retrato de uma empresa que tenta espremer lucros de verbas para as escolas públicas, dilatando excessivamente o número de matrículas, aumentando a carga de trabalho dos professores[255] e diminuindo a qualidade.

Com vistas a apreender a lógica do modelo de negócios operacionalizado pelas *cyber-charters*, inicialmente, importa considerar a estratégia de segmentação de mercado por elas adotada, a qual, segundo o pesquisador Luis Huerta, do *National Education Policy Center* e do *Teachers College* (vinculado à Universidade de

---

multa (SPRING; HANSON, 2015). No ano letivo de 2013-2014, a K12 Inc., sozinha, operando 99 unidades escolares, tinha 98.806 alunos, o que corresponde a 37% dos estimados 263.705 estudantes matriculados em escolas virtuais de tempo integral naquele país. O lucro líquido da empresa em 2014 foi de US$ 55,1 milhões, e o faturamento total superou os US$ 919 milhões. (MOLNAR et al., 2015).

[254] Segundo Hubbard e Mitchell (2011a, 2011b), metade dos alunos que se matricularam em escolas *charter* virtuais no ano letivo de 2008-2009 no Colorado abandonaram-nas e a maioria voltou para as EPGPs. Contudo, os recursos financeiros que os acompanharam quando eles fizeram anteriormente o trajeto oposto não retornou às EPGPs quando eles a elas retornaram, o que custou a essas instituições muita criatividade e todo tipo de malabarismos para conseguir absorver esses estudantes sem qualquer verba adicional para incorrer nas correspondentes despesas adicionais que essa migração de alunos ocasiona.

[255] Miron e Urschel (2012) relatam que encontraram a relação professor-aluno nas unidades escolares da K12 Inc. em torno de 61,4, quase o quádruplo da encontrada em escolas convencionais nos estados onde aquela empresa opera, na faixa de 16,9, e consideram esse um dos fatores que contribuem para o pífio desempenho acadêmico de seus alunos. Os autores ainda salientam que, ademais de pagarem salários bem menores do que as escolas de tijolo e cimento aos seus professores, a empresa ainda externaliza esses custos para as famílias dos alunos, pois essas precisam orientar e monitorar os educandos em suas tarefas escolares diárias. Por outro lado, essa companhia pagou, a título de remuneração, mais de US$ 19 milhões ao seu CEO Ronald Packard, entre 2009 e 2013, à custa dos recursos públicos daquela nação (THORN, 2013).

Columbia), foca alunos considerados "difíceis" pelas escolas *charter* não virtuais. Explica aquele estudioso que como a tendência é que esse tipo de discente não se engaje na escola e não consuma muito dos recursos, pagos pelo Estado, presumivelmente colocados à sua disposição pelas escolas *on-line*, notadamente seus professores, tal peculiar característica desse tipo de alunado propicia uma incomum margem de lucratividade para as cadeias de escolas dessa modalidade (BOTTARI, 2013). Como basta a presença do nome do estudante na listagem encaminhada aos órgãos governamentais para que esses efetuem o pagamento a essas instituições, essa estratégia suscita a prática de constantes fraudes por parte da maioria das redes de *cyber-charters*, conforme delineado a seguir.

Uma auditoria do Colorado feita na *Virtual Academy*, pertencente à K12 Inc., concluiu que aquele estado estava pagando por estudantes que não estavam frequentando a escola e ordenou o reembolso de mais de US$ 800.000 aos cofres públicos. Os auditores estaduais descobriram que a referida escola computou cerca de 120 estudantes cuja matrícula não pôde ser comprovada ou que não atendiam aos requisitos de residência naquele estado. Alguns alunos nunca haviam se "logado" no sistema acadêmico da escola. Constatou-se que a K12 Inc. perpetra práticas de atribuição de notas e de registro de frequência injustificavelmente frouxas para manter e aumentar artificialmente a sua base de alunos. Um ex-funcionário da escola denunciou que havia forte pressão da direção para manter os educandos matriculados até a data de contagem, em outubro, quando a informação era passada ao Governo[256]. Salientou ainda aquele informante que, apesar de ter informações sobre as datas, as horas e a duração da interação e da experiência dos discentes com o *software* utilizado pela escola para todas as atividades acadêmicas, o único fator que era levado em conta para fins de efetiva presença era saber se o aluno estava "logado" (SPRING; HANSON, 2015).

No que se refere à qualidade do ensino e ao desempenho dos alunos das escolas *charter* virtuais, registros governamentais (COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION, 2006; JOINT LEGISLATIVE AUDIT COMMITTEE, 2010; LEGISLATIVE DIVISION OF POST AUDIT, 2007, 2015; STATE OF MINNESOTA, 2011), assim como diversos estudos de institutos de pesquisa vinculados a prestigiosas universidades (MIRON; GULOSINO, 2016; MIRON; URSCHEL, 2012; MOLNAR et

[256] O que constitui uma flagrante violação da norma legal correspondente, que prevê que as escolas *charter* virtuais são obrigadas a desligar, apagando-os de seus registros, os estudantes que se mantiverem ausentes injustificadamente após 10 dias consecutivos (MOLNAR et al., 2015).

al., 2013, 2014 e 2015; RANKIN SHAFER, 2014; WOODWORTH et al., 2015), têm evidenciado uma *performance* consideravelmente inferior à das EPGPs.

Em estudo publicado pelo *National Education Policy Center* (MOLNAR et al, 2015), os pesquisadores Gary Miron e Charisse Gulosino reportam que no ano letivo de 2013-2014, das 285 escolas *chartes on-line* de tempo integral que foram avaliadas, apenas 41% tiveram um desempenho considerado academicamente aceitável; pelo que concluem aqueles estudiosos que as escolas *charter* virtuais continuam sendo sobejamente superadas pelas EPGPs, recomendando ainda, em função do deplorável desempenho, que os estados suspendam a concessão de novas escolas dessa modalidade e congele o número de matrículas nas já existentes, enquanto permanecerem esses preocupantes índices de desempenho por parte desses estabelecimentos[257].

O mesmo estudo ainda conclui que:

> Comparadas com escolas públicas convencionais, **as escolas virtuais em tempo integral continuam a servir relativamente poucos estudantes negros e hispânicos, estudantes pobres e estudantes de educação especial**[258]. Nas métricas comuns do Progresso Anual Adequado (AYP [*Adequate Yearly Progress*]), dos *rankings* de desempenho estaduais e das taxas de graduação, as escolas virtuais de tempo integral ficam significativamente atrás das escolas tradicionais de tijolo e cimento[259]. (MOLNAR et al., 2015, p. 2, grifou-se).

Para o ano letivo de 2014-2015, os mesmos pesquisadores, em outro estudo, também publicado pelo NEPC (MIRON; GULOSINO, 2016)[260], atestaram que apenas 30,6% daquelas escolas tiveram um desempenho geral aceitável (um significativo decréscimo, portanto, em relação ao ano letivo anterior, supramencionado, que já era

---

[257] Nesse sentido, em janeiro de 2014, a secretaria estadual de Educação da Pensilvânia rejeitou todas as solicitações de abertura de novas escolas *charter* virtuais em tempo integral, pelo segundo ano consecutivo (HEROLD, 2014).

[258] Segundo Molnar et al. (2014), pesquisando dados do *National Center for Education Statistics* (Centro Nacional de Estatísticas da Educação; doravante NCES), referentes ao ano letivo de 2011-2012, a proporção de alunos com necessidades especiais em escolas virtuais é de apenas 7,2%, em comparação com 13,1% da média nacional. Já com relação ao *status* de aluno aprendiz da língua inglesa, a pesquisa em foco informa que as escolas *charter* apresentam o estarrecedor índice de apenas 0,1% de seus estudantes nessa condição, quando a média nacional no ano letivo de 2012-2013 foi de 9,2%. Constituem, portanto, nítidas evidências do caráter segregador desse tipo de escola.

[259] A mesma fonte informa que em 2014 apenas uma das 32 escolas virtuais em tempo integral (portanto, **apenas 3,12%** delas**)** no estado de Washington atingiu o AYP. Das escolas públicas de tijolo e cimento, a percentagem de escolas que atingiram o AYP foi de **51,1%** para o ensino "fundamental um" (até a quinta série); e de **51,1%** para escolas de ensino "fundamental dois" (até a nona série).

[260] Sobre o rigor concernente aos dados utilizados nesse estudo: "Os resultados apresentados neste relatório baseiam-se em dados publicamente disponíveis, coletados, auditados e armazenados por autoridades públicas. Dados do NCES foram particularmente úteis na coleta de dados-chave sobre as matrículas, a demografia dos estudantes e dos funcionários. Dados provenientes das agências estaduais de educação e de *sites* das escolas também foram utilizados quando não disponibilizados pelo NCES." (MIRON; GULOSINO, 2016, p. 8)

baixo), e que, em uma comparação do desempenho em Avaliações de Língua Inglesa (ELA) e Matemática dos alunos das escolas virtuais com as médias estaduais, para as respectivas matérias, das 121 escolas virtuais para as quais havia dados disponíveis, somente 22 (18,2%) tiveram taxas de proficiência acima da média estadual; ou seja, **82% tinham taxas de proficiência abaixo das médias estaduais.** A mesma pesquisa informa ainda que a taxa de conclusão do ensino médio no tempo adequado, de quatro anos, das escolas virtuais foi de apenas 40,6%, metade da média nacional, que é de 81%, e vem piorando nos últimos anos, diversamente das taxas de graduação nacionais, que vêm melhorando.

A principal conclusão do estudo em questão aponta um sombrio, quando não desastroso, desempenho das escolas virtuais de tempo integral, confirmando o que foi anteriormente relatado em pesquisas precedentes do NEPC (MIRON; URSCHEL, 2012; MOLNAR et al., 2013, 2014 e 2015), bem como por outros pesquisadores, avaliadores, auditores estaduais e jornalistas investigativos (COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION, 2006; HUBBARD, 2013; HUBBARD; MITCHELL, 2011a e 2011b; INNOVATION OHIO, 2011; JOINT LEGISLATIVE AUDIT COMMITTEE, 2010; LEGISLATIVE DIVISION OF POST AUDIT, 2007, 2015; RYMAN; KOSSAN, 2011; STATE OF MINNESOTA, 2011; WOODWORTH ET AL., 2015).

Até mesmo um estudo financiado pela Fundação Walton e publicado no final de 2015 pela CREDO (WOODWORTH et al., 2015) também descobriu que o desempenho discente, medido por notas em testes padronizados, em escolas virtuais *charter*, ficou muito aquém do apresentado nas escolas de tijolo e cimento, deixando "[...] pouca dúvida de que a frequência a uma escola *charter on-line* leva a uma diminuição do desempenho acadêmico para o aluno médio" (WOODWORTH et al., 2015, p. 23)[261]. Dentre as conclusões da pesquisa, destacam-se as seguintes:

> Os estudantes de escolas *charter on-line* tiveram um crescimento mais fraco do que seus gêmeos virtuais. Embora os resultados variassem para cada aluno, os dados mostraram que a maioria dos alunos das escolas *charter on-line* tiveram um crescimento acadêmico mais fraco em matemática e leitura

[261] Um dos autores desse estudo, a diretora do CREDO, Margaret Raymond, chega a afirmar que, estatisticamente, os ganhos dos alunos das escolas *charter on-line* em matemática são tão limitados que a magnitude desse incremento equivale àquele que o discente obteria se não fosse à escola durante todo o ano. A pesquisa traz, dentre outras conclusões, a de que mais de dois terços dessas escolas tiveram um crescimento acadêmico global menor do que as escolas de tijolo e cimento similares. No conjunto, as escolas *charter* virtuais têm como características alta relação aluno-professor, baixo envolvimento e alta mobilidade dos estudantes, ademais de praticamente não oferecerem aos seus discentes oportunidades para o contato direto com os docentes (HEROLD, 2015).

> comparado aos seus gêmeos virtuais. O padrão de crescimento mais fraco manteve-se consistente em subpopulações raciais-étnicas e em estudantes em situação de pobreza. [...] As atuais escolas *charter on-line* podem ser uma boa opção para alguns alunos, mas as evidências mostram que elas não servem muito bem ao conjunto relativamente atípico de alunos que atualmente as frequentam, muito menos à população em geral. Benefícios acadêmicos de escolas *charter on-line* são atualmente a exceção, e não a regra. (WOODWORTH et al., 2015, p. 62-63).

A má qualidade da instrução alimenta a elevada taxa de evasão das escolas *charter* virtuais[262], que por sua vez, é combatida com uma agressiva estratégia de *marketing* com vistas a manter elevado o número de matriculas[263], engendrando um círculo vicioso cada vez mais dependente de publicidade e de *lobbying*[264] (diga-se de passagem, às custas dos cofres públicos) no intuito de manter a viabilidade e a rentabilidade do negócio.

Sabendo-se que a K12 Inc. gastou, desde sua fundação, US$ 2.138.702 em *lobbying* e com doações a candidatos de todos os partidos, entende-se como ela e outras empresas do mesmo ramo conseguiram sugar dos cofres públicos centenas de milhões de dólares de verbas educacionais para seus negócios, a despeito de seus vergonhosos resultados acadêmicos. Ademais de ter contratado 153 lobistas em 28 estados entre 2003 e 2012 (NATIONAL INSTITUTE OF MONEY IN STATE POLITICS, 2016), a K12 Inc. utiliza diversos *fake grassroots groups* (falsos movimentos populares), os quais promovem manifestações em sessões legislativas que tratam de assuntos de interesses das escolas *charter* virtuais. Dentre esses grupos estão o *Pennsylvania Families for Public Cyber School* (Famílias da Pensilvânia por Escolas Públicas Virtuais), que recebeu US$ 250.000 da K12 Inc. e da *Connections Education* entre 2006

---

[262] No Colorado, metade dos alunos das escolas *charter on-line* no estado abandonou-as no ano letivo de 2008-2009 (MITCHELL; HUBBARD, 2011), representando quatro vezes a taxa de evasão média do estado, assim como essas escolas produziram três vezes mais desistentes do que graduados, o que é o oposto da média estadual de três graduados para cada desistente. [...] No mesmo ano, na *Virtual Academy* de Ohio, apenas 30% dos 9.000 alunos da escola se graduaram no prazo, em comparação com 78% dos alunos das EPGPs; na *Virtual Academy* do Colorado, apenas 12% dos seus 5.000 alunos o fizeram, em contraposição à taxa média de graduação de 72% das EPGPs. Ambas, as *Virtual Academy*s do Colorado e de Ohio, são operadas pela K12 Inc. A *Agora Cyber* da Pensilvânia, uma de suas maiores unidades, também operada pela K12 Inc., teve uma taxa de desistência de mais de 35% durante o ano letivo de 2009-2010 (MAINE EDUCATION ASSOCIATION, 2012). Em Minnesota, um relatório de setembro do Escritório do Auditor Legislativo também descobriu que 25% dos alunos dos últimos anos do ensino médio de escolas virtuais desistiram, em comparação com 3% da média estadual (BANCHERO; SIMON, 2011).

[263] Uma fração cada vez maior do dinheiro público coletado pela K12 Inc. é desviado para publicidade, em uma prática que levanta sérios questionamentos, notadamente quando os recursos são supridos pela sociedade para educar as crianças, e não para alavancar vendas e fortalecer a imagem de uma empresa privada. Essa rede de escolas *charter* gastou, em 2010, a quantia de US$ 26,5 milhões com publicidade (SAUL, 2011).

[264] Uma atividade que Ronald Packard, CEO da K12 Inc., considera uma "*core competency*" (competência fundamental) da empresa (SAUL, 2011).

e 2011, e o *My School, My Choice* (Minha escola, Minha Escolha), que contrata trabalhadores temporários para participar de suas manifestações "espontâneas da comunidade" (SAUL, 2011).

Não há dúvida que o processo de ensino-aprendizagem beneficia-se sobremaneira da incorporação dos avanços tecnológicos, notadamente da informática, enriquecendo-se por assimilar novas possibilidades de abordagens e novos recursos pedagógicos. Tais recursos constituem, portanto, valioso ferramental que professores inspirados e criativos saberão utilizar com vistas a proporcionar aos seus alunos desafiantes e instigantes experiências, ficando nítido, não obstante, o papel coadjuvante desses sofisticados instrumentos no referido processo, conduzido pelo docente.

Certamente os recursos de TCI têm muito de contribuição a aportar à educação, desde que empregados de forma responsável, com os devidos cuidados psico-pedagógicos dos quais todas as crianças em idade escolar tem o direito de desfrutar, com vistas ao salutar aproveitamento do potencial criativo que tal instrumental pode proporcionar ao aprendizado dos estudantes de ensino básico, os quais constituem o foco do presente estudo.

Cabe às autoridades públicas, à comunidade educacional e, em última instância, à própria sociedade, exercer a vigilância necessária para que esse direito dos discentes não seja tolhido pela voracidade de grandes complexos empresariais em abocanhar fatias do orçamento destinado à escola pública, sem a devida contrapartida de um provimento educacional adequado e eficaz.

3.1.3.4 O desmantelamento do magistério no ensino básico público estadunidense

Em seções precedentes do presente estudo, nas quais se abordou questões direta e indiretamente relacionadas à profissão docente, mostrou-se a ofensiva dos reformadores empresariais no intuito de aprofundar o processo de proletarização (BRAVERMAN, 1987) dessa categoria profissional. À luz do caráter dessa investida, é possível a apreensão de suas motivações e dos grupos sociais que dela se beneficiam, na correlação das forças correntemente atuantes naquela formação social, constituindo-se esse precisamente o objeto da presente seção.

De acordo com Giroux (2012, p. 1-2, grifou-se)

> A nobre tradição que uma vez viu a escola pública como um importante serviço público está em rápido declínio nos Estados Unidos. Este legado

> democrático [...] valorizava os professores por eles fornecerem uma base educacional crucial a serviço do bem social maior. Os educadores eram vistos como um valioso recurso para ensinar os estudantes a assumirem responsabilidades para com o seu futuro, desenvolverem uma fidelidade implacável à justiça e aprimorarem sua capacidade de discernir entre argumentos rigorosos e opiniões fortemente carregadas. Tal educação focava em capacitar os jovens para desenvolver os valores, as habilidades e os conhecimentos necessários para que eles pudessem entrar na vida adulta como cidadãos críticos, capazes de questionar o senso comum, o conhecimento oficial, a opinião pública e a mídia dominante. Desenvolver as condições para tornar os educandos agentes críticos era visto como central para o próprio processo de ensino-aprendizagem e fazia parte do projeto mais amplo de capacitar os estudantes para moldar e expandir as instituições democráticas. Desde os anos 1980, no entanto, os professores têm enfrentado um ataque sem precedentes por parte daquelas forças que vêm as escolas menos como um bem público do que como um direito privado. Tendo raras vezes reconhecido seu merecido estatuto de intelectuais públicos na conjuntura educacional atual, [o tratamento dado a seus professores serve] como um indicador moral para medir o quão seriamente uma sociedade investe em sua juventude e no futuro. Não obstante, os professores estão agora sendo desqualificados, sem a menor cerimônia removidos do processo de gestão das escolas, em grande parte reduzidos a técnicos, ou subordinados à autoridade de guardas de segurança. Eles também estão sendo usados como bode expiatório por políticos de direita que os vêm como a nova 'rainha da previdência'[265] e seus sindicatos como uma ameaça para o poder das corporações e para os valores de um movimento educacional patrocinado por bilionários que querem transformar a instrução em um investimento com fins lucrativos, em vez de um bem público. **Subjacente a estas transformações estão uma série de forças ansiosas para privatizar escolas, substituir educação por formação profissional, gerir escolas que atendem aos estudantes pobres brancos e às minorias através do eixo do crime, e reduzir o ensino e a aprendizagem a estreitas formas de testagem e avaliação**.

Na mesma linha, sintetiza Ravitch (2013, p. 94):

> Os reformadores querem que a educação se transforme mais como um negócio, regido pelos mesmos princípios da concorrência, com remuneração vinculada a resultados. Eles vêm a estabilidade e a prioridade por antiguidade [*seniority*][266] do professor como obstáculos para alcançar a força de trabalho flexível e orientada para os resultados que eles acreditam que é necessária. Eles vêm os sindicatos de professores como um obstáculo, porque os sindicatos defendem proteções de emprego para professores e exigem uma escala de salários com aumentos correlacionados com a experiência e a educação [nível educacional]. No cenário ideal dos reformadores, os professores trabalhariam ao bel prazer de seus supervisores, assim como os empregados no mundo dos negócios. Se eles produzem resultados, eles ganham bônus. Se eles não produzem resultados, seus empregos estão em risco. Dois ou três anos de resultados sem brilho, e eles serão demitidos.

[265] "Rainha da previdência" é um termo pejorativo usado nos Estados Unidos para se referir a mulheres que supostamente recebem pagamentos de assistência social por meio de fraude ou manipulação. É um rótulo estigmatizante e, na maioria das vezes, é direcionado a mulheres negras e solteiras em situação de pobreza (KOHLER-HAUSMANN, 2015).

[266] A prioridade por antiguidade classifica professores de acordo com o tempo acumulado de exercício da profissão; quando um distrito escolar impõe demissões, os professores com menos antiguidade são despedidos antes daqueles com mais antiguidade (BARKAN, 2011).

Compreendendo-se que dificilmente uma estratégia empresarial de tamanha envergadura poderia ser empreendida sem a devida depauperação de sua classe antagônica, tem-se acesso à chave heurística para a elucidação dos verdadeiros propósitos e da dinâmica sociopolítica, econômica e ideológica subjacente ao processo em tela.

Em 05 de março de 2010 a capa da revista *Newsweek*, uma das duas maiores revistas semanais dos Estados Unidos, trazia, como um claro indicativo da estratégia de desqualificação da docência pública de nível básico junto àquela sociedade, levada à cabo pela coalizão empresarial-midiático política que tomou de assalto essa instância da educação pública daquele país, em letras garrafais, a seguinte manchete, que anunciava a matéria principal daquela edição: *The Key to Fixing American Education*: *We must fire bad teachers* (A chave para salvar a educação americana: temos que demitir os maus professores) (THOMAS, 2010)[267]. O episódio ilustra o recrudescimento do processo de culpabilização dos professores pelos problemas da educação naquele país.

Todavia, o aviltamento daquela profissão ganha, com efeito, *momentum* decisivo, com a deflagração de uma gigantesca campanha de *marketing*, financiada majoritariamente pela Fundação Gates, cujo ápice apoteótico foi o lançamento, em setembro daquele mesmo ano, do filme *Waiting for the Superman*, uma esmerada e sofisticada produção cinematográfica digna das mais bem elaboradas obras de Hollywood, com direito a capa na revista *Time* (o outro dos dois maiores semanários dos Estados Unidos) e a massiva presença nos principais telejornais e programas televisivos de entrevistas, cujo mote versava sobre o suposto fracasso das escolas públicas estadunidenses, causado pela incompetência e pelo egoísmo de seus professores, os quais deveriam ser demitidos em massa, e as escolas onde eles ensinassem fechadas e substituídas por escolas *charter* (RAVITCH, 2013).

O ímpeto dessa arremetida dos *billionaire boys* (RAVITCH, 2010) tinha como um de seus principais alvos uma cidadela há muito cobiçada por aquela coalizão, a saber, a extinção da estabilidade dos professores da rede pública de nível básico, considerada premissa inexorável e axiomática pedra angular da conformação desse sistema escolar ao paradigma mecanicista, estandardizado e adestrador de educação promovido por aquela coligação corporativa, perspectiva educacional intrinsecamente

[267] A capa em questão pode ser vista no *website* Google Imagens, buscando-se pela frase, entre aspas "*The Key to Fixing American Education*".

divorciada do atendimento das mais básicas necessidades pedagógicas e de desenvolvimento humano de qualquer sistema de ensino minimamente consistente.

Na síntese precisa de Ravitch (2013, p. 100):

> Uma das regras fundamentais do dogma reformista corporativo é que os professores não deveriam ter proteções de emprego. Os reformadores acreditam que as escolas serão mais bem-sucedidas se os professores trabalharem ao bel prazer de seus supervisores, e se [esses] puderem demiti-los a qualquer momento por qualquer motivo. Os reformadores dizem que o mundo dos negócios funciona dessa maneira, e é errado que os educadores tenham estabilidade ou prioridade por antiguidade. Eles dizem que essas proteções de emprego tornam impossível demitir maus professores.[268] Uma vez que eles acreditam que demitir maus professores é a chave para melhorar a educação, segue-se que os professores não deveriam ter nenhuma proteção de emprego. Os reformadores supõem que se os professores puderem ser facilmente demitidos, as escolas poderão rapidamente livrar-se dos professores de baixo desempenho, e aqueles que permanecerem trabalharão mais e produzirão notas de testes mais elevadas. Os reformadores querem manter apenas os professores eficazes. O professor eficaz é aquele cujos alunos obtêm as notas mais altas a cada ano. Se um professor com um ano de profissão pode fazer os alunos obterem notas mais elevadas nos testes, então ele é um professor melhor do que o professor com quinze anos de experiência. Os reformadores estão convencidos de que a experiência, as credenciais e os diplomas não importam.

O exame cuidadoso da estabilidade (*tenure*) naquele sistema escolar expõe a fragilidade da argumentação supra. Inicialmente, importa observar que, com efeito, a própria noção de estabilidade é, no mínimo, deveras relativa. Explica-se. O instituto em tela concede ao professor que demonstrou desempenho satisfatório em um estágio probatório de, dependendo do estado, entre três e cinco anos, apenas o direito ao devido processo legal antes de ser demitido, e não uma garantia absoluta e vitalícia de emprego. O docente poderá vir a ser demitido, caso seu empregador prove uma justa causa para tal, mas terá o direito de antes ser ouvido por um juiz imparcial, e apresentar sua defesa (KAHLENBERG, 2015).

Até 1909, quando Nova Jérsei tornou-se o primeiro estado daquela nação a aprovar uma lei de estabilidade no emprego para todos os professores do ensino público

---

[268] Jay Lefkowitz, fundador de um *fake grassroots group* chamado *Partnership for Educational Justice* (Parceria pela Justiça Educacional), afirmou, em um processo judicial na cidade de Nova Iorque, que de 2004 a 2008 os procedimentos legais para demitir um professor demoravam tanto que costumavam levar em média 830 dias. A afirmativa não condiz com a realidade, segundo KAHLENBERG (2015). Este relata que, por exemplo, uma análise dos dados da Secretaria de Educação do estado de Nova Iorque apontou que em 2013 as demissões por motivos disciplinares levaram apenas 177 para serem concluídas (GLAZER, 2014) e que, na cidade homônima, os dados da organização sindical *United Federation of Teachers* indicam que a duração média dos processos de demissão de docentes é de somente 105 dias (HUP, 2014), sendo que nos casos de má conduta ou dolo (e não de exoneração por mau desempenho), desde 2011 esse prazo caiu para 100 dias (AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS, 2011). Já em Connecticut, desde 2012 é adotada a política do rito expresso de no máximo 85 dias para essas demissões, a não ser que ambas as partes concordem em dilatar esse prazo (SAWCHUK, 2014).

de nível básico (GOLDSTEIN, 2015), esses profissionais podiam ser demitidos por praticamente qualquer motivo fútil ou capricho arbitrário por parte de seus superiores, incluindo preconceito racial, divergências de qualquer caráter ou mesmo para acomodar em seus cargos um parente ou protegido de seus superiores.[269]

Cabe notar que a estabilidade daquela categoria profissional protege, da mesma forma, os discentes, quando escuda seus docentes em casos em que eles são pressionados por seus superiores a adotarem "modismos pedagógicos" ou medidas impostas claramente em prejuízo dos direitos dos alunos[270], bem como quando permite que os professores possam defender uma inovadora perspectiva educacional, uma política escolar diferente, denunciar erros ou transgressões administrativas e até mesmo filiar-se e atuar em um sindicato, direito coletivo básico contemporaneamente presente em todas as democracias liberais do ocidente (CASEY, 2014).

Outro aspecto em que o instituto em questão, por salvaguardar os docentes, atende igualmente os direitos dos discentes, diz respeito ao trabalho daqueles em escolas frequentadas majoritariamente por estudantes de baixa renda. Com a política vigente em alguns estados de vincular as avaliações dos professores às notas de seus alunos, muitos daqueles evitam ensinar nessas escolas por temerem ser demitidos como consequência de uma má avaliação, já que os educandários caracterizados pela excessiva concentração de pobreza tendem a apresentar notas mais baixas do que outros com um perfil demográfico mais equilibrado. Sob a proteção da estabilidade, tal não ocorre, e dessa forma os alunos dessas escolas podem ter acesso a professores mais bem preparados (STRAUSS, 2014a).

Isso explica, em parte, porque os estados do sul, cujas escolas de seus maiores centros urbanos caracterizam-se por elevada concentração de pobreza e falta de estabilidade para os professores, assim como o Distrito de Colúmbia, apresentam as piores notas nacionais nos testes do NAEP, ao passo que os estudantes de Massachusetts, Nova Jérsei e Connecticut, no norte do país e com proteção legal para

---

[269] Dentre outras causas de demissão desses professores antes da conquista da estabilidade, Ravitch (2013) menciona a gravidez e a participação em sindicatos, e Kahlenberg (2015) destaca, ademais da atuação em sindicatos, as divergências de caráter político e religioso e o preconceito racial.

[270] Em junho de 2014, o professor Agustin Morales, que ensinava inglês em uma escola na cidade de Holyoke, estado de Massachusetts, foi demitido por se opor a uma determinação da direção daquela instituição de fixar nas paredes das salas de aulas quadros com as notas de seus alunos. Por defendê-los dessa humilhação pública, o docente perdeu seu emprego, o que não teria ocorrido dessa forma, caso ele tivesse o direito ao devido processo legal (JAFFE, 2014a). Em novembro do mesmo ano, como fruto de uma mobilização de colegas, ativistas sociais e país de alunos em apoio ao docente, o distrito voltou atrás e revogou, mediante acordo (confidencial) com Morales, sua demissão, mesmo sem ele ter direito ao instituto ora abordado (JAFFE, 2014b).

seus docentes, ostentam as melhores notas daquela nação (RAVITCH, 2013; JONES, 2014).

No mesmo sentido, alguns dos sistemas educacionais mais aclamados do mundo pelos próprios reformadores empresariais, tais como Finlândia, Coreia do Sul, Japão, Alemanha, Canadá e Austrália, há muito tempo contemplam a estabilidade docente até mais forte do que a adotada nos Estados Unidos (KAHLENBERG, 2015; PHI DELTA KAPPAN, 2016; DI CARLO, 2010).

Ravitch (2013, p. 103) aborda ainda outro aspecto da importância da estabilidade dos professores para a educação básica estadunidense, a saber, a atratividade que o instituto exerce sobre qualificados candidatos a exercer a profissão, mesmo com o salário abaixo da média encontrada para outras ocupações que exigem o mesmo nível de instrução, fator que dificulta o recrutamento de professores experientes e com melhor nível educacional.[271] Pontua aquela historiadora:

> Uma vez que o professor tem estabilidade, ele tem um certo grau de segurança no emprego. Ele sabe que não será demitido, exceto por justa causa, e que ele terá uma chance de se defender se acusado de má conduta. Para muitos que entram na profissão docente, a perspectiva de ter segurança no emprego é parte do que torna a profissão atraente. Muitos estão dispostos a trabalhar por menos dinheiro, para terem a possibilidade de segurança no emprego. A segurança no emprego é uma forma de rendimento real para os professores. Ela sinaliza a eles que eles são parte de uma equipe e uma profissão.

Kahlenberg (2015, p. 6) pondera que com quase 3,4 milhões de professores de escolas públicas nos Estados Unidos, o que corresponde a mais de cinco vezes o número de médicos ou de advogados, é inevitável que alguns desses profissionais da educação adquiram a estabilidade com um desempenho abaixo do aceitável. Contudo, afirma que, ademais de a porcentagem desses docentes ser insignificante e desproporcional em relação à magnitude da campanha encetada pelos reformadores empresariais contra a estabilidade, os próprios sindicatos vêm trabalhando com vistas a disseminar a avaliação de professores feita por seus pares, no interesse da própria categoria. Em suas palavras:

> A revisão por pares elimina os maus professores de uma forma que aumenta, em vez de diminuir, o *status* da profissão docente. A revisão por pares e assistência é comum entre professores, médicos e advogados, que se

[271] Segundo a OCDE, os professores estadunidenses da sexta, sétima, oitava e nona séries do ensino básico ganham, em média, apenas 68% do que auferem outros profissionais também com formação universitária naquela nação, enquanto no Canadá, na Finlândia, na Alemanha e na Nova Zelândia, professores das mesmas séries recebem 100% da remuneração de outros profissionais com aquela formação, e na Coreia do Sul e na Espanha, esse percentual é de 130% (OECD, 2014e).

> monitoram entre si [...]. [N]a prática, os professores têm sido ainda mais rigorosos com os colegas do que os administradores escolares, em várias jurisdições.[272]

Cabe ainda observar que a sujeição da esfera educativa ao processo de acumulação e reprodução de capital, em curso de forma mais acentuada desde o início da década de 1990, consiste em um fenômeno global, não obstante com maior preponderância nos países anglo-saxônicos, notadamente Estados Unidos e Inglaterra. Nesse contexto, a eliminação de barreiras que impeçam a utilização de mão de obra à ampla conveniência e ao irrestrito critério dos capitalistas (eufemística e sadicamente tratada "flexibilização de mão de obra") constitui imperativo inexorável, com vistas à fluida operacionalização do mencionado processo. A obsessão empresarial com a abolição da estabilidade dos professores estadunidenses insere-se nessa dinâmica, com todos os desdobramentos sociais, econômicos, ideológicos e políticos dela decorrentes.

Nessa última dimensão, importa apreender o papel estratégico que a extinção daquele instituto desempenha no enfraquecimento de um dos últimos bastiões de resistência da classe trabalhadora daquela nação à sua total e completa subsunção ao supracitado processo.

> Então, o que está realmente acontecendo? Quem se beneficia do foco em um grosseiramente desproporcional número de maus professores? A tentativa de retirada da estabilidade dos professores desempenha, para os conservadores, um importante papel ideológico. Ela provê um mecanismo bastante eficaz para derrotar um dos poucos elementos remanescentes do largamente dizimado movimento sindical nos Estados Unidos: os sindicatos docentes. (KAHLENBERG, 2015, p.11)

A *National Education Association* (Associação Educacional Nacional, NEA), com 3,2 milhões de membros, é de longe o maior sindicato dos EUA; a *American Federation of Teachers* (Federação Americana de Professores, AFT), com quase 1,5 milhões de membros, é o terceiro ou quarto maior. Juntos eles representam mais de 30% dos 14,7 milhões de trabalhadores sindicalizados naquele país, o que explica a obstinação empresarial em enfraquecê-los e destruí-los. (BARKAN, 2011)

---

[272] Logo no primeiro ano de funcionamento da avaliação por pares, 1985, em Cincinnati, 10,5% dos novos professores tiveram um desempenho aferido como menos do que satisfatório, em comparação com 4 %, quando feita por diretores; e 5% tiveram sua demissão recomendada por pares, em comparação com 1,6% quando a avaliação foi feita por diretores (SHANKER, 1997). No condado de Montgomery, Maryland, o jornal *The Washington Post* noticiou, em março de 2012, que um programa de assistência e avaliação por pares tinha levado à demissão de 245 professores e à desistência de 300 desde 2001. Na década anterior a essa, quando não havia esse tipo de avaliação, pouquíssimos professores foram demitidos por mau desempenho (CHANDLER, 2012).

A seção a seguir traz um balanço das consequências e dos resultados de mais de trinta anos de agudização da intromissão empresarial na educação básica pública estadunidense.

3.1.4 Avaliação da conjuntura educacional estadunidense

A ofensiva empresarial contra a educação básica pública estadunidense, deflagrada no último quartel do século passado, consolidou-se como uma efetiva coligação corporativo-estatal com a aprovação e entrada em vigor, no início do novo milênio, do programa federal NCLB, objeto de análise e de avaliação em seções precedentes do presente trabalho.

Apesar do enorme volume de dinheiro gasto pela mencionada coalizão em tecnologia da informação, consultoria, publicidade, *lobbying* e outras rubricas, os resultados de suas intervenções no sistema escolar em questão têm-se mostrado decepcionantes mesmo pelos seus estreitos parâmetros, ou seja, pelas notas dos testes padronizados. Por critérios mais socialmente relevantes, o saldo é ainda pior, a saber, o aumento da desigualdade escolar e a estagnação na diminuição da DDE entre os alunos brancos e de renda alta e os de minorias étnicas/raciais e de baixa renda.

A ostensiva posição dos reformadores empresariais, respaldada e adotada pelo governo federal e pela esmagadora maioria dos estaduais, de formulação e implementação de políticas educacionais estritamente focadas em testagem e responsabilização, desconsiderando ou minimizando os alarmantes níveis de pobreza infantil e de desigualdade educacional imperantes naquele país, reflete de forma clara a opção política de impor "a ferro e fogo" a intermediação do mercado no encaminhamento e na operacionalização das mencionadas políticas, a despeito das danosas consequências sociais e humanas fartamente documentadas em seções anteriores do presente estudo.

Com a escolarização das crianças diretamente correlacionada à propriedade privada ou ao bairro onde residem seus pais por intermédio do sistema de financiamento escolar vigente nos Estados Unidos, a desigualdade que penaliza os distritos escolares de perfil de baixa renda no recebimento dos recursos necessários à sua manutenção em relação aos distritos mais afluentes alimenta o *apartheid* que cinde perigosamente aquela sociedade, reforçando o entendimento, já manifestado na presente pesquisa, de que o fundamento material da desigualdade e da segregação escolar, não somente

naquele país mas em qualquer nação onde vigore o capitalismo, encontra-se nas próprias determinações intrínsecas desse modo de produção.

Os persistentes e crescentes níveis de desigualdade econômica, social, educacional e étnica prevalecentes naquela nação, notadamente após o agravamento da crise estrutural do capital, a partir de 2008, têm acentuado a marginalização concernente a essas dimensões em desfavor de discentes pobres e pertencentes às minorias étnicas, engendrando uma multifacetada segregação de preocupantes proporções, a qual compromete e vulnerabiliza consideravelmente a coesão societal naquela nação. Tal dilaceramento do tecido social manifesta-se, na esfera educacional, no estado de abandono e de extrema carência material das escolas que servem esses segmentos sociais.

Por último, mas não menos relevante, importa destacar os movimentos de resistência, conduzidos por alunos, país e educadores, ao referido ataque à educação pública estadunidense. Compreensivelmente, uma investida de tal magnitude contra os direitos desses sujeitos não poderia deixar de gerar reações de contestação e enfrentamento, o que de fato vem ocorrendo desde o início da vigência do NCLB, com uma intensidade crescente desde então.

Referindo-se à vitoriosa greve dos professores de Chicago, ocorrida em 2012, Rosa e Rosa (2015) salientaram, dentre as conquistas da paralisação, o bloqueio a medidas tendentes a desprofissionalizar a carreira docente, tais como a que tentava eliminar a progressão na carreira entre faixas de acordo com a experiência e a titulação acadêmica, substituindo esses critérios pelos parâmetros empresariais de “performance” e de valor que o docente agregaria ao aluno (de acordo com as técnicas de *modelos de valor agregado*, (VAM), abordadas em seção anterior do presente trabalho). Os autores sublinharam o árduo trabalho de esclarecimento à população do papel do sindicato e da justeza das reivindicações encaminhadas pelo movimento, o que gerou a solidariedade da maior parte da população à luta daquela categoria.

Outra estratégia de ação igualmente utilizada com êxito tem sido os boicotes aos testes estaduais aos quais são submetidos anualmente os alunos da terceira à oitava série de todas as escolas dos distritos que recebem fundos federais, medida que constitui componente-chave na avaliação do desempenho de escolas e professores. A oposição de professores, pais e estudantes à estruturação de todo o sistema escolar em torno dos resultados dessas avaliações, com todas as previsíveis consequências sobre esses agentes, engendrou um movimento nacional de protestos conhecido como "*Opt out*",

iniciados nos estados de Colorado, Florida, Oregon, Maine, Michigan, Nova Iorque, Novo México e Pensilvania, mas que já se espalharam por quase todo o país. Somente no estado de Nova Iorque, 184.000 dos mais de 1.100.000 alunos aderiram ao boicote, não comparecendo aos testes no final de abril de 2015 (LEVINE, 2015), ao passo que 240.000 de seus colegas da cidade de Nova Iorque (um quinto do alunado dessa metrópole) não compareceu aos testes em abril de 2016 (GONZALEZ, 2016).

Ricardo Rosa, em uma colocação pessoal (ROSA; ROSA, 2015, p. 157), observa que tal mobilização nacional contra esses testes, e mesmo a defesa mais ampla da educação pública, seria bem mais forte caso ancorada no uso da história como fio condutor e suporte indispensável à formação cultural e intelectual dos membros desses movimentos, com vistas à apreensão do seu papel, como classe, em toda a dinâmica socioeducacional em questão.

> Corremos o risco de enfraquecermos o movimento se não o animarmos com a história da resistência da esquerda educacional e mesmo de movimentos mais amplos que buscaram revigorar a democracia nos EUA e em outros países. [...] [M]obilizar a história não serve apenas como uma armadura contra ser enganado; mas fornece uma poderosa autoridade moral para combater pressões autoritárias. Desmantela a neutralidade hegemônica da lei e das políticas e expõe claramente o que elas são - regulamentos por meio dos quais a classe dominante efetiva seus interesses.

Entende o presente autor que o intelectual crítico possui relevante papel na qualificação do debate profundo e consciente que deve balizar os formuladores de políticas públicas e, em última instância, toda a sociedade, sobre o papel que as organizações capitalistas podem desempenhar nos sistemas educacionais de suas formações sociais.

Na seção a seguir o exame da problemática estadunidense será replicado na realidade educacional brasileira, traçando um paralelo com a conjuntura daquela nação norteamericana, mas procurando apreender as peculiaridades e os constrangimentos estruturais que aprisionam o nosso modelo educacional ao já crônico capitalismo dependente vigente no país há mais de um século, marcado pela inclusão subalterna e neocolonizada nas redes econômicas, científicas e tecnológicas do capitalismo global.

3.2 A crise da educação pública básica no Brasil

> O estigma colonizador e escravocrata da classe dominante brasileira produziu uma burguesia que não completou, em termos clássicos, a revolução burguesa e, como tal, não é nacionalista, mas associada ao grande capital. Trata-se de uma classe dominante que desde o Império tem um discurso retórico que apresenta a educação como uma prioridade fundamental, uma espécie de “galinha dos ovos de ouro”para resolver todas as mazelas da sociedade. Almeida de Oliveira, em discurso no Parlamento em 18 de

> setembro de 1882, afirmava: 'Na instrução pública está o segredo da multiplicação dos pães, e o ensino restitui cento por cento o que com ele se gasta'. Esse discurso hoje se materializa no slogan 'todos pela educação', mas na realidade legitima propostas educacionais de interesse privado dos grupos industriais, do agronegócio e dos serviços, especialmente bancos e grande imprensa privada. Isso se efetiva pela adoção por prefeituras e estados de institutos privados para gerir os sistemas de ensino no conteúdo e no método e nos valores mercantis. (FRIGOTO, 2013, p. 01)

Nos anos 1990 materializam-se os principais ideais reformistas determinados pelo capital, mediante adoção de "reformas" no aparelho do Estado brasileiro com o fito de imprimir um "novo" modelo de administração ancorado no gerencialismo em contraposição ao dito modelo Weberiano, de cunho mais burocratizante.

Para a análise da crise da educação brasileira precisou-se situar, no capítulo anterior, o contexto de crise do MPC cujos desdobramentos reverberam sobre a política educacional periférica, impondo modelos de educação via organismos internacionais que acentuam a diminuição do Estado na oferta pública estatal.

Inicia-se a presente seção observando-se que, a despeito de inegáveis conquistas nos últimos 15 anos no que se refere à ampliação da cobertura escolar, a qual alcançou a marca de quase 100% da matrícula no Ensino Fundamental (faixa etária de 7 a 14 anos) (VALENTE, 2008) nos últimos anos, permanecem as deficiências que afligem a educação básica pública no Brasil, no tocante à desigualdade no acesso e aos seus aspectos qualitativos, posicionando o país em constrangedoras posições em comparação com os demais países do mundo e mesmo da América do Sul.

Uma boa forma de se aquilatar a consistência da educação básica brasileira pode ser uma comparação com sua similar oferecida nos demais países sul-americanos, os quais apresentam características culturais, sociais e econômicas próximas às encontradas no Brasil. Nesse sentido, consoante o Quadro 4, a seguir, ao se confrontar a taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 a 24 anos (um indicador que reflete a educação básica nos anos recentes) presente no Brasil com a existente nos demais países do mencionado continente, constata-se que esse país, com o índice de 1,9%, ocupa a vexatória penúltima posição no *ranking*, à frente apenas do Peru.

Quadro 4: Taxa de analfabetismo na faixa etária de 14 a 24 anos (segunda metade da década de 2000)

País	Taxa de Analfabetismo
Argentina	0,8
Bolívia	0,6
Brasil	**1,9**
Chile	1,1
Colômbia	1,9
Equador	1,3
Guiana	–
Paraguai	1,4
Peru	2,6
Suriname	0,6
Uruguai	1,1
Venezuela	1,5

Fonte: Produção do autor, a partir de Helene (2013).

Não obstante a magnitude da taxa brasileira possa parecer baixa, Helene (2013, p. 11-2) explica porque se trata, na verdade, de uma taxa preocupante:

> Embora a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 a 24 anos, de 1,9%, possa parecer baixa, certamente não é. Pelos critérios adotados pela UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura], é considerada alfabetizada uma pessoa que possa entender uma afirmação curta e simples sobre sua vida diária. No entanto, para cada analfabeto, há cerca de três a quatro vezes mais pessoas apenas rudimentarmente alfabetizadas e o dobro disso com um nível apenas básico de alfabetização. Aquele 1,9% é, portanto, apenas a ponta do iceberg, que esconde uma realidade bem mais cruel. Mantida a proporção entre analfabetos e alfabetizados de forma rudimentar ou de forma apenas básica, podemos concluir que perto da terça parte dos nossos jovens entre 14 e 24 anos tem graves problemas de alfabetização.

Na edição mais recente do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa - *Programme for International Student Assessment*) conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de avaliar os sistemas educacionais dos países membros dessa entidade e de alguns países não membros, cujos testes foram aplicados em 2015, o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. Nessas três áreas avaliadas pelo programa, a *performance* de mais da metade dos estudantes brasileiros de nível básico ficou abaixo do nível mínimo esperado.[273]

[273] Este pesquisador, conforme amplamente abordado em seções precedentes do presente capítulo, explicita suas reservas com relação à capacidade avaliativa de testes de larga escala dessa natureza com vistas a aferir a efetiva aprendizagem de discentes, bem como no que se refere aos desdobramentos políticos e sociais da disseminação dos parâmetros educacionais da OCDE como referência mundial,

A apreensão da gravidade do quadro educacional brasileiro por parte de setores progressistas suscitou, mesmo em pleno regime militar (1964-1984), o crescimento do número de movimentos sociais organizados em torno de bandeiras históricas em prol da educação pública e gratuita como direito subjetivo e dever do Estado, bem como de sua função social.

Tal esforço não conseguiu, contudo, aplacar a sanha do capital por reformas políticas e administrativas nos aparatos estatais dos países periféricos em consonância com a nova ortodoxia econômica global determinada pelo Consenso de Washington, no caso brasileiro, a partir da década de 1990, iniciadas no governo Collor de Mello (1990-1992), e consolidadas nos dois mandatos presidenciais subsequentes, a cargo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001), cujo ponto nodal situou-se na Reforma do Aparelho do Estado brasileiro (BRASIL, 1995), conduzida pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

Como resposta ao baque sofrido pela indústria nacional em virtude da abertura indiscriminada e descontrolada do mercado brasileiro às indústrias estrangeiras, apoiada por grandes firmas de consultoria empresarial globais, as quais disseminavam como forma de obter o grau de competitividade necessária para atuar com êxito no mercado internacional a implementação de programas de reestruturação produtiva calcados em "conceitos" como reengenharia, *downsizing*, *lean-production* e *just-in-time* (produção sem estoque) e qualidade total, diversas frações da classe capitalista brasileira, em consonância com o ideário políticoeconômico predominante nos países centrais, passam a atribuir à parca educação da classe trabalhadora a culpa pela crise socioeconômica, e por conseguinte a responsabilidade em superá-la: uma força de trabalho com deficiente formação profissional tinha que "se atualizar" com as novas tecnologias e as novas perspectivas educacionais do século XXI.

O substrato ideológico de tal estratégia foi cuidadosamente plantado pelos organismos interestatais do capital desde o início da década de 1990, ano em que se realizou em Jomtien, na Tailândia, a Conferencia Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, da qual participaram governos de mais de 150 países, os quais, ao assinarem a

---

minando a diversidade de elementos culturais e educacionais nas sociedades em que tais avaliações são utilizadas como instrumento apto a subsidiar políticas educacionais efetivamente nacionais.

Declaração Final do evento, comprometeram-se em envidar esforços com o fito de assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, o entendimento era que a educação deveria promover as necessidades básicas de aprendizagem desses diferentes segmentos da população, os quais, por serem diversos, suas necessidades também o seriam, razão pela qual se prescrevia "ensino diferente", como sagazmente salientam Shiroma et al. (2000, p. 62-3, grifou-se):

> [A]lguns autores compreenderam o conceito NEBA [necessidades básicas de aprendizagem] em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, **para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes**, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reeditava-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta.

Dentre outras ações da UNESCO para viabilizar a empreitada ideológica que lhe foi atribuída pelo capital, é possível destacar o lançamento em 1992, juntamente com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), do documento *Educación y Conocimiento: Eje de la Trans formación Productiva con Equidad*, o qual delineava diretrizes para estreitar as vinculações entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países de abrangência da organização por meio da reforma de seus sistemas educacionais e de capacitação profissional que propiciassem a transformação das estruturas produtivas da região. A ênfase maior do documento, contudo, incidia sobre os resultados da aprendizagem e, principalmente, sobre o imperativo de reformas nos aparelhos estatais que alterassem a função primordial do Estado em sua missão educacional, de administrador e provedor para o de avaliador, incentivador e gerador de políticas, razão pela qual prescrevia com acentuada insistência a descentralização no provimento educacional, a qual, conforme se verá a seguir, constitui a senha para a crescente intromissão empresarial na educação pública básica dos países latino-americanos, notadamente do que nos toca na presente seção, o Brasil (SHIROMA et al., 2000).

Outra importante intervenção da UNESCO com vistas a promover o novel ideário educacional global, uma requentada reedição da dita Teoria do Capital Humano em voga nas décadas de 1950 e 1960, foi a organização da Comissão Internacional sobre Educação, coordenada pelo francês Jacques Delors, cujo relatório final, publicado em 1996, e atribuindo à educação um desmesurado potencial para resolver todos os problemas que afligem o planeta e seus habitantes, imputa-lhe a responsabilidade pelo

desenvolvimento humano sustentável, em todas as suas dimensões. Para isso, prescreve um novo conceito de educação, a saber: educação ao longo da vida, onde a aprendizagem não mais se restringiria às instituições educacionais formais, mas dar-se-ia em todas as instâncias sociais nas quais se manifestasse a transmissão e a assimilação dos valores e dos códigos necessários à conformação do novo "cidadão global". De extrema relevância na proposta mostra-se o papel desempenhado pelas comunidades locais e pela sociedade civil organizada (leia-se, a classe empresarial).

De sua parte, o Banco Mundial, no bojo de sua caritativa política de contenção da pobreza nos países da periferia capitalista, passa a adotar na década de 1990 as conclusões da Conferencia Mundial de Educação para Todos, da qual, conforme mencionado, foi um dos patrocinadores, derivando delas suas diretrizes de políticas educacionais para as décadas subseqüentes, consubstanciadas no documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*, publicado em 1995.

A pressão desses organismos interestatais do capital se faz sentir sobre o Estado brasileiro, que desde o inicio da década de 1990 passa a mobilizar os atores políticos necessários para a produção do consenso que viabilizaria a implementação de tais reformas, notadamente as várias frações da classe capitalista, mas incluindo também, de forma minoritária, mas necessária com vistas à mínima aparência de legitimidade política, a academia, a mídia e algumas organizações da classe trabalhadora.

Nesse sentido, as articulações do governo federal com esses atores sociais propiciaram uma verdadeira avalanche normativa, materializada em diversas leis e decretos e outros instrumentos legais que transformaram profundamente a educação brasileira a partir daquela década, todos tendo como fundamento o novo modelo educacional prescrito pelos referidos organismos internacionais. Uma ilustração da natureza de tais medidas e de suas concepções subjacentes pode ser encontrada na desregulamentadora e privatista Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/96), a qual, no entendimento de Shiroma et al. (2000, p. 51), "da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação.".

Ancoradas nas prescrições das reformas dos aparelhos estatais preconizadas pelo Consenso de Washington, as quais impunham aos países da periferia capitalista a retração do papel do Estado nas áreas sociais, notadamente educação, saúde e assistência / previdência social, com vistas a, dentre outros propósitos, desviar os

recursos financeiros que fluíam em direção a esses setores para a especulação financeira e possibilitar a emergência de seus respectivos mercados globais, as organizações empresariais brasileiras passam a exercer crescente protagonismo não somente no provimento educacional suplementar à rede pública, mas até mesmo na propugnação de medidas e de políticas educacionais. Nesse sentido, pontua Sousa Junior (2014, p. 51):

> A satisfação das demandas privadas na educação dá-se, antes de mais nada, de uma forma mais geral e indireta, quando se impõe a lógica do mercado como o sentido maior das reformas educativas, isto é, quando se coloca a educação como um fator da concorrência capitalista e a serviço desta. Depois, e consequentemente, quando a iniciativa privada assume funções da competência do Estado, cabendo a este último o ônus por meio de incentivos fiscais. [...].

Nessa perspectiva, explora-se, na presente seção, a seguir, o caso paradigmático do Movimento Todos pela Educação (doravante, TPE), o mais influente ator coletivo a pautar as políticas educacionais brasileiras na presente década.

Segundo Silva Martins (2009, p. 23), o TPE foi fundado, em 2005, por um grupo de líderes empresariais[274], estruturado "de modo a transformá-lo num *think tank* da área educacional, isto é, num organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para educação no país.". [275] Contudo, uma análise da trajetória do movimento nos últimos 10 anos deixa claro que seu papel transcende em muito a mera produção e difusão de idéias, sendo possível apontar uma analogia de sua forma de atuação com seu congênere estadunidense *Business Roundtable* (BRT), abordado anteriormente no presente estudo.

A inovação na forma de atuação do TPE em relação ao modo tradicional da classe empresarial na educação brasileira consiste na busca, por parte das frações de classe que compõem tal grupo, de uma organicidade estruturante em torno de uma proposta de modelo educacional para o país que aglutine "toda" a sociedade nacional, incluindo o Estado. Entendem seus dirigentes que a complexidade da questão educacional não pode ser equacionada apenas pelo Estado nem apenas por meio de ações isoladas e descoordenadas, demandando, portanto, o estabelecimento de um pacto

[274] Dirigentes dos seguintes grupos econômicos: Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil, Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve S.A, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AMBEV/INBEV, Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV1, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew'Lara/Tewa Publicidade, Tecnologia e Telecomunicações: Telefônica, Grupo Promon, Grupo Santillana/PRISA (Avalia - Assessoria Educacional), Grupo Positivo e Yázigi Internexus (MARTINS, 2013).

[275] Com vistas a um aprofundamento sobre a gênese, a forma de atuação, a organização e a estrutura do referido movimento, recomenda-se recorrer a Martins (2013).

social com vistas a combater a grave situação dessa esfera social, a qual acaba constituindo-se um dos principais "gargalos" para o desenvolvimento do país. Daí a opção desse movimento pela operação mediante uma coalizão política, de forma estratégica, em escala nacional, como se verá a seguir.

Importa observar o caráter da hegemonia exercida por essas frações da burguesia nacional, consoante a concepção de Gramsci (2006b), atuando em conjunto como classe dirigente, organizando e imprimindo um direcionamento moral e intelectual à sociedade civil brasileira e à sua própria educação pública, porquanto, por seu prestigio e sua influência social, logram mobilizar importantes lideranças e parceiros no meio empresarial, na mídia, na academia e no aparato Estatal, em sentido lato.

Segundo Martins (2013), o TPE buscou incorporar pessoas ligadas ao governo, não somente o próprio Ministro da Educação na época de sua fundação, Fernando Haddad, aderente de primeira hora do movimento, mas dirigentes que ocupavam posições de destaque naquela pasta no governo de então (2003-2006), tais como o presidente do INEP, Reynaldo Fernandes e a Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda. O entusiasmo do ministro Haddad era tamanho que na cerimônia de lançamento nacional do movimento, em 6 de setembro de 2006, esse membro do governo anunciou em cadeia nacional pela televisão que as metas do movimento deveriam ser assumidas por toda a sociedade[276], compromisso que ele próprio fez questão de cumprir, ao alinhar as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[277] às ideias-força do TPE, conforme revela a autora:

---

[276] Vale destacar a sintonia do TPE com o ideário neoliberal, na medida em que conclama a dita sociedade civil a assumir as responsabilidades do Estado, de um lado transferindo ações básicas de manutenção da atividade escolar à comunidade educacional, por meio de programas de voluntariado e, de outro, delegando aos empresários a hercúlea tarefa de construir propostas curriculares (como a atual Base Nacional Comum Curricular) e projetos educativos que vão cada vez mais alinhando a escola pública aos ditames do mercado.

[277] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado ao país em abril de 2007 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, era um plano de ação federal que visava aumentar o grau de investimentos nos niveis básico, médio (profissionalizante) e superior da educação nacional por meio de dezenas de ações (projetos) em regime de colaboração com municípios, com o Distrito Federal e com os estados. Lançado sem qualquer discussão com os profissionais e instituições que militam na educação e que teriam experiência suficiente para contribuir com sua formulação, o plano caracterizava-se pela centralização das decisões e pelo controle do Governo Federal por meio da avaliação dos resultados, tendo a competição como elemento fundamental na implementaçao de suas ações, visto que por intermedio de "indicadores de rendimento escolar", como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o governo carreava recursos para os municipios com notas melhores em tais indices, acentuando a desigualdade educacional no país. Para um exame mais acurado do PDE, recomenda-se consultar Bayer e Mainardes (2012).

> A diretora executiva do TPE explicitou o alinhamento entre o Movimento e o então ministro Fernando Haddad, explicando como o lançamento do PDE contribuiu para a permanência do ministro frente ao ministério: "[...] o Fernando Haddad assumiu o Ministério da educação. [...] Estava no começo e ocorreu uma jogada política interessante. O Fernando Haddad, no começo, parecia que estava como interino até chegar o ministro de verdade. Só que ele foi se firmando. Houve uma movimentação política [no sentido] de colocar a Marta [Suplicy] no Ministério, como ministra, e o Fernando Haddad fez uma jogada interessante. Rapidamente, de forma muito intensa e bem sucedida, ele fez o PDE. E os decretos que regulam o PDE tem o nome de 'Compromisso de Metas Todos pela Educação'. Surgiram críticas ao governo, críticas ao Todos pela Educação, ou aplausos ao governo, aplausos ao Todos pela Educação. Teve reações muito intensas de ambos os lados. E eu entendo ambas as reações, porque até a gente ficou um pouco assustado. **A gente não sabia que ia ter um alinhamento tão forte e tão explícito por parte do Fernando Haddad. Se você for olhar, o Ideb, as metas do Ideb, o que compõe o PDE, são totalmente alinhados com as metas do Todos pela Educação [**Entrevista com a diretora executiva do TPE, Priscila Fonseca da Cruz]. [...]'**Copiaram até o nosso nome, e seguiram praticamente todas as nossas recomendações. [...] Se o governo está fazendo o que pedimos, e fixou a mesma meta que nós, o ano de 2022, que seja bem-vindo**' (Depoimento de Luís Norberto Paschoal, sócio-fundador do TPE à Andrés Oppenheimer)." (MARTINS, 2013, p. 122-124, grifou-se)

O programa de atuação do movimento, denominado "5 Bandeiras", é composto de cinco diretrizes **ostensivamente copiadas do NCLB**, programa estadunidense abordado em seções precedentes do presente trabalho, quais sejam:

> 1- **Currículo**: o País precisa ter um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo.
> 2- **Valorização dos professores**: o magistério deve ter uma formação adequada, com foco na aprendizagem dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente.
> 3- **Fortalecimento do papel das avaliações**: as provas aplicadas para medir a qualidade da Educação devem orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos professores e aos gestores sobre o que os alunos aprenderam e deixaram de aprender.
> 4- **Responsabilização dos gestores**: os gestores brasileiros devem ser apoiados, mas também responsabilizados pelo desempenho dos alunos.
> 5- **Melhora das condições para a aprendizagem**: o País deve ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem por meio do cumprimento das quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contraturno para reforço escolar e recuperação. (GIFE, 2010, s.p., grifou-se)

Aludindo a algumas das diretrizes acima arroladas, registra-se que, de acordo com o TPE, "[o] currículo nacional [é] a expressão concreta do **direito ao aprendizado**, visando a igualdade de oportunidades, uma participação ativa na sociedade e uma inserção produtiva no mundo do trabalho.". (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 4, grifou-se). Importa notar que o súbito e comovente acesso de solidariedade empresarial para com o direito de aprender dos filhos dos trabalhadores,

após séculos de desprezo e omissão dessa classe com relação a esse direito social da prole de sua classe antagônica, cumpre uma função chave na nova configuração do capitalismo na corrente etapa histórica, qual seja, a de calibrar o *quantum* de conhecimento que deve ser repassado a esses discentes para que eles possam desempenhar as funções subalternas do aparelho produtivo, contudo, sem por em perigo as bases ideológicas do sistema sociometabólico vigente.

Pontua Freitas (2012a) que, apropriando-se de uma bandeira tradicionalmente vinculada às esquerdas, para as quais o direito à educação é o direito a resultados iguais, o TPE, como era de se esperar, adota a perspectiva liberal, na qual esse direito vincula-se à igualdade de oportunidades, omitindo que para se competir pelas oportunidades de forma equânime, em uma sociedade capitalista, haveria que prevalecer igualdade de condições (socioeconômicas, notadamente) entre todos os competidores, deixando claro que, na verdade, o discurso liberal do direito à educação é uma cortina de fumaça para a desigualdade social. Arremata sagazmente aquele pesquisador:

> Enfim, o discurso do direito oculta a negação do direito. Os empresários do Movimento Todos pela Educação dedicam-se durante a semana a produzir a miséria dos homens em suas instituições financeiras e empresariais. Nos fins de semana, transmutam-se em cidadãos benemerentes que pretendem ocultar a própria miséria que geraram. E de quebra, se dizem defensores dos pobres e do direito destes a aprender. O maior impedimento para a aprendizagem nas escolas é a própria miséria que estes senhores geram no mundo. (FREITAS, 2012a, s.p.)

Note-se ainda o paralelo da estratégia da burguesia brasileira com sua similar estadunidense, que trabalhou incansável e obsessivamente por toda a década de 1990 com vistas a obter a definição dos padrões curriculares comuns, pois somente após a conquista desse objetivo seriam as demais etapas da estratégia viáveis, a saber, testagem, responsabilização e aplicação de medidas “reestruturantes”, no caso brasileiro, em português claro, as sanções às escolas que não obtenham as notas (medidas pelo Ideb, na maioria dos casos) consideradas suficientes para serem consideradas instituições "eficazes".

O currículo do ensino básico proposto pelo TPE limita-se ao “básico” que é considerado adequado para ser assimilado em cada série escolar, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, coincidentemente, os mesmos conhecimentos e habilidades demandados pelas empresas dos membros de tal grupo, as maiores do país.

Nega-se, assim, aos estudantes das classes exploradas brasileiras o acesso ao patrimônio cultural construído historicamente e acumulado socialmente pela humanidade. [278]

Quanto ao segundo item das "5 Bandeiras", é notório que as frações de classe que compõem aquela organização comungam do mesmo diagnóstico dos reformadores da educação estadunidense de que a variável chave para resolver o problema educacional localiza-se na docência. Assim sendo, seria imperativo, para esse movimento empresarial, reformular a formação dos professores, diluindo sua dimensão teórica e acentuando a prática de sala de aula, bem como utilizar os já surrados mecanismos de *accountability* (recompensa e punição) com vistas a, mecanicamente, seguindo a cartilha beaviorista, obter-se a conformidade e a adesão acrítica do professorado. [279]

Um dos primeiros documentos desse grupo empresarial já deixava claro que muitas reformas educacionais no Brasil e em outras partes do mundo fracassaram porque não levaram em conta a situação dos professores, razão pela qual se compreendia, por parte deles, "a indiferença, a apatia e, até mesmo, a contraposição aberta aos processos de mudança". (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 25). Na sequência, após uma emotiva e cínica declaração de solidariedade àquele segmento profissional, o documento sintetiza a visão do TPE sobre como deve ser exercido o magistério na "nova cultura" proposta pelo movimento:

> O importante é dar o primeiro passo e fazer sentir aos professores, e demais profissionais do magistério, que **eles não estão mais sozinhos em sua luta contra a histórica insensibilidade das elites brasileiras** para com a idéia de uma escola pública de qualidade para todos. [...] Por isso, é melhor abrirmos mão de julgamentos e passarmos ao exercício cotidiano do apreço e da

[278] Uma contundente manifestação desse iníquo processo pode ser encontrada na (contra) Reforma do Ensino Médio, aprovada com a promulgaçao da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), a qual promove o desmembramento do currículo do ensino médio em duas partes, uma comum, obrigatória a todos os estudantes, a ser definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra flexível, composta por "itinerários formativos". A lei determina como disciplinas obrigatórias nos 3 anos que perfazem esse nível somente matemática, português e inglês, passando todas os demais componentes curriculares a serem oferecidos de forma optativa nos 5 "percursos formativos" que as escolas **poderão** oferecer ao discente. Note-se que não existe a exigência de que todas as escolas ofereçam os cinco percursos formativos, o que desnuda nitidamente a segregação escolar e os estreitamento e aligeiramento curriculares que penalizam os estudantes oriundos de famílias das classes exploradas, e aprofunda o dualismo no ensino básico brasileiro, bloqueando a esses educandos o acesso ao conhecimento cientifico e lhes entregando apenas os rudimentos técnicos para que eles possam desempenhar as funções subalternas do sistema produtivo capitalista.

[279] A precarização do trabalho docente no nível básico da educação brasileira se expressa, dentre outras formas, no apostilamento das redes de ensino (ADRIÃO, 2009), que expropria do professor a autonomia pedagógica, em consonância com as tendências de aligeiramento e desqualificação de sua formação profissional e intelectual. Nesse sentido, a mencionada Lei nº 13.415 respalda tal tendência, ao estender, em seu art. 6º, inciso IV, a habilitação para a docência nesse nível de ensino aos ditos "profissionais com notório saber".

> solidariedade com os professores. [...] O importante é que - desde o início do nosso movimento - eles saibam que não estão mais sozinhos. Eles sintam que uma força da sociedade organizada os valoriza e apóia. [...] Valorizar o professor é apoiá-lo para que alcance metas de desempenho crescentes, a cada ano. Qual foi o índice de aprovação de sua turma no ano passado? Como podemos melhorar esse índice nesse ano? [...] **O professor tem o direito de se sentir responsável e de ser responsabilizado pelo desempenho de sua turma**, e precisa ter oportunidades reais de aperfeiçoamento e acompanhamento profissional e de capacitação em serviço. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 25-27, grifou-se).

Todavia, conforme mencionado em seção precedente no presente trabalho, ademais do *Relatório Coleman*, a esmagadora maioria das pesquisas relevantes e consistentes na área (AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION, 2014, GOLDHABER; BREWER; ANDERSON, 1999 e NYE; KONSTANTOPOULOS; HEDGES, 2004) mostram que o professor somente é responsável por cerca de 10% da variação no desempenho dos estudantes. A maior parte dessa variação deve-se, com efeito, a fatores externos à escola, notadamente já trazidos pelos alunos de seu ambiente familiar e social.[280]

No que se refere às avaliações de aprendizagem padronizadas, constata-se que elas desempenham um papel central na estruturação do modelo educacional que os reformadores empresariais tentam impor às sociedades nas quais lograram obter a hegemonia, como é o caso do TPE. Como bem pontua Freitas (2014b, p. 1088), ela não é "um mero "fechamento do processo", uma simples "verificação da qualidade do processo pedagógico ocorrido" como se propusera na didática clássica, mas uma categoria que [orienta] todo o processo do começo ao fim" pois os objetivos pedagógicos acabam sendo delineados em função do que será abordados nos testes, lembrando ainda que, na atual realidade do ensino básico brasileiro, como salienta o mesmo autor (p. 1089), "são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como "básico"."

Cumpre ainda, consoante salienta prescientemente Arroyo (2009), atentar para o uso das avaliações como recurso para inviabilizar e mesmo obstaculizar possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e na escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo o controle ideológico

[280] A incoerência do TPE mostra-se patente ao se ter acesso, em seu próprio site (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013), à Tese de Doutorado do professor Rodrigo Travitzki (TRAVITZKI, 2013), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na qual a principal conclusão é de que a maior parte (79%) do desempenho de uma escola no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deve-se a fatores exteriores a ela, sendo, desses, o nível socioeconômico das famílias dos alunos o principal. O chamado "efeito escola", a notória obsessão de todos os reformadores empresariais, incluídos os do TPE, responde, portanto, por apenas 21% do desempenho dos alunos da instituição escolar.

sobre toda a estrutura educacional, adestrando milhões de jovens a um padrão educacional mínimo de instrução.

Cabe ainda ter em mente que, da mesma forma que para os reformadores empresariais estadunidenses, para o TPE, não obstante as intrínsecas e inexoráveis limitações desses instrumentos para aferir a efetiva aprendizagem do corpo discente, consoante abordado em seção pregressa do presente trabalho, a qualidade da aprendizagem é mensurada única e exclusivamente por meio dos testes padronizados de larga escala, como se pode constatar do trecho a seguir, de documento da referida organização:

> Sem avaliação externa, fica muito difícil saber se, por exemplo, medidas como capacitação de professores, melhoria das condições de ensino, gestão democrática, implantação de planos salariais atrelados ao desempenho, à autonomia da escola e a outras medidas estão, ou não, tendo impacto positivo sobre a qualidade do ensino. Isto quer dizer que, sem um instrumento objetivo de mensuração dos resultados, não é possível saber se o ensino está melhorando de verdade ou não (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006b, p. 23-24).

De acordo com Afonso (2009, p. 18), tendo como suas dimensões constitutivas a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, fica claro porque "algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes estandardizados no âmbito de avaliações externas".

Percebe-se claramente a correspondência entre o *modus operandi* do sistema de *accountability* adotado pelo TPE e seu congênere operado nos Estados Unidos pelos reformadores empresariais, contudo, com uma particularidade no modelo proposto pelo TPE: a tentativa de responsabilizar a própria "sociedade civil" pelo estado da educação nacional, por meio de um de seus "princípios" constantes de um de seus documentos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006), a saber, o *Princípio da Corresponsabilidade*, sobre o qual discorre a diretora executiva da organização, Priscila Fonseca da Cruz, em entrevista à pesquisadora Erika Moreira Martins:

> Tem lá no artigo 210 ou 211 da Constituição Federal que fala que a educação é uma tarefa de toda a sociedade. A corresponsabilidade é muito nesse sentido. Eu não posso esperar que tudo vá vir do governo. E que o governo sozinho vai resolver. Eu também não posso imaginar, ser ingênua, e achar que a sociedade vai tomar conta e que o governo vai ficar a reboque. Então, como a gente pode fazer para que o governo atue melhor? Com controle social e com apoio. Com pressão e apoio. Provocando a sociedade, fazendo chamamento para que todo mundo participe, por que muito da educação é feito no dia-a-dia. A educação não é só feita em gabinete de político. A educação é feita no dia-a-dia, então, tem uma participação importante dos

> pais, das famílias, dos professores, dos diretores de escola. Nesse sentido, a corresponsabilidade é a responsabilidade compartilhada entre todos, mas cada um cumprindo aquilo que é do seu mandato. O que é responsabilidade do governo? O que é responsabilidade da família? O que é responsabilidade da sociedade? Cada um dentro da sua arena, dentro do seu campo de atuação tem que fazer a sua parte. (MARTINS, 2013, p. 67).

Como bem salienta a mesma pesquisadora, percebe-se que a atuação do TPE se processa por meio de mecanismos de controle que combinam estratégias centralizadoras (testes padronizados de larga escala, índice de qualidade nacional, metas nacionais, perfazendo uma obsessiva cultura de metas) e, simultaneamente, descentralizadoras (repasse de recursos para os níveis cada vez mais locais, por meio de programas como FUNDEB, PDDE, PAR, por exemplo; políticas focalizadas, mecanismos de controle da gestão, e responsabilização).

Krawczyk (2002, p. 67-69, grifou-se) mostra como tem se dado, no Brasil, a apropriação de uma das mais caras bandeiras de luta pela democratização da administração escolar, a participação dos sujeitos individuais e coletivos nas decisões educacionais, o que se daria pela descentralização dessas para o seio da escola, a qual passaria a desfrutar de autonomia pedagógica e administrativa:

> O tema da gestão escolar no marco da Reforma mantém seu lugar de destaque, porém sofre uma inversão e uma mudança radical de sentido ao ser localizado como uma dimensão do processo de descentralização em curso. Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo seu financiamento e pelos resultados. Dessa forma, assim como **um dos pilares da Reforma é a gestão**, o espaço privilegiado da Reforma é a instituição escolar; e, enquanto último elo do **processo de descentralização** e centro das decisões, promove a autonomia escolar - financeira, administrativa e pedagógica. [...] Essa proposta de liberdade e 'autonomia''', ainda que se defina pela ausência de uma ação governamental, é profundamente sedutora para os diferentes atores educativos. Sua sedução está amparada na idéia de poder e justiça que o senso comum costuma lhe outorgar: poder para fazer o que considerem melhor (para elaborar seus próprios projetos) e premiação ao esforço pessoal (ou institucional). E quando os efeitos desejados não se produzem, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais.

Materializam-se, assim, os principais ideais reformistas determinados pelo capital, mediante adoção de "reformas" no aparelho do Estado brasileiro com o fito de imprimir um "novo" modelo de administração ancorado no gerencialismo em contraposição ao dito modelo Weberiano, de cunho mais burocratizante.

Com efeito, trata-se do *modus operandi* do **gerencialismo empresarial** que se instaurou na institucionalidade da educação pública brasileira, por meio do qual o

Estado, sem abrir mão do controle sobre essa esfera social, descentraliza para as escolas decisões operacionais corriqueiras e de menor relevância e lhes imputa responsabilidade por sua eficiência e eficácia, ao passo que acirra o controle sobre as decisões de caráter estratégico, sob a ascendência das frações hegemônicas da classe burguesa.

O TPE, que, como foi visto, vem pautando a política educacional oficial desde 2007, ao aglutinar grande parte da burguesia nacional em torno de seu projeto hegemônico, arvora-se o agente da modernização da educação brasileira, tendo por base os cânones da gestão empresarial, de forma a incorporar definitivamente a lógica capitalista na política educacional da nação, e a dissimular os conflitos de classe decorrentes da sua investida privatista sobre a educação pública.

Com efeito, conforme visto em seções anteriores do presente estudo, tal fenômeno, o qual já ocorre há bem mais tempo e com maior intensidade e profundidade nos Estados Unidos, tem como um de seus principais determinantes o imperativo do aumento da produtividade do trabalho, com vistas a dois objetivos: primeiro, melhorar o grau de competitividade das empresas nacionais no mercado global; segundo, compensar qualquer possível aumento no nível de renda dos trabalhadores. Explica-se: quando o salário médio aumenta, sem o incremento correspondente da produtividade de seus recebedores, a lucratividade dos capitalistas é comprometida, razão pela qual eles perseguem a "eficiência" do setor educacional com vistas à constante expansão do número de estudantes que concluem o ensino e ingressam no mercado de trabalho, com o fito de alargar o exército industrial de reserva e assim baratear o custo de sua mão de obra. Nesse sentido, arremata acertadamente Freitas (2014a, p. 54):

> Enfim, seja para derrubar o salário médio por superpopulação de formandos, seja para aumentar a produtividade, seja ainda para promover o controle ideológico e político de uma instituição pela qual passa toda a juventude, seja para qualificar de acordo com as suas necessidades de produção, seja por todos estes motivos, os reformadores empresariais resolveram – em escala mundial – controlar mais de perto o que ocorre na educação garantindo um relativo aumento de qualificação da força de trabalho ao mesmo tempo em que não perdem e ampliam o controle político e ideológico da escola e garantem as suas funções clássicas: exclusão e subordinação.

No presente capítulo, procedeu-se a uma caracterização do paradigma neoliberal/mercantil de educação, perspectiva contemporaneamente hegemônica nos países centrais, o qual subsume completamente essa esfera social aos mecanismos capitalistas de mercado, destituindo-a de seu fundamental papel de veículo do esclarecimento e da formação humana e instrumentalizando-a com vistas a destravar e acelerar a reprodução ampliada do capital.

Viu-se que a adoção desse modelo educacional fracassou em construir um sistema de ensino público de qualidade para toda a população, na maioria dos casos agravando a desigualdade social, econômica e étnica, em função, notadamente, de seu caráter imediatista, mercantilizante e adestrador, intrinsecamente divorciado das mais básicas necessidades pedagógicas e de desenvolvimento humano e social do alunado.

Todavia, não obstante a indiscutível hegemonia do modelo corporativo global de educação, o presente estudo registra a existência de sistemas educacionais nacionais que desafiam esse padrão mercantil de ensino, e conseguem manter-se razoavelmente imunes à subsunção dessa esfera aos mecanismos capitalistas de mercado. Mesmo com suas limitações, decorrentes, notadamente, da determinação dialética da base econômica sobre as instituições culturais e educacionais, tratam-se de sistemas de educação razoavelmente bem-sucedidos, cujos pressupostos opõem-se diametralmente ao padrão neoliberal de educação, e que podem sinalizar às nações vítimas daquele iníquo modelo educacional a possibilidade do desenvolvimento cooperativo, com a participação dos mais amplos segmentos da sociedade, de um modelo autônomo compatível com os valores de igualdade, dignidade, fraternidade e solidariedade.

O capítulo seguinte aborda dois desses sistemas educacionais, o finlandês e o cubano. Será mostrado, na primeira seção, como a política educacional finlandesa, cuja maioria dos pressupostos e paradigmas são opostos aos encontrados nos sistemas de inspiração neoliberal, articula-se intimamente com as demais políticas sociais que são adotadas por aquele Estado, e se integra a todo o arcabouço de políticas públicas existentes naquele país, o qual a apóia e a viabiliza como base indispensável da coesão social e do desenvolvimento socioeconômico daquela nação.

Na seção subsequente, sobre o sistema educacional cubano, expor-se-á a implantação e o contínuo aperfeiçoamento de um modelo econômico que tem como premissa fundamental a garantia de condições dignas de existência para todo seu corpo social, com equilíbrio e justiça na distribuição dos resultados do trabalho coletivo. Tal intuito é obtido por meio de uma estratégia abrangente do Estado, com o fito de construir o alicerce social, por intermédio de políticas públicas que garantem emprego, alimentação, saúde, assistência social e moradia para todo o povo, com vistas dotar sua base social de condições orgânicas, psíquicas e intelectuais apropriadas para a alavancagem do desenvolvimento socioeconômico.

Constatar-se-á, ao cabo do capítulo, que é possível, havendo coesão social em torno dos valores de igualdade, fraternidade, respeito à vida humana e, de forma ampla, justiça social, construir sistemas que estruturem uma educação de qualidade para toda a população, e não apenas para setores privilegiados dessa.

4 "OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL": SISTEMAS NACIONAIS QUE DESAFIAM O MODELO CORPORATIVO GLOBAL DE EDUCAÇÃO

Tendo em vista o sombrio horizonte civilizacional que a permanência do modelo neoliberal/mercantil de educação global ensejaria, conforme tratado nos dois capítulos precedentes, vasta gama de segmentos organizados das sociedades contemporâneas têm postulado sua substituição por paradigmas educacionais que superem aquele modelo. O exame dessas perspectivas deixa claro que elas perfazem um gradiente de compromissos político-pedagógicos abrangendo desde os de caráter reformista, que visam a apenas atenuar aqueles danosos efeitos, até os que se dispõem a extirpá-los estrutural e definitivamente, por meio do questionamento radical das contradições do MPC.

Desse feixe gradativo de paradigmas destoantes do modelo corporativo global de educação, explora-se, no presente capítulo, duas experiências, a saber: a finlandesa e a cubana.

4.1 O sistema educacional finlandês

Não obstante as sérias reservas de expressivos segmentos da comunidade acadêmica mundial (BONAL e TARABINI, 2013; CARABAÑA, 2015; CARNOY e ROTHSTEIN, 2013; STEWART, 2013; dentre outros) – às quais se associa este pesquisador – no que concerne à sua validade e confiabilidade como instrumento suficiente para aferir a aprendizagem de estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos, bem como às consequências negativas do uso massificado de seus resultados como critério definidor da qualidade de díspares sistemas nacionais de educação, a presente seção aborda a evolução positiva do desempenho da Finlândia nos testes aplicados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa - *Programme for International Student Assessment*) conduzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2001 a 2012. Discorre também sobre sua repercussão internacional, a qual vem, desde então, provocando uma onda de análises e especulações sobre o sucesso do sistema educacional desse país, notadamente quando as bases de tal êxito repousam sobre concepções educacionais que destoam radicalmente das presentes no modelo hegemônico preconizado pelos cânones do ideário neoliberal.

Partindo da análise do desempenho dos alunos finlandeses na primeira edição do referido teste, realizado em 2000, apresentam-se as reações a esses resultados dentro e fora da Finlândia. Em seguida, são explorados alguns dos fatores que podem explicar aquele desempenho, contrapondo-os com seus homólogos encontrados no modelo corporativo global de educação, desvelando como a consistência superior daqueles elementos presentes no sistema finlandês constitui a base do sucesso das reformas educacionais implementadas naquele país.

4.1.1 O impacto dos resultados do teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000

Antes da divulgação dos resultados da primeira edição dos testes do Pisa, ocorrida em dezembro de 2001, havia um consenso geral de que países tidos como referência mundial em educação, tais como Estados Unidos, Alemanha e França, para citar alguns, desfrutavam de sistemas educacionais que proporcionavam aos seus alunos excelência em desempenho acadêmico e consistente aprendizagem, situando-se como os melhores do mundo. Indicadores nacionais da área – nível de instrução, proporção de investimento em relação ao produto nacional, percentual de pessoas com nível superior – , além do sucesso de seus estudantes em competições acadêmicas nacionais e internacionais, como as Olimpíadas em Física, Matemática, Computação, Química e Biologia, por exemplo, reforçavam e confirmavam o senso comum de então no que concerne à qualidade daqueles sistemas educacionais.

A divulgação daqueles resultados abalou o *status quo* acadêmico e político mundial: a Finlândia, longínquo país localizado na extremidade norte do globo terrestre, surpreendentemente, assume os primeiros lugares nos três domínios cognitivos avaliados pelo teste, a saber, Matemática, Ciências e Leitura, este como foco prioritário daquela edição do PISA (enquanto, na edição de 2003, foi dada atenção prioritária à Matemática; e na de 2006, às Ciências).

O Quadro 5 mostra o desempenho daquele país nas três áreas do conhecimento, em relação aos demais países da OCDE e às outras nações participantes, não pertencentes a essa organização multilateral.

Quadro 5 - Resultados da Finlândia no Pisa 2000

Domínios cognitivos	Número de pontos	Países da OCDE	Todos os países
Letramento em Leitura	546	1º lugar	1º lugar
Letramento em Matemática	536	4º lugar	4º lugar
Letramento em Ciências	538	3º lugar	3º lugar

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Ministry Of Education and Culture – Finland [2000].

A título de comparação com os sistemas educacionais até então tidos como de excelência mundial, o primeiro lugar obtido pela Finlândia em *desempenho médio na escala combinada de proficiência em leitura* (OECD, 2003)[281], mostrado na primeira linha do quadro acima, contrasta com os decepcionantes e surpreendentemente pífios desempenhos de alguns daqueles sistemas educacionais, a saber: França, 15º lugar, Estados Unidos, 16º e Alemanha, 22º, entre outros (OECD, 2003). Além disso, a variação relativa da *perfomance* intra e interescolas na Finlândia era excepcionalmente baixa, refletindo a equidade do sistema.

O desempenho dos alunos finlandeses nos ciclos seguintes do exame (2003, 2006, 2009 e 2012[282]) repetiu o padrão de excelência registrado na primeira edição, a de 2000, o que consolidou a percepção da consistência e da solidez do sistema educacional daquele país do norte europeu, suscitando a curiosidade e a avalanche mundial de análises e pesquisas sobre os fundamentos e as razões do êxito de seu modelo educacional.

Como assinala Sahlberg (2011), as reações iniciais posteriores aos primeiros resultados positivos da Finlândia no PISA no âmbito da comunidade educacional foram confusas. A mídia mundial queria saber o segredo da sua excelente educação. Nos primeiros 18 meses após a publicação desses resultados, centenas de delegações estrangeiras oficiais excursionaram por todo aquele país no intuito de descobrir como suas escolas funcionavam e como seus professores ensinavam. Tamanho era o grau de perplexidade e de admiração dos visitantes estrangeiros em relação ao "milagre finlandês" do PISA que muitas vezes os próprios finlandeses não conseguiam responder aos questionamentos com a riqueza de detalhes que os visitantes esperavam.

[281] Cf. quadro disponível na pg. 76 do referido documento.
[282] Na edição desse ano, o desempenho dos estudantes finlandeses em Matemática tem leve queda em relação às edições anteriores do Pisa, situando aquela nação no 12º lugar. Paradoxalmente, apenas a partir da década de 1970, a Finlândia começou a implantar o que se convencionou chamar de; nos demais domínios cognitivos, Leitura e Ciências, o país mantém os primeiros lugares, ficando em 5º lugar em ambos (OECD, 2014a, p. 05).

Ainda segundo aquele autor, malgrado todo o entusiasmo relacionado a tal façanha, a maioria dos educadores e diretores escolares daquela nação entendem que os testes padronizados de larga escala aferem apenas uma estreita gama do amplo espectro da aprendizagem escolar, e ainda advertem que o PISA advoga a ideia da transferência de políticas e de práticas educacionais que, com efeito, não são, em sua maioria, mecanicamente transmissíveis, bem como alertam que sua acrítica adoção leva a uma visão simplista do aprimoramento educacional.

Fora da Finlândia, mormente nos países até então tidos como detentores dos melhores sistemas educacionais, as reações ante o surpreendente e "improvável" êxito de um paradigma de educação que colocava em xeque as prescrições e os fundamentos de seu homólogo, de cariz neoliberal, funcionalista, mercantil e utilitarista, misturavam desdém – na sociedade e na mídia estadunidense – com perplexidade e uma imediata predisposição para reverter a desfavorável posição relativa de seus modelos educacionais – no corpo social germânico.

> Na Alemanha, por exemplo, um desempenho pobre no Programa de 2000 do PISA provocou esta declaração do Ministério da Educação e Pesquisa: 'Os resultados são alarmantes. O lugar de um país com a importância econômica e política da Alemanha é no topo das tabelas de classificação e não podemos estar satisfeitos com um sistema de educação com desempenho no nível médio da OCDE – quanto mais abaixo dela!' (BULMAHN, 2002 apud FEUER, 2012, p. 6).

O desempenho dos estudantes alemães nos exames do PISA de 2000 foi significativamente abaixo da média da OCDE em todas as áreas testadas. No geral, a Alemanha ficou no vigésimo lugar dentre os vinte e sete países daquela organização que participam daqueles testes. Além dos pífios resultados, o PISA sinalizou que a Alemanha era um dos países-membro daquele organismo multilateral com o maior nível de variação de *perfomance* entre diferentes grupos de estudantes[283]: em nenhuma outra nação industrializada o sucesso acadêmico era tão fortemente determinado pela origem socioeconômica ou pela migração como na Alemanha (MARTENS; NIEMANN, 2013). Nessa esteira, esses autores asseveram que,

> Quando os primeiros resultados dessa comparação transnacional de conhecimentos e competências dos alunos do ensino secundário foram liberados no início de dezembro de 2001, um debate contencioso e contínuo sobre a educação foi desencadeado na Alemanha: Enquanto país que há muito se orgulhava de seu sistema de ensino, com suas contribuições à

[283] O sistema educacional alemão, com seus três tipos de escolas secundárias, é considerado um dos mais segregacionistas e desiguais da OCDE, o que pode explicar tal diferença de rendimento escolar entre diferentes grupos de estudantes (OPEN SOCIETY JUSTICE INITIATIVE, 2013).

> ciência e à filosofia ocidental, os dados comparativos internacionais empiricamente revelaram que a superioridade esperada do sistema de ensino alemão parecia não ser mais do que mera mediocridade. Na essência, mais de dez anos de experiência com o PISA desencadearam uma ampla reforma no sistema de ensino secundário alemão, que ainda hoje está em curso. (MARTENS; NIEMANN, 2013, p. 314-315).

A despeito de apresentar, na mesma edição daqueles exames, resultados semelhantes aos da Alemanha, diferentemente do que ocorreu nesse país europeu, nos Estados Unidos os resultados da participação de seus estudantes no PISA 2000 passaram praticamente despercebidos, com parca repercussão na mídia, não despertando interesse na população nem suscitando nenhum tipo de reforma em sua política educacional.

4.1.2 Fatores que colaboram para a consistência do modelo educacional finlandês

Ao serem abordados, na presente seção, os fatores que levaram, no curto espaço de 30 anos, o sistema educacional finlandês de um rendimento mediano para o topo da escala do Pisa[284], será feita a contraposição daqueles aos que alicerçam o modelo corporativo global de educação, contemporaneamente hegemônico, focado em constantes testes padronizados de larga escala e no rigoroso controle do trabalho docente, e estruturado de acordo com o paradigma subjacente às técnicas de gestão empresarial.

4.1.2.1 Baixo gap educacional intra e interescolas

A excelência do sistema educacional finlandês tem sido favorecida por sua notável **homogeneidade de desempenho dentro das escolas e entre elas**. Segundo a OCDE, nenhum outro país tem tão pouca variação nos resultados entre as escolas, e a diferença dentro desses estabelecimentos de ensino entre os alunos de maior e menor desempenho é extremamente reduzida. Nesse sentido, as unidades escolares finlandesas

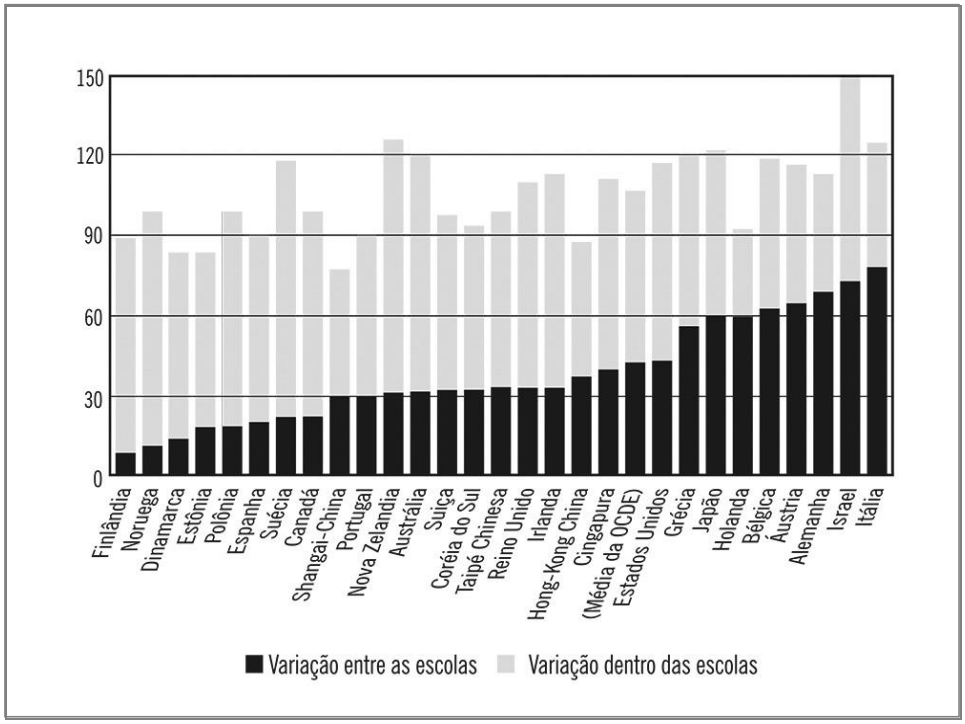
---

[284] Sahlberg (2011) traz dados do desempenho de estudantes finlandeses em diversos testes internacionais desde 1962 *(International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA, Second International Mathematics Study - SIMS* e *Trends in Mathematics and Science Repeat Study - TIMSS*). Não obstante seja difícil comparar a aprendizagem de um corpo discente em períodos históricos tão díspares, com realidades socioeconômicas, culturais e políticas tão discrepantes, o autor delineia um convincente quadro no qual mostra a evolução da performance daqueles aprendizes no período 1970-2012. Cf. também Martin, Gregory e Stemler (2000) e Robitaille e Garden (1989).

conseguem servir a todos os aprendizes bem, independentemente da sua origem familiar ou de sua condição socioeconômica (OECD, 2010).

O gráfico a seguir ilustra bem a liderança daquele país no que se refere a um salutar baixo *gap* educacional dentro das escolas e entre elas, dentro dos respectivos territórios nacionais, entre os países da OCDE.

Gráfico 8 - Variação intra e interescolas do desempenho nos testes de proficiência em leitura no Pisa 2009.[285]



Fonte: Produzido pelo autor, a partir de Sahlberg (2011, p. 70).

Para obter tal façanha, a Finlândia tratou de abolir, em meados da década de 1980, o *tracking*[286] no seu ensino geral regular, projetando as mesmas expectativas de

[285] Para obter a variação, por país, do desempenho dos estudantes no Pisa 2003 em Matemática dentro das escolas e entre elas, reportar-se a OECD (2004, p. 19). Enquanto essa variação, entre escolas, nos países da OCDE, oscilava em torno de 34%, na Finlândia, ficava ao redor de apenas 4% (OECD, 2007). A mesma fonte pontua que contribui significativamente para isso o caráter não seletivo das escolas gerais (*comprehensive schools*) naquele país, que constituem a essência do modelo educacional finlandês (*peruskoulu*), no qual todos os alunos recebem o mesmo provimento educacional básico, em média até os dezesseis anos de idade. Conclui indicando que variações mais acentuadas de desempenho entre escolas ocorrem com maior frequência nos sistemas educacionais nacionais nos quais os aprendizes ingressam, no início de sua vida escolar, em diferentes tipos de escolas.

[286] Segundo Gamoran (1992), trata-se do artifício pedagógico de separar os educandos por capacidade acadêmica em grupos (para todas as matérias ou somente para algumas) dentro de uma escola, prática corrente nas escolas privadas de classe média alta das grandes cidades brasileiras, que instituem as "turmas especiais" como estratégia de *marketing*, acirrando a competitividade entre as empresas escolares e entre os discentes.

aprendizagem para todos os alunos, independentemente da origem social ou do *background* acadêmico. Com isso, as disparidades de resultados entre altos e baixos desempenhos escolares começaram a diminuir. A partir de então, independentemente de suas capacidades ou interesses, todos os discentes estudariam as mesmas disciplinas do currículo comum nas mesmas classes, diversamente do que ocorria antes, quando havia três níveis de currículos a serem atribuídos aos educandos conforme seu desempenho anterior naquelas disciplinas, mas muitas vezes também com base na influência de seus pais.

4.1.2.2 Prestígio social, autonomia e condições de trabalho dos professores

Muitos fatores têm contribuído para o sucesso do modelo educacional da Finlândia, mas qualquer pesquisa empreendida com mínimo nível de aprofundamento bibliográfico-empírico revelará que, desses fatores, um supera todos os demais em importância para a consistência e a sustentabilidade do sistema: a excelência de seus professores.

Como corolário de uma sólida preparação profissional (a ser abordada em seção ulterior do presente capítulo) e das bases sócioéticas que fundamentam o exercício de sua profissão, em consonância, diga-se de passagem, com os valores predominantes naquela sociedade, a docência desfruta de imenso prestígio e confiança naquele país, tanto quanto a medicina, a advocacia e outras do mesmo quilate em termos de valor social. Dessa forma, a carreira é exercida por toda a vida, e é uma das mais disputadas: anualmente, mais de vinte mil candidatos concorrem para o cargo de professor de escola primária, e apenas um décimo destes conseguem ser selecionados.

> Não é de admirar, então, que os professores e o próprio ensino sejam altamente respeitados na Finlândia. Os meios de comunicação finlandeses divulgam regularmente os resultados de pesquisas de opinião que avaliam as profissões favoritas entre os diplomados do ensino superior secundário geral. Surpreendentemente, **a docência é constantemente classificada como uma das profissões mais admiradas, à frente de medicina, arquitetura e direito**, tipicamente consideradas profissões de sonho [...]. **Ensinar é congruente com os valores fundamentais dos finlandeses, que incluem a justiça social, o cuidar de outros, e a felicidade**. (SAHLBERG, 2011, p. 97, grifou-se)

Congruentemente, os docentes participam intensamente do planejamento escolar e do desenvolvimento dos currículos, que naquela nação não é competência da federação, e sim dos municípios, muito embora esses sigam algumas diretrizes gerais,

delineadas pelo governo central, notadamente de ordem programática, que deixam suficiente margem àqueles para contemplarem aspectos peculiares à realidade sociocultural local.

Fica claro que o macroambiente e o contexto sociopolítico nos quais o magistério é exercido na Finlândia diferem significativamente dos existentes nos países que adotam o modelo corporativo global de educação (Estados Unidos, a maioria dos estados do Canadá, Inglaterra, entre outros), cujo paradigma fundante da *accountability* prevê rigorosas inspeções de agentes governamentais e infindáveis testes externos padronizados, nos quais se espera que o desempenho dos alunos reflita a qualidade do trabalho docente.

Precisamente por se pautar em uma perspectiva ético-educacional diametralmente oposta àquela, o modelo finlandês, caracterizado pela notável **autonomia profissional de seus professores**, supera seu congênere neoliberal. Sahlberg (2011, p. 101, grifou-se) sintetiza de forma preciosa, essa axial característica do sistema de educação daquela nação.

> Curiosamente, quase ninguém cita salário[287] como motivo para deixar de ensinar. Em vez disso, muitos apontam que se viessem a perder sua autonomia profissional nas escolas e em suas salas de aula, o exercício de sua profissão seria colocado em questão. Por exemplo, se um inspetor externo fosse determinado para julgar a qualidade do seu trabalho ou se uma política de remuneração baseada no mérito, influenciada por fatores externos, fosse imposta, muitos mudariam de profissão. [...] Muitos professores finlandeses me dizem que se eles encontrassem pressão externa semelhante aos testes padronizados de alto impacto e à *accountability*, como ocorre com seus pares na Inglaterra ou nos Estados Unidos, eles iriam buscar outros empregos. Em suma, **os professores na Finlândia esperam desfrutar de autonomia profissional, prestígio, respeito e confiança em seu trabalho**. Em primeiro lugar, as condições de trabalho e um ambiente profissional moral são o que efetivamente os jovens finlandeses levam em consideração na hora de decidir se eles vão seguir a carreira docente ou procurar trabalho em outro campo.

A avaliação dos professores na Finlândia é conduzida por seus próprios pares de forma não estruturada. Ou seja, não há processo formal, pois, como o trabalho docente se realiza em bases cooperativas, em equipes organicamente atuantes, todos são responsáveis pelo desempenho de cada um, visto que à autonomia de que desfrutam corresponde o empenho não somente em suas atribuições de docência, mas também no

[287] Salário não é o principal motivo pelo qual os jovens finlandeses escolhem a profissão de professor. Não obstante, a remuneração dos professores efetivos situa-se no mesmo nível, em média, da praticada nos países da OCDE (SAHLBERG, 2011). Importa considerar que o Estado finlandês provê uma ampla gama de bens e serviços que contemplam as necessidades materiais básicas de sua população, o que não ocorre na maioria dos países daquela organização. Ademais, ressalte-se que, em conformidade com os valores prevalecentes naquela sociedade, o prestígio, o respeito e o reconhecimento de que os docentes desfrutam não poderiam deixar de guardar íntima congruência com sua remuneração profissional.

funcionamento de suas escolas como um todo. Ante à identificação de qualquer deficiência no desempenho de algum educador, este é auxiliado por toda a equipe, de forma respeitosa e solidária, a fim de que supere sua dificuldade, quase sempre mediante treinamento com vistas a solucionar a carência. Basicamente, o valor fundamental que permeia todo o sistema educacional finlandês é a **confiança** entre seus membros, alicerçada no rígido padrão de seleção profissional e na elevada qualidade da formação pedagógica e ética de seus quadros.

> A responsabilização educacional no contexto educativo finlandês preserva e aumenta a confiança entre os professores, alunos, dirigentes escolares e autoridades, envolvendo todos no processo e oferecendo-lhes um forte senso de responsabilidade profissional e iniciativa. A responsabilidade compartilhada para com o ensino e a aprendizagem caracteriza como a prestação de contas nessa área é organizada na Finlândia. Pais, alunos e professores preferem uma metodologia inteligente, que permita às escolas manter o foco na aprendizagem e possibilite maior grau de liberdade no planejamento do currículo, em comparação com a cultura de testes externos padronizados que prevalece em outras nações. (SAHLBERG, 2011, p. 154).

Segundo ainda o autor, as autoridades dessa área e os pais entendem que a educação é um processo revestido de elevada complexidade para ser mensurado e avaliado por parâmetros meramente quantitativos, porquanto no sistema educacional daquela nação o princípio operativo existente é o de que a qualidade é definida pela mútua interação entre escolas e alunos, juntamente com os pais.

Outra característica do modelo educacional finlandês que contribui decisivamente para a eficácia e a fluidez do sistema consiste na descentralização do poder de decisão para as instâncias locais, a saber, os municípios e as escolas, que passam a se responsabilizar pelo planejamento do currículo, pela implementação e pela avaliação da política educacional a nível local[288]. Trata-se de notável autonomia administrativa, pedagógica e financeira, já que, de acordo com Hautamäki *et al* (2008), em 68,1% das escolas um professor-diretor, juntamente com as autoridades educacionais locais, formulam o orçamento daquelas instituições, percentual que é apenas de 35,1% nos paises da OCDE.

Segundo ainda aqueles autores, com a extinção da inspeção nacional de material didático ocorrida no início dos anos 1990, **todas** as escolas e seus professores

[288] Diretiva política antípoda à praticada no Brasil, onde a centralização do poder de planejamento, de decisão e de controle do sistema por parte da União deixa aos demais entes federativos margem de discricionariedade para apenas escolherem as formas de implementar as diretrizes fundamentais do sistema, decidida na instância superior.

passaram a escolher os livros a serem utilizados, o que ocorre apenas em 83,5% dos países da mencionada organização multilateral, acrescentando ainda que:

> A cultura de confiança [predominante naquela sociedade] significa que as autoridades da área de educação e ensino de nível nacional e os políticos acreditam que os professores, juntamente com os diretores, os reitores e os pais, sabem como fornecer o melhor ensino possível para crianças e jovens em um determinado nível. Além disso, os pais confiam nos professores. (HAUTAMÄKI et al, 2008, p. 87)

Por serem educados para serem profissionais autônomos e reflexivos, aos professores da Finlândia não cabe apenas implementar localmente medidas determinadas em uma instância nacional central, como acontece em muitos sistemas calcados no modelo corporativo global de educação, mas sim participar efetivamente dos processos decisórios, o que constitui mais um aspecto no qual se manifestam as maiores maturidade e consistência do modelo educacional praticado naquele país nórdico.

4.1.2.3 Igualdade de oportunidades como princípio fundamental do sistema educacional finlandês

Provavelmente, a característica mais destoante do sistema educacional finlandês em relação ao seu congênere neoliberal, hegemônico no restante do mundo, seja o princípio basilar de **ensino geral e único obrigatório para todas as crianças**, independentemente de quaisquer de suas condições intrínsecas ou extrínsecas.

Sahlberg (2015) esclarece que na Finlândia, a equidade significa ter um sistema de educação socialmente justo e inclusivo, que proporciona a todos a oportunidade de cumprir suas intenções e sonhos através da educação, o que transcende o mero acesso universal à escola. Nas palavras daquele educador:

> [...] a equidade na educação[289] significa que todos os alunos devem ter acesso à educação de alta qualidade, independentemente do local onde vivam, de

[289] A partir dos anos 1990, as agências multilaterais envolvidas com a educação, notadamente UNESCO, Banco Mundial e OCDE, passaram a prescrever a *equidade* em política educacionais, sutilmente utilizando esse substantivo com vistas a elidir a impossibilidade de uma educação estruturada sob os marcos do MPC prover a genuína **igualdade** entre os educandos. Observando que ambos os termos são tidos como sinônimos no senso comum, Saviani (2015, p.12) postula a tese de que "[...] é exatamente o recurso ao conceito de equidade que vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão". Constatando que para aquelas agências internacionais a equidade consiste na tentativa de se conciliar o mérito e a recompensa, entende-se a preferência por aquele termo, em detrimento de **igualdade**, por este conter em si, intrinsecamente, o caráter ético-moral que reconhece que todos os

> quem seus pais possam ser, ou de qual escola que eles frequentaram. Neste sentido, a equidade garante que as diferenças em resultados educacionais não são resultado de diferenças de riqueza, renda, poder ou posses, em outras palavras, do *background* familiar. (SAHLBERG, 2015, p. 75)

Conhecido como *Peruskoulu*, e implantado a partir do início da década de 1970, desde então esse princípio estrutura o ensino básico naquele país, no qual todos os estudantes aprendem juntos em escolas gerais ("*comprehensive schools*"[290]). Sahlberg (2011, p. 51) tece as linhas gerais da ideia:

> A idéia central do *Peruskoulu* [...] era fundir os existentes liceus, escolas cívicas e escolas primárias em um abrangente ciclo básico de 9 anos a ser cursado em escolas municipais. Isso significava que a separação dos alunos após 4 anos de ensino primário em dois tipos de escolas diferentes ('*grammar*' e '*civic' schools*[291]) chegaria ao fim. Todos os alunos, independentemente do seu domicílio, antecedentes socioeconômicos ou interesses, cursariam o mesmo curso básico de 9 anos de duração, em escolas administradas por autoridades locais de educação. Sua implementação foi revolucionária [...].

Como se era de esperar, os críticos do novo sistema sustentavam que não era possível se ter as mesmas expectativas educacionais de crianças que vinham de diferentes ambientes sociais e intelectuais, e que o futuro da Finlândia como uma nação industrial desenvolvida estava em risco porque o desempenho global da educação nacional teria de ser ajustado para baixo a fim de acomodar os alunos menos talentosos. A despeito de serem minoritários naquela sociedade, permeada por amplo consenso cultural e político sobre as linhas fundamentais de seu sistema educacional (OECD, 2007), esses segmentos somente arrefeceram seu ímpeto particularista e "meritocrático" em 2001, com a divulgação dos resultados dos primeiros testes internacionais do PISA, os quais sinalizaram que o firme compromisso com o princípio da equidade, estabelecido no início das reformas, levaria a frutos consistentes.

Restou claro que **o êxito adveio precisamente da opção ético-política de não procurar criar pequenos gênios, mas de levantar o desempenho de cada criança, indistintamente**, ou seja, elevar o desempenho nacional em termos de aprendizagem apoiando todos os educandos, e não apenas uma minoria privilegiada,

---

homens têm os mesmos direitos fundamentais e lhes conferir mínima dignidade, o que não pode ser cumprido pelo sistema sociometabólico capitalista. Caberia igualmente ponderação análoga no que se refere à noção de *igualdade de oportunidades*, suas possibilidades e seus limites, entendendo-a como uma etapa da luta em direção à desejável *igualdade substantiva*. Cf. Dos Santos (2007).

[290] Tipo de escola pública de ensino fundamental no qual a admissão é universal e não baseada em critérios de aptidão ou nos resultados acadêmicos, bem como o currículo é unificado para todos os alunos. Na Finlândia compreende as nove primeiras series daquele nível, e são cursadas em uma escola municipal. (SAHLBERG, 2015)

[291] As primeiras ministravam um ensino geral, de caráter mais humanístico, enquanto as segundas focavam as bases da preparação para o mercado de trabalho.

como ocorre no modelo corporativo global de educação, o qual segrega os alunos em turmas de acordo com seu desempenho anterior ou esperado[292].

Como reflexo da adoção do princípio da equidade, mais de 99% dos estudantes da faixa etária ideal na Finlândia concluem com êxito o ensino básico obrigatório; cerca de 95% continuam a sua educação em escolas do ensino secundário, sendo que 93% dos que o iniciam concluem-no, e mais de 60% destes matriculam-se no ensino superior. **Todo o ensino naquele país, da pré-escola à pós-graduação, é completamente gratuito para todos os estudantes[293]** (SAHLBERG, 2011).

No que se refere ao ensino superior, chama atenção o fato de o finlandês ser um dos mais equitativos do mundo. O Instituto Estratégico de Ensino Superior, baseado em Toronto, Canadá, compara equidade e questões relacionadas à igualdade no ensino superior em diferentes países. Seu Ranking Global de Educação Superior (USHER; MEDOW, 2010) compara a acessibilidade do ensino superior para residentes em dezessete países. O estudo apresenta dados de seis indicadores diferentes de acessibilidade financeira[294], e quatro de acessibilidade geral[295]. O grande vencedor em ambos os critérios em 2010 foi a Finlândia.

Difícil não perceber que, em congruência com o paradigma de política social predominante naquele país, entende-se que as despesas incorridas pelo seu sistema educacional constituem um investimento de inquestionável relevância para toda a sociedade, e não um custo a pesar sobre a economia nacional.[296].

---

[292] Nesse modelo educacional, de cunho dualista, um dos elementos da estratégia operacional e mercadológica das escolas privadas, presente notadamente nas destinadas à pequena burguesia (visto que a burguesia opta majoritariamente pelo ensino no exterior), consiste em concentrar os melhores alunos em "turmas especiais", principalmente com vistas à preparação para exames de seleção para ingresso em cursos superiores de elevado prestigio social.

[293] O que não significa que inexistam escolas privadas naquele país. Conhecidas como "independentes", a maioria delas são gratuitas e totalmente financiadas pelo Estado, por isso sujeitas ao controle desse no que respeita à aplicação legal dos recursos públicos. Uma ínfima parcela delas cobra mensalidade (não recebem verba pública). Apenas 2,4% do gasto nacional com instituições educacionais (em todos os níveis) vem de fontes privadas (SAHLBERG, 2015). Observe-se, no modelo político institucional finlandês, a utilização da concepção de público não-estatal, uma das "ideias-força" da neoliberal *New Public Management* (Nova Administração Pública), a qual preconiza a atribuição de funções públicas a organizações não integrantes do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1996; VABO, 2009).

[294] *Affordability*: qualidade de ser financeiramente possível; habilidade de pagar.

[295] *Accessibility:* "De um modo geral 'acesso' é considerado como tendo duas interpretações possíveis [...]. Uma medida ('acesso Tipo I') mede o **total de número de lugares disponíveis**, enquanto a outra ('acesso Tipo II') examina **a origem social dos alunos**. Um tipo de acesso não é geralmente pensado para ser mais importante que o outro; portanto, acreditamos que os indicadores que examinam o 'Tipo I' e 'Tipo II' devem ter o mesmo peso." (USHER; MEDOW, 2010, p. 10, grifos nossos)

[296] O fato de que todo o sistema educacional daquele país seja quase que exclusivamente financiado por recursos públicos poderia suscitar ilações de excessiva carga tributária ou mesmo de ineficiência econômica do referido aparato. Não é o que efetivamente ocorre. Segundo Sahlberg (2011, pg. 83), "Em comparação com as nações da OCDE para as quais informações sobre tendências comparativas para todos

4.1.2.4 Consistente formação docente de excelência, necessariamente vinculada à pesquisa.

Em congruência com o padrão de qualidade superior apresentado nas demais dimensões de seu sistema educacional, a formação dos professores finlandeses é apontada como um dos pilares da excelência e do sucesso do seu modelo de educação.

Desde o final dos anos 1970, todos os programas de formação docente passaram a funcionar apenas em universidades, e **o mestrado tornou-se a habilitação mínima para se ensinar nas escolas daquele país**.[297] Segundo Uusiautti e Määttä (2013, p. 6),

> O propósito era o de fornecer a todo o corpo docente conhecimento da mais alta qualidade possível, com base nas mais recentes pesquisas. Além disso, os professores tinham que estar preparados para seguir e explorar os mais recentes resultados das pesquisas em sua área de ensino. Isto lançou as bases para a idéia de enxergar os professores como pesquisadores no seu campo de trabalho. Esperava-se deles trabalhar com uma mente aberta e crítica e contribuir para o desenvolvimento de sua profissão.

Simultaneamente, o conteúdo científico e os avanços da pesquisa pedagógica começaram a enriquecer o currículo de formação docente, a qual passou a assumir o caráter acadêmico, no sentido de que os professores adotaram, em seu trabalho, uma perspectiva crítica e analítica, orientada à pesquisa, de modo a balizar sua atuação não somente na sala de aula, mas, também, nas atividades de planejamento e avaliação escolar e na elaboração de currículos, das quais passaram a participar,

---

os níveis educacionais combinados estão disponíveis, o investimento público e privado feito pela Finlândia em educação aumentou apenas 34% de 1995 a 2004 em termos reais, enquanto que a média do incremento nos países membros daquela organização, no mesmo período, foi de 42%". Ademais, o gasto público total em instituições educacionais na Finlândia em percentual do Produto Interno Bruto (PIB) foi da ordem de 5,6% em 2007, menos do que a média nos países da OCDE, que foi de 5,7%, do que os 5,8% no Reino Unido, do que os 6,1% no Canadá, e significativamente inferior aos 7,6% gastos nos Estados Unidos (OECD, 2010), tríade de países adeptos do modelo corporativo global de educação tido na mídia hegemônica e nos circuitos acadêmicos ortodoxos como mais eficiente e menos oneroso economicamente para os contribuintes.

[297] Optando por uma política de formação de professores antípoda à do sistema educacional finlandês, o paradigma corporativo global de educação básica privilegia geralmente uma formação docente **rápida e superficial** para um magistério a ser exercido em condições de subordinação pedagógica e responsabilização pelos resultados quantitativos dos alunos medidos nos testes padronizados de alto impacto que grassam naquele modelo educacional. Nos Estados Unidos, conforme mencionado no capítulo anterior, o programa *Teach for America* recruta recém-formados sem qualquer experiência ou formação docente anterior, "**treina-os" em rudimentos pedagógicos por, em média, cinco semanas,** e em seguida os envia para atuar como "instrutores" nas escolas consideradas mais "problemáticas". No Reino Unido e na Noruega, o *Teach First* atua de forma similar. Para aprofundamento, Cf. Ravitch, (2010, 2013), respectivamente, capítulos 9 e 14.

juntamente com diretores e autoridades locais de educação, notadamente como corolário da elevação do nível de sua formação profissional e intelectual (SAHLBERG, 2011).

O próprio Banco Mundial, ferrenho defensor, difusor e implementador do modelo corporativo global de educação nos países da periferia capitalista, reconhece, em estudo produzido por sua área de pesquisa em Educação (AHO et al, 2006) que, em comparação com sua correspondente em outros países, a formação docente finlandesa destaca-se por sua profundidade e abrangência[298]. Seu equilíbrio entre aprendizagem teórica e prática ajuda os jovens professores a entender os vários métodos de ensino, bem como a dinâmica da correlação entre ensino e aprendizagem.

Com tão elevados *expertise* e prestígio profissional, nada mais esperado que a motivação leve os docentes a se envolverem nos processos de desenvolvimento educacional em suas próprias escolas, como também em projetos nacionais e internacionais. Além disso, os educadores continuam espontaneamente a aprimorar seus próprios conhecimentos e habilidades profissionais, considerando o apoio que recebem do Estado nesse âmbito um direito, e não uma obrigação, como ocorre em sistemas educacionais prescritivos baseados na responsabilização docente como justificativa para reformas neoliberais.

Outra organização multilateral, a OCDE, em documento setorial, intitulado "Atores fortes e reformadores de sucesso na educação. Lições para a Coreia" (OECD, 2014), salienta como a Finlândia criou um círculo virtuoso em torno da valorização de seus professores:

> *Status* elevado e excelentes condições de trabalho, turmas pequenas, o apoio adequado para os conselheiros e professores de alunos com necessidades especiais, uma voz ativa nas decisões da escola, os baixos níveis de problemas de disciplina, níveis elevados de autonomia profissional; tudo isso atrai um grande número de candidatos, suscitando um altamente seletivo e intenso programa de formação docente. Isto, por sua vez, leva ao êxito logo nos anos iniciais da docência, à relativa estabilidade dessa força de trabalho, e ao sucesso no ensino em geral (dos quais os resultados do PISA são apenas um exemplo)[...] (OECD, 2014, p. 175).

Sahlberg (2011) pontua que o elevado *status* profissional dos professores na sociedade finlandesa é um fenômeno cultural, mas que sua habilidade teórica e pedagógica em sala de aula e seu envolvimento entusiasmado e contagiante nas atividades colaborativas desenvolvidas em redes de comunidades profissionais têm

[298] Dentre estudos acadêmicos que ratificam a proeminência da formação docente finlandesa em âmbito internacional, notadamente por conta da solidez, do equilíbrio e da profundidade de seu currículo, reportar-se a Saari (2009).

raízes no próprio modelo de formação docente, sistematicamente delineado e implementado desde finais da década de 1970, bem como nos valores e na base ética e epistemológica que norteiam o sistema. Em outras palavras, **a opção política de investir pesadamente na formação do corpo docente nacional foi claramente assumida e efetivamente adotada por aquela sociedade**.

4.1.2.5 Menos significa mais: menos aulas, menos tarefas de casa, menos testes; mais aprendizagem e maior equilíbrio entre as dimensões constitutivas da subjetividade e da sociabilidade

O caráter paradoxal do modelo educacional finlandês *vis-à-vis* o paradigma neoliberal, dominante nessa área manifesta-se notadamente em suas opções principiológicas e metodológicas que privilegiam a consistência e a qualidade dos processos formativos, ao invés da busca imediatista por indicadores quantitativos por meio de esforços geralmente descontínuos, notadamente descoordenados entre si e ineficazes do ponto de vista pedagógico, *modus operandi* característico do modelo corporativo global de educação.

Na concepção educacional praticada por aquele país nórdico, um incremento na carga horária de aulas, com o objetivo de compensar um nível deficiente de aprendizagem, para além do número razoável de horas que equilibra motivação, empenho e disciplina do educando com vistas a uma consistente fixação do conhecimento pretendido, gera efeito contrário ao que se pretende, entendendo-se que longas e intensivas jornadas de aula sem intervalos apropriados levam à fadiga, e não à maturação do aprendizado, a qual somente é adquirida em espaços de tempo maiores e como corolário de processos que harmonizem as dimensões físicas, psicológicas e sociais do aluno. O mesmo raciocínio se aplica, analogamente, para a carga de tarefas escolares de casa e de testes de aprendizagem a que os estudantes são submetidos.

Sahlberg (2011) chama atenção para o fato de que nações com os melhores desempenhos nos testes do PISA em todos os domínios cognitivos (Finlândia, Coreia do Sul e Japão, por exemplo) dedicam menos horas para a instrução formal em sala de aula, o que faz com que os alunos desses sistemas educacionais frequentem em média dois anos a menos de escolarização formal pré-ensino superior do que seus pares em outros países com políticas educacionais opostas. Essa diferença é reforçada mais ainda

pelo fato de o ensino básico obrigatório na Finlândia iniciar apenas aos sete anos de idade, e não aos cinco, como ocorre na maioria dos outros países.

Outra forma de se observar o referido paradoxo seria examinar a distribuição da carga horária de trabalho dos professores, nos diversos sistemas educacionais nacionais, entre horas de efetiva instrução em sala de aula e horas nas demais atividades atinentes à docência. De acordo com Sahlberg (2011), entre a 6ª e a 8ª série do ensino básico os professores finlandeses ministram aproximadamente 600 horas anuais de aula, a menor carga horária dentre os países da OCDE, ao passo que, de acordo com essa organização, nos Estados Unidos o tempo total anual médio de docentes em sala de aula nas mesmas séries é 1.080 horas.[299]

O paradoxo qualidade *versus* quantidade manifesta-se da mesma forma na questão da prescrição de tarefas escolares de casa para os alunos. Mais uma vez, a Finlândia lidera um *ranking* de sistemas educacionais de países da OCDE, desta feita, com a menor carga horária semanal dentre os 38 países pesquisados, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 – Tempo médio semanal despendido em tarefas escolares de casa, em horas – Posição de 2012.

PAÍS	**Horas**
Finlândia	2,8
Coreia do Sul	2,9
Republica Tcheca	3,1
Republica Eslovaca	3,2
Liechtenstein	3,3
Brasil	3,3
Tunísia	3,5
Suécia	3,6
Portugal	3,8
Japão	3,8
Suíça	4,0
Islândia	4,1
Nova Zelândia	4,2
Turquia	4,2
Dinamarca	4,3
Áustria	4,5
Luxemburgo	4,6
Alemanha	4,7
Uruguai	4,7
Noruega	4,7
Indonésia	4,9

[299] Apesar de a OCDE não disponibilizar dados precisos sobre essa dimensão do trabalho docente no Canadá, Sahlberg (2011) estima que os professores desse país devam ensinar cerca de 900 horas por ano.

Média da OCDE - 2003	4,9
França	5,1
México	5,2
Grécia	5,3
Bélgica	5,5
Canadá	5,5
Tailândia	5,6
Holanda	5,8
Macao-China	5,9
Hong Kong-China	6,0
Austrália	6,0
Estados Unidos	6,1
Letônia	6,2
Hungria	6,2
Espanha	6,5
Polônia	6,6
Irlanda	7,3
Itália	8,7
Federação Russa	9,7

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de OECD (2014).

Importa observar que Singapura, Hong Kong (China), Macao (China), países/instâncias cujos estudantes apresentam desempenhos semelhantes aos de seus pares finlandeses nos testes do PISA, fazem-no à custa de extenuantes horas de estudo após o horário regular escolar, em instituições privadas de reforço educacional que já constituem uma indústria economicamente bastante significativa naquelas nações. Na contramão dessa concepção, na Finlândia não existe tutoria ou reforço além dos oferecidos na própria escola que o aluno frequenta, quando isto se faz necessário. (SAHLBERG, 2011). Os resultados do PISA 2003 já sinalizavam o êxito da opção finlandesa:

> Há uma variação considerável entre países quanto ao grau de ansiedade dos estudantes ao lidar com matemática: segundo seu relato, os estudantes da Coréia do Sul, da Espanha, da França, da Itália, do Japão, do México e da Turquia são os mais preocupados, e **os menos preocupados são os estudantes da Dinamarca, da Finlândia, da Holanda e da Suécia** [...]. Por exemplo, mais de 50% dos estudantes da França e do Japão relatam que ficam muito tensos quando precisam fazer lição de casa de matemática, mas **apenas 7% dos estudantes da Finlândia e da Holanda relatam o mesmo**. Vale notar que **Finlândia e Holanda são dois dos países com melhor desempenho**. (OCDE, 2005, p. 138, grifou-se)

Outra característica do sistema educacional finlandês destoante do modelo corporativo global de educação é ausência quase completa de testes padronizados externos de rendimento escolar. Seus estudantes apenas se deparam com testes dessa

espécie ao final do ensino básico, na idade de 18 ou 19 anos, com vistas ao ingresso em universidades.

Com efeito, a avaliação escolar no modelo finlandês fundamenta-se em princípios diametralmente opostos aos prevalecentes em seu congênere neoliberal. Neste, a competição entre alunos, escolas e professores perpassa todo o sistema, fazendo com que "se ensine e se estude para os testes", os quais se revestem de caráter punitivo para os membros da mencionada tríade que não atingirem o desempenho estabelecido como parâmetro mínimo aceitável. Na direção oposta, Hargreaves, Halász e Pont (2008, p. 86) identificam na autoavaliação a chave para o contínuo aprimoramento do sistema educacional da Finlândia.

> A Finlândia não tem um sistema de testes padronizados ou responsabilização com base em testes. Ela não tem sistemas de escolha competitiva entre as escolas ou de ranqueamento público de suas escolas. Nas palavras de formadores de liderança escolar que conhecemos, 'todas as escolas devem ser boas o suficiente e não há nenhuma razão para haver escolas de elite e escolas ruins'. Se as escolas têm alguma dificuldade, o governo não intervém de forma punitiva, mas opta por sistemas autocorretivos de apoio e assistência. Há uma ênfase na avaliação da melhoria, especialmente por meio da autoavaliação das escolas, que por sua vez incorporam-se às avaliações nacionais. Através deste sistema de autoavaliação, interação em redes, participação e cooperação, o sistema é capaz de 'construir estruturas cooperativas e ouvir os sinais fracos'. O sistema, então, responde a estes por meio de treinamento, apoio e assistência ao município e a outras escolas de maneira serenamente cooperativa, em vez de dramático ou orientado a crises.

Mais uma vez, os resultados do PISA parecem indicar o acerto daquela nação nórdica, no que concerne à política avaliativa de seu sistema educacional. Ao analisar os resultados das edições de 2000, 2003, 2006 e 2012 daqueles testes, Salhberg (2011) identifica uma tendência de queda de perfomance média em matemática[300] na série em questão, notadamente entre os estudantes dos Estados Unidos, Reino Unido, Nova Zelândia, Japão, Austrália e alguns estados do Canadá, cujos sistemas educacionais contemplam políticas de avaliação educacional fortemente concentradas em responsabilização por intermédio da utilização intensiva de testes externos de alto impacto. Caminhando em sentido diametralmente oposto, a vitoriosa opção finlandesa, no mesmo período investigado, enfatizou investimento no aperfeiçoamento de professores, desenvolvimento participativo dos currículos, de lideranças e de redes de colaboração entre as escolas, processos nos quais o elemento norteador de toda a

[300] Atesta o mencionado autor que a tendência observada incide também, sem mudanças significativas, sobre o desempenho dos mesmos estudantes nas áreas de ciências e de leitura naquelas edições do teste PISA.

filosofia do sistema, que perpassa todas as dimensões nele envolvidas, é a mútua confiança entre todos os participantes.

Embora esta correlação apontada por Sahlberg (2011), *per se*, não constitua necessariamente a causa do fracasso das políticas de reforma educacional focadas em testes externos de alto impacto, evidencia claramente, não obstante, que o recurso a toda uma estrutura física, logística e de pessoal envolvida na concepção e operacionalização desses testes padronizados como instrumentos adequados para levar a cabo a avaliação do sistema educacional não é uma condição necessária para a melhoria da qualidade da educação, como a própria opção finlandesa, caminhando no sentido drasticamente contrário, o demonstrou. Posiciona-se aquele pesquisador:

> O teste em si não é uma coisa ruim e eu não sou uma pessoa 'antiavaliação'. Os problemas aparecem quando se acentuam em impacto e intensidade e passam a incluir sanções para os professores ou escolas, como consequência do mau desempenho. [...] Os professores tendem a redesenhar o seu ensino de acordo com estes testes, dando maior prioridade aos assuntos que podem cair nos testes, e ajustando os métodos de ensino para exercícios repetitivos e memorização de informações, em vez de priorizar o conhecimento crítico. Como não há esses tipos de testes padronizados na Finlândia antes do exame de admissão no final do ensino secundário, o professor pode se concentrar no ensino e aprendizagem sem a perturbação de testes freqüentes. (SAHLBERG, 2011, p. 92)

Com efeito, o que se depreende da filosofia da estratégia avaliativa incorporada ao sistema educacional daquele país é que, ao se priorizar a criatividade e se respeitar e acompanhar o ritmo de aprendizado de cada educando, permite-se que o desenvolvimento cognitivo desse tenha como parâmetro suas próprias características e habilidades, e não padrões uniformes externamente determinados por indicadores estatísticos. Como reconhece a própria OECD (2011, p. 127),

> A prestação de contas no sistema finlandês é construída de baixo para cima. Candidatos a professores são selecionados em parte com base na sua capacidade de transmitir sua crença na missão central da educação pública na Finlândia, que é profundamente moral e humanística, bem como cívica e econômica. A preparação que recebem é projetada para construir um poderoso senso de responsabilidade individual para com a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos, em seus cuidados. [...] o nível de confiança que a comunidade em geral dedica às suas escolas parece engendrar um forte senso de responsabilidade coletiva para o sucesso de todos os alunos.

Por se constituir responsabilidade dos professores e das próprias escolas, que desfrutam, como instituições públicas, de amplo respeito e confiança da população, como corolário da elevada coesão social e do alto padrão de vida existente naquela formação social, a política finlandesa de avaliação de escolas e de professores destoa radicalmente da "caça às bruxas" que caracteriza sua correspondente no modelo

corporativo global de educação, notadamente em sua vertente anglo-saxônica, caracterizada pelo solapamento da confiança e da coesão entre os grupos envolvidos na dinâmica educacional, gerando suspeitas, descrédito e baixo moral entre os professores.

A seção a seguir recupera um breve histórico das duas principais reformas educacionais, que lançaram as bases para o atual sistema, contemporaneamente consolidado e motivo de orgulho no seio daquela sociedade.

4.1.3 As reformas que lançaram as bases do atual modelo

O traço cultural peculiar da sociedade finlandesa que ensejou o longo consenso social e político em torno da valorização da educação consiste no valor fundamental a ela atribuído, com vistas ao desenvolvimento nacional e ao bem estar de seu povo. Segundo a OECD (2011, p. 129):

> O compromisso com a educação e o bem-estar das crianças tem raízes profundas na cultura da Finlândia e constitui o alicerce do movimento da escola comum. Uma das coisas mais surpreendentes da história da reforma da Finlândia é que o consenso político conseguido há cerca de 50 anos – que as crianças deviam ser educadas juntas num sistema de escola comum – permaneceu intacto através de numerosas mudanças de Governo.

Esse consenso, todavia, foi arduamente construído, nos embates ideológicos e políticos que marcaram as reformas educacionais pelas quais o país passou, desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Até o início da década de 1970, o sistema educacional da Finlândia era dividido em duas vias, após as quatro séries iniciais da escola primária: o educando poderia optar pela *Grammar School*, de ensino humanístico, com duração de oito anos, acessível apenas mediante exame de seleção, e conducente ao ensino universitário, ou pela *Civic School*, de menor valor social, com duração de três a cinco anos, que levaria a cursos de curta duração em escolas profissionais. Pelo nítido caráter dualista do modelo, percebe-se claramente a vinculação dos respectivos estratos sociais às duas opções mencionadas.

Contudo, a nova atmosfera de aspiração a progresso social e econômico que emergiu a partir da década de 1950 no Velho Continente desencadeou o debate na sociedade finlandesa acerca do modelo educacional adequado para levar o país a um patamar de desenvolvimento semelhante ao dos vizinhos nórdicos, principalmente ao da Suécia. A concepção de uma escola única para todos, congruente com os novos

imperativos de coesão social com vistas à construção do projeto de uma economia nacional sólida e inclusiva para todos seus cidadãos, encontrava resistências nos segmentos conservadores, notadamente no meio empresarial. Conforme mencionado anteriormente[301], o cerne da argumentação desses setores era que a implantação das *comprehensive schools* levaria à perda de tempo e ao desperdício de recursos, pois nem todos os alunos teriam capacidade para aproveitar as mesmas oportunidades, o que atrasaria o rápido desenvolvimento intelectual dos "mais capazes", aos quais caberia a liderança moral, intelectual e política da nação, na óptica daquele estrato social. O futuro do projeto nacional de desenvolvimento industrial estaria, por essa perspectiva, em risco.

Naquela circunstância, dado o seu propósito de avançar social e economicamente no cenário europeu, a Finlândia não teve outra escolha a não ser reconhecer que todos – se oferecidas adequadas oportunidades e apoio – podem atingir níveis mais elevados de educação, diversamente do que se acreditava anteriormente. O debate que decidiu a questão, em 22 de novembro de 1963 no Parlamento, foi intenso, e a votação final pela criação do novo sistema educacional nacional único foi vitoriosa, com 123 votos a favor e 68 contra. Entretanto, a transição do antigo para o novo sistema, como se era de esperar, operacionalizou-se de forma cuidadosa e negociada, razão pela qual sua efetiva implantação iniciou-se apenas em 1972, tendo sido concluída em 1979 (SAHLBERG, 2011).

Essa reforma, que institucionalizou a escola básica comum de nove anos, na década de 1970, no bojo do estabelecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos do sistema educacional daquela nação, foi complementada no início dos anos 1980 com a consolidação do princípio basilar da educação pública como o meio idôneo para formar cidadãos de pensamento crítico, criativo e independente. Para isso, fomentou-se intensamente, em todos os níveis do sistema educacional, a estratégia da aprendizagem cooperativa (*cooperative learning*; LEPPILAMPI, 2009), bem como a diversificação dos métodos de ensino em ciências, com o protagonismo dos processos ficando a cargo dos professores, o que elevou consideravelmente a confiança da população nas escolas e a valorização do magistério.

A Reforma Nacional do Currículo, em 1994, juntamente com a anteriormente mencionada, consideradas as duas principais reformas educacionais

[301] Na seção *3.1.2.3 Igualdade de oportunidades como princípio fundamental do sistema educacional finlandês.*

ocorridas no país, contou com o papel ativo dos municípios e das escolas no delineamento e na implementação das inovações pedagógicas resultantes da colaboração dos professores, pais, organizações da sociedade civil e empresas. A meta era transformar as escolas em ativas redes comunitárias de aprendizagem. Assinala Sahlberg (2011, p. 59) que:

> No nível governamental, esse novo movimento colaborativo e autogerido culminou no *Projeto Aquarium*, uma iniciativa nacional de aprimoramento das escolas que permitiu que todas as escolas, diretores e professores trabalhassem em redes, uns com os outros. O propósito do *Projeto Aquarium* era transformar escolas em ativas comunidades de aprendizagem.

Ainda segundo esse autor, tal projeto, que mesclava o tradicional trabalho comunitário com os modernos recursos informacionais em redes sociais, de tipo *Facebook*, inspirava-se na *Iniciativa para Aprimoramento da Escola*, projeto de longo prazo financiado com recursos do estado canadense de Alberta, cujo êxito propiciou o incremento do nível de engajamento dos atores sociais envolvidos no ambiente escolar e demonstrou que é a escola, e não o sistema, o *locus* de controle e de capacitação.

A seção posterior mostra a atual configuração do sistema educacional finlandês.

4.1.4 Como se estrutura o sistema educacional da Finlândia[302]

Atualmente, o sistema educacional da Finlândia possui a seguinte configuração, ilustrada na Figura 4, a seguir.

Educação Infantil: oferecida até os seis anos de idade, idade em que as crianças têm direito a um ano de pré-escolaridade (facultativo), a fim de facilitar a transição para o ensino básico.

Educação Básica: cumprida na escola básica comum (*comprehensive schools*) a partir dos sete anos de idade, com frequência obrigatória durante nove anos. Embora unificado nos primeiros seis anos, o ensino é às vezes designado como "educação primária" e nos últimos três anos como "primeiro ciclo da educação secundária", de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação[303], da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),

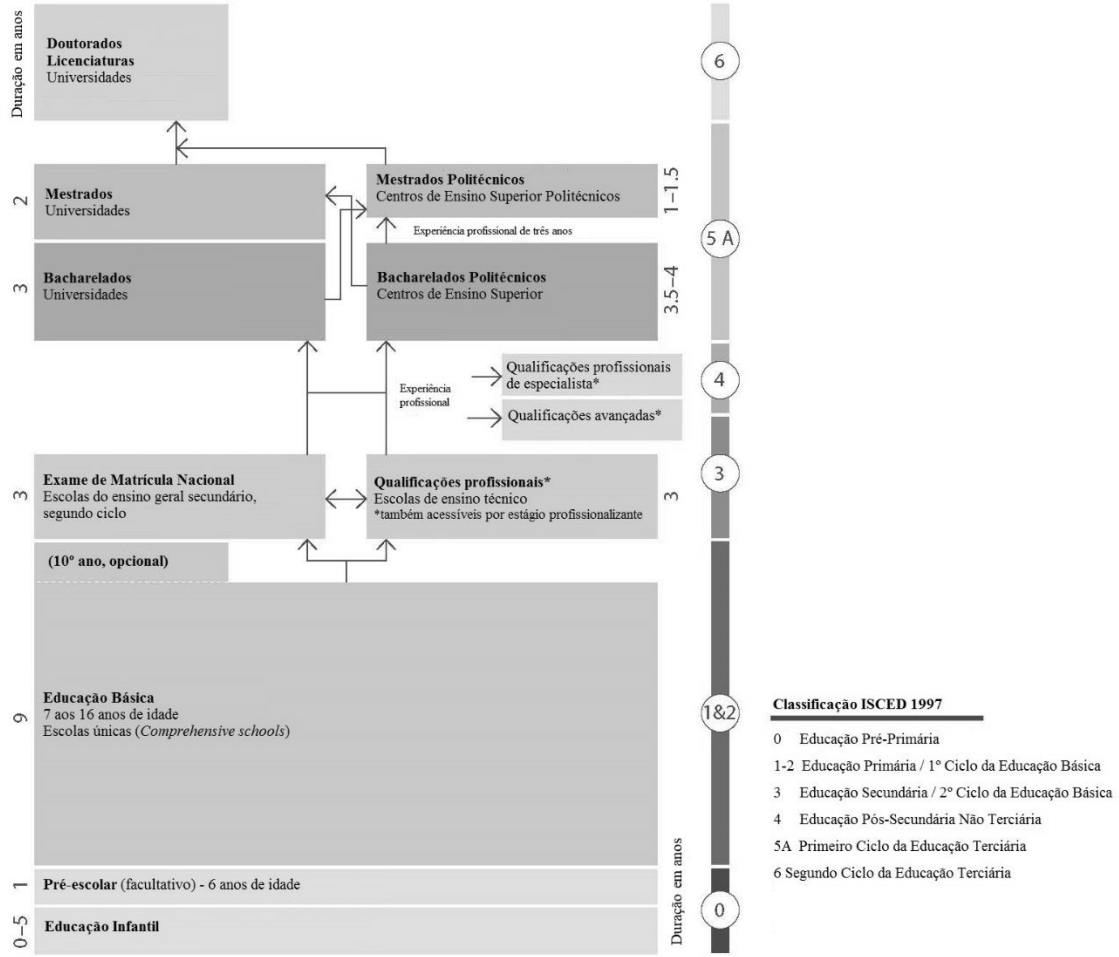
[302] Esta seção tem como fonte de referências o sítio do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia (http://www.minedu.fi). Acesso em 13 abr 2015.
[303] Mais conhecida pela sua sigla em língua inglesa ISCED (*International Standard Classification of Education*).

que distingue *primary education* (educação primária: nível 1), *lower secondary education* (primeiro ciclo da educação secundária: nível 2) e *upper secondary education* (segundo ciclo da educação secundária: nível 3).

Educação Secundária: corresponde ao segundo ciclo da educação secundária (nível 3) da mencionada classificação, tendo frequência facultativa e se desdobrando em duas vias: a geral, escolhida por aqueles que almejam a carreira acadêmica ou de áreas ligadas às Humanidades, e a profissional, indicada para os que pretendem trabalhar como técnicos em empresas e organizações privadas em geral. Normalmente cursada em três anos, antecede o ensino superior, ao qual o acesso é obtido, para as universidades, mediante aprovação nos Exames de Matrícula Nacional e, para os centros politécnicos, por meio de comprovação de experiência profissional e satisfatório desempenho acadêmico.

Educação Superior: dividida em universitária e politécnica, contempla os bacharelados (com duração de três anos para os acadêmicos e de três anos e meio a quatro para os politécnicos), os mestrados (sendo o acadêmico de dois anos e o politécnico de um ano e meio) e os doutorados. O nível de mestrado encerra a instrução formal que habilita para a plena atuação no magistério não superior, sendo que muitos professores e pesquisadores avançam para o doutorado.

Figura 4 – O atual sistema educacional da Finlândia



Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de original constante no sítio do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia - MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE – FINLAND (s/d).

Impressionam os índices de conclusão apresentados pelo sistema educacional daquele país nórdico: educação básica, 99%; educação secundária geral, 94% e educação secundária profissional 90%. No que se refere à frequência e ao acesso, 98% das crianças atendem ao ensino pré-escolar e 60% dos jovens estudam nas instituições de ensino superior, porcentagem superior à média da OCDE, em torno de 25%.

4.1.5 Avaliação geral e reprodutibilidade do modelo em outros países

O sistema de educação da Finlândia tem conseguido manter-se razoavelmente imune à subsunção global desta esfera aos mecanismos capitalistas de

mercado[304], os quais engendram modelos educacionais baseados na competição entre alunos, escolas e nações, com seus infindáveis e extenuantes testes de alto impacto, e na obsessiva culpabilização de professores pelo precário desempenho discente, predominantes na maioria dos Estados nacionais cujos governos pautam-se pelo receituário econômico neoliberal. **A política educacional finlandesa**, cuja maioria dos pressupostos e paradigmas são opostos aos encontrados nos sistemas congêneres daqueles países, **articula-se intimamente com as demais políticas sociais que são adotadas por aquele Estado[305]**.

Tal arranjo sociopolítico enseja as bases para uma desejável e salutar assimilação dos aspectos positivos da experiência finlandesa por outras nações, com vistas ao aperfeiçoamento de seus sistemas educacionais. Importa, não obstante, conciliar satisfatoriamente duas questões frequentemente tratadas de forma dicotômica, obnubilando a complexidade da reprodução das práticas educacionais adotadas por aquele país nórdico em outras formações nacionais.

Faz-se necessário a profícua compreensão de que o êxito do modelo da Finlândia não "caiu do céu como um raio num dia ensolarado", na feliz metáfora marxiana, mas inseriu-se em um amplo e participativo projeto de nação, conforme anteriormente mencionado. Atalhos "rápidos" e soluções imediatistas de curto prazo, que caracterizam o *modus operandi* do atual estágio do capitalismo, em sua congenial e

---

[304] Dentre esses, sobressai-se o estimulo à competição, dentre outros, marca fundante do liberalismo econômico, em suas versões históricas.

[305] Paradoxalmente, apenas a partir da década de 1970 a Finlândia começou a implantar o que se convencionou chamar de Estado de Bem Estar Social, período no qual a maioria dos países centrais, premidos pelo agravamento da crise estrutural do capital, iniciaram o processo de desmantelamento daquele arranjo sociopolítico e econômico. Adota-se no presente estudo uma perspectiva crítica com relação à ideia de uma deliberada institucionalização naqueles países de um "acordo" que, conciliando os interesses antagônicos do capital e do trabalho, propiciasse uma trégua que levasse ao aumento da remuneração desse com base no incremento da produtividade daquele. Entendemos que o que ficou conhecido como *welfare state* constituiu uma das configurações históricas assumidas pelo capital monopolista com vistas a deslocar (temporalmente e geograficamente) as contradições intrínsecas ao seu processo de acumulação e reprodução, contando para isso com a "ajuda estranha" (MESZAROS, 2011) do Estado. Com efeito, todas as políticas públicas adotadas por aqueles países no contexto em questão tiveram como móvel fundamental a recuperação do dinamismo do processo de acumulação do capital, comprometido com as cíclicas depressões econômicas que afligem esse contraditório modo de produção. Naturalmente, os imperativos de legitimidade com vistas à menos conflitiva possível implementação das politicas econômicas nacionais trouxeram substanciais melhorias de condições de vida para a aristocracia da classe operária daqueles paises, contudo não se pode ignorar que precisamente esses "benefícios" desempenhavam a função de subsidiar a reprodução da força de trabalho, diminuindo o valor desta e consequentemente os custos do capital. Tendo em vista as limitações decorrentes do escopo do presente trabalho, não é possível abordar outros aspectos que corroborariam nossa perspectiva, dentre os quais o fato de que a superexploração da mão de obra nos países periféricos propiciou a base de lucratividade necessária para que o capital fizesse as concessões que lhe permitiram atravessar aquela peculiar configuração, razão pela qual recomenda-se recorrer a Gough e Cabrero (1982) e a O'Connor (1979) para aprofundamento.

obsessiva ânsia de competitividade, não produzem a consistência necessária para solidificar as bases adequadas ao desenvolvimento de um sistema equitativo e eficaz.

Dessa forma, o êxito do sistema educacional da Finlândia resulta de um conjunto de fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e ético-morais que moldaram aquela sociedade nos últimos setenta anos, e de **uma disposição consciente e deliberada** daquele corpo social, no mesmo período, de criar as bases para a construção de uma nação moderna, próspera, e equânime. A força do consenso nacional em torno dessa missão reflete-se, dentre outras manifestações, na sólida permanência e consolidação de seu sistema público e gratuito de ensino desde o início da década de 1970, independentemente do perfil ideológico dos partidos políticos que estiveram no poder em todo o período, bem como na firme resistência às pressões da macroestrutura global capitalista com vistas a subsumir o sistema de educação daquele país aos mecanismos de reprodução e acumulação dos capitais concentrados nos imensos conglomerados monopólicos financeiros transnacionais[306].

Assim como os esforços no intuito de mecanicamente transportar para outros países e nestes tentar reproduzir apenas determinados aspectos que se mostraram eficazes no modelo finlandês resultam, por óbvio, inócuos, a apurada análise desse modelo mostra que a própria construção do sistema educacional dá-se no amplo âmbito da formulação e do desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social configurado naquela nação desde o início da década de 1970.

Nesse sentido, a educação integra-se a todo o arcabouço de políticas públicas existentes naquele Estado, o qual a apoia e a viabiliza como base indispensável da coesão social e do desenvolvimento socioeconômico daquela nação. Tentar reproduzir um sistema educacional com os valores, fundamentos, princípios e objetivos do modelo finlandês em uma sociedade caracterizada por níveis iníquos de desigualdade social, miséria, concentração de renda e poder econômico, pela ausência de um sistema político minimamente democrático e por elevados patamares de concentração de renda e de poder econômico, indubitavelmente mostrar-se-á uma experiência infrutífera e frustrante.[307]

---

[306] Faz-se mister registrar uma perspectiva analítica alternativa, esboçada em Simola e Rinne (2013), na qual os autores acentuam as contingência e convergência históricas como fatores com maior potencial para explicar o êxito do sistema educacional finlandês, descartando categoricamente as racionais e deliberadamente conscientes decisões político-educacionais como promotoras do sucesso de tal modelo educacional, chegando a afirmar que esse ocorreu mesmo a despeito daquelas.

[307] Não obstante o invejável nível de vida de grande parcela da sociedade finlandesa, é imprescindível atentar que essa configuração tem como lastro último o dinamismo de sua economia, a qual, todavia, não

Por outro lado, a relativa peculiaridade de algumas características da sociedade, do Estado e do sistema educacional daquele país não deve servir como pretexto para a desconsideração de seu paradigma educacional como um modelo a ser considerado e examinado criticamente por outras nações, naturalmente por intermédio de um processo de mútua aprendizagem, colaboração e interação entre os participantes dos sistemas em comparação, visando as necessárias adaptações aos seus respectivos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Uma das alegações dos que incorrem em tal equívoco tem sido a de que a pequena extensão territorial e a pouco numerosa população da Finlândia estão ausentes na maioria dos outros países, o que inviabilizaria aquele sistema como modelo a ser considerado nas formulações de políticas educacionais de outras nações. O argumento cai por terra quando se atenta para o fato de que, por exemplo, trinta dos cinqüenta estados dos Estados Unidos possuem tamanho do território e população em número semelhante àquele país nórdico, sabendo-se ainda que aquelas instâncias político-administrativas dispõem, na federação estadunidense, de considerável autonomia administrativa, pedagógica e financeira para formular suas políticas educacionais. Portanto, nenhum fator estrutural, basicamente, as impediria de considerar as alternativas adotadas pelo exitoso modelo daquele país do norte europeu.

Outra ideia analogamente equivocada remete à suposta homogeneidade étnica e cultural existente na Finlândia, que não ocorreria em grandes países que tentam reformular seus sistemas educacionais. Esse traço tem, progressivamente, nas últimas

---

é imune às oscilações conjunturais causadas pelas cíclicas, inexoráveis e intrínsecas crises do modo de produção capitalista. Dessa forma, a atual recessão econômica que assola a Europa desde 2008 (a qual entendemos constituir-se em mais um dos espasmos da real crise estrutural do capital, cujos efeitos começaram a emergir de forma mais intensa a partir de meados da década de 1960) não poderia deixar de atingir aquela nação, o que pode ser evidenciado não somente pelos insatisfatórios índices de desempenho de sua economia nos últimos sete anos (TRADING ECONOMICS, 2015), mas também pelas manifestações empíricas e concretas do agravamento da dificuldade que aquele Estado vem enfrentando com vistas a conciliar os antagônicos interesses de proteção social de sua população com os das forças econômicas corporificadas pelos conglomerados empresariais transnacionais (incluídos os financeiros) que atuam na economia finlandesa. Nesse sentido, Galan (2015) nos informa que as medidas de austeridade fiscal que o governo vem tomando com o intuito de frear o crescente endividamento público, dentre elas o corte de inúmeras prestações de assistência social, vêm contribuindo para aumentar, naquela sociedade, a disparidade de rendimentos entre os ricos e os pobres e mesmo entre aqueles e a classe média, acrescentando que aproximadamente setecentos mil finlandeses (quase 13% da população) percebem rendimentos que correspondem a menos de 60% da renda média nacional, situados, portanto, abaixo da linha de pobreza convencionada pela Comissão Europeia. Com efeito, apesar de todos os esforços envidados por aquele Estado nacional, no intuito de proporcionar ao seu conjunto social um padrão de vida compatível com suas aspirações econômicas, sociais, educacionais, culturais e profissionais, ficam claros os intransponíveis limites da ação estatal, imperativamente impostos pelo processo de acumulação e reprodução do capital global, o qual, constitutiva e necessariamente, permanece engendrando e consolidando a diferenciação social, apanágio daquele sistema sociometabólico.

décadas, perdido relevância e intensidade naquela sociedade, com a intensificação dos processos migratórios oriundos principalmente de outros países da Europa. Contudo, o que chama atenção é que, como nos lembra Salhberg (2011), essa mesma homogeneidade relativa pode ser encontrada em Japão, Coreia do Sul e Xangai, cujos sistemas educacionais são frequentemente tomados como referência pelos reformadores educacionais adeptos da perspectiva de mercado, o que demonstra sua fragilidade como argumento justificativo da inaplicabilidade da experiência finlandesa em outros países.

Com efeito, mostra-se claramente difícil a reprodução, em outras formações nacionais, de alguns dos fatores anteriormente mencionados do sucesso do sistema educacional da Finlândia, notadamente os de cunho sociocultural.

Não obstante, fica a constatação de que existem sistemas educacionais razoavelmente bem-sucedidos, cujos pressupostos opõem-se profundamente ao padrão corporativo global de educação, que podem sinalizar às nações vítimas deste ardil a possibilidade do desenvolvimento cooperativo, com a participação dos mais amplos segmentos da sociedade, de um modelo autônomo compatível com os valores de igualdade, dignidade, fraternidade e solidariedade que pautam os conjuntos sociais que prezam a coesão social.

4.2 A excelência da educação cubana: raízes, desdobramentos e lições

O reconhecimento internacional do padrão de excelência do sistema educacional cubano tem surpreendido e intrigado a muitos, não somente por balizar-se por princípios e valores antípodas aos dos seus congêneres, devotados aos mecanismos de mercado, mas também por se localizar em um país bastante peculiar, com características *sui generis*, a começar pelo regime socioeconômico prevalecente, decorrente de uma revolução vitoriosa em 1959, cujo caráter foi declarado socialista pelos seus líderes em 1961.

Prevalece no senso comum a dificuldade de compreender como um país pobre e sistematicamente hostilizado pela maior potência econômica e militar do planeta consegue empreender tal façanha, não obstante as imensas dificuldades econômicas que o afligem, principalmente após a desintegração da União Soviética (URSS) em 1990.

A presente seção busca preencher a possível lacuna no esclarecimento e aprofundamento dessas questões, partindo da contextualização das transformações pelas

quais passou a educação cubana desde 1959, explorando seus fundamentos éticopolíticos e delineando as características e as opções políticas que podem explicar o êxito dessa pequena e brava nação em dotar seu povo de um invejável nível cultural, ímpar na América Latina, fator crucial na estratégia de soerguimento econômico daquele país, conforme exposto no decorrer do presente trabalho.

4.2.1 Consolidação do reconhecimento internacional da excelência de sua educação

Malgrado as árduas restrições econômicas, em grande parte decorrentes do bloqueio econômico àquele país, imposto pelos Estados Unidos e a ameaça à sua segurança nacional (com as sabotagens e a tentativa de invasão de seu território, ademais das tentativas de assassinato de seus líderes por parte dos Estados Unidos, marcadamente na década de 1960), Cuba não somente resiste, reivindicando, mesmo com inegáveis sacrifícios de seu povo, a construção do socialismo, mas tem-se destacado como unânime referência internacional na área social pela excelência de seus sistemas de saúde e de educação, do qual se passa a tratar.

O reconhecimento do valor e da excelência do sistema educacional desse país caribenho nos quesitos igualdade e desempenho tem-se registrado mesmo em hostes inesperadas, notadamente nas organizações do sistema interestatal capitalista, tais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Banco Mundial. Segue um breve apanhado dessas manifestações.

Recentemente, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos - 2015, da Unesco (UNESCO, 2015), apontou que **somente Cuba, na América Latina e Caribe, alcançou todos os objetivos mensuráveis de educação, propostos no Fórum Mundial de Educação em 2000**, em Dakar, Senegal, ocasião em que governos de 164 países se comprometeram com objetivos como cuidados na primeira infância, educação primária universal, alfabetização de adultos e paridade e igualdade de gênero. O documento coloca Cuba em 28º lugar, mundialmente, junto com Suíça, Reino Unido, Japão, Noruega e Finlândia. Enfatiza, por exemplo, indicadores de igualdade de gênero em todo o sistema educacional de Cuba, perto de paridade plena, e a proporção de alunos por professor. Confrontado com a média mundial de 40, Cuba tem uma proporção de apenas 10 educandos por docente[308].

[308] De acordo com os dados constantes no sítio eletrônico do Banco Mundial (WORLD BANK, 2015b), **em 2012 Cuba era o país com menor número de alunos por professor em todo o mundo** (**nove**), caso

Esse mesmo organismo internacional já havia, em 1998, divulgado outro documento (UNESCO, 1998) atestando o padrão impar de excelência do sistema educacional cubano. No ano anterior, sua sucursal na América Latina organizou e promoveu o Laboratório Latino-Americano para Avaliação da Qualidade da Educação, a primeira iniciativa do gênero no continente. Nesses testes, Cuba destacou-se significativa e singularmente, de tal forma que o desempenho do quartil mais baixo dos seus estudantes ainda excedeu o da média do alcançado pelos discentes da região. A superioridade da *perfomance* cubana mostrou-se tão destoante em relação a todos os demais países do continente que aquela organização multilateral chegou a administrar uma segunda bateria de testes, os quais produziram os mesmos resultados (ERIKSON; LORD; WOLF, 2002).

No mesmo sentido tem-se expressado o Banco Mundial quando, em recente relatório setorial (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2-11, grifou-se), concluiu que:

> Nenhum corpo docente na região hoje (**talvez com exceção de Cuba**) pode ser considera de alta qualidade quando comparado globalmente [...]. Nenhum sistema escolar da América Latina hoje, **com exceção talvez de Cuba**, está muito próximo de padrões elevados, elevado talento acadêmico, remuneração alta ou, pelo menos adequada, e grande autonomia profissional, que caracterizam os sistemas educacionais mais exitosos do mundo (como os encontrados na **Finlândia**; Cingapura; Xangai; China; Coreia; Suíça; Holanda e Canadá).

O documento salienta ainda que em 2012 nenhum país da região, exceto aquela nação caribenha, tinha mais do que 30% de todas as crianças matriculadas em creches (para as crianças de seis meses a quatro anos de idade), e que no nível pré-escolar, nenhum país latino-americano, exceto aquele, universalizou cobertura pré-escolar para quatro e cinco anos de idade, apesar de vários deles terem alcançado a matrícula universal de cinco e seis anos de idade em meio dia pré-escolar[309].

---

se considere, como entende este pesquisador, anômalas as diminutas dimensões populacionais, territoriais, econômicas e políticas de instancias nacionais oficialmente tidas como "Estado", como Liechtenstein, Luxemburgo e São Marino.

[309] Tendo atingido há décadas a universalização do ensino fundamental e médio, Cuba caminha a largos passos para ampliar essa conquista para o nível superior, consolidando, assim, o caráter universal de todo seu sistema educacional. O Plano de Universalização da Educação Superior foi implantando em 2003, com a meta de integrar todos os jovens de 18 a 25 anos na universidade em um prazo de 10 anos (CRUZ TEJAS, 2004 apud TROJAN, 2008); já em 2009, 63,21% deles estavam matriculados em uma instituição desse nível, perfazendo uma realidade de 8,14% da população com nível superior e 14,72 % dos trabalhadores com esse nível de instrução (MARTÍN SABINA; BENÍTEZ CÁRDENAS, 2011). Com efeito, todos os jovens cubanos que concluem o ensino secundário pré-universitário têm garantido acesso à universidade, desde que sejam aprovados no exame de ingresso; caso não o sejam, são encaminhados para os programas de superação. Dessa forma, pode-se inferir que a universalização do ensino superior em Cuba é uma realidade.

Outro estudo produzido sob os auspícios daquela instituição financeira destaca a matrícula e o atendimento escolar universal; a quase alfabetização universal de adultos; representação feminina proporcional em todos os níveis, incluindo o ensino superior; uma forte base de treinamento científico, particularmente em química e medicina; a consistente qualidade pedagógica em todas as salas de aula do país, independentemente da localização, e a igualdade de oportunidades de educação básica, mesmo nas áreas pobres, seja no meio rural ou no urbano (GASPERINI, 2000).

Cabe pontuar que em 2001, na sequência da divulgação de seu relatório anual *World Development Indicators*, aquela organização multilateral, por intermédio de seu então presidente, James Wolfensohn, elogiou o governo cubano pelos êxitos na área social, a despeito do bloqueio econômico[310] àquele país, imposto pelos EUA.

> '**Cuba tem feito um grande trabalho em educação e saúde**', Wolfensohn disse aos jornalistas no final das reuniões anuais de primavera do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). '**Eles têm feito um bom trabalho, e não me envergonha admiti-lo**.' (LOBE, 2001, s/p, grifou-se).

Importa assinalar ainda que em 2015 esse organismo financeiro internacional divulgou em seu sítio eletrônico (WORLD BANK, 2015a) que Cuba foi, dentre todos os países do mundo, o que maior percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinou à educação em 2010 (12,8%), superando países ricos como Estados Unidos, com 5,4%, Dinamarca, com 8,7% e Reino Unido 6,2%, dentre outros.

Por si só, a magnitude do admirável desempenho do sistema educacional de uma nação pobre como Cuba já impressionaria, sobretudo nas condições de hostilidade impostas por parte da maior potência econômica e militar do planeta, o que tem significado o isolamento forçado desse país caribenho dos circuitos globais mais significativos em termos de comércio exterior, capitais e investimentos. Contudo, torna

---

[310] À luz da *análise do discurso*, o emprego de determinadas palavras ou expressões em detrimento de outras não é inocente, nem apenas uma questão de mera opção semântica. A preferência das autoridades governamentais, da mídia e de vastos segmentos acadêmicos conservadores estadunidenses pelo termo *embargo*, em vez de *bloqueio*, vela um sutil porém eficaz mecanismo de encobrimento dos desdobramentos éticos, jurídicos e políticos dessa prática por parte dos EUA. Geralmente entende-se o termo embargo como a forma judicial de reter bens, para assegurar o cumprimento de uma obrigação contraída legitimamente, podendo também constituir uma medida preventiva de caráter patrimonial autorizada por um juiz, tribunal ou outra autoridade competente, o que não parece ser o caso, no que concerne a Cuba, com relação aos EUA após a eclosão da Revolução de 1959. Já o bloqueio é entendido no Direito Internacional desde a Conferência Naval de Londres em 1909 como um ato de guerra, pelo que a sua utilização só é possível entre beligerantes, não existindo, naquele ramo do Direito, norma alguma que institua ou permita o chamado "bloqueio pacífico", uma prática das potências coloniais do século XIX e início do século passado. Com efeito, Washington emprega a figura do embargo para não reconhecer que aplica a Cuba sanções típicas de guerra, sem declarar essa legalmente, em nítido desrespeito à soberania e à integridade territorial da nação caribenha, e ao seu legítimo direito de escolher seu próprio sistema político e social. Para aprofundamento, Cf. Fernandez (2012).

mais marcante ainda a façanha cubana o fato de que os valores, o *modus operandi* e a política de Estado que pautou (e tem pautado) todo o planejamento, as diretrizes e a efetiva operacionalização da política social daquela nação, notadamente na área de educação, abordada no presente estudo, destoam completamente dos paradigmas de política educacional ancorados no fundamentalismo de mercado prescritos por esses mesmos organismos multilaterais que reconheceram o êxito cubano nessas áreas.

A próxima seção recupera o contexto sócio-histórico no qual se engendrou esse sistema educacional, por toda a década de 1960 e início da de 1970.

4.2.2 Contextualização sócio-histórica

Não obstante inserir-se, na década de 1950, numa sociedade, à exceção de Argentina e Uruguai, bem mais escolarizada do que as dos demais países latino-americanos, com uma porcentagem não tão elevada, para parâmetros de Terceiro Mundo, de analfabetos (23,6 %), uma força de trabalho bem estruturada e assimilada à ordem socioeconômica existente e um campesinato proletarizado, a educação cubana da era pré-revolucionária visava nitidamente à reprodução de uma organização de produção capitalista dependente, voltada às necessidades de uma quantidade limitada de mão de obra especializada e à formação de pessoal administrativo e de profissionais liberais, além de socializar sua classe trabalhadora no âmbito de uma economia dominada pelo capital internacional, caracterizada pelo consumo de produtos estrangeiros, por uma distribuição de renda acentuadamente desigual e pelo alto índice de desemprego (CARNOY; WERTHEIN, 1984). De acordo ainda com esses autores, "[...] os Estados Unidos controlavam não só o eixo central da economia cubana, mas também as instituições políticas, organizadas para manter a sociedade dentro da esfera norte-americana de influência." (CARNOY; WERTHEIN, 1984, p. 17).

A Revolução alterou drasticamente essa relação, provocando uma ruptura dos laços políticos e econômicos da pequena ilha com os Estados Unidos. As diretrizes básicas iniciais do plano de ação do novo governo tinham como premissa fundamental a incorporação da massa da população aos setores dinâmicos da economia e elevar a produtividade por meio da educação de sua classe trabalhadora, o que, como se poderia esperar, não seria obtido sem a resistência dos setores privilegiados no antigo regime, notadamente o comércio estrangeiro e os profissionais especializados, ante a transferência de recursos orçamentários dessas esferas para as que então passavam a ser

prioritárias na nova ordem social. Boa parte desses segmentos havia apoiado a guerrilha, acreditando tratar-se de um movimento apenas reformista, contudo, diante da nova conjuntura, tida como desfavorável, emigrou para os Estados Unidos, levando consigo qualificações que desfalcariam consideravelmente a formação técnico-profissional de Cuba.

Quando, em 16 de abril de 1961, Fidel Castro anuncia, oficialmente, o caráter socialista da Revolução, três dias depois ocorre a invasão da Baía dos Porcos, tentativa do governo estadunidense, com uso de refugiados cubanos radicados em Miami, de derrubar o novo governo da ilha. Com o fracasso da empreitada, a estratégia norte-americana passa a ser intensificar as ações de sabotagem e forçar o bloqueio internacional econômico e diplomático da pequena nação caribenha.

Os esforços com vistas à união e à participação do povo cubano nos novos desafios nacionais que se apresentavam tiveram nas reformas educacionais um fundamental esteio. Dessas, as mais importantes foram a radical reestruturação da educação dos adultos, a expansão da escolaridade nos níveis primário e secundário, o aprofundamento do nexo trabalho-escola e a interiorização das instituições escolares. Segundo Carnoy e Werthein (1984, p. 67, grifos dos autores), essas reformas

> [...] ocorriam dentro de uma ordem definida, isto é, cada reforma era o resultado de eventos que a haviam precedido, inclusive outras reformas. [...] as mudanças na sociedade cubana tornaram-se muito mais experimentais, e o processo de mudanças assumiu uma nova importância. Assim, a campanha de alfabetização influenciou o futuro da educação dos adultos; os internatos de escolas secundárias para estudantes da cidade e do campo, nas ,áreas rurais (escolas *no* campo), surgiu [*sic*] da experiência de se ter estudantes urbanos trabalhando no campo durante seis semanas por ano (escolas *para* o campo, que continuaram funcionando mesmo depois de desenvolvidas as escolas *no* campo); as desistências na escola primária resultou [*sic*] na criação de novas escolas para os desistentes, etc.

O impulso com vistas à expansão da escolaridade nos níveis primário e secundário e ao aprofundamento do nexo trabalho-escola confluía para a interiorização das instituições escolares, processo levado a cabo por meio dos programas Escola *para* o Campo e Escola *no* Campo[311].

[311] As primeiras tiveram suas experiências iniciadas em 1966, quando estudantes urbanos do segundo ciclo do ensino fundamental (da 7ª à 9ª série) e do ensino médio viajavam para áreas rurais, para realizar trabalhos agrícolas durante suas férias escolares. Em 1971, o modelo foi institucionalizado como "escolas *no* campo", as quais consistiam em internatos anuais, de regime semanal, em áreas rurais, com alunos e professores do ensino secundário provenientes do meio urbano, implantados com vistas à escolarização de camponeses e suas famílias, no bojo da integração dos processos educacionais com a dinâmica produtiva nacional, que tinha no meio rural o *locus* dominante naquele contexto histórico da estrutura socioeconômica cubana.

A primeira década da Revolução foi marcada por um arrojado programa de educação para adultos, que incluía uma ambiciosa campanha de alfabetização de aproximadamente 985.000 pessoas em apenas oito meses, executada em 1961 por mais de 250.000 voluntários, incluindo trabalhadores, estudantes e professores. A taxa de analfabetismo, que no início do ano era de 21%, caiu vertiginosamente, em dezembro, para apenas 3,9 %, a menor da América Latina (JOLLY apud CARNOY; WERTHEIN, 1984).

Para além do êxito educacional da campanha, importa atentar para o **envolvimento** e a **mobilização** daquele corpo social em busca de seus objetivos coletivos, fatores cruciais e pressupostos indispensáveis com vistas ao atingimento do alvo estratégico da conscientização socialista e da transformação da cultura política cubana. Para Fagen (1969, p.36),

> Dessa forma, a campanha de alfabetização, como um ataque direto a um dos mais óbvios e amplamente condenados legados do antigo sistema educacional, desfrutava de substancial apoio desde o início. Nessa questão, diferentemente daquelas da reforma agrária e da nacionalização das indústrias, mesmo os inimigos de Castro tinham pouco a reclamar. A campanha prometia claro e imediato retorno em termos de uma mão de obra mais capaz e integrada; além do mais, era [conduzida] dentro da gama de possibilidades realistas. Com aproximadamente um quarto da população adulta analfabeta, o desafio era grande demais para parecer heroico sem ao mesmo tempo parecer absolutamente impossível.

Convergentemente, colocam Jolly (1964) e Dahlman (1973) (apud CARNOY; WERTHEIN, 1964, p. 84), respectivamente:

> A campanha de alfabetização foi basicamente uma parte da Revolução. Em filosofia, espírito e organização, foi parte integrante de transformações mais amplas. Muita gente em Cuba sentia assim e estava disposta a levar a cabo o programa. Não é por acaso que 1961 foi denominado Ano da Educação.
>
> [...] a campanha atingiu seus dois objetivos justamente graças aos esforços totais envolvidos. Além de ensinar a maioria dos analfabetos a ler e a escrever, atingiu o outro importante objetivo do governo. As pessoas de diferentes classes e origens sociais reuniram-se para aprender umas com as outras e para obter uma compreensão melhor de si mesmas, da Revolução e seus objetivos.

A atmosfera de entusiasmo e envolvimento da população nessas campanhas educacionais constituía um dos ingredientes fundamentais do desenvolvimento de um sistema de valores consentâneos à nova ordem social, que deveriam conformar o novo homem socialista. Nesse sentido, a ênfase nos estímulos morais, em detrimento dos

materiais[312], caracterizou a fase inicial (década de 1960 e início dos anos 1970) daquele processo de transformações estruturais pelas quais passava a nação.

Como ilustração desse processo de conscientização dos valores socialistas, pode-se recorrer às experiências das escolas *para* o campo, que tinham como um dos intuitos eliminar as diferenças de escolarização entre a cidade e o campo, fortalecendo, de forma imediata, os laços entre os estudantes da agricultura e o seu real processo produtivo, e de forma mediata entre a escola e o cotidiano, pela educação da nova geração no trabalho e para o trabalho.

O papel desempenhado por esse sistema de valores pode ser avaliado, de forma exemplificativa, pelo que relata Zimbalist (apud CARNOY; WERTHEIN, 1984, p. 131, grifou-se), que em visita realizada a duas escolas secundárias em 1974 observou que

> [n]aquele ano, a administração escolar tinha tentado introduzir prêmios para as melhores equipes de trabalho, **mas os alunos das duas escolas não aceitaram**. Esses estudantes, que não foram criados, nem socializados numa sociedade capitalista, concebem seu trabalho como meio de promover o bem-estar social, não a prosperidade individual ou de um grupo. O sistema de prêmios não está sendo utilizado.

Diversamente da **competição** capitalista, a **emulação**[313] que permeava a atmosfera de tais campanhas ocorria entre os grupos na mesma escola, ou entre escolas, mas nunca individualmente, e não era considerada um fim em si mesma, mas apenas um método de autoaperfeiçoamento por meio da solidariedade e da colaboração entre os envolvidos.

A Revolução teve que procurar meios de viabilizar os compromissos assumidos com as massas, principalmente os econômicos, a saber, redistribuição de renda e de riqueza, e de redução do desemprego, de forma a manter e elevar qualitativamente o apoio popular às transformações pelas quais passava aquela nação. Os êxitos obtidos na redução das disparidades salariais, na diminuição do desemprego e na universalização dos serviços de educação e saúde de qualidade produziram a base

---

[312] A concepção dos estímulos morais como alicerce da construção dessa nova ordem social é teorizada e veementemente defendida, entre os planificadores do novo governo cubano, por Ernesto "Che" Guevara. "Para construir o comunismo, simultaneamente com a base material, há que se fazer o homem novo. Daí a importância de eleger corretamente o instrumento de mobilização das massas. Esse instrumento deve ser de índole moral, fundamentalmente, sem esquecer uma correta utilização do estímulo material, sobretudo de natureza social. [...] nos momentos de perigo extremo é fácil potenciar os estímulos morais; [mas] para manter a sua vigência, é necessário o desenvolvimento de uma consciência em que os valores adquiram categorias novas. A sociedade em seu conjunto deve converter-se em uma gigantesca escola." (GUEVARA, 1965, s/p)

[313] Houaiss (2001, s.p.) salienta nitidamente a contraposição semântica de valores entre os dois termos, ao relacionar ao último um "sentido moralmente sadio, sem sentimentos baixos ou violência."

para o que Carnoy (2007) chama de "capital social gerado pelo Estado"[314], o qual propicia um amplo ambiente de apoio educacional a todos os estudantes, no qual atuam e interagem os diversos fatores que conformam a excelência do sistema educacional cubano, os quais são abordados na seção a seguir.

4.2.3 Pilares do sistema educacional cubano

A excelência do desempenho da educação cubana não pode ser atribuída a um único fator, mas a uma multiplicidade de características e elementos que, interagindo sinergicamente em um determinado contexto socioeconômico, cultural e político, a ser descrito, conformam um sistema educacional estruturado para cumprir a missão assumida pelo Estado de prover educação de qualidade para todo o conjunto da população, e não apenas para determinados segmentos dela. A seguir, são delineados alguns desses fatores, e a correlação sistêmica que há entre eles.

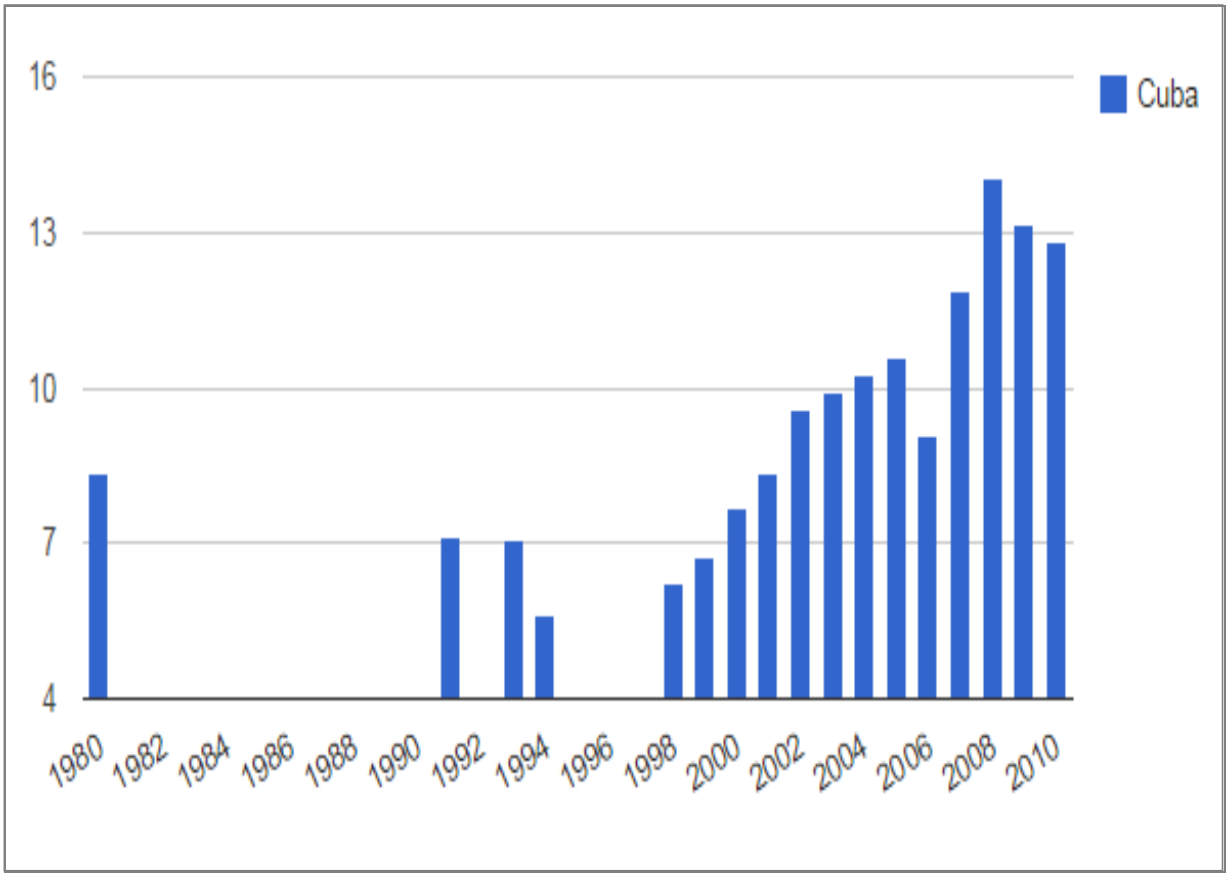
4.2.3.1 Investimento sustentado em educação

O decisivo apoio financeiro do Estado cubano à educação reflete-se na elevada porcentagem do PIB que aquela nação destina a essa área de sua política social. Cuba dobrou esse percentual médio de 3,4 % antes da Revolução, na década de 1950, para 7 % em 1965 (EDUCATION ENCYCLOPEDIA, s/d), e **foi o país com a maior proporção do PIB investida em educação no mundo, 12,8 %, em 2010** (WORLD BANK, 2015a).

Os dois gráficos a seguir (Gráfico 9 e Gráfico 10) ilustram a participação do investimento em educação no PIB daquela nação, o primeiro mostrando sua evolução cronológica e o segundo comparando o percentual do PIB investido por esse país caribenho nessa área com o praticado por países ricos como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemanha e Austrália.

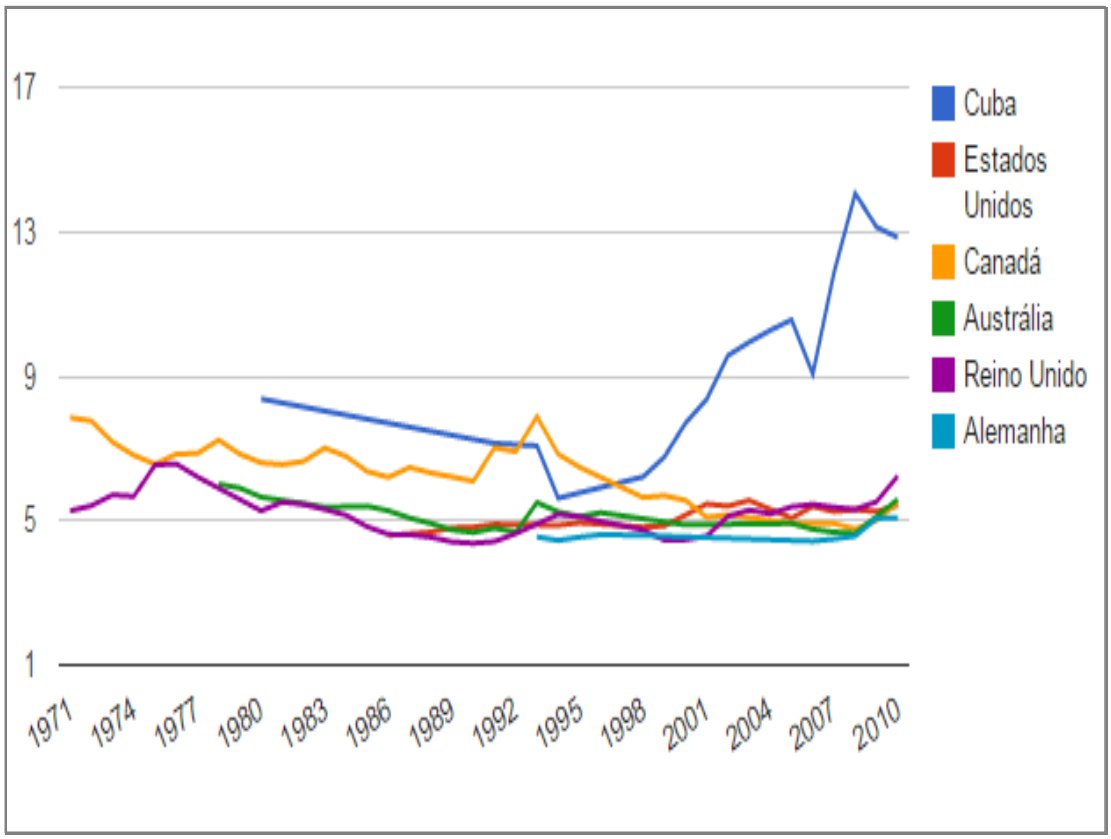
[314] O autor desenvolve esse conceito (*state-generated social capital*) ao ampliar as usuais noções de capital humano e de capital social para incluir as políticas de governo que criam o ambiente propício ao desenvolvimento de um sistema educacional exitoso em termos de igualdade de acesso e de aprendizagem (CARNOY, 2007).

Gráfico 9 - Evolução cronológica das despesas de educação em Cuba, em percentual do PIB.



Fonte: The Global Economy.com (s/d), a partir de dados do Banco Mundial.

Gráfico 10 - Evolução cronológica do percentual do PIB cubano investido em educação, comparado com países da OCDE.



Fonte: The Global Economy.com (s/d), a partir de dados do Banco Mundial.

Certamente, apenas uma elevada porcentagem do PIB alocada em educação não enseja a construção de um sólido sistema educacional, assim como é sabido que investimentos em educação precisam ser sustentados por um longo período de maturação para apresentarem resultados satisfatórios, o que foi precisamente o que ocorreu em Cuba, mesmo com todas as dificuldades econômicas decorrentes do bloqueio internacional imposto pelos Estados Unidos e com o desaparecimento da União Soviética, seu então principal parceiro econômico.

Os resultados desse compromisso do Estado cubano com o investimento sustentado nessa área refletem-se no nível educacional da geração que hoje educa seus filhos e, por conseguinte, dos próprios educandos, como assinala Carnoy (2007, p. 49):

> Portanto, uma possibilidade é que as crianças cubanas hoje em dia se beneficiem de duas gerações de investimentos governamentais sustentados em educação. Atualmente, os pais cubanos desfrutam de um nível educacional bem mais elevado do que os pais do restante da América Latina.

Ademais, a análise do contexto socioeconômico cubano mostra que sem o mesmo esforço de priorização nas demais áreas sociais, especialmente na saúde, os resultados excepcionais de sua educação não teriam sido possíveis.

4.2.3.2 Docência: formação de excelência e exercício sob tutoria

Um dos fundamentos mais sólidos do desempenho superior da educação cubana é a rigorosa e permanente formação de seu corpo docente, ensejando, naquela sociedade, o prestígio e o elevado *status* dessa profissão, cujos membros são recrutados dentre os estudantes com melhor desempenho acadêmico. Nesse sentido, pontua Carnoy (2007, p. 49-50):

> Os cubanos podem ter uma vantagem na qualidade da escola, mormente na qualidade do professor, o que pode estimular o desempenho acadêmico. As escolas cubanas podem ser mais eficazes, pois são capazes de recrutar professores mais bem educados e mais capazes, também por causa do melhor nível da educação cubana em relação aos outros países. Seus professores ganham salários que, embora baixos em termos absolutos, são semelhantes aos de outras profissões em Cuba. Assim, o recrutamento dos melhores e mais brilhantes para o ensino é mais fácil do que nos países com salários relativos mais baixos para os professores. Como os professores cubanos têm *status* social relativo maior, o absenteísmo docente (e discente) pode ser menor em Cuba do que em qualquer outro país latino-americano, oferecendo às crianças cubanas mais tempo de aula com os professores.

A formação dos professores da educação básica em Cuba é realizada em cursos de graduação plena de nível superior, com duração de cinco anos, nos *Institutos Superiores Pedagógicos*[315](doravante ISP) e nas *universidades pedagógicas*[316] distribuídas em todas as províncias cubanas (MARIÑO SÁNCHEZ, 2004 apud TROJAN, 2008).

Desde o ano letivo 2002-2003, esses cinco anos de formação se dividem em duas etapas. A primeira, de caráter teórico-intensivo, ocorre nos ISP e nas *universidades pedagógicas*; a partir do segundo ano, são encaminhados para uma *microuniversidade*[317] que, em conjunto com *sedes universitárias municipais*[318], garante

[315] Esses centros têm "como objetivo preparar os estudantes para o estudo universitário independente, com uma adequada formação psicológica, pedagógica e sociológica que permita iniciar sua atividade docente." (TROJAN, 2008, p. 12).
[316] "Em 2005, Cuba dispunha de um total de dezesseis *universidades pedagógicas*, com o objetivo de formação e capacitação dos professores para todos os níveis de ensino do sistema educacional cubano, de acordo com o informe do Mined." (CUBA, 2005 apud LEITE, 2006, p. 135).
[317] "A *microuniversidad*e é uma escola, mas também pode ser um hospital, uma fábrica ou uma oficina." (LEITE, 2006, p. 134).

a formação geral, profissional e acadêmica desses discentes, os quais, assim, continuam sua formação, articulando-a com a prática docente nas escolas escolhidas como microuniversidades, onde são orientados e acompanhados pelos professores mais experientes (TROJAN, 2008). Na precisa síntese de Michelotto (2010, p. 109):

> A preparação específica pedagógica para formar professores da escola primária e secundária é ministrada nos Institutos Superiores de Educação, que funcionam como Universidades Pedagógicas, desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão. Os dois primeiros anos do curso constituem o núcleo básico, sendo o 1º ano de formação teórica intensiva em tempo integral; a partir do 2º, as aulas são ministradas em dois dias durante a semana e no sábado; nos demais, iniciam as práticas investigativas com um tutor, sendo que em meio período passam a trabalhar em uma escola sob orientação de um professor experiente credenciado. Essa escola que abriga o estudante dos cursos de formação de professores para a escola obrigatória é conhecida como microuniversidade.

No que concerne à carreira do magistério de nível superior, os rígidos critérios para admissão incluem, dentre outros, aprovação em rigorosa avaliação na qual a pontuação mínima deve ser superior a 4 em uma escala de 1 a 5 (MICHELOTTO, 2010), e experiência em sala de aula de pelo menos seis a sete anos no nível em que o candidato pretende ensinar (LUTJENS, 2000).

Importa destacar que, tal qual ocorre no modelo educacional finlandês, a formação docente no sistema educacional cubano adota uma perspectiva crítica e analítica, orientada à pesquisa (LUTJENS, 2000; GASPERINI, 2000), razão pela qual desde o inicio de sua formação os professores são orientados a conduzir em seus trabalhos pesquisas aplicadas, de forma a aprimorar a aprendizagem e sistematizar a experiência pedagógica do corpo docente. Tal enfoque coaduna-se com a forte ênfase no trabalho em equipe e no intercâmbio de experiências, traço cultural já característico daquela sociedade, corolário de seu envolvimento em inúmeras situações de mobilização popular nas mais diversas esferas, desde a vitória da Revolução em 1959 (GASPERINI, 2000). Nesse sentido, essa autora pontua que, naquele sistema educacional,

---

[318] Instituídas em todos os municípios do país a partir de 2001 (TROJAN, 2008), as *sedes universitárias municipais* constituem o local onde os professores em formação desenvolvem as atividades acadêmicas e recebem das universidades da região onde se situam orientações voltadas às práticas docentes (LEITE, 2006; TROJAN, 2008). "Dentro do projeto, as *sedes universitárias*, que congregam os professores dos ISPs e adjuntos, passaram a ser o local em que, aos sábados, os graduandos desenvolvem atividades acadêmicas e recebem orientações voltadas às práticas docentes, sob responsabilidade do Ministério de Educação.". (LEITE, 2010, p. 263).

> [c]ada área tem um *coletivo pedagógico* para cada disciplina[319] *(ciências naturais, ciências sociais,* etc.). Esses coletivos pedagógicos encontram-se periodicamente para discutir métodos de ensino, produzir materiais de aprendizagem, adaptar currículos às necessidades locais e trocar experiências. O *coletivo pedagógico* desenvolve um 'banco de problemas' e desenvolve planos para resolver esses problemas. Cada programa possui um Manual Metodológico para professores de cada série que fornece exemplos de boas lições e guia sobre como ensinar diferentes unidades de aprendizagem. O *coletivo* de professores encontra-se a cada duas semanas para discutir estratégias de ensino, os problemas da escola, avaliação, e o clima educacional geral da escola. O apoio institucional é fornecido pelas escolas para promover o desenvolvimento profissional entre os professores. Um *metodólogo*[320] trabalha junto com os professores para apoiá-los em diferentes assuntos. Esse enfoque no desenvolvimento profissional continuo é consistente com as melhores tendências internacionais em Educação. (GASPERINI, 2000, p. 09, grifos da autora)

No que se refere aos vínculos com a comunidade, os professores interagem regularmente com os pais por intermédio dos *conselhos de pais*, ocasião em que os docentes tomam conhecimento das condições que enfrentam os alunos e suas famílias, possibilitando o desenvolvimento de uma ampla rede colaborativa de apoio à educação que, em última instância, sustenta as inovações desenvolvidas nas escolas, pela legitimidade que aquela adquire no seio da comunidade. São comuns visitas de professores aos pais, oportunidade na qual tentam identificar potenciais problemas que possam afetar a aprendizagem dos educandos (GASPERINI, 2000).

Um princípio fulcral do sistema educacional cubano consiste no foco que a formação dos educadores tem na **transmissão eficaz do currículo nacional**. Tanto na etapa inicial[321], como nas posteriores de sua formação, e mesmo no exercício regular de sua profissão, os professores são orientados e supervisionados de forma que se assegure que **o currículo seja efetivamente ensinado e que os alunos de fato o aprendam**. Fica claro que o foco do sistema educacional cubano é o ensino do currículo[322]. Por se tratar de professores bem formados, constantemente orientados e que dominam o conteúdo, a consciência da responsabilidade de se ensinar efetivamente o currículo

---

[319] Em Cuba, denomina-se *asignaturas* o que no Brasil se conhece como disciplinas, sendo o conjunto de *asignaturas* correlatas às áreas mais abrangentes do conhecimento designado de *disciplinas*.

[320] "Um 'especialista municipal' em métodos de ensino (*metodólogo municipal*) ajuda a escola a resolver problemas pedagógicos. Se um problema não for resolvido com os *metodólogos*, o *Instituto de Capacitação Pedagógica* entra em ação." (GASPERINI, 2000, p. 12)

[321] Os professores cubanos são formados em núcleos, com cada núcleo supervisionado por um *professor tutor*, que acompanhará esses formandos e supervisionará suas futuras atividades de ensino. (CARNOY, 2007)

[322] Carnoy (2007) ressalta que o currículo cubano não aborda tanto conteúdo quanto alguns livros didáticos no Brasil, mas, basicamente, **todos os estudantes cubanos estudam todo o conteúdo do currículo nacional.** Chama a atenção ainda para o "círculo virtuoso" que essa política gera: se os atuais professores têm um elevado nível de conhecimento do conteúdo é porque, quando alunos, tiveram que aprender todo o currículo; o mesmo tende a ocorrer com seus atuais estudantes, muitos dos quais serão os docentes das futuras gerações.

tende a fluir naturalmente, permeando a cultura organizacional no seio daquele corpo docente. Carnoy (2007, 106-107, grifou-se) ilustra bem a relação dialética entre autonomia e responsabilidade, que marca a atuação do magistério cubano:

> [...] Os professores em Cuba são considerados profissionais e são responsáveis por implementar o currículo do Estado, **mas seu profissionalismo não inclui autonomia à custa da aprendizagem dos alunos**. A organização das escolas cubanas está sujeita ao imperativo categórico de atingir os objetivos do currículo em cada sala de aula e os diretores e os vice-diretores compartilham a responsabilidade com os professores, garantindo que os professores em sua escola cumpram o seu dever. [...].
> Ao mesmo tempo, a maioria dos professores cubanos foi capacitada por meio de uma formação muito boa e uma supervisão construtiva, para ser eficaz no seu trabalho; eles não apenas se sentem responsáveis pelas crianças a quem ensinam, mas também têm as habilidades para transformar esses sentimentos de responsabilidade em altos níveis de aprendizagem dos alunos.

No que respeita à avaliação docente, esta é sensivelmente facilitada tanto pelo fato de os educadores cubanos estarem acostumados a ser observados e "avaliados" construtivamente em suas salas de aula por supervisores e tutores, como também porque em Cuba um professor ensina todas as matérias até a 4ª série, responsabilizando-se, assim, por um grupo de alunos durante esse período de sua vida escolar. Ademais, sobressai o caráter participativo da avaliação, cujo processo inclui todos os principais atores do sistema educacional, incluído o *coletivo* de docentes, bem como seu aspecto formativo, por fornecer recomendações e planos de aprimoramento profissional, assim como encaminhamento a cursos de pós-graduação.

4.2.3.3 Ambiente social favorável

De nada adiantaria o elevado desempenho em fatores diretamente correlacionados com o sistema educacional, como a formação e a avaliação do corpo docente, o efetivo ensino do currículo nacional, as turmas reduzidas e o estreito vínculo dos professores com os alunos, se o ambiente social no qual interagem todos esses fatores não fosse congruente com os objetivos educacionais daquele Estado.

O contexto social no qual as crianças cubanas estudam provê-lhes todo o apoio necessário para a aprendizagem, começando pelos cuidados de saúde desde a mais tenra idade, passando pela efetiva garantia de que elas não precisarão trabalhar na

infância, e culminando com a garantia de emprego[323], alimentação, saúde, e moradia na idade adulta.

O baixo índice de criminalidade presente naquela sociedade propicia às suas crianças um ambiente sem violência, além de salas de aula praticamente sem distúrbios, fato raro entre as crianças da classe trabalhadora nos demais países latino-americanos, marcados por acentuada segregação e estratificação social.

Nesse sentido, a quase inexistente desigualdade socioeconômica em Cuba constitui vetor fundamental na conformação do ambiente social favorável ao desenvolvimento da educação de qualidade em massa, da saúde pública universal e de outros serviços sociais. No entendimento de Carnoy (2007, p. 53)

> O Estado põe grande ênfase na igualdade e na redução da diferença de classe social. Ele visa a garantir a saúde e a segurança das crianças e a eliminar o trabalho infantil. Consequentemente, as famílias confiam na habilidade do Estado para produzir educação de qualidade para todos. Isso, por sua vez, leva ao desenvolvimento de uma cultura da juventude e de normas sociais em que mesmo grupos de NSE [*nível socioeconômico*] mais baixo valorizam o sucesso acadêmico. O socialismo complementa a distribuição da educação em massa e de outros serviços sociais melhor que o individualismo e a competitividade louvados pelas sociedades capitalistas [...].

Nessa obra, o mencionado economista estadunidense desenvolve a categoria *capital social gerado pelo Estado*, a partir da noção de capital social trabalhada por Coleman (1988), assim sintetizada por aquele autor.

> A noção de capital social de Coleman contrasta drasticamente com a ideia de capital cultural de Bourdieu e Passeron, que consideravam as escolas como o instrumento de uma classe social. As escolas reproduzem a estrutura social controlada pelas elites intelectual e burocrática, reforçando aquele capital cultural das elites. Coleman via o capital social como independente de classe; as famílias de qualquer classe social são capazes de acumular capital social construindo redes e despendendo mais esforço na educação dos seus filhos. Instituições como as escolas católicas também podem desenvolver capital social por meio da criação de comunidades. Coleman não define capital social em termos de classe social, mas sim em termos de acumulação individual, consciente; uma noção progressista de capital, sujeita à intervenção política, à equalização e a todas as outras possibilidades, em uma sociedade definida como fluida e aberta à mudança social. (CARNOY, 2007, p. 12)

[323] Conforme se tratará em seção ulterior, desde o início dos anos 1990 Cuba enfrenta um período delicado relacionado ao seu desenvolvimento socioeconômico e à sua própria sustentabilidade como nação balizada nos princípios socialistas, forjados desde a eclosão da Revolução. Nessa conjuntura, há que se relativizar a garantia ao emprego, tendo em vista a impossibilidade financeira de aquele Estado continuar a oferecer essa garantia de maneira absoluta. Não obstante, entende-se que a manutenção das demais garantias (alimentação, saúde e educação) supre de maneira satisfatória a subsistência digna das camadas mais necessitadas de sua população.

A noção de Coleman (1988) era a de que as famílias influenciam a aprendizagem dos seus filhos por meio do capital humano (o *quantum* de educação dos pais) e do capital social (o poder da rede de relacionamentos que contribui para a educação dos filhos). Salientando sua discordância com aquele sociólogo no que se refere à possibilidade de que o capital social possa ser facilmente adquirido, Carnoy (2007) transcende e amplia o conceito daquele autor, para incluir nesse as ações promovidas pelo Estado com vistas a fomentar as condições estruturais propícias ao desenvolvimento humano, social e econômico de uma nação e de seu povo.

O êxito do Estado cubano na geração desse capital social mostra que ele tem atuado muito mais do que como mero abonador ou regulamentador dos mecanismos de mercado infiltrados nos sistemas educacionais, como o fazem os países que relegam a educação de seu povo às intempéries do mercado capitalista. Apesar de dividir com a família o empenho e o acompanhamento quanto ao rendimento escolar de suas crianças, **o Estado cubano, com efeito, chama para si a responsabilidade pela efetiva aprendizagem e pela qualidade da educação, em todos os níveis, praticada naquele país**.

Nesse sentido, caberia, como faz Carnoy (2007), questionar, mormente com relação aos países centrais, detentores de maior poderio econômico, quão responsável deve ser o Estado pela criação desse ambiente social conducente a condições propicias para o desenvolvimento educacional de suas crianças, jovens e cidadãos em geral. Em seção precedente deste trabalho, viu-se que o Estado finlandês procede da mesma forma do cubano, não obstante as diferenças de modelos econômicos e políticos encontradas entre esses dois países. Fica claro, portanto, que a inquestionável excelência desses dois sistemas educacionais desafia os cânones da educação mercantil, cavalo de troia e obsessão dos reformadores globais da educação.

4.2.4 Velhos problemas, novos desafios e perspectivas de desenvolvimento socioeconômico no século XXI

Qualquer análise de um sistema educacional não pode ser empreendida sem levar em conta o macroambiente social, político e econômico no qual aquele se insere, e isso se aplica, certamente, ao caso cubano.

Nesse sentido, mostra-se forçoso considerar e sopesar o fascínio e o potencial de envolvimento emocional (amistoso ou hostil) que a Revolução Cubana

suscita entre os que a estudam e/ou a pesquisam, mesmo hodiernamente, desafiando a tão propalada neutralidade que o positivismo prescreve para o trabalho do cientista social. Dessa forma, importa identificar as diversas perspectivas analíticas que procuram dar conta das transformações pelas quais passou aquela sociedade nos últimos 56 anos.

Posicionando-se invariavelmente de forma hostil ao regime cubano, os "cubanólogos" (como eles mesmo se autointitulam) constituem um grupo de pesquisadores cubanos emigrados que têm como base as cidades de Pittsburgh e Miami, nos EUA, país que lhes fornece amplo apoio financeiro e acadêmico. Seu principal representante é o "decano dos estudos sobre Cuba", Carmelo Mesa-Lago, da Universidade de Pittsburgh, com mais de 30 livros publicados sobre o assunto. Essa corrente advoga a reestruturação da economia cubana sob os auspícios dos cânones do Consenso de Washington, a saber, total abertura da economia aos fluxos globais de capital, privatização de todos os ativos estatais, desregulamentação de preços e salários e drástica redução dos gastos sociais. Ou seja, em essência, trata-se do programa aplicado pelo FMI e pelo Banco Mundial na Rússia e nos países do leste europeu, após 1990, e na América Latina e na África, nas décadas de 1980 e 1990. Agouram, peremptoriamente, *à la* Thatcher, que "não há alternativa" para Cuba, a não ser render-se à economia global de mercado e restabelecer plenamente o capitalismo como sistema socioeconômico (MORRIS, 2014).

Perquirindo um enfoque mais nuançado, não obstante crítico, no exame do quadro socioeconômico cubano desde a dissolução da URSS, deparou-se este pesquisador com estudos de Emily Morris, professora do Instituto das Américas, da *University College*, em Londres; de Omar Everleny Pérez Villanueva, professor titular no Centro de Estudos da Economia Cubana, da Universidade de Havana e de Alberto Gabriele, assessor de assuntos econômicos da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), em Gênova, Itália. No geral, os três pesquisadores delineiam e aprofundam a análise dos problemas principais que Cuba enfrenta na perspectiva de superação dos obstáculos à construção de seu próprio modelo de socialismo.

De suas partes, Morris e Villanueva entendem a condução, pelo governo, da política econômica daquele país, pós-1990, como a que tem sido possível, dadas as condições macroeconômicas interna e externa, bem como o longo bloqueio estadunidense, destacando que quando todos os demais países do antigo bloco soviético optaram por reformas econômicas de caráter francamente capitalista que penalizaram

duramente a maioria de suas populações, Cuba tomou a direção contrária, chegando mesmo a aumentar o gasto social (MORRIS, 2014).

Salienta ainda essa autora que o próprio ritmo das reformas em direção a uma maior participação do setor privado nacional e internacional em sua economia, considerado lento pelos investidores estrangeiros e pelos cubanólogos, reflete o cuidado do Estado com vistas a evitar que os efeitos de uma acelerada e mal calibrada introdução de mecanismos de mercado na economia daquela nação comprometa sua rede de proteção social, como imprudentemente procederam os governos chinês e vietnamita nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente, desmantelando completamente seus sistemas de saúde pública (GABRIELE, 2011a, 2011b). Não obstante, os três cientistas sociais[324] concordam com a necessidade de reformas econômicas, com vistas à atualização do socialismo de Cuba, chegando Gabrielle (2011a e 2011b) e Villanueva (2011) a considerarem as experiências de China e Vietnã como modelos de aprimoramento socialista[325] a serem estudados, com o intuito de subsidiar o processo homólogo cubano.

O traço fundamental que distingue o enfoque de Gabriele da perspectiva adotada pelos outros dois estudiosos mencionados consiste no seu entendimento de que os mecanismos de planejamento do tradicional socialismo de Estado mostraram-se inadequados para reagir com a rapidez e a flexibilidade necessárias às transformações econômicas globais das últimas décadas. Conquanto não se possa desprezar o enorme peso de fatores exógenos como o bloqueio estadunidense, a dissolução da URSS, os furacões que de tempos em tempos castigam Cuba e mesmo a crise capitalista de 2008, que deteriorou consideravelmente os termos de troca praticados em seu comércio exterior, esse economista entende que a crise econômica de 1990-1993, assim como a atual[326], possuem, com efeito, **raízes endógenas**[327], e até mesmo estruturais. Sustenta

[324] Utiliza-se no presente estudo a expressão *cientistas sociais* na acepção ampla do termo, que engloba economistas, além de sociólogos, politólogos, antropólogos e outras categorias de pesquisadores de áreas afetas ao estudo das sociedades.

[325] Perspectiva não subscrita por este pesquisador.

[326] Gabriele (2011b) aponta que a partir de 2008 Cuba apresenta uma reversão no crescimento econômico apresentado desde 2003, e o agravamento do desequilíbrio em suas contas causado pela escassez de divisas, que levou à crise do final daquela década, ainda não sanada. Segundo ele, "Já em meados de 2008, Cuba foi forçada a suspender o pagamento de diversas obrigações da dívida externa com os credores do Japão, Alemanha, Canadá e França. A quantidade de não-pagamentos pode ter chegado a 1 bilhão de dólares no final do ano. A maioria das contas bancárias dos investidores estrangeiros foram congeladas e uma crise bancária de sérias proporções emergiu no início de 2009. Como resultado, os bancos cubanos estão presos em uma crise de liquidez sistêmica, que não pôde ser completamente superada até agora." (GABRIELE, 2011b, p. 653)

ele que o elevado desenvolvimento cubano nas áreas sociais (saúde, educação, assistência social, etc.) processou-se à custa da industrialização e da produção até mesmo de bens de consumo básicos para a população, tendo o país ficado por muito tempo sujeito a um único item de sua pauta de exportações, a saber, a cana de açúcar, para obter os recursos financeiros que possibilitassem a importação de gêneros de necessidade imediata. A partir de 2004, no entanto, o setor de serviços passa a ser o maior responsável pelo ingresso de recursos externos, todavia sua baixa produtividade não permite um crescimento sustentado do PIB da nação.

Não se confunda, entretanto, a perspectiva de Gabriele, alinhando-a com a dos cubanólogos. Com efeito, a óptica desse pesquisador privilegia a centralidade do **princípio socialista** da distribuição de acordo com o trabalho[328], opondo-se à adoção que, na sua concepção, tem predominado em Cuba, a do **princípio comunista** da distribuição de acordo com o a necessidade; fundamentando sua posição precisamente no "respeito à lei do valor"[329] (GABRIELE, 2011, p. 183), assevera aquele autor:

> O outro problema chave com a construção do socialismo de Cuba foi uma particularmente pronunciada negação da própria básica e (pelo menos teoricamente) bem estabelecida distinção entre os princípios socialista e comunista de produção e distribuição. Essa falácia idealista levou a um recorrente viés de política igualitária em favor da distribuição de bens e serviços a cargo do Estado, e não do mercado, em um grau que era inconsistente com o nível objetivo do desenvolvimento das forças produtivas. (GABRIELE, 2011b, p. 650).

Deixando clara sua opção política, teórica e metodológica pelo aperfeiçoamento do socialismo, o autor advoga, além das prementes reformas econômicas a seguir mencionadas, a concentração de esforços com vistas ao desenvolvimento do setor de serviços intensivos em conhecimento[330], área em que

---

[327] Entendimento do qual Morris (2014, p. 19) discorda taxativamente: "As afirmações dos cubanólogos de que as características endógenas foram as responsáveis pela severidade da contração do período 1990-1993 ignoram o gravíssimo impacto do colapso do COMECON."

[328] Cf. Marx (2012).

[329] Cf. Andrade (2007).

[330] O autor refere-se a alguns subsetores de nicho de produção caracterizados por uma elevada intensidade de "capital humano" especializado, mas relativamente baixa intensidade de capital físico. "**Cuba já produz com sucesso na área de biotecnologia, assim como drogas e equipamentos médicos.** Ela pode expandir e melhorar a sua capacidade para fabricar e exportar estes e outros bens intensivos em conhecimento. Para isso, deve manter e fortalecer seletivamente a prioridade que vem concedendo a esses setores na alocação do investimento público, bem como reformar as empresas públicas de elite para lhes conferir mais autonomia e orientação para o mercado, e promover diversas formas de cooperação internacional (como IED, *joint-ventures*, acordos internacionais e intergovernamentais). Esses nichos selecionados de capital humano intensivo, no entanto, devem ser vistos como essencialmente auxiliares e complementares ao desenvolvimento de toda uma política industrial focada em serviços de conhecimento intensivo. Devido à singularidade da história econômica de Cuba, a saúde e, possivelmente, outros serviços de conhecimento intensivo (por exemplo, alguns nichos especializados em pesquisa e

Cuba, segundo o economista, desfruta de inconteste vantagem competitiva em âmbito mundial, ombreando com as nações centrais.

No que se refere às distorções mais graves presentes na economia cubana, que precisam ser sanadas o mais rápido possível, os três estudiosos convergem em apontar a unificação do câmbio[331], o alinhamento dos preços de bens, serviços e mão de obra com os mercados externos e a escassez de fontes externas de financiamento, todas questões cuja premente equalização é reconhecida pela liderança nacional[332], que nelas já vêm, desde a posse de Raul Castro em 2006, concentrando-se mais detidamente. Nesse sentido, posiciona-se Gabriele (2011a, p. 194, grifou-se), sintetizando seu diagnóstico sobre o quadro socioeconômico cubano e as perspectivas de superação de seus problemas:

> A tensão entre as realizações excepcionais de Cuba em desenvolvimento humano e a fraqueza de sua base material não pode ser mantida indefinidamente. O governo cubano reconheceu esta realidade, e tem começado a promover algumas mudanças radicais. No meu ponto de vista, deve também reconhecer as deficiências intrínsecas do mecanismo de planejamento central, a necessidade de expandir o papel do mercado e das relações monetário-comerciais e a inevitabilidade de se respeitar a lei do valor e o critério socialista de distribuição de acordo com o trabalho, traduzindo estes princípios teóricos em um programa de reformas estruturais. O objetivo final de tal programa deve ser o de suplantar definitivamente o modelo tradicional de socialismo de Estado, **rumo a uma transição para uma forma especificamente cubana de socialismo de mercado**.

Congruentemente, em suas linhas gerais, arremata Morris (2014, p. 49-50), em notável síntese, a qual se optou por reproduzir, a seguir, a despeito de sua extensão:

> Antes de descartar Cuba, considerando-a uma força esgotada, dever-se-ia reconhecer a magnitude de suas realizações. Embora admitindo que os mecanismos de mercado possam contribuir para uma economia mais diversificada e dinâmica, a liderança cubana não engoliu as promessas de liberalização e de privatização em grande escala e foi sempre consciente de seus custos sociais. Esta abordagem, definida entre outras coisas pelas excepcionalmente difíceis condições internacionais, tem sido mais bem sucedida em termos de crescimento econômico e proteção social do que supunham os modelos do Consenso de Washington. [...] Em primeiro lugar, Cuba tem sido capaz de manter uma rede de segurança social durante a crise, em contraste com o resto dos países mencionados [China e Vietnã]. No contexto do singularmente severo choque exógeno e do hostil entorno

---

desenvolvimento e consultoria) são de fato os únicos setores com um verdadeiro potencial para se tornarem o motor do desenvolvimento sustentável e sustentado da economia cubana como um todo". (GABRIELE, 2011a, p. 191, grifou-se). **Atente-se, por sinal, para mais uma evidência do acerto do compromisso do Estado cubano com a educação, mesmo em situações de extrema penúria de recursos fiscais**.

[331] Em Cuba existem dois tipos de câmbio, o oficial, conversível com o dólar na paridade um-um, e o "não oficial", mas legal, praticado em algumas casas de câmbio oficiais, conversível com o dólar na paridade 1-24 (MORRIS, 2014).

[332] Cf. Cuba (2011).

> externo, o compromisso com a prestação de assistência social universal serviu certamente para limitar as dificuldades sociais. Em segundo lugar, o processo de ampla consulta pública está ligado à primeira opção, especialmente em três momentos críticos: no início da crise, no processo de estabilização e na véspera do novo ajuste da fase de Raul Castro. Em terceiro lugar, para manter o controle sobre preços e salários durante o primeiro período de choque e de recuperação, foi possível restaurar relativamente depressa a estabilidade, freando uma espiral inflacionária. Embora os salários e preços fixos tenham criado condições para uma economia informal, eles também serviram para minimizar as perturbações e limitar a diferença de renda dentro da economia formal .[...] Em quarto lugar, o Estado manteve o controle do processo de reestruturação econômica, o que lhe permitiu canalizar os recursos muito limitados para investir em setores estratégicos, conseguindo uma notável recuperação das receitas em moedas estrangeiras em relação ao capital disponível. Essas empresas também serviram como 'oportunidades de aprendizado' para planejadores, gestores e trabalhadores cubanos para debater como se adaptar às mudanças na situação internacional.

A trajetória socioeconômica da Revolução Cubana tem evidenciado que, apesar das contradições e da difícil conciliação do modelo de socialismo que aquela nação vem tentando forjar com os pressupostos da teoria econômica marxista, bem como das dificuldades e da hostilidade da (ainda) maior potência econômica e militar do planeta, é possível a um país a implantação e o contínuo aperfeiçoamento de um modelo econômico que tenha como premissa fundamental a garantia de condições dignas de existência para seu corpo social, com equilíbrio e justiça na distribuição dos resultados do trabalho coletivo.

4.2.5 Reprodutibilidade do sistema educacional cubano em outras formações sociais

Conforme anteriormente analisado, as reformas na educação cubana ocorreram no contexto de transformações de extremas amplitude e profundidade em quase todas as esferas daquela sociedade, conduzidas pela Revolução de 1959. A natureza estrutural de tais mudanças reflete-se no peculiar perfil cultural, ético e político daquele corpo social, destoante, qualitativamente, de seus homólogos nos demais países da América Latina, o que, *per se*, já denota as dificuldades de se tentar replicar a experiência educacional daquele país caribenho para outras nações.

A reprodução da vitoriosa experiência cubana em educação para outras formações sociais demandaria condições políticas favoráveis à transferência de grande volume de recursos públicos para as áreas sociais, beneficiando segmentos de baixa renda, medida que frequentemente encontra resistência e forte oposição por parte de setores médios e da elite econômica das sociedades em que se tenta implantar reformas dessa natureza. Ademais, no caso cubano, a reforma educacional insere-se em

uma estratégia bem mais abrangente daquele Estado, com o fito de construir o alicerce social, por meio de políticas públicas que garantem emprego, alimentação, saúde, assistência social e moradia para todo o povo, com vistas dotar sua base social de condições orgânicas, psíquicas e intelectuais apropriadas para a alavancagem do desenvolvimento socioeconômico.

Apesar de sua difícil transposição integral para outras formações econômico-sociais, vários elementos do sistema educacional cubano são suscetíveis de adoção em sistemas correspondentes, em outros paises ou em suas instâncias subnacionais. Daqueles, pode-se destacar o recrutamento e a formação de seu corpo docente, bem como seu acompanhamento por parte de professores mais experientes, alem dos cuidados para que todos os alunos estejam saudáveis e bem alimentados.

Naturalmente, deve-se levar em conta o contexto sociopolítico, cultural, ideológico e econômico de ambos os sistemas, visando a uma proveitosa aplicabilidade de tais soluções. Saliente-se, em qualquer caso, a imperiosa necessidade de envolvimento de toda a comunidade educacional em todas as fases dos projetos, para o êxito do empreendimento, como ensina o caso cubano.

O êxito do modelo educacional de Cuba mostra que mesmo um país pobre pode, havendo coesão social em torno dos valores de igualdade, fraternidade, respeito à vida humana e, de forma ampla, justiça social, construir um sistema que estruture uma educação de qualidade para toda a população, e não apenas para setores privilegiados dessa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcurso do presente trabalho buscou-se a compreensão das raízes fundamentais da conjuntura adversa em que se encontra a educação básica pública na maior parte dos países em todo o mundo, o que se mostrou possível apenas depois de elucidadas as conexões entre a reforma corporativa global da educação e a crise estrutural do capital, cujo processo de acumulação impõe constrangimentos estruturais que condicionam sobremaneira o caráter e a função que a educação desempenha nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Na exposição da dinâmica e dos antecedentes históricos, políticos, sociais e econômicos da reprodução do capital global desde a Conferência de Bretton Woods até a Crise de 2008, procurou-se expor e evidenciar teórica e empiricamente o protagonismo dos monopólios e dos oligopólios na estrutura de mercado capitalista, a despeito da sistemática negação e da tentativa, por parte do *mainstream* econômico acadêmico e midiático, de ofuscar a preponderância dessas excrescências de mercado, precisamente porque sua existência mina a consistência das premissas teóricas da ortodoxia econômica, calcadas em modelos que ignoram ou subestimam o peso de tais "falhas" de mercado.

Em face, contudo, da inquestionável realidade concreta de uma estrutura de mercado mundial dominada por um diminuto número de gigantescos conglomerados empresariais, incapazes de aplicar de forma rentável o colossal volume de excedente econômico que a sua condição oligopolista gera, desnudou-se por completo a fragilidade do modelo teórico neoclássico com vistas a apreender a real dinâmica dos processos de acumulação e reprodução do capital social global, caracterizada na contemporaneidade por uma persistente estagnação, desde o *crash* de 2008.

Mostrou-se que, com o esgotamento da capacidade de reciclar tais excedentes por parte do *Regime de Bretton Woods*, no início da década de 1970, somente restou ao capital, nos marcos do seu sistema sociometabólico, a alternativa de despejar o excesso de capital na ciranda financeira, engendrando uma crucial alteração no centro de gravidade da economia capitalista, da produção de bens e serviços para a financeirização, fenômeno que caracteriza a passagem do estágio do capitalismo *monopolista* para o *monopolista-financeiro global*, e que origina um novo padrão de acumulação, cujo apanágio consiste em pular a etapa intermediária, representada pela

produção da mercadoria, no esquema de reprodução ampliada de capital delineado por Marx (2008).

Emergia o *Regime Dólar Wall Street*, um novo regime monetário e financeiro internacional, com características antípodas às de seu antecessor, e que se mostraria um excepcional instrumento de poder global utilizado pelos Estados Unidos, consubstanciando um novo estilo de imperialismo, fundamentado predominantemente na coerção econômica, e não mais exclusivamente na força de seu poderio bélico. A constante premência por um crescente fluxo de capitais para os Estados Unidos, em função da necessidade de financiamento de seus chamados "déficits gêmeos", explica a obsessão dos Estados Unidos e de sua burguesia pela completa abolição dos controles de capital e pela total desregulamentação das economias nos demais países do mundo, sendo esse o fator determinante, que estruturaria toda a lógica do RDWS, e meta à qual se devotaram obstinadamente não somente o governo estadunidense e seus financistas mas toda a finança oligopólica global, auxiliada e apoiada pela mídia e pelo *mainstream* econômico e acadêmico, reproduzindo massivamente o discurso único da "verdade revelada" do decálogo que ficou conhecido como "Consenso de Washington".

Ficava patente, portanto, a estratégia daquela nação de financiar seus déficits gêmeos sem se submeter a medidas de política econômica que qualquer outro país, em situação semelhante, teria que se resignar a aceitar. Trata-se, conforme visto, da senhoriagem, privilegio do qual essa nação desfruta por emitir a moeda que é a divisa corrente e de reserva internacional, podendo ela pagar com a moeda que ela própria emite por bens, serviços e quaisquer ativos que adquira no exterior. E, de fato, os Estados Unidos vêm utilizando sem parcimônia tal prerrogativa: desde a década de 1970, como consequência da perda de competitividade de sua indústria, esse país passa a ser o grande mercado "aspirador da produção global", tendo passado a atribuição de maiores produtores e exportadores à Alemanha e ao Japão, nas décadas de 1970 a 1990, e à China, a partir dos anos 2000. Contudo, e ai reside a lógica pró-estadunidense do regime, os lucros dessas exportações eram investidos em *Wall Street*, aplacando a voracidade ianque por fluxos de capital com vistas aos mencionados propósitos de financiamento de suas dívidas.

Tal *tsunami* de capital, conforme se viu, desencadeou a febre da criação de sofisticados e "criativos" instrumentos financeiros, o "dinheiro tóxico" (VAROUFAKIS, 2016) criado pelas instituições financeiras "grandes demais para

quebrar" que levaria à dramática crise de 2008, da qual a economia mundial ainda não se recuperou.

Apesar do imenso volume de liquidez que os bancos centrais do G7 vêm injetando no mercado financeiro, assim como das medidas anticíclicas que seus governos vêm tomando, quase dez anos após a crise de 2008, a profunda estagnação global que a sucedeu não cede, a despeito de pontuais e tímidos sinais de uma ilusória recuperação em alguns países.

Com o esgotamento do RDWS como mecanismo de reciclagem global de excedentes, correntemente incapaz de proporcionar as condições macroeconômicas necessárias à manutenção de um nível satisfatório de produção e comercialização entre as principais economias do mundo, o capitalismo encontra-se em mais um de seus impasses.

A educação, notadamente os sistemas públicos nacionais de educação básica, como uma esfera subordinada às estruturas econômicas, nas sociedades capitalistas, não poderia deixar de sofrer os constrangimentos decorrentes de mais essa grave crise do MPC.

Importa salientar que, sob o atual regime de acumulação, que se fundamenta em um padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, com vistas à drástica diminuição da força de trabalho, a maior parte da população não é mais vista como um recurso a ser explorado, mas como uma mera ameaça, uma população excedente a ser controlada pelos sofisticados aparelhos ideológicos que promovem a meritocracia como a norma e o fundamento base da sociedade burguesa.

Prescindindo (mesmo que de forma relativa) da exploração dessa massa de população sobrante, a neo-oligarquia financeira global pressiona exasperadamente os Estados com vistas a canalizar o máximo de dinheiro possível para a ciranda financeira, razão pela qual são por essa elite ferreamente combatidas e desqualificadas quaisquer políticas econômicas que priorizem um nível, mesmo que mínimo, de investimento sociais a cargo do Estado, em prol dos segmentos mais desfavorecidos e frágeis de suas sociedades, impondo uma política global de austeridade fiscal que pode ser qualificada como um verdadeiro *cercamento financeirizado*.

Tal descartabilidade de mão de obra engendra, por conseguinte, o que Blacker (2013) chama de um *eliminacionismo educacional*, em que segmentos crescentes da população são moralmente eliminados como não mais exploráveis e,

portanto, não precisam mais ser educados, condição que, de fato, mostra-se com indignante clareza nas políticas educacionais neoliberais contemporâneas.

Entendendo-se, dessa forma, que os ataques sofridos pela educação pública em todo o mundo refletem a gravidade da presente crise sistêmica do MCP, compreende-se a voraz arremetida dos grandes conglomerados oligopólicos sobre áreas até então imunes à lógica mercantil, dentre os quais a educação, objeto do presente estudo.

Nesse sentido, mostrou-se o assalto à educação básica pública dos Estados Unidos, perpetrada por uma poderosa ofensiva corporativa oligopólica global, com intrincadas ramificações em quase todo o tecido social daquele país, com devastadoras consequências educacionais, sociais e econômicas para as classes exploradas daquela sociedade.

Expô-se como a "crise" escolar foi cuidadosa e insidiosamente montada e apresentada àquela sociedade como parte da estratégia da coligação burguesa liderada pelos maiores bilionários daquele país com vistas a tomar de assalto o sistema educacional daquela nação, parasitando-o com o fito de, dentre outros objetivos, impulsionar o trilionário mercado global de educação privada, estimulando, por sua vez, os segmentos de mercado nas áreas de tecnologia da informação, de consultoria e de infraestrutura para os testes padronizados de larga escala.

Para isso, desempenhou papel ideológico e institucional crucial o programa federal "*No child left behind*" ("Nenhuma Criança Deixada para Trás"), lançado em janeiro de 2002 pelo presidente George W. Bush com os declarados objetivos de recuperar o nível de desempenho educacional daquela nação e de eliminar o desnível nesse parâmetro em desfavor dos negros e os hispânicos desse país, metas cujos resultados, após o colossal volume de dinheiro gasto pela mencionada coalizão em tecnologia da informação, consultoria, publicidade e *lobbying*, e mesmo pelos seus estreitos parâmetros, ou seja, pelas notas dos testes padronizados, mostraram-se um rotundo fracasso dez anos depois, em muitos casos agravando a situação que se dizia combater, conforme visto em passagem pregressa do presente estudo.

Por critérios mais socialmente relevantes, o saldo é ainda mais devastador, a saber, a preocupante elevação da desigualdade escolar e a estagnação na diminuição da DDE entre os alunos brancos e de renda alta e os de minorias étnicas/raciais e de baixa renda.

Com vistas a uma adequada contextualização teórica, procedeu-se a uma caracterização do paradigma educacional neoliberal, perspectiva contemporaneamente hegemônica nos países centrais, e que subsume completamente a educação aos mecanismos capitalistas de mercado, destituindo-a de seu fundamental papel de veículo do esclarecimento e da formação humana e utilizando-a com vistas a destravar e acelerar a reprodução ampliada do capital.

Viu-se como, nessa perspectiva pedagógica, reveste-se de fulcral relevância a política de *accountability*, calcada na culpabilização e responsabilização dos professores pela propagada crise do sistema, utilizada, com efeito, como justificativa para vulnerabilizar e desprestigiar a educação pública com o intuito de facilitar a adoção de mecanismos de mercado na gestão e mesmo na provisão educacional.

Ao final do capítulo em que se procurou caracterizar o modelo corporativo global de educação, procedeu-se a análise do modelo na realidade educacional brasileira, traçando-se um paralelo com a conjuntura norte-americana, mas salientando-se as peculiaridades e os constrangimentos estruturais que aprisionam o modelo desse país sul-americano, marcado pela inclusão subalterna e neocolonizada nos circuitos econômicos, científicos e tecnológicos globais.

Observou-se que, mesmo com a ampliação da cobertura escolar, que alcançou a marca de quase 100% da matrícula no Ensino Fundamental, na faixa etária de 7 a 14 anos, permanecem a desigualdade no acesso e a baixa qualidade da educação básica pública no Brasil, posicionando o país em vexatórias posições em comparação com os demais países do mundo e mesmo da América do Sul, bem como nos resultados da edição mais recente do PISA, realizada em 2015.

Após uma contextualização histórico-política e teórica, na qual se evidenciou a submissão do Estado e da burguesia brasileira aos ditames dos organismos interestatais capitalistas, notadamente UNESCO, Banco Mundial, CEPAL e, mais recentemente, a OCDE, apresentou-se o caso paradigmático do Movimento Todos pela Educação, o mais influente ator coletivo a influenciar as políticas educacionais brasileiras na presente década. Constatou-se como esse movimento vem pautando as politicas educacionais nacionais, transcendendo em muito o papel de mero produtor e difusor de idéias, mas agindo de forma análoga ao seu congênere estadunidense *Business Roundtable*, abordado em seção anterior do presente estudo, a saber, operando uma coalizão política, de forma estratégica, em escala nacional, atuando em conjunto

como classe dirigente, organizando e imprimindo um direcionamento moral e intelectual à sociedade civil brasileira e à sua própria educação pública.

Para isso, vem contando o movimento com a capitulação e a cooptação de setores antes identificados com bandeiras progressistas na educação brasileira, sendo citado como o exemplo mais veemente e constrangedor a adesão incondicional e entusiasmada do então Ministro da Educação Fernando Haddad, filiado ao Partido dos Trabalhadores, em manobra política na qual aquele dirigente se uniu ao TPE com vistas à sua manutençao no mencionado cargo.

Em seguida, procedeu-se à análise de algumas diretrizes do programa de atuação do movimento, denominado "5 Bandeiras", ostensivamente copiadas do NCLB, a saber, currículo, valorização dos professores, fortalecimento do papel das avaliações e responsabilização dos gestores.

Foi mostrado que, ao aglutinar grande parte da burguesia nacional em torno de seu projeto hegemônico, o TPE tenta se impor como o agente da "modernização" da educação brasileira, tendo por base os cânones da gestão empresarial, com o intuito de incorporar definitivamente a lógica capitalista na política educacional da nação, e de ocultar os conflitos de classe decorrentes da sua investida privatista sobre a educação pública.

Constatou-se, portanto, que a adoção desse modelo educacional nos Estados Unidos e no Brasil fracassou em construir um sistema de ensino público de qualidade para toda a população, na maioria dos casos agravando a desigualdade social, econômica e étnica, em função, notadamente, de seu caráter imediatista, mercantilizante e adestrador, intrinsecamente divorciado das mais básicas necessidades pedagógicas e de desenvolvimento humano e social do alunado.

Nesse sentido, procurou-se registrar a existência de sistemas educacionais nacionais que, mesmo com suas limitações, desafiam esse padrão mercantil de ensino, e conseguem manter-se razoavelmente imunes à subsunção dessa esfera aos mecanismos capitalistas de mercado, a saber, o finlandês e o cubano.

Verificou-se que a política educacional finlandesa, cuja maioria dos pressupostos e paradigmas são diametralmente opostos aos encontrados nos sistemas congêneres que adotam o modelo corporativo global, articula-se intimamente com as demais políticas sociais que são adotadas por aquele Estado. Dessa forma, o êxito do seu sistema educacional resulta de um conjunto de fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e ético-morais que moldaram aquela sociedade nos últimos setenta anos, e

de uma disposição consciente e deliberada daquele Estado. Restou claro, portanto, que a própria construção de seu sistema educacional deu-se no amplo âmbito da formulação e do desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social configurado naquela nação desde o início da década de 1970, sustentando-se até hoje. Nesse sentido, constatou-se que a educação integra-se a todo o arcabouço de políticas públicas existentes naquele Estado, o qual a apóia e a viabiliza como base indispensável da coesão social e do desenvolvimento socioeconômico daquela nação.[333]

Concluiu-se que a vitoriosa opção finlandesa enfatizou o investimento na esmerada formação de seus professores, o desenvolvimento participativo dos currículos, de lideranças e de redes de colaboração entre as escolas, processos nos quais o elemento norteador de toda a filosofia do sistema, que perpassa todas as dimensões nele envolvidas, tem sido a mútua confiança entre todos os participantes, e o compromisso do Estado e da sociedade com os valores de justiça social, materializado na clara opção pela educação pública em todos os níveis daquele sistema de ensino.

No que tange à educação cubana, viu-se que a excelência do seu desempenho não pode ser atribuída a um único fator, mas a uma multiplicidade de características e elementos que, interagindo sinergicamente em um determinado contexto socioeconômico, cultural e político, conformam um sistema educacional estruturado para cumprir a missão assumida pelo Estado de prover educação de qualidade para todo o conjunto da população, e não apenas para determinados segmentos dela, razão pela qual o reconhecimento internacional do seu padrão superior nos quesitos igualdade e desempenho tem-se registrado mesmo em hostes inesperadas, tais como a Unesco e o Banco Mundial.

Dentre os fatores supra, pode-se destacar como fundamentais para o êxito do sistema educacional dessa nação caribenha o sustentado investimento estatal em educação (situando-se sempre entre os países que mais investem em educação no mundo, por proporção do PIB), a rigorosa e permanente formação de seu corpo docente, as turmas reduzidas, o estreito vínculo dos professores com os alunos e o ambiente social favorável ao estudo proporcionado por uma sociedade marcada pela quase inexistente desigualdade socioeconômica, pelos cuidados de saúde desde a mais tenra idade, passando pela efetiva garantia de que elas não precisarão trabalhar na infância,

[333] Registre-se, contudo, o diminuto peso econômico e politico da Finlândia na economia política mundial, o que pode explicar o fato de o seu Estado de Bem Estar Social (nele incluída a educação) não incomodar a mencionada macroestrutura global de poder, visto que esse país não deseempenha nenhum papel estrategico nas citadas áreas.

ademais do baixíssimo índice de criminalidade e de salas de aula praticamente sem distúrbios, fato raro entre as crianças da classe trabalhadora nos demais países latino-americanos, marcados por acentuada segregação e estratificação social.

Tendo atingido há décadas a universalização do ensino fundamental e médio, Cuba caminha a largos passos para ampliar essa conquista para o nível superior, consolidando, assim, o caráter universal de todo seu sistema educacional, conforme visto em seção anterior do presente trabalho.

Mostrou-se claro, portanto, que o Estado cubano tem atuado muito mais do que como mero abonador ou regulamentador dos mecanismos de mercado infiltrados nos sistemas educacionais, como o fazem os países que relegam a educação de seu povo às intempéries do mercado capitalista. Apesar de dividir com a família o empenho e o acompanhamento quanto ao rendimento escolar de suas crianças, aquele Estado, com efeito, chama para si a responsabilidade pela efetiva aprendizagem e pela qualidade da educação, em todos os níveis.

A reprodução dos exitosos modelos educacionais finlandês e cubano em outras formações sociais demandaria condições políticas favoráveis à transferência de grande volume de recursos públicos para as áreas sociais, beneficiando segmentos de baixa renda.

Contudo, a própria existência, *per se*, dessas duas vitoriosas experiências, com seus contextos e suas peculiaridades históricas, sociais, econômicas e políticas próprias, evidencia a plausibilidade da construção, em qualquer formação social, de um sistema educacional minimamente justo e eficaz, demonstrando, portanto, que a questão é também política, e não unicamente econômica, não obstante sua dimensão econômica adquira uma patente centralidade nesse contexto. Como ficou claro, por exemplo, no caso da educação cubana, é possível, mesmo para um país pobre, havendo coesão social em torno dos valores de igualdade, fraternidade, respeito à vida humana e, de forma ampla, justiça social, construir um sistema que estruture uma educação de qualidade para toda a população, e não apenas para setores privilegiados dessa.

Assevera-se, por fim, que mesmo que tais experiências apontem para uma educação esteirada em valores de igualdade e justiça social, a esmagadora maioria dos sistemas educacionais alinha-se às demandas capitalistas, ajustando-se aos ditames do mercado global. Assim, é preciso ter como horizonte a total superação da sociedade de classes, perfilhando uma vida plena de sentido, para além das clausuras impostas pelo capital.

REFERÊNCIAS

ACCOUNTABILITY WORKS. *National Cost of Aligning States and Localities to the \Common fCore Standards*. Pioneer Institute and American Principles Project. Nº 82. Fevereiro 2012. Disponivel em: <http://www.accountabilityworks.org/photos/Cmmn_Cr_Cst_Stdy.Fin.2.22.12.pdf>. Acesso em: 12 jul 2016.

ADAMSON, Peter et al. *Child well-being in rich countries: A comparative overview*. 2013. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

ADLER, Moshe. Review of Measuring the Impacts of Teachers. ‘ . National Education Policy Center Report, 2014. Disponível em: <http://greatlakescenter.org/docs/Think_Twice/TT_Adler_TeachImpact.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de" sistemas de ensino. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87313700009/>. Acesso em: 07 Out. 2017

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

AHO, Erkki; PITKÄNEN, Kari; SAHLBERG, Pasi. *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank Education Unit, 2006. (Education Working Paper Series, n. 2).

ALLIANCE FOR CHILDHOOD. *Joint statement of early childhood health and education professionals on the common core standards initiative. Alliance for Childhood*. 2010, March 16. Disponível em: <http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/Joint%20Statement%20on%20Core%20Standards%20%28with%20101%20names%29.pdf>. Acesso em: 09 jul 2016.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Lisboa: Presença. 1980.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade*: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMIN, Samir. Seize the Crisis! *Monthly Review*. Nº 61; 7 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://monthlyreview.org/2009/12/01/seize-the-crisis/>. Acesso em: 13 mai 2017.

AMREIN-BEARDSLEY, Audrey. Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational researcher*, v. 37, n. 2, p. 65-75, 2008. Disponível em: <http://edr.sagepub.com/content/37/2/65.short>. Acesso em: 22 mar. 2016.

AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS. *AFT Adopts Kenneth Feinberg's Procedures for Handling Teacher Wrongdoing Allegations*. AFT website, February 7, 2011. Disponível em: <http://www.aft.org/press-release/aft-adopts-kenneth-feinbergs-procedureshandling-teacher-wrongdoing>. Acesso em: 27 set. 2016.

AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION. *ASA statement on using value-added models for educational assessment*. Alexandria, VA: Author. 2014. Disponível em: <https://www. amstat. org/policy/pdfs/ASA_VAM_Statement. pdf>. Acesso em 08 mar. 2016.

ANDRADE, Patrick Rodrigues. A "lei do valor" e o projeto socialista. In: CEMARX. 5., São Paulo, 2007. *Anais*. São Paulo: Unicamp, 2007. p. 1-10.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ARROYO, Miguel. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. *A reconfiguração da escola*: entre a negação e a afirmação dedireitos. Campinas: Papirus, 2009.

ARSEN, David; DeLUCA, Thomas; NI, Yongmei; BATES, Michael. *Which Districts Get Into Financial Trouble and Why: Michigan's Story*. The Education Policy Center at Michigan State University. Working Paper nº 51, November, 2015. Disponivel em: <http://www.education.msu.edu/epc/library/papers/documents/WP51-Which-Districts-Get-Into-Financial-Trouble-Arsen.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

ATKINS, Larry. *Astroturfing: How Corporate and Government Groups Create and Maintain a Monopoly on Truth*. Nova Iorque: Skyhorse Publishing, 2016.

AU, Wayne. High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, v. 36, n. 5, p. 258-267, 2007. Disponível em: <http://edr.sagepub.com/content/36/5/258.short>. Acesso em: 12 abr. 2016.

AU, Wayne; FERRARE, Joseph J. *Sponsors of policy: A network analysis of wealthy elites, their affiliated philanthropies, and charter school reform in Washington State*. Teachers College Record, v. 116, n. 8, p. 1-24, 2014. Disponível em: <http://blog.hmleague.org/sponsors-of-policy-a-network-analysis-of-wealthy-elites-their-affiliated-philanthropies-and-charter-school-reform-in-washington-state/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

AUGUSTO, André Guimarães. Lei de tendência à queda da taxa de lucro: resenha crítica de uma polêmica. *Revista Economia Ensaios*, v. 19, n. 2, 2009. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeconomiaensaios/article/download/1543/1369>. Acesso em: 24 mai 2017.

BAGDIKIAN, Ben H. *The new media monopoly*. Boston: Beacon Press, 2004.

BAKER, Bruce D. *Effects of Charter Enrollment on Newark District Enrollment*. School Finance 101. August 6, 2012. Disponível em: <https://schoolfinance101.wordpress.com/2012/08/06/effects-of-charter-enrollment-on-newark-district-enrollment/>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BAKER, Bruce; MIRON, Gary. *The Business of Charter Schooling: Understanding the Policies that Charter Operators Use for Financial Benefit*. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2015. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/publication/charter-revenue>. Acesso em: 07 Ago. 2016.

BAKER, Eva L. et al. *Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers*. EPI Briefing Paper# 278. Economic Policy Institute, 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516803.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International, 2008.

BANCHERO, Stephanie; SIMON, Stephanie. My Teacher Is an App. *The Wall Street Journal*. November 12, 2011. Disponível em: <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052970204358004577030600066250144>. Acesso em: 08 set. 2016.

BARAN, Paul A. *A economia política do desenvolvimento*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BARAN, Paul A.; SWEEZY, Paul M.. *Capitalismo monopolista*: ensaio sobre a ordem econômica e social americana. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

BARKAN, Joanne. Firing Line: The Grand Coalition Against Teachers. *Dissent*, June 29, 2011. Disponível em: <https://www.dissentmagazine.org/online_articles/firing-linethe-grand-coalition-against-teachers>. Acesso em: 29 set. 2016.

BASTOS, Remo. *Capitalismo e crise*: O Banco Mundial e a educação na periferia capitalista. Curitiba: Prismas, 2017.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1980.

BAYE, Michael R.; BEIL, Richard O. *Managerial economics and business strategy*. New York, NY: McGraw-Hill, 2006.

BAYER, Mariana Ferreira; MAINARDES, Jefferson. *Plano de desenvolvimento da educação (pde)*: breve contextualização de aspectos históricos e conceituais. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá,

07 a 09 de Maio de 2012. Disponível em: <www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/008.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

BECKER, Gary. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.

BEDER, Sharon. *Suiting themselves*: how corporations drive the global agenda. London: Earthscan, 2012.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga; GALÍPOLO, Gabriel. *Manda quem pode, obedece quem tem prejuízo*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

BENSON, Stacey. *The effects of the implementation of NCLB on the achievement gap between African American and white students in Georgia Middle Schools*. 2010. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – The Faculty of the School of Education, Liberty University, Virginia, 2010.

BERLINER, David C. Inequality, Poverty, and the Socialization of America's Youth for the Responsibilities of Citizenship. *Theory into Practice*, v. 52, n. 3, p. 203-209, 2013. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2013.804314>. Acesso em: 28 maio 2016.

BERLINER, David C. Poverty and potential: Out-of-school factors and school success. *Education Policy Research Unit*, 2009. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507359.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

BERLINER, David; BIDDLE, Bruce. *The manufactured crisis*: myths, fraud, and the attack on America's public schools. New York: Basic, 1995.

BIEBER, Tonia; MARTENS, Kerstin. The OECD Pisa study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, Oxford, v. 46, n. 1, part. 1, 2011.

BILL AND MELINDA GATES FOUNDATION. *All Students Ready for College, Career and Life*: Reflections on the Foundation's Education Investments 2000-2008. Setembro, 2008. Disponível em: <www.gatesfoundation.org/learning/Documents/reflections-foundations-education-investments.pdf>. Acesso em: 03 jul 2016.

BILL AND MELINDA GATES FOUNDATION. *Who We Are - Foundation Fact Sheet*.[2016]. Disponível em: <http://www.gatesfoundation.org/Who-We-Are/General-Information/Foundation-Factsheet>. Acesso em: 06 jul 2016.

BISHOP, Matthew; GREEN, Michael. *Philanthrocapitalism: How giving can save the world*. Nova Iorque: Bloomsbury, 2010.

BLACKER, David. *The falling rate of learning and the neoliberal endgame*. London: Zero, 2013.

BONAL, Xavier; TARABINI, Aina. The role of Pisa in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, Oxford, v. 8, n. 3, p. 335-341. 2013.

BONK, W., COPA, J., GIBSON, N., GILLIN, T., NAU, J., PEOPLES, A. L., ... & COLLINS, R.. *Growth Models* - Issues and Advice from the States. Institute of Education Sciences (IES) Statewide Longitudinal Data Systems (SLDS) Grant Program. 2012. Disponível em: <https://nces.ed.gov/programs/slds/pdf/guide_growth-model.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2016.

BORMAN, Kathryn M. et al. Accountability in a postdesegregation era: The continuing significance of racial segregation in Florida's schools. *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 3, p. 605-631, 2004. Disponível em: <http://aer.sagepub.com/content/41/3/605.short>. Acesso em: 31 maio 2016.

BOTTARI, Marc. From Junk Bonds to Junk Schools: Cyber Schools Fleece Taxpayers for Phantom Students and Failing Grades. *The Huffington Post*. April 10, 2013. Disponivel em: <http://www.huffingtonpost.com/mary-bottari/online-charter-schools_b_4030954.html>. Acesso em: 03 set. 2016.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. *In*: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 65-69, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1992.

BOWER, Joe. Reduced to numbers: from concealing to revealing learning. In: BOWER, Joe; THOMAS, Paul Lee (Ed.). *De-testing and de-grading schools*: authentic alternatives to accountability and standardization. London: Peter Lang: 2013. p. 154-168.

BRACEY, Gerald W. *No Child Left Behind: Where Does the Money Go?* Policy Brief. Education Policy Research Unit, 2005. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508523.pdf>. Acesso em: 25 jun 2016.

BRACEY, Gerald W. Righting Wrongs. *The Huffington Post*, 12/03/2007. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/gerald-bracey/righting-wrongs_b_75189.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRACEY, Gerald W. *Setting the record straight*. Portsmouth (NH): Heinemann, 2004

BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Presidência da República*. Lei nº 13.415 de 16/2/2017. Brasilia, DF, 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 07 Out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995.

BRAUN, Henry; CHUDOWSKY, Naomi; KOENIG, Judith. Getting Value out of Value-Added: Report of a Workshop. *National Academies Press*, 2010. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/12820/getting-value-out-of-value-added-report-of-a-workshop>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1987.

BRENNAN, Jordan. They Just Get Bigger: How Corporate Mergers Strangle the Economy. *Evonomics*. February, 19, 2017. Disponível em: <http://evonomics.com/corporate-mergers-strangle-economy-jordan-brennan/>. Acesso em: 30 abr 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Da administração pública burocrática à gerencial*. Revista do Serviço Público. Ano 47, Volume 120 - Número I. Jan-Abr 1996. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1734 >. Acesso em: 01 mar 2016.

BRITO, Maria do Socorro Taurino. Norma e critério de desempenho como parâmetros da avaliação da Aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 15, p. 135-198, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/2276/2227>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BROCK, James W. Economic Concentration and Economic Power: John Flynn and a Quarter-Century of Mergers. The Antitrust Bulletin, v. 56, n. 4, p. 681-730, 2011., The Antitrust Bulletin, 56, no. 4.

BROWN, Jeniffer. Cost doesn't spell success for Colorado schools using consultants to improve achievement. *The Denver Post*. February 18, 2012. Disponível em: <http://www.denverpost.com/2012/02/18/cost-doesnt-spell-success-for-colorado-schools-using-consultants-to-improve-achievement/>. Acesso em: 11 jul 2016.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Great teachers*: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank, 2014.

BURRIS, Carol. How come officials could predict new test score results? *The Washington Post*. 12 de agosto de 2013(a). Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/08/12/how-come-officials-could-predict-results-on-new-test-scores> . Acesso em: 27 fev 2016.

BURRIS, Carol. What big drop in new standardized test scores really means. *The Washington Post*. 07 de agosto de 2013(b). Disponivel em:<https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/08/07/what-big-drop-in-new-standardized-test-scores-really-means/> . Acesso em: 27 fev 2016.

BUSINESS ROUNDTABLE. *The essential components of a successful education system*:
Putting policy into practice. Nova Iorque: Business Roundtable, 1992. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355628.pdf>. Acesso em 20 jun 2016.

CALIENDO, Stephen. Inequality in America: Race, Poverty, and Fulfilling Democracy's Promise. Boulder: Westview Press, 2015.

CAMPBELL, Donald T. Assessing the Impact of Planned Social Change. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, v. 7, n. 15, p. 3-43, 2010. Disponível em: <http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/download/297/292>. Acesso em: 04 mar. 2016.

CARABAÑA, Julio. *La inutilidad de Pisa para las escuelas*. Madrid: Las Cataratas, 2015.

CARLSSON-PAIGE, Nancy. *Taking back childhood*: Helping your kids thrive in a fast-paced, media-saturated, violence-filled world. Nova Iorque: Hudson Street Press, 2008.

CARNOY, Martin. *Cuba's academic advantage*. Why students in Cuba do better in school. Stanford: Stanford University, 2007.

CARNOY, Martin. *Schooling in a corporate society*: the political economy of education in America. New York: David McKay, 1975.

CARNOY, Martin. The political economy of education. *International Social Science Journal*, Oxford, v. 37, n. 2, p. 157-73, 1985.

CARNOY, Martin; ROTHSTEIN, Richard. What do international tests really show about U.S. student performance? *Economic Policy Institute Report*, January 28, 2013. Disponível em: <http://www.epi.org/publication/us-student-performance-testing/>. Acesso em: 5 ago. 2015.

CARNOY, Martin; WERTHEIN, Jorge. *Cuba*: mudança econômica e reforma educacional 1955-1974. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARROLL, William et al. *The making of a transnational capitalist* class: corporate power in the twenty-first century. London: Zed, 2010.

CARSON, C. C.; HUELSKAMP, R. M.; WOODALL, T. D. Perspectives on education in America. *Journal of Educational Research*, Volume 86, Pages 259-301, May/June, 1993. Disponivel em: <http://www.jstor.org/stable/27541876?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 09 out. 2016.

CASEY, Leo. Why Teachers' Unions & Due Process Matter. *Education Week*, September 25, 2014. Disponivel em: <http://blogs.edweek.org/edweek/Bridging-Differences/2014/09/today_leo_casey_of_the.html>. Acesso em: 27 set. 2016.

CASSETTARI, Nathalia. Pagamento por performance na educação básica. Reunião Anual da ANPED, v. 31, p. 1-15, 2008. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/90.swf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

CENTER FOR PUBLIC EDUCATION. *School Choice: What the research says*. 2015. Disponivel em: <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Policies/School-Choice-What-the-Research-Says-At-a-Glance/School-Choice-What-the-Research-Says-Full-Report-PDF.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CENTER FOR RESEARCH ON EDUCATION OUTCOMES (CREDO).Urban Charter School Study Report on 41 Regions. Palo Alto: CREDO, Stanford University. 2015. Disponivel em: <http://urbancharters.stanford.edu/download/Urban%20Charter%20School%20Study%20Report%20on%2041%20Regions.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

CHANDLER, Michael Alison. Montgomery teachers union wields power. *The Washington Post*, March 9, 2012. Disponivel em: <https://www.washingtonpost.com/local/education/montgomery-teachers-union-wields-power/2012/02/13/gIQAMojD2R_story.html>. Acesso em: 28 set. 2016.

CHARTER SCHOOLS IN PERSPECTIVE. Key Facts about Charter Schools. Spencer Foundation and Public Agenda. [2015]. Disponível em: <http://www.in-perspective.org/pages/introduction>. Acesso em: 17 set. 2016.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 11, n. 1, p.1-44, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643086>. Acesso em: 22 mai 2017.

CHESNAIS, François. *Finance Capital Today*: Corporations and Banks in the Lasting Global Slump. Leiden / Boston, Brill, 2016.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John N.; ROCKOFF, Jonah E. *Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates*. National Bureau of Economic Research, 2013b. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w19423.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John N.; ROCKOFF, Jonah E. *Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood*. National

Bureau of Economic Research, 2013b. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w19424.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John; ROCKOFF, Jonah. Response to adler (2014) review of "measuring the impacts of teachers". 2014. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/adler_response.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CHOSSUDOVSKY, Michel. A globalização da pobreza. São Paulo: Moderna, 1999.

CITI lista Netflix e Tesla como potenciais aquisições da Apple. *Exame.com*, 5 maio 2017. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/citi-lista-netflix-e-tesla-como-potenciais-aquisicoes-da-apple/>. Acesso em: 06 maio 2017.

COBB, Casey D. *Review of bang for the buck*. 2016. Disponivel em: <http://www.greatlakescenter.org/docs/Think_Twice/TT-Cobb-WILL.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CODY, Anthony. *The educator and the oligarchy*: a teacher challenges. New York: Garn, 2014.

CODY, Anthony. Bill Gates in Washington State: Mayoral Control and Charter Schools. *Seattle Education*, April 19, 2016. Disponível em: <https://seattleducation2010.wordpress.com/2016/04/19/bill-gates-in-washington-state-mayoral-control-and-charter-schools/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

COGHLAN, Andy; MACKENZIE, Debora. Revealed – the capitalist network that runs the world. *New Scientist*, 19 October 2011. Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/mg21228354.500-revealed--the-capitalist-network-that-runs-the-world/?DCMP=OTC-rss&nsref=online-news>. Acesso em: 11 mar 2017

COLORADO DEPARTMENT OF EDUCATION. *Report of the State Auditor*. Performance Audit. 2006. Disponível em: <http://www.leg.state.co.us/OSA/coauditor1.nsf/All/6D2762978BB1D6DF8725723E005ED7D4/$FILE/1768%20Online%20Ed%20Perf%20rel%20Dec%202006.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

COMPSTON, Hugh. The network of global corporate control: implications for public policy. *Business and Politics*, Berkeley, v. 15, n. 3, p. 357-379, 2013.

COUNCIL OF ECONOMIC ADVISERS. *Benefits of Competition and Indicators of Market Power*, Issue Brief, Washington DC, April 7, 2016. Disponível em: <https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/page/files/20160414_cea_competition_issue_brief.pdf>. Acesso em: 03 mai 2017.

CROSSER, Sandra L. Summer Birth Date Children: Kindergarten Entrance Age and Academic Achievement. *Journal of Educational Research*. Vol.84(3), p.140-46, 1991.

CROUCH, Elisa. Imagine schools' real estate deals fuel company growth. *St. Louis Post-Dispatch*, Oct 30, 2011. Disponivel em: <http://www.stltoday.com/news/local/education/imagine-schools-real-estate-deals-fuel-company-growth/article_dbf9b959-0c73-586c-97e7-6fca3a729b39.html>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CUBA. Lineamentos da política econômica e social do partido e a revolução. In: CONGRESSO DO PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. 6., La Habana, 2011. *Ano 53 da Revolução*. La Habana, 2011. Disponível em: <http://www.cuba.cu/gobierno/documentos/2011/por/l160711p.html>. Acesso em: 26 jun. 2015.

CUBAN, Larry. *The blackboard and the bottom line: Why schools can't be businesses*. Cambridge: Harvard University Press, 2007.

DARLING-HAMMOND, Linda et al. *Getting teacher evaluation right: A background paper for policy makers* (Research Briefing: American Educational Research Association & National Academy of Education). 2011. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533702.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

DAVIS, Danny K. *Noble Street discipline 'striking, systemic problem'*. Catalyst Chicago. March 30, 2012. Disponivel em: <http://catalyst-chicago.org/2012/03/noble-street-discipline-striking-systemic-problem/>. Acesso em: 26 ago. 2016.

DENNIS, Matthew. Merck & Co. announces closures of R&D, manufacturing sites. *First Word Pharma*, July 8th, 2010. Disponível em: <http://www.firstwordpharma.com/node/688761#axzz4gY9sRcyW>. Acesso em: 09 mai 2017.

DICTIONARY.COM. *Dictionary.com unabridged*. Random House, Inc. Disponível em: <http://dictionary.reference.com/browse/school-voucher>. Acesso em: 15 dez. 2015.

DI CARLO, Matthew. *Talking About But Not Learning From Finland*. Albert Shanker Institute website, October 5, 2010. Disponível em: <http://www.shankerinstitute.org/blog/talking-about-not-learning-finland>. Acesso em: 28 set. 2016.

DIMAGGIO, Dan. The loneliness of the long-distance test scorer. *Monthly Review*, v. 62, n. 7, 2010. Disponível em: <http://monthlyreview.org/2010/12/01/the-loneliness-of-the-long-distance-test-scorer/>. Acesso em: 3 jan. 2016.

DORLING, Danny. *Inequality and the 1%*. Londres / Nova Iorque: Verso Books, 2015.

DOS SANTOS, Silvana Mara de Morais. *Crítica à noção de igualdade de oportunidade e seus limites como estratégia dos sujeitos coletivos para conquista dos direitos*. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoJ/514502330cf28f228a85Silvana_Mara.pdf > . Acesso em: 24 fev 2016.

DOWBOR, Ladislau. *A rede do poder corporativo mundial*. Site do autor. 4 jan. 2012. Disponível em: <http://dowbor.org/12%20poder%20(2)%20corporativo%20mundial.doc>. Acesso em: 22 fev. 2016.

DOWBOR, Ladislau. *O caótico poder dos gigantes financeiros*. Site do autor. 30 nov. 2015. Disponível em: <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2015/11/15-lumsdaine-2-complexidade-corporativa1.doc>. Acesso em: 22 fev. 2016.

DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DUMENIL, Gerard; LEVY, Dominique. *Capital resurgent: Roots of the Neoliberal Revolution*. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

DUMENIL, Gerard; LEVY, Dominique. *The crisis of neoliberalism*. London: Harvard University Press, 2011.

DUNCAN, Greg J.; MURNANE, Richard J. (Ed.). *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Nova Iorque: Russell Sage Foundation, 2011.

DUNNING, John H.; LUNDAN, Sarianna M.. *Multinational Enterprises and the Global Economy*. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar, 2008.

DUPONT, Varilyn. *FDA Overview*. November 2011. Disponível em: <http://www.fda.gov/downloads/Training/ClinicalInvestigatorTrainingCourse/UCM283299.pdf>. Acesso em: 09 mai 2017.

DVORAK, John C. Microsoft, the Spandex Granny. *PC Magazine*, 17 July 2008. Disponível em: <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2325778,00.asp>. Acesso em: 28 jul. 2016.

EDUCATION ENCYCLOPEDIA – *Cuba*: administration, finance, & educational research. s/d. Disponível em: <http://education.stateuniversity.com/pages/331/Cuba-administration-finance-educational-research.html>. Acesso em: 26 jun. 2015.

EHRENBERG, Rachel, Financial world dominated by a few deep pockets. *Science News*, Vol. 180, n. 7, September 24, 2011, p. 13. Disponível em: <https://www.sciencenews.org/article/financial-world-dominated-few-deep-pockets>. Acesso em: 12 mar 2017.

ELLIOTT, Larry. World Bank calls for quantitative easing to stop eurozone stagnation. *The Guardian*. 13 January 2015a. Disponível em: <https://www.theguardian.com/business/2015/jan/13/world-bank-quantitative-easing-eurozone-stagnation>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

_____. IMF's hindsight says it was right to advocate QE in the eurozone. *The Guardian*. 18 November 2015b. Disponível em: <https://www.theguardian.com/business/economics-blog/2015/nov/18/imfs-hindsight-right-advocate-qe-eurozone>. Acesso em: 09 Ago. 2017

ELKIND, David. *The hurried child*: Growing up too fast too soon. Cambridge (MA): Da Capo Press, 2007.

EMERY, Kathy. *The business roundtable and systemic reform*: how corporate-engineered high-stakes testing has eliminated community participation in developing educational goals and policies. 2002. 346 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of California, Davis, 2002.

ENCYCLOPEDIA.COM. Bill and Melinda Gates Foundation. The Columbia Encyclopedia, 6th ed. 2016. Disponível em: <http://www.encyclopedia.com/topic/Bill_and_Melinda_Gates_Foundation.aspx>. Acesso em: 03 jul 2016.

EPSTEIN, Marc. Small Schools: Miracle or Mirage? *The Huffington Post*, Fevereiro, 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/marc-epstein/small-schools-miracle-or_b_2641400.html?utm_hp_ref=new-york>. Acesso em: 04 jul 2016.

ERICKSON, Megan. *Class War: The Privatization of Childhood*. London: Verso Books, 2015.

ERIKSON, Dan; LORD, Annie; WOLF, Peter. *Cuba's social services*: a review of education, health, and sanitation. Washington, DC: World Bank, 2002.

EWING, John. Mathematical intimidation: Driven by the data. *Notices of the AMS*, v. 58, n. 5, p. 667-673, 2011. Disponível em: <http://www.ams.org/notices/201105/rtx110500667p.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

FAGEN, Richard. *The transformation of political culture in Cuba*. Stanford: University of Stanford, 1969.

FANG, Lee. Venture capitalists are poised to 'disrupt' everything about the education market. *The Nation*, 25 set. 2014. Disponível em: <http://www.thenation.com/article/ venture-capitalists-are-poised-disrupt-everything-about-education-market/>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FARLEY, Todd. *Making the grades*: my misadventures in the standardized testing industry. San Francisco: Berret-Koehler, 2009.

FAVEREAU, Olivier; ORLÉAN, André. *Pluralism Now!* Association Française d´Économie Politique, (2015). Disponível em: <http://assoeconomiepolitique.org/petition-pluralism-now/>. Acesso em 19 mar 2017.

FERNÁNDEZ, Rodolfo Dávalos. *Embargo o bloqueo?* La instrumentación de un crimen contra Cuba. Habana: Capitán San Luis, 2012.

FERRÃO, Maria Eugénia; COUTO, Alcino. Indicador de valor acrescentado, tópicos sobre consistência e estabilidade: uma aplicação ao Brasil. *ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, p. 78, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Alcino_Couto/publication/262512577_Value-added_indicator_and_topics_on_consistency_and_stability_an_application_to_Brazil/links/53ff65010cf29dd7cb5201e8.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

FEUER, Michael. *No country left behind*: rhetoric and reality of international large-scale assessment. Princeton: Research & Development, 2012.

FINN, C. E.; RAVITCH, Diane. Not by geeks alone. *The Washington Post*, Aug. 8, 2007. Disponível em: <http://www.wsj.com/articles/SB118653759532491305>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FIORI, José Luis. Formação, expansão e limites do poder global. In: *O poder americano*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-64, 2004a.

FIORI, José Luis. O Poder Global dos Estados Unidos: formação, expansão e limites. In: *O poder americano*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-110, 2004b.

FLEMING, Nora. Some efforts on merit pay scaled back. *Education Week*, Bethesda, v. 31, n. 4, p. 1-18, 2011.

FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. Perspectiva, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 85-136, 2013.

FOSTER, John Bellamy. Education and the structural crisis of capital. The US Case. *Monthly Review*, New York, v. 63, n. 3, p. 6, 2011.

FOSTER, John Bellamy. *The theory of monopoly capitalism*. New York: Monthly Review, 1986.

FOSTER, John Bellamy; MAGDOFF, Fred. *The great financial crisis*: causes and consequences. New York: NYU, 2009.

FOSTER, John Bellamy; MCCHESNEY, Robert. *The endless crisis*: how monopoly-finance capital produces stagnation and upheaval from the USA to China. New York: NYU, 2012.

FOSTER, John Bellamy; MCCHESNEY, Robert W.; JONNA, R. Jamil. Monopoly and competition in twenty-first century capitalism. *Monthly Review*, v. 62, n. 11, p. 1-39, 2011. Disponível em: <https://monthlyreview.org/2011/04/01/monopoly-and-competition-in-twenty-first-century-capitalism/>. Acesso em: 17 mar 2017.

FOX, Laurie; HACKER, Holly K. Dallas-Fort Worth Students Struggle with TAKS' Shortresponse Written Test. *The Dallas Morning News*, July 20, 2008. Disponível em:

<http://www.dallasnews.com/sharedcontent/dws/news/localnews/stories/072008dnmettaksscores.443a381.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FRANÇA, Cristian Rodrigues. Holding familiar e suas vantagens. *Âmbito Jurídico*, n. 123, abr. 2014. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14715&revista_caderno=8>. Acesso em: 18 ago. 2016.

FRANKENBERG, Erica et al. *Choice without equity: Charter school segregation and the need for civil rights standards*. The Civil Rights Project. 2012. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/4r07q8kg.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Não é o que parece. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Publicado em 16/12/2012. 2012a; Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/16/nao-e-o-que-parece/>. Acesso em: 04 Out. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal*. V. 6, n. 1, p. 48-59, 2014a. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/12594/8857>. Acesso em: 05 Out. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014b. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87335770006.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Respondendo ao Instituto Alfa e Beto – I. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Publicado em 05/01/2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/01/05/respondendo-ao-instituto-alfa-e-beto-i/>. Acesso em: 23 maio 2016.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. *Le Monde Diplomatique Brasil*, p. 28-29, 2013. Disponível em: <http://www.sinasefeifes.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Ensino-M%C3%A9dio-e-t%C3%A9cnico-profissional.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

GLAZER, Jessica. Three Takeaways from The Colbert Report's Teacher-Tenure Talk. *Chalkbeat*, August 1, 2014. Disponível em:

<http://ny.chalkbeat.org/2014/08/01/three-takeaways-from-campbellbrowns-appearance-on-the-colbert-report>. Acesso em: 27 set. 2016.

GABOR, Andrea. *New CREDO Study, New Credibility Problems: from New Orleans to Boston*. April 28, 2015. Disponível em: <https://andreagabor.com/2015/04/28/new-credo-study-new-credibility-problems-from-new-orleans-to-boston/>. Acesso em: 22 ago. 2016.

GABRIELE, Alberto. Cuba: a services-centered survival and development pattern. In: FONT, Mauricio. *Political economy of change in Cuba*. New York: University of New York, 2011a. p. 133-154.

GABRIELE, Alberto. Cuba: from state socialism to a new form of market socialism? *Comparative Economic Studies*, London, n. 53, p. 647-678. 2011b.

GALÁN, Juanjo. Las 'colas del pan', la cara menos amable de la próspera Finlandia. *El Huffingotn Post*, España, 11 abr. 2015.

GAMORAN, Adam. Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, Alexandria, n. 50, p. 11-17, 1992.

GASPERINI, Lavinia. *The Cuban education system*: lessons and dilemmas. Washington, DC: World Bank, 2000.

GEWERTZ, Catherine. Gates, Pearson Partner to Craft Common-Core Curricula. *Education Week*. April 27, 2011. Disponivel em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/04/27/30pearson.h30.html>. Acesso em: 07 jul 2016.

GEWERTZ, Catherine. State Solidarity Erodes on Common-Core Tests. *Education Week*. March 22, 2016. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2016/03/23/state-solidarity-erodes-on-common-core-tests.html>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GIFE. *Movimento lança 5 Bandeiras de atuação pela Educação brasileira*. Site da organização, 06/12/2010. Disponível em: <https://gife.org.br/movimento-lanca-5-bandeiras-de-atuacao-pela-educacao-brasileira/>. Acesso em: 27 set. 2017.

GIROUX, Henry. *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Laing, 2012.

GIROUX, Henry. In Defense of Public School Teachers in a Time of Crisis. *Truthout*, 14 April 2010. Disponível em: <http://truth-out.org/archive/component/k2/item/89022:in-defense-of-public-school-teachers-in-a-time-of-crisis>. Acesso em: 22 set. 2016.

GIROUX, Henry. *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket, 2014.

GLASER, Robert. Instructional technology and the measurement of learing outcomes: Some questions. *American psychologist*, v. 18, n. 8, p. 519, 1963. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/18/8/519/>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GLATTFELDER, James. *Ownership networks and corporate control*: mapping economic power in a globalized world. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) – ETH Zurich, Zurich, 2010.

GLATTFELDER, James. The network of global corporate control - fighting the blogosphere. J-node, August 23, 2011. Disponível em: <http://j-node.blogspot.com.br/2011/08/network-of-global-corporate-control.html>. Acesso em: 11 mar 2017

GOLDHADER, Dan D.; BREWER, Dominic J.; ANDERSON, Deborah J. A three-way error components analysis of educational productivity. *Education Economics*, v. 7, n. 3, p. 199-208, 1999. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09645299900000018#.Vu7q6icmerA>. Acesso em: 20 mar. 2016.

GOLDSTEIN, Dana. *The Teacher Wars: A History of America's Most Embattled Profession*. New York: Anchor Book, 2015.

GONTIJO, Cláudio; OLIVEIRA, Fabrício Augusto de. *Subprime*: os 100 dias que abalaram o capital financeiro mundial e os efeitos da crise sobre o Brasil. Belo Horizonte: Corecon-MG, 2011.

GONZALES, Juan. Gonzalez: Parents, teachers hope to repeat opt-out movement for Common Core standardized school tests. *New York Daily News*, March 29, 2016. Disponível em: <http://www.nydailynews.com/new-york/education/parents-teachers-hope-repeat-testing-opt-out-movement-article-1.2581979>. Acesso em 24 out. 2016.

GOODWIN, Bryan; MILLER, Kirsten. Creativity requires a mix of skills. *Educational Leadership*, Vol.70(5), p.80(3). 2013.

GOUGH, Ian; CABRERO, Gregorio. *Economía política del estado de bienestar*. Madrid: H. Blume, 1982.

GORDON, Robert; KANE, Thomas J.; STAIGER, Douglas O. Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job. The Hamilton Project Policy Brief No. 2006-01. *Brookings Institution*, 2006. Disponível em: <http://www.brookings.edu/~/media/research/files/papers/2006/4/education-gordon/200604hamilton_1.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

GOWAN, Peter. *A roleta global*: uma aposta faustiana de Washington para a dominação do mundo. São Paulo: Record, 2003.

GRAHAM, George. *Behaviorism*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Stanford: University of Stanford, 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b. v. 2.

GRAVES, Lisa. *Big Business Charter School Chains Seek Millions in Taxpayer Dollars With No Accountability*. Alternet. May 01, 2016. Disponivel em: <http://www.alternet.org/education/exposed-cmd-kipps-efforts-keep-public-dark-while-seeking-millions-taxpayer-subsidies>. Acesso em 10 ago. 2016.

GREEN, Preston C.; BAKER, Bruce D.; OLUWOLE, Joseph. The Legal Status of Charter Schools in State Statutory Law. *University of Massachusetts Law Review*, v. 10, p. 240-76, 2015. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/Papers.cfm?abstract_id=2560896>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GREEN, Preston C.; BAKER, Bruce D.; OLUWOLE, Joseph. Having it both ways: How charter schools try to obtain funding of public schools and the autonomy of private schools. *Emory Law Journal*, v. 63, n. 2, 2014. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2399937>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GREENBERG, Daniel S. *Science, money, and politics*: Political triumph and ethical erosion. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

GUEVARA, Che. El socialismo y el hombre en Cuba. *Marxists Internet Archive*, 1965. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>. Acesso em: 30 maio 2015.

GUISBOND, Lisa; NEILL, Monty; SCHAEFFER, Bob. *NCLB's lost decade for educational progress*: what can we learn from this policy failure? FairTest: National Center for Fair & Open Testing. 2012. Disponível em: <http://fairtest.org/sites/default/files/NCLB_Report_Final_Layout.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

HAERTEL, Edward . *Reliability and validity of inferences about teachers based on student test scores*. The 14th William H. Angoff Lecture presented at the National Press Club, 2013. Disponível em: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICANG14.pdf > . Acesso em: 24 fev 2016.

HANEY, Walt. The myth of the Texas miracle in education. *Education Policy Analysis Archives*, [*S.l.*], v. 8, n. 41, 2000.

HANSEN, Alvin H. Economic progress and declining population growth. In: *American Economic Review*, vol. XXIX (1), pp.1-15. 1939. Disponível em: <http://digamo.free.fr/hansen39.pdf>. Acesso em: 30 abr 2017.

HANUSHEK, Eric A.; RIVKIN, Steven G; ROTHSTEIN, Richard ; PODGURSKY, Michael. How to Improve the Supply of High-Quality Teachers. *Brookings papers on education policy*, n. 7, p. 7-44, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20067265>. Acesso em: 23 mar. 2016.

HARDOON, Deborah; FUENTES-NIEVA, Ricardo; AYELE, Sophia. *An economy for the 1%*: how privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped. 2016. Disponível em: <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/ an-economy-for-the-1-how-privilege-and-power-in-the-economy-drive-extreme-inequ-592643>. Acesso em: 20 fev. 2016.

HARGREAVES, Andrew; HALÁSZ, Gabor; PONT, Beatriz. The Finnish approach to system leadership. In: PONT, Beatriz; NUSCHE, Deborah; HOPKINS, David (Ed.). *Improving School Leadership*. Volume 2: case studies on system leadership. Paris: OECD, 2008. p. 69-109.

HARMAN, Chris. *Zombie capitalism*: global crisis and the relevance of Marx. Chicago: Haymarket, 2010.

HARRIS, Debbi. *The promises and pitfalls of alternative teacher compensation approaches*. Arizona: Arizona State University, 2007.

HARVEY, David. Crisis theory and the falling rate of profit. In: SUBASAT, Turan (Ed.). *The Great Financial Meltdown*. Edward Elgar Publishing, 2016. p. 37-54.

HAUTAMÄKI, Harjunen et al. *Pisa 06 Finland*. Analyses, reflections and explanations. Helsinki: Finnish Ministry of Education, 2008.

HAYES, Christopher. *Twilight of the elites: America after meritocracy*. Nova Iorque: Crown, 2012.

HEITIN, Liana. Low Performers Show Big Declines on 12th Grade NAEP Test. *Education Week*. April 27, 2016. Disponível em: <http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2016/04/12th_grade_naep_2015.html> . Acesso em: 06 jun 2016.

HELENE, Otaviano. *Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento*. Campinas: Autores Associados, 2013.

HERMAN, Edward S.; CHOMSKY, Noam. *Manufacturing consent*: The political economy of the mass media. Londres: Vintage, 1994.

HEROLD, Benjamin. Cybercharter Students Fall Far Behind on Academic Measures, New Study Says. *Education Week*. November 3, 2015. Disponivel em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/11/04/cybercharter-students-fall-far-behind-on-academic.html>. Acesso em: 04 set. 2016.

HEROLD, Benjamin. *Pa. rejects cyber charter applicants, citing for-profit role*. *Education Week*. January 29, 2014. Disponivel em:

<http://blogs.edweek.org/edweek/DigitalEducation/2014/01/pa_rejects_cyber_charter_applicants.html>. Acesso em: 04 set. 2016.

HERZBERG, Frederick; SNYDERMAN, Barbara Bloch; MAUSNER, Bernard. *The motivation to work*. 2. ed. New York: Wiley, 1966.

HEUBERT, Jay et al. (Ed.). *High stakes*: testing for tracking, promotion, and graduation. Washington: National Academies, 1999.

HEWITT, Kimberly Kappler. Educator Evaluation Policy that Incorporates EVAAS Value-Added Measures: Undermined Intentions and Exacerbated Inequities. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 76, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1968/1642>. Acesso em 28 mar. 2016.

HICKS, John. *Value and Capital*: An Inquiry into some Fundamental Principles of Economic Theory. Oxford: Oxford University Press, 1978.

HILFERDING, Rudolf. O capital financeiro. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

HUBBARD, BURT. Achievement drops when K-12 students switch to online schools. *I-News Network*. 2013. Disponível em: <http://inewsnetwork.org/2013/09/04/achievement-drops-when-k-12-students-switch-to-online-schools/>. Acesso em: 05 set. 2016.

HUBBARD, Burt; MITCHELL, Nancy. Online K-12 schools failing students but keeping tax dollars. *I-News Network*. 2011a. Disponível em: <http://inewsnetwork.org/2011/10/02/online-k-12-schools-failing-students-but-keeping-tax-dollars/>. Acesso em: 05 set. 2016.

HUBBARD, Burt; MITCHELL, Nancy. Troubling questions about online education. *Chalkbeat*, October 4, 2011b. Disponivel em: <http://www.chalkbeat.org/posts/co/2011/10/04/analysis-shows-half-of-online-students-leave-programs-within-a-year-but-funding-stays/#.V9A1shLFN3N>. Acesso em: 04 set. 2016.

HUDSON, Michael. *Killing the host*: how financial parasites and debt bondage destroy the global economy. California: Counterpunch, 2015.

HUDSON, Michael. *The 1% and Piketty*. *Site* do autor. 30 de abril de 2014. Disponível em: <http://michael-hudson.com/2014/04/the-1-and-piketty/>. Acesso em: 22 fev. 2016.

HUDSON, Michael. *The bubble and beyond*: fictitious capital, debt deflation and the global crisis. Dresden: Islet, 2012.

HUELSKAMP, Robert M. Perspectives on education in America. *The Phi Delta Kappan*, v. 74, n. 9, p. 718-721, 1993. Disponível em:

<http://www.jstor.org/stable/20404979?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 09 out. 2016.

HULL, Jim. *The proficiency debate*: a guide to NAEP achievement levels. The Center for Public Education. 2008. Disponível em: <http://www.centerforpubliceducation.org/ main-menu/evaluating-performance/the-proficiency-debate-at-a-glance/the-proficiency-debate-a-guide-to-naep-achievement-levels.html>. Acesso em: 31 dez. 2015.

HUP, Asley. Tenure Track: Has New York Already Fixed Its Teacher Disciplinary Hearings Process?. *City and State*, August 27, 2014. Disponível em: <http://cityandstateny.com/articles/policy/education/tenure-track-has-new-york-already-fixed-its-teacher-disciplinary-hearing-process.html#.V-pcYtKrTGg>. Acesso em: 27 set. 2016.

INKELES, Alex. The socialization of competence. *Harvard Educational Review*, 36(3), 265–283, 1966.

INNOVATION OHIO. *Ohio e-schools: Funding failure; Coddling contributors*. Innovation Ohio. 2011. Disponível em: <http://innovationohio.org/2011/05/12/ohio-e-schools-funding-failure-coddling-contributors/>. Acesso em: 05 set. 2016.

JACOBSEN, R.; ROTHSTEIN, R.; WILDER, T. *Grading education: Getting accountability right*. Washington (DC): Economic Policy Institute, 2008;

JAFFE, Sarah. Poster child for tenure": Why teacher Agustin Morales really lost his job. *Salon*, Oct 13, 2014a. Disponivel em: <http://www.salon.com/2014/10/13/poster_child_for_tenure_why_teacher_agustin_morales_really_lost_his_job/>. Acesso em: 27 set. 2016.

JAFFE, Sarah. ´This victory belongs to all of us´: How teacher Agustin Morales got his job back. *Salon*, Dec 09, 2014b. Disponivel em: <http://www.salon.com/2014/12/09/this_victory_belongs_to_all_of_us_how_teacher_agustin_morales_got_his_job_back/>. Acesso em: 29 set. 2016

JERALD, Craig D. 'Teach to the Test'? Just Say No. *Center for Comprehensive School Reform and Improvement Issue Brief*, 2006. Disponível em: <http://www.boundlessreaders.org/storage/documents/Research/teach_to_the_test_july06.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2016.

JOHNSON, Rucker C. *The grandchildren of Brown: The long legacy of school desegregation*. Artigo não publicado. 2012. Disponível em: <http://socrates.berkeley.edu/~ruckerj/RJabstract_BrownDeseg_Grandkids.pdf>. Acesso em: 01 jun 2016.

JOHNSON, Susan Moore et al. *A User's Guide to Peer Assistance and Review (PAR)*. Harvard Graduate School of Education, Project on the Next Generation of Teachers, 2009. Disponível em: <http://www.gse.harvard.edu/~ngt/par/resources/users_guide_to_par.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2016.

JOINT LEGISLATIVE AUDIT COMMITTEE. *An evaluation: Virtual charter schools*. Legislative Audit Bureau, 2010. Disponível em: <http://legis.wisconsin.gov/lab/reports/10-3full.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

JONES, Brian. Protections of Teacher Tenure Do Not Hurt Students. *The New York Times*, June 12, 2014. Disponível em: <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2014/06/11/does-tenure-protect-bad-teachers-or-good-schools/protections-of-teacher-tenure-do-not-hurt-students>. Acesso em: 27 set. 2016.

LAHART, Justin. US Firms Build Up Record Cash Piles. *The Wall Street Journal*, June 10, 2010. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704312104575298652567988246>. Acesso em: 10 Ago. 2017.

KAHLENBERG, Richard D. Tenure - How due process protects teacher and students. *American Educator*, 2015. Disponivel em: <http://www.aft.org/sites/default/files/ae_summer2015_kahlenberg.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

KALECKI, Michal. *Teoría de la dinámica económica*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1956.

KEEN, Steve. Debunking economics: The naked emperor of the social sciences. New York/London: Zed Books, 2001.

KIRP, David L. Making Schools Work. *The New York Times*, May 19, 2012. Disponivel em: <http://www.nytimes.com/2012/05/20/opinion/sunday/integration-worked-why-have-we-rejected-it.html?_r=0>. Acesso em: 01 jun 2016.

KLEIN, Naomi. *A doutrina do choque*: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLEIN, Stephen et al. What do test scores in Texas tell us? *Education Policy Analysis Archives*, [*S.l.*], v. 8, n. 49, 2000.

KLIMAN, Andrew. *The failure of capitalist production*: underlying causes of the great recession. London: Pluto, 2012.

KOHLER-HAUSMANN, Julilly. Welfare crises, penal solutions, and the origins of the "welfare queen". *Journal of Urban History*, v. 41, n. 5, p. 756-771, 2015. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0096144215589942>. Acesso em: 14 ago. 2017.

KOHN, Alfie. *The schools our children deserve*: moving beyond traditional classrooms and" tougher standards". Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2000.

KORETZ, Daniel M. *Measuring up*. Harvard University Press, 2008.

KOZOL, Jonathan. *Savage inequalities: Children in America's schools*. Nova Iorque: Broadway Books, 2012.

KOZOL, Jonathan. *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*. Nova Iorque: Crown Publishing, 2006.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, p. 59-72, 2002.

KRUGMAN, Paul; WELLS, Robin. Introdução à Economia. Rio de Janeiro: Elsevier. 2007.

KRUGMAN, Paul. Third Depression. *The New York Times*, June, 27, 2010. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2010/06/28/opinion/28krugman.html>. Acesso em: 15 mai. 2017.

KRUGMAN, Paul. Third Depression Watch. *The New York Times*, May, 25, 2011. Disponível em: <https://krugman.blogs.nytimes.com/2011/05/25/third-depression-watch/?_r=0>. Acesso em: 15 mai. 2017.

KRUGMAN, Paul. Who Wants a Depression? *The New York Times*, July, 10, 2014. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2014/07/11/opinion/paul-krugman-who-wants-a-depression.html>. Acesso em: 15 mai. 2017.

KUPERMINTZ, Haggai. Teacher effects and teacher effectiveness: A validity investigation of the Tennessee Value Added Assessment System. *Educational evaluation and policy analysis*, v. 25, n. 3, p. 287-298, 2003. Disponível em: <http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Kuppermintz_-_Teacher_Effects.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

LADD, Helen F.; CLOTFELTER, Charles T.; HOLBEIN, John B. The growing segmentation of the charter school sector in North Carolina. *National Bureau of Economic Research*, 2015. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w21078.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

LADD, Helen et al. Student Poverty Isn't an Excuse; It's a Barrier. *Education Week*, May 10, 2016. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2016/05/11/student-poverty-isnt-an-excuse-its-a.html>. Acesso em: 26 maio 2016.

LATHROP, Quinn. *Classification with Longitudinal Data*. American Educational Research Association. 2012. Disponível em: <https://irtnd.wikispaces.com/file/view/AERA+manuscript+v2.pdf>.Acesso em: 09 mar. 2016.

LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa*: el ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós, 2004.

LAYTON, Lyndsey. How Bill Gates pulled off the swift Common Core revolution. *The Washington Post*. June 7, 2014a. Disponivel em: <https://www.washingtonpost.com/politics/how-bill-gates-pulled-off-the-swift-common-core-revolution/2014/06/07/a830e32e-ec34-11e3-9f5c-9075d5508f0a_story.html>. Acesso em: 05 jul 2016.

LAYTON, Lyndsey. Full interview: Bill Gates on the Common Core. *The Washington Post*. June 5, 2014b. Disponivel em: <https://www.washingtonpost.com/posttv/national/full-interview-bill-gates-on-the-common-core/2014/06/07/e4c14cae-ecdc-11e3-b10e-5090cf3b5958_video.html>. Acesso em: 28 jul 2016.

LAYTON, Lyndsey; BROWN, Emma. Virtual schools are multiplying, but some question their educational value. *The Washington Post*. November 26, 2011. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/local/education/virtual-schools-are-multiplying-but-some-question-their-educational-value/2011/11/22/gIQANUzkzN_story.html>. Acesso em: 08 set. 2016.

LEGISLATIVE DIVISION OF POST AUDIT. *School district performance audit report – K-12 education: Reviewing issues related to virtual schools*. Legislative Division of Post Audit. 2007. Disponível em: <http://www.ksde.org/Portals/0/TLA/Graduation%20and%20School%20Choice/Virtual/Virtual%20Schools-Legislative%20Post%20Audit-Kansas.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

LEGISLATIVE DIVISION OF POST AUDIT. *Performance audit report – K-12 education: Reviewing virtual schools costs and student performance*. Legislative Division of Post Audit. 2015. Disponível em: <http://www.ksde.org/Portals/0/TLA/Graduation%20and%20School%20Choice/Virtual/Final%20LPA%20Report%20on%20Virtual%20Schools%202015.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. A escola como microuniversidade na educação secundária em Cuba. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 257-276, 2010.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. *Los valientes*: a formação de professores na escola secundária básica em Cuba. 2006. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos 2006.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O Imperialismo*: etapa superior do capitalismo. Campinas: FE/Unicamp, 2011.

LEONARD, David. *Learning theories*: A to Z. Westport: Greenwood, 2002.

LEPPILAMPI, Asko. *Cooperative leadership*: key to the organizational success and staff development. *Site* do autor. 2009. Disponível em: <http://www.leppilampi.com/

materiaali/koulutusmateriaalia/cooperative_leadership,_asko_leppilampi__2009.pdf >. Acesso em: 15 fev 2015.

LEVIN, Henry M. More than just test scores. *Prospects*, v. 42, n. 3, p. 269-284, 2012. Disponível em: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11125-012-9240-z.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

LEVIN, Henry M. The limits of test score comparisons. Unesco Office in Santiago - *Newsletter LLEC*. 13.06.2013. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/santiago/press-room/single-new/news/the_limits_of_test_score_comparisons_henry_m_levin_teachers_college_columbia_university/#.VuTGeNDw7IU>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LEVINE, Martin. Student Testing: A Flashpoint for Debate about National Educational Policy. *Nonprofit Quaterly*, April 23, 2015. Disponível em: <https://nonprofitquarterly.org/2015/04/23/student-testing-a-flashpoint-for-debate-about-national-educational-policy/>. Acesso em: 20 out. 2016.

LEVINE, Yasha. There Is No Nobel Prize in Economics. *AlterNet*, October 12, 2012. Disponível em: <http://www.alternet.org/economy/there-no-nobel-prize-economics>. Acesso em: 28 abr 2017

LOBE, Jim. Finance: learn from Cuba, says World Bank. *Internet Press Service*. May 2001. Disponível em: <http://www.ipsnews.net/2001/05/finance-learn-from-cuba-says-world-bank/>. Acesso em: 27 maio 2015.

LÓPEZ, Francesca. *Review of a Meta-analysis of the Literature on the Effect of Charter Schools on Student Achievement*. National Education Policy Center. 2014. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/nepc-ttr-chartermeta.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

LUCENA, J. C. *Defending the nation*: US policymaking in science and engineering education from Sputnik to the war against terrorism. Landham, MD: University Press of America, 2005.

LUMSDAINE, Robin L. et al. The Intrafirm Complexity of Systemically Important Financial Institutions. *SSRN*, 2016. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2604166>. Acesso em: 10 mai 2017.

LUTJENS, Sheryl. Educational policy in socialist Cuba: the lessons of forty years of reform. In: PÉREZ, Moreno; RIERA, Miguel; PAZ, Valdéz. (Ed.). *Cuba*: construyendo futuro. Barcelona: Investigaciones Marxistas/Viejo Topo, 2000. p. 287-330.

MACARTNEY, Suzanne E. *Child poverty in the United States 2009 and 2010: Selected race groups and Hispanic origin*. US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau, 2011. Disponível em: < https://www.census.gov/prod/2011pubs/acsbr10-05.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

MAGLIACANO, Karen. *The Effect of a Child's Age at School Entrance on Reading Readiness and Achievement Test Scores*. 1994. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366939.pdf>. Acesso em: 09 jul 2016.

MAINE EDUCATION ASSOCIATION. *Virtual Failure: The Growth of Online Charter Schools Hurts Students and Communities*. 2012. Disponível em: <http://www.maine.nea.org/assets/document/ME/Virtual_Failure_Online_Charter_Schools_Report.pdf>. Acesso em: 08 set. 2016.

MARSELLE, Terry. *Perfectly Incorrect*: Why The Common Core Is Psychologically And Cognitively Unsound. 2015.

MARSH, Julie A. et al. *A big apple for educators*: New York City's experiment with schoolwide performance bonuses: Final evaluation report. Rand Corporation, 2011. Disponível em: <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG1114.html>. Acesso em: 22 set. 2016.

MARTENS, Kerstin; NIEMANN, Dennis. When do numbers count? The differential impact of the Pisa rating and ranking on education policy in Germany and the US. *German Politics*, v. 22, n. 3, p. 314-332, 2013.

MARTIN, Michael et al. *TIMSS 1999-International science report*: findings from IEA's repeat of the third international mathematics and science study at the eighth grade. Boston: International Study Center, 2000.

MARTÍN SABINA, Elvira; BENÍTEZ CÁRDENAS, Francisco. Universalización e inclusión social en Cuba. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, María de Fátima Costa de (Org.). *La democratización de la educación superior en América Latina*. Límites y posibilidades. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011. p. 122-135.

MARTINS, Erika Moreira. *Movimento" todos pela educação"*: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertaçao de Mestrado. 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250813/1/Martins_ErikaMoreira_M.pdf>.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro 1, Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro 3, Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. *O Capital:* crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O Capital:* crítica da economia política. Livro II. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl. *Teorias da mais-valia*: história critica do pensamento econômico; (livro 4 de O Capital). São Paulo: Difel, 1985

MARX, Karl; ENGELS; Frederik. *Collected Works* - Vol. 49 - Engels 1890-1892. New York: International Publishers, 2001.

MAUL, Andrew. *Review of Urban Charter School Study 2015*. National Education Policy Center. 2015. Disponivel em: <http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-urban-charter-school>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MAUL, Andrew; MCCLELLAND, Abby. *Review of National Charter School Study 2013*. National Education Policy Center. 2013. Disponível em: <http://www.teacherterritory.com/Literature%20and%20Documents/Charters/ttr-_credo2013.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MCCHESNEY, Robert W. *Rich media, poor democracy*: Communication politics in dubious times. New York: The New Press, 2015.

MCGOEY, Linsey. *No such thing as a free gift*: the gates foundation and the price of philanthropy. Londres / Nova Iorque: Verso, 2015.

MCMURRER, Jennifer. *Choices, changes, and challenges: Curriculum and instruction in the NCLB era*. Washington, D.C.: Centre on Education Policy, 2007. Disponível em: <http://www.cep-dc.org/cfcontent_file.cfm?Attachment=McMurrer%5FFullReport%5FCurricAndInstruction%5F072407%2Epdf>. Acesso em: 05 jun 2016.

MCMURRER, Jennifer. *Instructional time in elementary schools: A closer look at changes for specific subjects*. Washington, DC: Center on Education Policy, 2008.

MEAD, Julie F. Right to an Education or the Right to Shop for Schooling: Examining Voucher Programs in Relation to State Constitutional Guarantees, *The. Fordham Urb. LJ*, v. 42, p. 703, 2014. Disponível em: <http://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2568&context=ulj>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MEDAILLE, JOHN. Neo-feudalism and the invisible fist. *Front Porch Republic*, 2010. Disponível em: <http://www.frontporchrepublic.com/2010/08/neo-feudalism-and-the-invisible-fist>. Acesso em: 18 fev. 2016.

MÉSZÁROS, Istvám. A crise estrutural do capital. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 2000.

MÉSZÁROS, Istvám. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, Istvám. *Para além do capital*: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011b.

METCALF, Stephen. Reading between the lines. *The Nation*. 10 de janeiro de 2002. Disponível em: <https://www.thenation.com/article/reading-between-lines/>. Acesso em: 25 jun 2016.

MEYER, Lori. The Complete Curriculum: Ensuring a Place for the Arts in America's Schools. *Arts Education Policy Review*, v. 106, n. 3, p. 35, 2005.

MICHELOTTO, Regina Maria. *Democratização da educação superior*: o caso de Cuba. Curitiba: UFPR, 2010.

MICKELSON, Roslyn Arlin; BOTTIA, Martha; SOUTHWORTH, Stephanie. *School choice and segregation by race, class, and achievement*. National Education Policy Center. 2008. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/CHOICE-08-Mickelson-FINAL-EG043008.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

MILLER, Edward; ALMON, Joan. Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. *Alliance for Childhood* (NJ3a), 2009. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>. Acesso em: 08 jul 2016.

MILLER, Julie A. Report Questioning 'Crisis' in Education Triggers an Uproar. *Education Week*, October 9, 1991. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/1991/10/09/06crisis.h11.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE - FINLAND. *The Results of Pisa 2000*. Disponível em: <http://www.minedu.fi/pisa/2000.html?lang=en>. Acesso em: 2 mar. 2015.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE - FINLAND. Disponível em: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/finnish_education.pdf >. Acesso em: 13 Ago. 2017.

MIRON, Gary; MATHIS, William; WELNER, Kevin. *Review of separating fact & fiction*. National Education Policy Center, 2015.Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/ttr-charterclaims-mmw.pdf>. Acesso em 22 ago. 2016.

MIRON, Gary et al. *Profiles of For-Profit and Nonprofit Education Management Organizations: Thirteenth Annual Report, 2010-2011*. National Education Policy Center, 2012. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/EMO-profiles-10-11_0.pdf>. Acesso em: 06 Ago. 2016.

MIRON, Gary; GULOSINO, Charisse. *Virtual Schools Report 2016: Directory and Performance Review*. National Education Policy Center. 2016. . Disponível em: <http://www.greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Miron-Virtual-Schools-2016.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

MIRON, Gary et al. *Schools without Diversity: Education Management Organizations, Charter Schools, and the Demographic Stratification of the American School System*. Education and the Public Interest Center, 2010.

Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509329.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

MIRON, Gary; URSCHEL, Jessica. *Understanding and improving full-time virtual schools*. National Education Policy Center. 2012. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/nepc-rb-k12-miron.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

MITCHELL, Nancy; HUBBARD, Burt. Test Scores Raise Questions about Colorado Virtual Schools. *Education Week*, Oct. 5, 2011. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/10/05/07enc_virtualachieve.h31.html>. Acesso em: 08 set. 2016.

MOLNAR, A. (Ed.); HUERTA, L.; RICE, J.K; SHAFER, S. R.;BARBOUR, M.K.; MIRON, G.; GULOSINO, C.. *Virtual schools in the US 2014: Politics, performance, and research evidence.* National Education Policy Center. 2014. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/files/virtual-2014-all-final.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

MOLNAR, A. (Ed.); HUERTA, L., SHAFER, S. R., BARBOUR, M.K., MIRON, G., GULOSINO, C. *Virtual Schools in the U.S. 2015: Politics, Performance, Policy, and Research Evidence*. National Education Policy Center. 2015. Disponível em: <http://nepc.colorado.edu/publication/virtual-schools-annual-2015>. Acesso em: 03 set. 2016.

MOLNAR, A. (ED.); MIRON, G., HUERTA, L., CUBAN, L., HORVITZ, B., GULOSINO, C., RICE, J.K., & SHAFER, S.R. *Virtual schools in the US 2013: Politics, performance, policy, and research evidence.* National Education Policy Center. 2013. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558723.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

MONAHAN, Rachel. Top 16 NYC charter school executives earn more than Chancellor Dennis Walcott. *New York Daily News*. October 27, 2013. Disponivel em: <http://www.nydailynews.com/new-york/education/top-16-nyc-charter-school-execs-out-earn-chancellor-dennis-walcott-article-1.1497717>. Acesso em: 09 ago. 2016.

MONTEFINISE, Angela. Lost lessons in test-prep craze. *The New York Post*. January 28, 2007. Disponível em: <http://nypost.com/2007/01/28/lost-lessons-in-test-prep-craze/>. Acesso em: 06 abr. 2016.

MOODY, John. The truth about the trusts. New York: Greenwood Press, 1968.

MORENO, Ana Carolin. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. *G1*. 06/12/2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2017.

MORRIS, Emily. Cuba inesperada. *New Left Review*, v. 88, London, p. 7-51, 2014.

MORTON, Beth A.; DALTON, Ben. Changes in Instructional Hours in Four Subjects by Public School Teachers of Grades 1 through 4. *Stats in Brief*. NCES 2007-305. National Center for Education Statistics, 2007. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497041.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

MOSTELLER, Frederick; MOYNIHAN, Daniel P. *On equality of educational opportunity*. Nova Iorque: Random House, 1972.

MUNKIRS, John R.. *The Transformation of American Capitalism*. Armonk, New York: ME Sharpe, 1985.

MUNOS, Bernard M. Lessons from 60 years of pharmaceutical innovation. *Nature Reviews Drug Discovery* · December 2009, 959-968. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/40042500_Munos_B_Lessons_from_60_years_of_pharmaceutical_innovation_Nat_Rev_Drug_Discov_8_959-968>. Acesso em: 09 mai 2017.

MURNANE, Richard; COHEN, David. Merit pay and the evaluation problem: why most merit pay plans fail and a few survive. *Harvard Educational Review*, Harvard, v. 56, n. 1, p. 1-18, 1986.

NAACP LEGAL DEFENSE AND EDUCATIONAL FUND, INC et al. *Federal Policy, ESEA Reauthorization, and the School-to-Prison Pipelin*e. 2011. Disponível em: <http://www.fairtest.org/sites/default/files/Federal_Policy,_ESEA_Reauthorization,_and_the_School-to-Prison_Pipeline_-_03_09_11.pdf>. Acesso em: 06 jun 2016.

NATIONAL CENTER FOR HEALTH STATISTICS. Births: Preliminary data for 2010. *National vital statistics reports with web release*. Vol. 60, nº 2, 2011. Hyattsville, MD: NCHS. Disponível em: <http://www.cdc.gov/nchs/data/nvsr/nvsr60/nvsr60_02.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

NATIONAL INSTITUTE OF MONEY IN STATE POLITICS. *K12 INC has given $2,138,702 to 1,106 different filers over 13 years*. Follow the money, 2016. Disponível em: <http://www.followthemoney.org/entity-details?eid=7334>. Acesso em: 13 set. 2016.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *High schools and the changing workplace: The employers' view* (Report of the Panel on Secondary School Education for the Changing Workplace). Washington, DC: National Academy Press, 1984.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. Excessive stress disrupts the development of brain architecture. *Journal of Children's Services*, v. 9, n. 2, p. 143-153, 2014. Disponivel em: <http://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2005/05/Stress_Disrupts_Architecture_Developing_Brain-1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política*: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NEW YORK STATE EDUCATION DEPARTMENT. *English Language Arts (ELA) and Mathematic Assessment Results*. 2015. Disponível em: <www.emsc.nysed.gov/irts/ ela-math/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

NEW YORK Success Academy Network To Receive 50 Percent Increase In Per Student Payment. *Huffington Post*, June 25, 2012. Disponivel em: <http://www.huffingtonpost.com/2012/06/25/controversial-success-aca_n_1625256.html?utm_hp_ref=new-york&ir=New%20York>. Acesso em: 09 ago. 2016.

NYE, Barbara; KONSTANTOPOULOS, Spyros; HEDGES, Larry V. How large are teacher effects?. *Educational evaluation and policy analysis*, v. 26, n. 3, p. 237-257, 2004. Disponível em: < http://epa.sagepub.com/content/26/3/237.short> Acesso em: 20 mar. 2016.

O'CONNOR, James. *The fiscal crisis of the state*. New York: Transaction, 1979.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. *Aprendendo para o mundo de amanhã*. Primeiros Resultados do Pisa 2003. São Paulo: Moderna, 2005.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Does Homework Perpetuate Inequities in Education?* Paris: OECD, 2014a. (Pisa in Focus, 46).

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Education at a Glance 2010*. Country Note – United States. Paris: OECD, 2014e. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/United%20States-EAG2014-Country-Note.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Education at a Glance 2010*. OECD indicators. Paris: OECD, 2010.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Education at a Glance 2014*. OECD indicators. Paris: OECD, 2014b.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Equity and quality in education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD, 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *First results from Pisa 2003*: executive summary. Paris: OECD, 2004.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Literacy skills for the world of tomorrow*: further results from Pisa 2000. Paris: OECD, 2003.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *OECD.Stat*. 2013. Disponível em: <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=66670>. Acesso em: 10 maio 2016.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Pisa 2009 results*: what students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science. Paris: OECD, 2010a.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Pisa 2012 results in focus*: what 15-year-olds know and what they can do with what they know. Paris: OECD, 2014c.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Strong performers and successful reformers in education*: lessons from Pisa for the United States. Paris: OECD, 2011. Disponível em: < https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf >. Acesso em: 14 jan. 2017.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Strong performers and successful reformers in education*: lessons from Pisa for Korea. Paris: OECD, 2014d.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>. Acesso em: 07 set. 2016.

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development. *The Finnish success in Pisa – and some reasons behind it* . PISA 2003. Paris: OECD, 2007.

OHNO, Taiichi. *O Sistema Toyota de Produção Além Da Produção*. Porto Alegre: Bookman, 1997.

O'NEIL, Cathy. Bill Gates is naïve, data is not objective, *Mathbabe blog*, Jan. 29, 2013. Disponível em: <http://mathbabe.org/2013/01/29/bill-gates-is-naive-data-is-not-objective/>. Acesso em: 31 mar. 2016.

OPEN SOCIETY JUSTICE INITIATIVE. *Standing up for equality in Germany's schools*. New York: Open Society, 2013.

OREL, Steve. Left behind in Birmingham: 522 pushed-out students. In: LENT, ReLeah Cossett; PIPKIN, Gloria (Ed.). *Silent no more*: voices of courage in American schools. Portsmouth: Heinemann, 2003. p. 1-14.

ORFIELD, Gary; KUCSERA, John; SIEGEL-HAWLEY, Genevieve. *E pluribus... separation: Deepening double segregation for more students*. Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles. 2012. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/8g58m2v9.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

ORFIELD, G.; LEE, C. Why segregation matters. Cambridge, MA: *The Civil Rights Project at Harvard University*, 2005. Disponível em:

<https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/why-segregation-matters-poverty-and-educational-inequality/orfield-why-segregation-matters-2005.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

OTTERMAN, Sharon. New York City Abandons Teacher Bonus Program. *The New York Times*, July 17, 2011. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2011/07/18/education/18rand.html?_r=0>. Acesso em: 22 set. 2016.

OXFAM: grandes empresas americanas escondem US$ 1,6 trilhão em paraísos fiscais. *Globo.com*, 12 abril 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/oxfam-grandes-empresas-americanas-escondem-us-16-trilhao-em-paraisos-fiscais.ghtml>. Acesso em: 06 abr 2017.

PAPAY, John P.; JOHNSON, Susan Moore. Is PAR a good investment? Understanding the costs and benefits of teacher peer assistance and review programs. *Educational Policy*, v. 26, n. 5, p. 696-729, 2012. Disponível em: < http://epx.sagepub.com/content/26/5/696.abstract>. Acesso em: 31 mar. 2016.

PARENTI, Michael. *Make-believe media*: The politics of entertainment. Belmont: Wadsworth Publishing, 1991.

PARENTI, Michael. *Inventing Reality*: The Politics of News Media. Belmont: Wadsworth Publishing, 1992.

PARENTS UNITED FOR RESPONSIBLE EDUCATION (PURE). *Press release: Parents, students protest Noble Network's predatory discipline policy*. Pure. February 13th, 2012. Disponivel em: <http://pureparents.org/?p=18527>. Acesso em: 26 ago. 2016.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, João Pedro. Time Warner livra-se da AOL e põe fim a uma fusão que foi considerada histórica. *Público*, 9 de Dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.publico.pt/2009/12/09/economia/noticia/time-warner-livrase-da-aol-e-poe-fim-a-uma-fusao-que-foi-considerada-historica-1413094>. Acesso em: 10 mai 2017.

PERLSTEIN, Linda. *Tested: One American school struggles to make the grade*. Macmillan, 2007.

PHI DELTA KAPPAN. *Tenure around the world*. Academic OneFile, Web. 28 Sept. 2016.Disponivel em: <http://go-galegroup.ez11.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?p=AONE&sw=w&u=capes&v=2.1&id=GALE%7CA458871001&it=r&asid=f0faa573d1827f3ac97f34bd2a0798d7>. Acesso em: 28 set. 2016.

PHILLIPS, Kevin. Bad Money. New York: Viking, 2008.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POPHAM, W. James. Why Standardized Test Scores Don't Measure Educational Quality. *Educational Leadership*, v. 56, n. 6, p. 8-15, 1999. Disponível em: <http://principals.in/uploads/pdf/assessments/Why_Standardized_Tests_Don't_Measure_Educational_Quality.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PRADO, Eleuterio FS. A estagnação secular e o futuro do capitalismo. *Marx e o Marxismo*, v. 2, n. 3, p. 251-273, 2015.

PRIMI, Lilian. Brasil detém recorde mundial de empresas lucrativas de ensino. *Revista Caros Amigos*: a primeira à esquerda. Especial Universidades, set. 2014. Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/cotidiano/5738-brasil-detem-recorde-mundial-de-empresas-lucrativas-de-ensino>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PROJECT CENSORED. *The Sandia Report On Education: A Perfect Lesson In Censorship*. July, 2015. Disponivel em: <http://projectcensored.org/3-the-sandia-report-on-education-a-perfect-lesson-in-censorship/>. Acesso em: 10 out. 2016.

RAVITCH, Diane. *About Diane*. Site da autora. Disponível em: <http://dianeravitch.com/about-diane/ > Acesso em: 26 fev 2016.

RAVITCH, Diane. *How to Analyze False Claims about Charter Schools*. Diane Ravitch's blog. February 28, 2014. Disponível em: <https://dianeravitch.net/2014/02/28/how-to-analyze-false-claims-about-charter-schools/>. Acesso em: 25 ago. 2016.

RAVITCH, Diane. *Reign of error*: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools. New York: Basic, 2013.

RAVITCH, Diane. *The death and life of the great American school system*: how testing and choice are undermining education. New York: Basic, 2010.

REARDON, Sean F. No Rich Child Left Behind. *The New York Times*. April 27, 2013. Disponível em: <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/04/27/no-rich-child-left-behind/?_r=0>. Acesso em: 09 maio 2016.

REARDON, Sean F.; BISCHOFF, Kendra. Income inequality and income segregation1. *American Journal of Sociology*, v. 116, n. 4, p. 1092-1153, 2011. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/657114?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 26 maio 2016.

RENSBERGER, Boyce. Scientist shortfall a myth. *The Washington Post*, April 9, 1992. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/archive/politics/1992/04/09/scientist-shortfall-a-myth/f4f88e0e-921e-48c3-9cae-8bb894de2588/>. Acesso em: 12 out. 2016.

RESMOVITS, Joy. Michelle rhee cheating investigation memo renews calls for further probe of D.C. schools. *The Huffington Post*, 13 abril 2013. Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/2013/04/13/michelle-rhee-cheating-investigation_n_3072568.html>. Acesso em: 1º jan. 2016.

RESSEGER, Jan. *NAEP Scores Stagnate; Test-and-Punish Flops; But Duncan's New Plan Fails to Change Course*. Jan Resseger´s Blog. October 29, 2015. Disponível em: <https://janresseger.wordpress.com/2015/10/29/naep-scores-stagnate-test-and-punish-flops-but-duncans-new-plan-fails-to-change-course/>. Acesso em: 05 jun 2016.

RESSEGER, Jan. *Ohio's Notorious ECOT Tries to Make Its Case In Court*. Jan Resseger´s Blog. September 16, 2016. Disponível em: <https://janresseger.wordpress.com/2016/09/16/ohios-notorious-ecot-tries-to-make-its-case-in-court/>. Acesso em: 19 set. 2016.

RIVKIN, Steven G.; HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F. *Teachers, schools, and academic achievement*. NBER Working Paper Series. Working Paper 6691. National Bureau Of Economic Research, 1998. Disponível em: <http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Hanushek_NBER.PDF>. Acesso em: 04 out. 2017.

RYMAN, Anne. Insiders benefiting in charter deals. *The Arizona Republic*. Nov 17, 2012. Disponivel em: <http://archive.azcentral.com/news/articles/20121016insiders-benefiting-charter-deals.html>. Acesso em: 15 ago. 2016.

RIOS, Edwin. *3 Troubling Ways the Charter School Boom Is Like the Subprime Mortgage Crisis*. Mother Jones. Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.motherjones.com/politics/2016/01/charter-schools-mortgage-crisis-bubble>. Acesso em 04 Ago. 2016.

ROBERTS, Michael. Heinrich responds. *Michael Roberts Blog*, December 10, 2013. Disponível em: <https://thenextrecession.wordpress.com/2013/12/10/heinrich-responds/>. Acesso em: 24 mai 2017.

ROBERTSON, Susan. World-class higher education (for whom?). *Prospects*, London, v. 42, n. 3, p. 237-245, 2012.

ROBITAILLE, David; GARDEN, Robert. *The IEA study of mathematics II*: contexts and outcomes of school mathematics. Oxford: Pergamon, 1989.

ROCKOFF, Jonathan D. Pfizer Shuts Six R&D Sites After Takeover. *The Wall Street Journal*, Nov. 10, 2009. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748703808904574525644154101608>. Acesso em: 08 mai 2017.

ROSA, Ricardo D.; ROSA, João J. *Capitalism's education catastrophe*: And the advancing endgame revolt! Nova Iorque: Peter Lang, 2015.

ROSALES, John. *Teachers Evaluating Teachers: Where PAR Programs Thrive*. NEA Today. 24 de novembro de 2015. Disponível em: <http://neatoday.org/2015/11/24/when-teachers-luate-teachers/>. Acesso em: 01 abr. 2016.

ROSENFELD, Alvin; WISE, Nicole. *The over-scheduled child*: Avoiding the hyper-parenting trap. Nova Iorque: St. Martin´s Press, 2000.

ROTHSTEIN, Jesse. Review of learning about teaching. Boulder, CO: *National Education Policy Center*. 2011. Disponível em: <http://www.greatlakescenter.org/docs/Think_Twice/TT_Rothstein_MET.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

ROTHSTEIN, Richard. *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy Institute, 2004.

ROTHSTEIN, Richard. *The way we were?*: The myths and realities of America's student achievement. Brookings Institute Press, 1998.

RYMAN, Anne.; KOSSAN, Pat. The race to online: Arizona experiments with virtual K-12 schools. Will they work for your child. *Arizona Republic*, 2011. Disponível em: <http://www.azcentral.com/news/education/online-school/>. Acesso em: 05 set. 2016.

SAARI, Seppo. *Leadership and management of education*. Evaluation of education at the University of Helsinki 2007-2008. Helsinki: University of Helsinki, 2009. (Administrative Publications, 58.).

SAEZ, Emmanuel. *Striking it Richer*: The Evolution of Top Incomes in the United States (updated with 2012 preliminary estimates). Berkeley: University of California, Department of Economics. http://elsa. berkeley. edu/~ saez/saez-UStopincomes-2012. pdf et The World Top Incomes Database. http://topincomes. gmond. parisschoolofeconomics. eu, 2013. Disponível em: <http://eml.berkeley.edu//~saez/saez-UStopincomes-2012.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

SAEZ, Emmanuel ; ZUCMAN, Gabriel. *Wealth Inequality in the United States since 1913: Evidence from Capitalized Income Tax Data*. slides July 2014. Disponível em: <https://eml.berkeley.edu/~saez/lecture_saez_chicago14.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

SAHLBERG, Pasi. *Finnish lessons 2.0*: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College, 2015.

SAHLBERG, Pasi. *Finnish lessons*: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College, 2011.

SANDERS, William L.; WRIGHT, S. Paul. A Response to Amrein-Beardsley (2008)“Methodological Concerns About the Education Value-Added Assessment

System. *A SAS White paper*, 2008. Disponível em: <http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/Sanders_Wright_response_to_Amrein-Beardsley_4_14_2008.pdf>. Acesso em 24 mar. 2016.

SAMUELSON, Paul; NORDHAUS, William D. *Economics*; 19. New York: McGraw-Hill/Irwin, 2009.

SANTAFÉ, Pilar Carrera; GUERRERO, Eduardo Luque. *Nos quieren más tontos*. La escuela según la economía neoliberal. Barcelona: El Viejo Topo, 2016.

SANTOS, Lucíola. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educ. Soc*, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004. . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf/>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SAUL, Stephanie. Profits and Questions at Online Charter Schools. *The New York Times*. December 12, 2011. Disponível em: <www.nytimes.com/2011/12/13/education/online-schools-score-better-on-wall-street-than-in-classrooms.html?_r=1>. Acesso em: 03 set. 2016.

SAVIANI, Demerval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? In: SAVIANI, Demerval. *História do tempo e tempo da história*: estudos de historiografia e história da educação. São Paulo: Autores Associados, 2015. Capítulo II.

SAWCHUK, Stephen. Due Process Laws Vary for Teachers by State. *Education Week*, September 24, 2014. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2014/09/24/05tenure.h34.html>. Acesso em: 27 set. 2016.

SAWCHUK, Stephen. EWA research brief: What studies say about teacher effectiveness. Washington DC: *Education Writers Association*, 2011. Disponível em: <http://www.ewa.org/sites/main/files/file-attachments/teachereffectiveness.final_.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

SHIROMA, E. O. et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SCHNEIDER, Mark. *Mapping 2005 state proficiency standards onto the NAEP scales*. National Assessment of Educational Progress. Washington, DC: Department of Education, 2007.

SCHNEIDER, Mercedes K. *Common Core Dilemma—Who Owns Our Schools?*. Nova Iorque: Teachers College Press, 2015.

SCHNEIDER, Mercedes. *Transcript of Gates' March 2014 Washington Post Interview*. Deutsch29 — Mercedes Schneider's EduBlog. June 21, 2014. Disponível em: <https://deutsch29.wordpress.com/2014/06/21/transcript-of-gates-march-2014-washington-post-interview/>. Acesso em: 28 jul. 2016.

SCHRIBER, Alan; BROCK, James W.. The Electricity Industry. In: BROCK, James. *The structure of American industry*. Long Grove: Waveland Press, 2009. p. 74-75.

SCHUTZ, Eric A. *Markets and power*: the 21st century command economy. New York: ME Sharpe, 2001.

SEIFULLAH, Allison; GLAZERMAN, Steven. *An evaluation of the Chicago teacher Advancement Program (Chicago TAP) after four years*. Mathematica Policy Research. Washngton, DC: The Joyce, 2012.

SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. 2006. Rio de Janeiro: Record.

SERRANO, Franklin. Relações de poder e a política macroeconômica americana, de Bretton Woods ao padrão dólar flexível. In: *O poder americano*. Petrópolis: Vozes, p. 179-222, 2004.

SHANKER, Albert. The wrong target. Where we stand. *American Educator*, Spring/Summer 1997. Disponivel em: <http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/Power%20of%20Ideas%204.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

SHIELDS, Dennis A. *Consolidation and Concentration in the U.S. Dairy Industry*. Congressional Research Service. Washington DC, April, 2010. Disponível em: <http://nationalaglawcenter.org/wp-content/uploads/assets/crs/R41224.pdf>. Acesso em: 03 mai 2017.

SILVA MARTINS, André. A educação básica no século xxi: o projeto do organismo "Todos pela Educação". *Práxis Educativa*, vol. 4, Nº. 1, janeiro-junho, 2009, pp. 21-28. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89415700003>

SIMOLA, Hannu; RINNE, Risto. Política educativa y contingencia: creencias, estatus y confianza detrás del milagro finlandés de Pisa. *Profesorado*, v. 17, n. 2, p. 171-192, 2013.

SMITH, Morgan. A Serious Design Flaw Is Suspected in State Tests. *The New York Times*. July 28, 2012. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/07/29/education/texas-studies-suggest-test-design-flaw-in-taks.html?_r=0>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SMITH, Yves. *Study Asserts World's Stocks Controlled by "Select Few"* (Bad Studies That Confirm Conventional Wisdom Refuse to Die Edition). Naked Capitalism, August 22, 2011. Disponível em: <http://www.nakedcapitalism.com/2011/08/study-asserts-world%E2%80%99s-stocks-controlled-by-select-few-bad-studies-that-confirm-conventional-wisdom-refuse-to-die-edition_.html>. Acesso em: 12 mar 2017.

SOROS, George. *The new paradigm for financial markets*: the credit crisis of 2008 and what it means. New York: Basic, 2008.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. *A crise da escola*. Fortaleza: Imprensa Universitária (UFC), 2014.

SPARKS, Sarah. Study leads to end of New York City merit-pay program. *Education Week*, July 20, 2011. Disponível em: <http://blogs.edweek.org/edweek/inside-school-research/2011/07/a_new_study_by_the.html>. Acesso em: 9 jan. 2016.

SPRING, David; HANSON; Elizabeth. *Weapons of Mass Deception*: How Billionaires Plan to Destroy our Public Schools and What You Can Do to Stop Them. Coalition to Protect our Public Schools. 2015.

SPRING, David. David Spring's Statement on Opting Out. *Seattle Education*, May 1, 2016. Disponível em: <https://seattleducation2010.wordpress.com/2016/05/01/david-springs-statement-on-opting-out/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

SPRINGER, Matthew et al. *Teacher pay for performance: experimental evidence from the Project on Incentives in Teaching (Point)*. Society for Research on Educational Effectiveness, 2011. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518378.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2016.

STATE OF MINNESOTA. *Evaluation Report: K-12 online learning*. Office of the Legislative Auditor. 2011. Disponível em: <http://www.auditor.leg.state.mn.us/ped/pedrep/k12oll.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

STERNBERG, Marc. *Our $1 Billion Plan to Create Opportunities for U.S. Students*. Site da Fundação. January 7, 2016. Disponível em: <http://www.waltonfamilyfoundation.org/stories/our-1-billion-plan-to-create-opportunities-for-us-students>. Acesso em: 24 ago. 2016.

STEWART, William. Is Pisa fundamentally flawed? *TES Magazine*, 26 July 2013. Disponível em: <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6344672>. Acesso em: 5 ago. 2015.

STIGLITZ, Joseph. The new era of monopoly is here. *The Guardian*, 13 May 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/business/2016/may/13/-new-era-monopoly-joseph-stiglitz>. Acesso em: 28 abr 2017.

STIGLITZ, Joseph. *The price of inequality*. Londres: Penguin UK, 2012.

STRANGE, Susan. *The retreat of the state*: the diffusion of power in the world economy. Cambridge: Cambridge University, 1996.

STRAUSS, Valerie. Fact-checking Campbell Brown: What she said, what research really shows. *The Washington Post*, August 3, 2014a. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2014/08/03/fact-checking-campbell-brown-what-she-said-what-research-really-shows/>. Acesso em: 27 set. 2016.

STRAUSS, Valerie. Global education market reaches $4.4 trillion – and is growing. *The Washington Post*, 29 fev. 2013. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/ news/answer-sheet/wp/2013/02/09/global-education-market-reaches-4-4-trillion-and-is-growing/>. Acesso em: 20 fev. 2016.

STRAUSS, Valerie. How Microsoft will make money from Common Core (despite what Bill Gates said). *The Washington Post*, July 12, 2014b. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2014/07/12/how-microsoft-will-make-money-from-common-core-despite-what-bill-gates-said/>. Acesso em: 28 jul. 2016.

STRAUSS, Valerie. The big business of charter schools. *The Washington Post*, August 17, 2012. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/the-big-business-of-charter-schools/2012/08/16/bdadfeca-e7ff-11e1-8487-64e4b2a79ba8_blog.html>. Acesso em: 18 ago. 2016.

SUAREZ-VILLA, Luis. *Corporate power, oligopolies, and the crisis of the state*. Albany: State University of New York Press, 2015.

SUBASAT, Turan (Ed.). *The Great Financial Meltdown*. Cheltenham, UK / Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing, 2016.

SUGGATE, Sebastian P.; SCHAUGHENCY, Elizabeth A.; REESE, Elaine. Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 33-48, 2013.

SUPER PACs. OpenSecrets.org - Center for Responsive Politics, 2017. Disponível em: <https://www.opensecrets.org/pacs/superpacs.php>. Acesso em: 19 mar 2017.

SYVERSON, M. A.; BARR, Mary. How does the Learning Record Model Compare with Existing Methods of Measurement in Assessing Student Literacy Learning? *The Learning Record*. 2014. Disponível em: <http://www.learningrecord.org/compare.html>. Acesso em 05 abr. 2016.

SWEEZY, Paul M.. *Teoria do desenvolvimento capitalista*: princípios de economia política marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SWEEZY, Paul. The triumph of financial capital. *Monthly Review*, Volume 46, Issue 02, June 1994. Disponível em: <https://monthlyreview.org/1994/06/01/the-triumph-of-financial-capital/>. Acesso em: 19 mai 2017.

TANNER, Daniel. A nation 'truly' at risk. *Phi Delta Kappan*, v. 75, n. 4, p. 288-297, 1993. Disponível em: <http://pdk.sagepub.com.ez11.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2016.

TAYLOR, Denny. A Response to Marc Tucker: Can We Win the Struggle For Democracy When Big Money Writes Public Education Policy?. *Living in Dialogue*, September 25, 2014. Disponível em: <http://www.livingindialogue.com/response-

marc-tucker-can-win-struggle-democracy-big-money-writes-public-education-policy/#comments>. Acesso em: 14 out. 2016.

TAYLOR, Dora. Bill Gates has spent $440M to push charter schools: Here is the list of recipients. *Seattle Education*, September 7, 2015. Disponível em: <https://seattleducation2010.wordpress.com/2015/09/07/15765/>. Acesso em: 30 jul. 2016.

THE ECONOMIST. *Charter schools - Killing the golden goose*. Feb 15th 2014. Disponível em: <http://www.economist.com/news/united-states/21596558-charter-schools-are-working-new-yorks-mayor-wants-stop-them-killing-golden>. Acesso em: 25 ago. 2016.

THE GLOBAL ECONOMY.COM. *Cuba despesas de educação, percentagem do PIB*. s/d. Disponível em: <http://pt.theglobaleconomy.com/cuba/education_spending/>. Acesso em: 26 jun. 2015.

THOMAS, Evan. Why We Must Fire Bad Teachers. *Newsweek*, March 05, 2010. Disponível em: <http://www.newsweek.com/why-we-must-fire-bad-teachers-69467>. Acesso em: 25 set. 2016.

THORN, Friday. *CMD Exposes America's "Highest Paid Government Workers"*. PRWatch, November 19, 2013. Disponível em: <http://www.prwatch.org/news/2013/11/12314/cmd-exposes-america%E2%80%99s-%E2%80%9Chighest-paid-government-workers%E2%80%9D>. Acesso em 08 set. 2016.

TIENKEN, Christopher. Rankings of international achievement test performance and economic strength: correlation or conjecture? *International Journal of Education Policy and Leadership*, Virginia, v. 3, n. 4, p. 1-15, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De olho nas metas 2010*. Quinto relatório de monitoramento, 2010. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/.../sumario_de_olho_nas_metas___2010_pdf(final).pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota da escola no Enem deve-se a nível socioeconômico dos alunos*. Site da organização. 04 de julho de 2013. Disponível em: < http://www.todospelaeducacao.org.br/noticias-tpe/27469/nota-da-escola-no-enem-deve-se-a-nivel-socioeconomico-dos-alunos/>. Acesso em 04 out. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Todos pela educação. Rumo a 2022*. São Paulo: Todos pela Educação, 2006. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/058832e8-0b58-47c1-9ea4-029127678171.pdf>. Acesso em 04 out. 2017.

TORRES, Kristina; VOGELL, Heather. Atlanta superintendent Beverly Hall to step down. *Atlanta Journal Constitution*. 20 nov. 2010. Disponível em: <http://www.ajc.com/news/news/local/atlanta-superintendent-beverly-hall-to-step-down/nQnFX/>. Acesso em: 2 jan. 2016.

TOUSSAINT, Eric. *Your Money or Your Life*: The tyranny of global finance. London: Pluto Press, 1999.

TRADING ECONOMICS. *Finlândia - Indicadores Econômicos*. Disponível em: <http://pt.tradingeconomics.com/finland/indicators>. Acesso em: 26 nov. 2015.

TRAVITZKI, Rodrigo. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/publico/RODRIGO_TRAVITZKI_rev.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROJAN, Rose Meri. Educação básica e formação docente em Cuba: prós e contras. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 53-64, 2008.

TROJAN, Rose Meri. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2008.

TROUTT, David Dante. *The Price of Paradise: The Costs of Inequality and a Vision for a More Equitable America*. Nova Iorque: NYU Press, 2014.

TUCKER, Cynthia. Beverly hall needs to retire. *The Ross Report News*. Aug. 2010. Disponível em: <http://www.rossreportnews2.net/education.html>. Acesso em: 1º jan. 2016.

TUCKER, Marc. How Should We Gauge Student Success? The Accountability Dilemma. *Education Week's blogs - Top Performers*. April 30, 2015. Disponível em: <http://blogs.edweek.org/edweek/top_performers/2015/04/how_should_we_gauge_student_success_the_accountability_dilemma.html>. Acesso em 05 abr. 2016.

ULLUCCI, Kerri; SPENCER, Joi. Unraveling the myths of accountability: A case study of the California high school exit exam. *The Urban Review*, v. 41, n. 2, p. 161-173, 2009. Disponível em: http://link.springer.com/article/10.1007/s11256-008-0105-y. Acesso em: 06 mar. 2016.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Education for All 2000-2015*: achievements and challenges. Paris: Unesco, 2015.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago: Unesco América Latina, 1998.

UNICEF et al. Fairness for Children. *A league table of inequality in child well-being in rich countries*. 2016. Disponível em: <https://www.unicef-rc.org/publications/pdf/RC13_eng.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *Census Bureau Reports Majority of STEM College Graduates Do Not Work in STEM Occupations*. United States Census Bureau Website. July 10, 2014a. Disponível em: <http://www.census.gov/newsroom/press-releases/2014/cb14-130.html>. Acesso em: 25 jun 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *Fast Facts: Back to school statistics*. U.S. Department of Education - National Center for Education Statistics. 2016a. Disponível em: <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>. Acesso em: 31 jul. 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *Fast Facts: Closed schools*. U.S. Department of Education - National Center for Education Statistics. 2016. Disponível em: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=619l>. Acesso em: 21 jul. 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *No children left behind act*. U.S. Department of Education. Washington, DC. Jan. 2002. Disponível em: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

UNITED STATES OF AMERICA. *Per Pupil Spending Varies Heavily Across the United States*. United States Census Bureau Website. June 2, 2015a. Disponível em: <http://www.census.gov/newsroom/press-releases/2015/cb15-98.html>. Acesso em: 14 maio 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *President Barack Obama's State of the Union Address*. The White House. January 28, 2014b. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/01/28/president-barack-obamas-state-union-address>. Acesso em: 14 maio 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *President Obama signs the every student succeeds act*. The White House. 2015b. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/ photos-and-video/video/2015/12/10/president-obama-signs-every-student-succeeds-act>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UNITED STATES OF AMERICA. *Race to the Top Program*: executive summary. US Department of Education. Washington, DC, Nov. 2009a. Disponível em: <https://www2. ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

UNITED STATES OF AMERICA. *School Districts*. United States Census Bureau Website. 2011. Disponível em: < http://www.census.gov/did/www/schooldistricts/>. Acesso em: 13 maio 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *Statistical Abstract of the United States: 2010*, Table 656, Gross Domestic Product by Industry and State, 2008. Washington D.C.: U.S. Census Bureau, 2009b.

UNITED STATES OF AMERICA. *Table 5. Fastest growing occupations, 2014-24*. U.S. Bureau of Labor Statistics - Economic News Release. December 08, 2015c. Disponível em: <http://www.bls.gov/news.release/ecopro.t05.htm>. Acesso em: 25 jun 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *Table 108. Number and enrollment of public elementary and secondary schools, by school level, type, and charter and magnet status: Selected years, 1990-91 through 2010-11*. U.S. Department of Education - National Center for Education Statistics. 2012. Disponível em: <https://nces.ed.gov/programs/digest/d12/tables/dt12_108.asp>. Acesso em: 21 jul. 2016.

UNITED STATES OF AMERICA. *U.S. Secretary of Education Duncan Announces Winners of Competition to Improve Student Assessments*. US Department of Education. Washington, DC, Sept, 02. 2010. Disponível em: <http://www.ed.gov/news/press-releases/us-secretary-education-duncan-announces-winners-competition-improve-student-asse>. Acesso em: 20 jul. 2016.

USHER, Alex; MEDOW, John. *Global higher education rankings 2010*. Affordability and accessibility in comparative perspective. Toronto: Higher Education Strategy Associates, 2010.

UUSIAUTTI, Satu; MÄÄTTÄ, Kaarina. Significant trends in the development of Finnish teacher education programs (1860-2010). *Education Policy Analysis Archives*, [*S.l.*], v. 21, p. 59. 2013.

VABO, Mia. *New Public Management - The Neoliberal Way of Governance*. Rannsóknarritgerðir / Working papers; nr. 4 2009. Disponível em: <http://thjodmalastofnun.hi.is/sites/thjodmalastofnun.hi.is/files/skrar/working_paper_4-2009.pdf > . Acesso em: 01 mar 2016.

VALENTE, Lucia de Fátima. *Política e gestão da educação brasileira no contexto atual*: elementos conceituais e desafios. IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. 2008. Disponível em: <□www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC37.pdf>. Acesso em: 15 set 2017.

VAROUFAKIS, Yanis. *O minotauro global*: a verdadeira origem da crise financeira e o futuro da economia global. São Paulo: Autonomia Literária, 2016

VAZ, Tatiana. Por que a Time Warner quer sair do setor em que fez história. *Exame.com*, 14/02/2013. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/por-que-a-time-warner-quer-sair-do-setor-em-que-fez-historia/>. Acesso em: 10 mai 2017.

VIADERO, Debra. Texas merit-pay pilot failed to boost student scores, study says. *Education Week*, Nov. 4, 2009. Disponível em:

<http://blogs.edweek.org/edweek/inside-school-research/2009/11/texas_merit-pay_pilot_failed_t.html>. Acesso em: 9 jan. 2016.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Abrapee*, v. 6, n. 2, p. 149-153, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a05/pdf>. Acesso em: 21 mar 2017.

VILLANUEVA, Omar Everleny Pérez. La actualizacion del modelo económico cubano. In: FONT, Mauricio. *Political Economy of Change in Cuba*. New York: University of New York, 2011. p. 1-10.

VITALI, Stefania; GLATTFELDER, James; BATTISTON, Stefano. The network of global corporate control. *PloS One*, v. 6, n. 10, p. 25995, 2011a.

VITALI, Stefania; GLATTFELDER, James; BATTISTON, Stefano. The network of global corporate control - revisited. J-node, October 3, 2011b. Disponível em: <http://j-node.blogspot.com.br/2011/10/network-of-global-corporate-control.html>. Acesso em: 11 mar 2017.

YAGER, Robert E. The Constructivist Learning Model. *Science Teacher*, v. 67, n. 1, p. 44-45, 2000. Disponivel em: <http://strazaragr11chem.wikispaces.com/file/view/Yager,+R+E.+%282000%29.+The+Constructivist+Learning+Model..pdf > . Acesso em: 28 fev 2016.

YUSKAVAGE, Robert E.; FAHIM-NADER, Mahnaz. *Gross Domestic Product by Industry for 1947- 86*. Bureau of Economic Analysis. Survey of Current Business, p.71. 2005.

WALKER, Edward T. *Grassroots for hire*: Public affairs consultants in American democracy. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

WALTON FAMILY FOUNDATION. *Public Charter Startup Grants - Providing grants to educators to develop and launch new schools*. Site da Fundação. [2014 a 2016]. Disponível em: <http://www.waltonfamilyfoundation.org/grants/public-charter-startup-grants>. Acesso em: 24 ago. 2016.

WAYSON, William W. Charter Schools Franchise for Creativity or License for Fractionation?. *Education and Urban Society*, v. 31, n. 4, p. 446-464, 1999. Disponível em: <http://eus.sagepub.com/content/31/4/446.short>. Acesso em: 26 ago. 2016.

WEINSTEIN, Eric. *How and why government, universities, and industry create domestic labor shortages of scientists and high-tech workers*. 1998. Disponível em: <http://users.nber.org/~peat/PapersFolder/Papers/SG/NSF.html>. Acesso em: 12 out. 2016.

WELLS, A. S. et al. Charter schools and racial and social segregation: yet another sorting machine. In: *A Nation at Risk: Preserving Public Education as an Engine for Social Mobility*. New York: The Century Foundation, 2000.

WEST'S ENCYCLOPEDIA OF AMERICAN LAW. *The Gale Group*. 2008. Disponível em: <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/schools+and+school+districts>. Acesso em: 16 dez. 2015.

WESTBURY, Ian et al. Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 49, n. 5, p. 475-485, 2005.

WILLIAMSON, John. What Washington means by policy reform. In: WILLIAMSON, John (Ed.). *Latin American Readjustment: how much has happened*. Washington, DC: Institute for International Economics, 1990. p. 7-20. Disponível em: <https://piie.com/commentary/speeches-papers/what-washington-means-policy-reform>. Acesso em: 17 jul 2017.

WINERIP, Michael. Helping Teachers Help Themselves. *The New York Times*. 05 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2011/06/06/education/06oneducation.html?_r=0>. Acesso em: 01 abr. 2016.

WOLF, Dennie; BIXBY, Janet; GLENN, John, III e GARDNER, Howard. To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment. *Review Of Research In Education*, v. 17, p. 31, 1991. Disponivel em: <http://www.ied.edu.hk/obl/files/wofle.pdf > . Acesso em: 28 fev 2016

WOLFF, Richard. *Capitalism hits the fan*. Northampton: Interlink, 2012.

WOODWORTH, J. L., RAYMOND, M. E., CHIRBAS, K., GONZALES, M., NEGASSI, Y., SNOW, W., & VAN DONGLE, C.. *Online charter school study 2015*. Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes. 2015. Disponível em: <https://credo.stanford.edu/pdfs/OnlineCharterStudyFinal2015.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

WORLD BANK. *Government expenditure on education, total (% of GDP)*. 2015a. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicator/se.xpd.totl.gd.zs>. Acesso em: 26 maio 2015.

WORLD BANK. *Pupil-teacher ratio, primary*. 2015b. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicator/se.prm.enrl.tc.zs>. Acesso em: 26 maio 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Born too soon: the global action report on preterm birth. World Health Organization: Geneva, 2012. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44864/1/9789241503433_eng.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

WRIGHT, S. PAUL; HORN, SANDRA P.; SANDERS, WILLIAM L. Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. no. 11. April 1997; p. 57-67. Disponivel em:

<http://www.bulldogcia.com/Documents/Articles/Wright_Horn_Sanders_1997.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ZAFIROVSKI, Milan. 'Neo-Feudalism'in America? Conservatism in relation to European Feudalism. *International Review of Sociology-Revue Internationale de Sociologie*, Cambridge, v. 17, n. 3, p. 393-427, 2007.

ZEMSKY, Robert; IANNOZZI, Maria. A Reality Check: First Findings from the EQW National Employer Survey. *EQW Issues*. Nº 10. 1995. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382811.pdf>. Acesso em 04 mar. 2016.

ZHAO, Yong. *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. Alexandria, VA: ASCD, 2009.

ZHAO, Yong. Double-Think: The Creativity-Testing Conflict. *Education Week*. July 17, 2012. Disponível em: <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/07/18/36zhao_ep.h31.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.