

Mercadores de *eficiências* e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências

Marcos Cezar de Freitas¹ 

RESUMO

O artigo aborda a apropriação que a filantropia empresarial educativa fez de documentos estratégicos da educação brasileira para propor uma lógica de mercado à educação pública. A circulação das palavras-chave eficiência e resultado naturaliza a narrativa empresarial sobre o valor da alta performance e esvazia a escola pública de possibilidades inclusivas, especialmente no que diz respeito à escolarização de crianças com deficiências.

PALAVRAS-CHAVE

escola pública; inclusão; eficientismo; resultado.

¹Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil.

EFFICIENCY MARKETS AND RESULTS: HIGH PERFORMANCE AGAINST THE PUBLIC SCHOOL AND ITS EFFORT FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

ABSTRACT

The article deals with the appropriation that educational entrepreneurial philanthropy has made of strategic documents of the Brazilian education to propose a market logic to public education. The circulation of the keywords efficiency and result naturalizes the business narrative about the value of high performance and empties the public school of inclusive possibilities, especially with regard to the schooling of children with disabilities.

KEYWORDS

public school; inclusion; efficiency; outcome.

MERCANCIAS DE EFICIENCIAS Y RESULTADOS: ALTA PERFORMANCE CONTRA LA ESCUELA PÚBLICA Y SU ESFUERZO PARA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

RESUMEN

El artículo aborda la apropiación que la filantropía empresarial educativa hizo de documentos estratégicos de la educación brasileña para proponer una lógica de mercado a la educación pública. La circulación de las palabras clave eficiencia y resultado naturaliza la narrativa empresarial sobre el valor del alto desempeño y vacía la escuela pública de posibilidades inclusivas, especialmente en lo que se refiere a la escolarización de niños con discapacidades.

PALABRAS CLAVE

escuela pública; inclusión; eficientismo; resultado.

INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira é fundamental prestar atenção nos processos que proporcionaram e proporcionam visibilidade estratégica para o uso e a circulação de algumas palavras.

No século XX, por exemplo, intensos debates foram travados e muitas páginas foram publicadas com a intenção de demonstrar a superioridade da escola privada sobre a escola pública.

Um exemplo significativo pode ser citado na longa tramitação da LDB n. 4.024/1961, de 1948 a 1961, cujos debates ocorridos no parlamento, na imprensa e em revistas de opinião evidenciaram ações orquestradas, especialmente por defensores das escolas privadas, muitas vezes de caráter confessional, que defendiam um argumento estratégico, com palavras estratégicas.

Esse argumento propunha que as escolas não fossem avaliadas conforme a “natureza jurídica” que tinham, mas sim conforme a “função social” que exerciam (Buffa, 1979; Carvalho, 2003; Fernandes, 1960, 1966; Freitas, 1998; Freitas e Biccás, 2009; Teixeira, 1994, 1996).

Eram retomados argumentos inspirados nas estratégias de ataque com as quais Alceu Amoroso Lima, desde a década de 1930, atacava a “noção de escola pública” explicitada no emblemático Manifesto dos Pioneiros, de 1932 (Carvalho, 2000; Cury, 1995; Xavier, 1991).

Em síntese, dois momentos significativos na estruturação da esfera pública brasileira, os anos 1930 e o pós-Segunda Guerra, foram marcados por disputas para definir o que o Estado deveria entender por escola pública. Uma disputa também travada com palavras.

O argumento básico era o de que se a escola privada tinha “uma função pública”, deveria ser entendida como pública de fato, fazendo jus a um financiamento que se daria pela transferência de recursos aos pais por parte do Estado. “Pais pagantes, escola livre” tornou-se uma bandeira ostentada, por exemplo, na revista de cultura *Vozes*.

Numa espécie de antecipação do que hoje se defende com a estratégia norte-americana dos *vouchers*, tais debates tinham com o manejo de “liberdade” e “escolha” a projeção de palavras-chave da construção ideológica de um processo de ocupação privada dos orçamentos públicos educacionais.

A palavra liberdade era mobilizada para expressar a crítica à chamada “escola do Estado”, potencialmente totalitária, e a palavra escolha era mobilizada para indicar que as famílias tinham “o direito de escolher” a melhor educação para seus filhos, com base principalmente nos valores morais que a educação privada poderia oferecer.

Não se compreende a densidade desses debates sem prestar atenção no papel estratégico que a imprensa desempenhou nesse processo.

A revista *Vozes* assumiu o papel de tribuna favorável à ideia de que a escola privada poderia ser “entendida como pública” (Carvalho, 2003) e, em contraponto, a revista *Anhembi* abriu espaço aos defensores da escola pública contra tais ataques (Konder, 1998).

O jornal *O Estado de S. Paulo* profetizou inúmeras vezes que a escola pública caminhava para a ruína porque “o povo dela se aproximava” (Spósito, 1986), e intelectuais como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes atuaram em frentes diversas para desmontar a falácia de tais argumentos que vicejaram na década de 1930 e renasceram nos anos 1950 e 1960.

Tratava-se de demonstrar que as palavras “natureza” e “função”, naquele contexto, ensejavam visões de mundo intensamente destrutivas para a concepção republicana de escola pública e que o manejo de tais palavras na imprensa tinha efeitos devastadores para a escola pública brasileira.

Este artigo propõe aos defensores da educação pública brasileira que dediquem especial atenção aos novos repertórios que no atual contexto, em diferentes suportes de comunicação e mídia, renovam as palavras-chave do ataque à escola pública.

Tal como historicamente foi possível observar na dinâmica de significação de algumas palavras, agora, nos tempos sombrios que atravessamos, cabe prestar atenção no manejo das palavras “resultado” e “eficiência”. Alguns aspectos não são, de fato, novidades, tal como se verá adiante. Outros, porém, correspondem à renovação nas estratégias que almejam diluir a escola pública na lógica de mercado.

Entre tantos efeitos deletérios, a naturalização do uso dessas palavras contribui para que a inclusão de crianças com deficiências esteja sob risco concreto de esvaziamento.

DA CIRCULAÇÃO DE PALAVRAS: DE REPERTÓRIOS E PALAVRAS-CHAVE

Na edição de 08 de agosto de 2017, o jornal *Folha de S. Paulo* noticiou, na página A16, que o empresário Jorge Lemann, presidente da Fundação Lemann, explicaria a “grande transformação” pela qual o Brasil vai passar nos próximos anos (Cunha, 2017).

Falando a partir da sua Fundação Estudar, que oferece bolsas de estudo, o empresário se compraz em explicar que se empenha em transmitir uma “cultura de excelência”, promovendo “mentoria a estudantes” que possam colaborar para a consolidação de uma sociedade mais eficiente.

A Fundação pretende prover o processo de transformação do país com novos empreendedores, novos políticos e novos trabalhadores para o setor público.

Essa proposta de transformação tem palavras-chave que serão aqui analisadas.

Convém, antes, porém, buscar mais uma vez perspectiva histórica a respeito de palavras que são enunciadas no bojo de processos de transformação.

Em meados da década de 1970, Albert Hirschman manteve contínuo diálogo com Pierre Bourdieu e Quentin Skinner.

Estava em curso a produção de um livro que propunha analisar o contexto histórico no qual os repertórios e as palavras-chave do capitalismo circularam antes mesmo que o próprio capitalismo estivesse consolidado.

Dos diálogos que manteve com Pierre Bourdieu e Quentin Skinner a respeito do tema, ampliado em direção a outros tantos intelectuais, resultou a publicação de *As paixões e os interesses: argumentos políticos a favor do capitalismo antes de seu triunfo* (Hirschman, 1979).

Esse livro foi traduzido para o português e foi, naquele momento, intensamente debatido, especialmente porque detalhava situações nas quais alguns argumentos puderam ser assimilados sem o confronto direto com as ruínas que resultariam de seus efeitos.

Foi o caso, por exemplo, do encantamento com as premissas de Adam Smith, segundo as quais “a busca desenfreada por ganhos privados haveria de engendrar uma ordem superior, com benefícios para todos” (Hirschman, 1979, p. 71).

O que há de mais denso na análise do autor é a demonstração de que certos argumentos, certas palavras, certos repertórios adquiriam credenciais singulares e passavam a expressar o que faltava naquele dado contexto para que “tudo” se aperfeiçoasse e para que esse aperfeiçoamento fosse compreendido (e desejado) à luz do que se entendia por expansão econômica.

O autor se detém nos séculos XVII e XVIII. Sabemos que uma expressão do liberalismo se mostrou, então, com palavras-chave que suscitaram convencimento de que a expansão econômica aprimoraria a ordem política.

O debate intelectual recuperado pelo autor pode ser reconhecido pelo empenho com o qual esforços políticos apostaram na renovação das palavras utilizadas para indicar o adequado, o necessário, o inescapável.

Cuidando para evitar anacronismos, reconheço que essa análise de Hirschman serve de estímulo para confrontar repertórios econômicos no atual contexto, no qual o neoliberalismo tem, triunfantemente, oferecido as bases para a formulação do adequado, do necessário e do inescapável.

O adequado, o necessário e o inescapável trazem ao debate os potenciais efeitos dos repertórios desse neoliberalismo sobre algumas premissas fundamentais da educação inclusiva relacionada à escolarização de crianças com deficiências.

De modo geral, a educação inclusiva, para onde quer que aponte, é justamente aquela que mais se move às margens dos signos da economia de extração neoliberal, tomando estratégica distância dos pressupostos que permanentemente ressignificam a eficiência como palavra “natural” correlata à produção de resultados.

Novas palavras-chave, neste momento em que a lógica de mercado consegue ostentar níveis muito preocupantes de circulação sem bloqueios políticos efetivos, logram radicalização a ponto de colocar em risco estruturas básicas da esfera estatal, onde está e deve permanecer a escola pública. É necessário manter redobrada atenção à circulação de repertórios que serão chamados aqui de “eficientizadores”.

Para levar a efeito uma exegese do uso da palavra “resultado”, crescentemente utilizada contra a educação pública, serão analisados alguns repertórios avaliativos e, principalmente, a crescente manifestação de fundações privadas a respeito de fundamentos curriculares e de organização da educação básica.

Se Hirschman pôde analisar argumentos políticos a favor do capitalismo antes de seu triunfo, aqui já é possível analisar argumentos a favor de um capitalismo

que já bebe a taça de suas vitórias, por isso, a análise diz respeito a um tempo que se aproxima, mais uma vez, perigosamente da barbárie.

As palavras têm significados conexos e interdependentes nas dinâmicas de construção ideológica da realidade (Thompson, 2010). E, se para sustentar esse argumento analiso a construção ideológica de uma específica realidade, a brasileira, é porque resultado, eficiência e avaliação se tornaram palavras-chave do atual contexto, no qual os segmentos mais diversos ganham coesão porque se valem do mesmo repertório para abordar a educação pública. Tomemos um exemplo recente.

Com argumentos de grande densidade, Smolka *et al.* (2015) intervieram no debate a respeito da avaliação de habilidades socioemocionais que esteve e está em curso.

Apresentaram críticas à intenção de se converter em política pública a aferição e a mensuração de competências com base no Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA) cuja disseminação mostrava-se crescente.

Ampliava-se a recepção de tais pressupostos com base na autoproclamada inovação que os protagonistas do projeto ofereciam quando indicavam que estavam fazendo ciência e renovando bases psicométricas para avaliações em larga escala, essas voltadas para “novos aspectos” na produção de resultados. Perceberam um não isento jogo de palavras.

As autoras examinaram os fundamentos com os quais a personalidade do aluno foi abordada na proposta, relativizando o alcance de análises fatoriais e denunciando com erudição o reducionismo do método, que ao termo reduzia a complexidade do desenvolvimento humano à mensuração de alguns termos, quanto renunciando um tempo com a produção de novos estigmas, aqueles que seriam derivados da mensuração das competências socioemocionais, produzindo novas incompetências e inabilidades na ordem da chamada autogestão emocional.

Dedicaram cuidadosa atenção àqueles que, no Brasil, têm oferecido suporte para que tais projetos sejam consumidos como “necessários”.

Por isso, identificaram em determinados escritos os repertórios de um modo altamente questionável de interpretar a educação escolar e, mais ainda, de tentar influenciar com premissas psicométricas a avaliação que se dá no âmbito das políticas públicas.

O relatório intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, elaborado por Santos e Primi (2014), é questionado em toda a sua lógica expositiva.

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Os *Big Five* são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários

demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (Smolka *et al.*, 2015, p. 221)

A intervenção dessas autoras é exemplo de análise crítica atenta à não neutralidade das palavras ou, mais do que isso, atenta ao conteúdo de palavras-chave nos constructos ideológicos de documentos que se tornam, de modo singular, manifestos de um tempo ainda configurado numa racionalidade mensuradora.

Essa análise reforçou a percepção a respeito do quanto, no âmbito dos repertórios analíticos que se apresentam para fundamentar políticas públicas de educação, estão depositados princípios fortemente excludentes, alinhados com a naturalização de características individuais e, por isso mesmo, dedicados a também naturalizar eficácias estatísticas que, analisando em chave antropológica, criam uma realidade simbólica “própria”.

Essa crítica foi publicada em 2015 e reagia a documentos que ganhavam visibilidade e constavam na pauta de atores políticos tão heterogêneos quanto desinteressados nos dispositivos de produção social do fracasso escolar.

Porém, repertórios excludentes não ficaram restritos ao conteúdo de categorias tais como os *big five* analisados.

Há coincidência cronológica entre o momento em que passaram a circular com maior visibilidade as propostas de avaliação de habilidades socioemocionais e o momento em que bases nacionais comuns curriculares foram articuladas. Essas se tornaram parte de uma dinâmica de produção de versões cuja mais recente, a terceira versão, está em processo de consolidação e homologação. As palavras que foram se consolidando nesse processo se naturalizaram na dinâmica do processo.

Documentos de base não são apenas referências técnicas para consulta e aplicação. Torna-se estratégico prestar atenção nos repertórios de palavras com as quais aspectos específicos são configurados e inseridos na lógica argumentativa de quem propõe.

Levando em conta exclusivamente a inclusão de crianças com deficiência na educação básica regular é possível identificar a naturalização da presença de palavras-chave de repertórios pouco ou nada inclusivos.

Se as autoras localizaram palavras e controvérsias na exegese que fizeram, pareceu-me possível e necessário emular esse esforço e analisar a presença de palavras do repertório empresarial em documentos que divulgam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a intenção de refletir, inspirado em Murphy (2006, p. 24), a respeito de palavras “incompatíveis com esforços inclusivos”, especialmente quando inclusão diz respeito às pessoas com deficiências.

Não se trata de analisar a BNCC em si, mas sim a conexão que se estabeleceu entre bases curriculares e vocabulário empresarial.

Há um crescente protagonismo da elite financeira nos cenários definidores dos vocabulários educacionais. Trata-se de refletir sobre a escolarização de crianças com deficiências em escolas públicas, cenários permeados pela ressignificação intensa da palavra eficiência.

A atenção aos vocabulários, “feixes de sentido” (Gebauer, 2015; Wittgenstein, 2013), é crucial nesse sentido.

A reordenação de palavras e conceitos tem sido estratégica na configuração dos repertórios de frentes políticas fortemente comprometidas com a desestabilização da educação pública. Essa desestabilização, muitas vezes, se dá na disputa pela redação de textos, leis e diretrizes.

Um exemplo bastante emblemático da manipulação de vocabulários específicos é o projeto “Escola sem Partido”, que se move palavra a palavra, disputando narrativas e operando a consolidação de sentidos em documentos, diretrizes e leis que são percebidos como estratégicos campos de luta.

Em um país fortemente impactado por desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, permeado por expressiva diversidade, os jogos definidores dos “direitos em comum”, como a BNCC, são também jogos de disputa pela hegemonia na definição de conteúdos educacionais enunciados em muitas plataformas.

Como compreender o interesse crescente pela educação escolar pública e seus documentos estruturantes na ação de atores institucionais, como as Fundações Lehman, Victor Civita e Roberto Marinho, ou os Bancos Itaú, Bradesco e Santander, ou institutos e organizações, como o Instituto Ayrton Senna e o Todos pela Educação?

No artigo mencionado (Smolka *et al.*, 2015), há um ensinamento sobre a importância de perguntar pelas consequências que o uso de determinadas palavras adquire quando provido de um sentido em detrimento de outros possíveis.

Qual o sentido de uma base nacional comum curricular ser percebida como campo de disputa para atores privados tão poderosos? Qual o impacto das definições que se operam com essa presença empresarial ao fundo na dinâmica de consolidação desses textos de referência, textos que projetam o “essencial” das malhas curriculares do país?

Está em questão aqui, neste artigo, deliberadamente enfrentar a estabilização no uso de determinadas palavras e indicar, com isso, a “corrosão” nos pressupostos mais democratizantes da inclusão escolar quando referente à presença de crianças com deficiências.

Trata-se de reconhecer a “degradação” que ocorre no sentido das palavras acessibilidade e inclusão quando, no mesmo contexto, radicaliza-se o neoliberalismo e aumentam as bases sociais do fascismo.

Ambos, neoliberalismo radicalizado e fascismo naturalizado, entrecruzam signos que projetam “eficiências” para escolas públicas imaginadas sem professores.

A palavra “corrosão” tem efeitos analíticos consideráveis na análise antropológica e se inspira na forma singular com a qual Williams (2010) demonstra as formações sociais do capitalismo corroendo a superfície dos espaços públicos, dos fazeres conjuntos, das solidariedades mediadoras com expedientes que fazem com que palavras sejam expressões de um “tempo nos homens” e de “homens num tempo”. Simbolicamente, palavras-chave são as que mostram os modos de tornar-se parte de uma trama. Por isso, se percebe que este é um texto repleto de aspas, pois, com essa inspiração em Williams, o que está sendo citado é esse tempo tão perigosamente violento quanto naturalizado.

O trabalho com palavras-chave corresponde também ao escrutínio daquilo que John Thompsom (2010) preferiu denominar de construção ideológica da realidade. Isso diz respeito à percepção de que o sentido das palavras e das imagens de determinado contexto pode ser analisado como roteiro da própria construção da realidade, e não somente como resultado dela.

Isso diz respeito a perceber como, em dado cenário, com a própria afirmação de um sentido, o de escola pública, por exemplo, as palavras que dão efeito prático ao que se afirma podem ser também as que revelam a corrosão de seus fundamentos. Trocando em miúdos, na própria noção de público pode-se estabilizar o sentido do que é privado em seu conteúdo.

À sua maneira, Sennett (2000, 2015) também flagrou inúmeras corrosões quando entendeu que as usurpações dos espaços públicos foram levadas adiante por microações das cenas privadas, com um empobrecimento da vida urbana e industrial que não se restringia às precariedades materiais, mas que fundamentalmente se mostrava no desequilíbrio instaurado entre vida pública e particular. Entre uma e outra, os modos de se ver, de ser visto e de “se ver sendo visto” ganham palavras específicas que descrevem e prescrevem ao mesmo tempo.

A presença incontestada de algumas palavras no coração argumentativo de alguns documentos e a percepção que alguns agentes privados adquirem de que essas palavras são, acima de tudo, “sinalizadoras” de estradas nas quais transitam com facilidade e velocidade é o que permite reconhecer um vocabulário corrosivo para as práticas inclusivas e que, ao termo, podem proporcionar grandes retrocessos em relação ao lugar do professor como protagonista dessas práticas.

OUTROS ESPELHOS DA HISTÓRIA: DESEMPENHO E MEMÓRIA DAS *UGLY LAWS*

Outra inspiração para pensar palavras-chave na corrosão de práticas inclusivas advém da análise levada a efeito por Susan M. Schweik (2010), que retomou a construção social das *Ugly Laws* nos Estados Unidos.

Schweik demonstrou que a resistência a conviver publicamente com as pessoas com deficiências engendrou, entre tantas violências e repressões, um vocabulário caritativo para se referir aos “corpos degradados” que perambulavam pelas ruas das principais cidades dos Estados Unidos.

Foi com o sentido construído “para acolher” que socialmente se elaborou o sentido “da repulsa” àquelas presenças, repulsa que na obra de Elias (2000) ganha o expressivo conceito de “estoque de aversões”.

A análise de Schweik permite reconhecer homologias entre o modo de afirmar as qualidades da “rua mercantil”, aquela em que o espaço é reservado ao cidadão consumidor que passa “por direito” e por “não ter impedimento natural”, e o modo de “tornar-se deficiente” naquela circunstância.

Homologias são estratégicas para esta análise, pois se pretende expor aqui a convicção de que as palavras-chave da eficiência escolar, que são as que circulam nesses documentos estruturantes, atraindo “parceiros” de uma filantrópica pluto-

cracia, são as palavras que indicam os sentidos para que as deficiências sejam objeto de uma “ineficiência específica”, a do professor.

O contexto atual é de impressionante esvaziamento da docência e nos desdobramentos dessa situação há uma contradição singular a ser analisada. É importante elucidar o que está acontecendo com os dispositivos que fazem circular ao redor do professor os mapas para a “obtenção de resultados”.

Se no âmbito das *Ugly Laws* se projetava uma sociedade sem corpos estragados, a atual “era das fundações” deixa pouco ou nenhum espaço para o corpo lento, não produtivo. Por isso que Chul Han (2017) preferiu chamar de “sociedade do cansaço” a configuração que estamos adquirindo e que tem na palavra “desempenho” uma ordenação de sentidos que precisa ser entendida e combatida.

Entre 1881 e 1913, várias cidades dos Estados Unidos sancionaram leis que proibiam a mendicância de pessoas definidas com repertórios que explicitavam deficiências, deformidades e “aparências repulsivas”. Os efeitos de algumas dessas leis se estenderam até o final da década de 1960.

Presentes em inúmeras cidades, foi principalmente em Chicago, New Orleans, Los Angeles e San Francisco que essas ordenações surtiram efeitos os mais violentos, à medida que gradativamente conseguiram delimitar inicialmente quem não poderia ocupar as calçadas com seus “corpos tenebrosos” e, ao final, quem não poderia, considerando seus direitos de consumidor, ter o trajeto atrapalhado, retido ou desviado pelas demandas dos que “não contribuem, mas pedem” (Scweik, 2010, p. 24).

A autora registra um “pânico cultural” relacionado à presença “sem censura” dos que atrapalham os que “devem seguir” com o qual interpreta a produção de novas categorias para explicar, ao mesmo tempo, o que está acontecendo e o que falta acontecer. Era o próprio capitalismo que se reconfigurava na abertura do século XX.

A autora identifica uma moldura excludente que enquadra indivíduos percebidos como obstáculos, mas elabora uma densa análise à medida que reconhece como determinadas pessoas “se tornavam” repugnantes deficientes (*getting ugly*). Todas essas questões se misturavam também às tensões raciais e a xenofobias de toda ordem.

A autora percebeu que o deslocamento daquelas pessoas da esfera pública para a privada, ou seja, para longe dos olhos, dava-se não exatamente quando as deformidades, incapacidades e horrorosidades eram proibidas e perseguidas. Essas perseguições, que incluíam investidas policiais contra os que “afrontavam a ordem” com suas aparências e imobilidades, eram também objeto de resistência e burla, o que mostrava que aplicar as *Ugly Laws* era uma tarefa interminável.

O “lugar” das pessoas com deficiências, com severas restrições de mobilidade naquele contexto, tornou-se “evidentemente não público” quando a filantropia caritativa entrou em cena para disputar o protagonismo na definição das diretrizes sobre “o que fazer com aqueles corpos”, quando um vocabulário específico para tratar de resultados foi buscado.

No âmbito dessas diretrizes, palavras-chave sinalizavam a presença de novos atores institucionais que indicavam, por exemplo, que a retirada daquelas pessoas da

rua era necessária, antes de tudo, para dotá-las autorrespeito e promover elevação da autoestima.

Se a questão se enfeixava como “questão de caridade”, o sentido específico do caritativo dizia respeito a, simultaneamente, premiar o cidadão produtivo com um percurso desimpedido e reconhecer na “delimitação do intolerável” uma ação que “preservava o limitado de si mesmo”, ou seja, uma argumentação que tenta mostrar à pessoa que ela está entrvando um processo que, se estivesse desimpedido, resultaria em benefícios para todos.

A filantropia caritativa que se aproximava do campo de ação das *Ugly Laws* indicava, “dentro” desse campo de ação, a ausência de elementos definidores das estratégias de ação. Aquela filantropia reclamava um conteúdo particularmente bem cuidado, uma competência descritiva no âmbito dos escritos normativos. Cobrava precisão nas palavras.

Seus protagonistas tomavam por pecado original dos documentos disponíveis não definir previamente que o que cabia era “curar o pauperismo” e, por isso, as pessoas pobres (associadas às deficiências) deveriam ser levadas a reconhecer a condição de “fardo” que tinham.

Deveriam sair de circulação para que o nascente mundo do intenso consumo pudesse gerar a riqueza que, ao termo, retribuiria a filantropia caritativa com condições mais adequadas para atuar junto àquelas pessoas.

Havia uma considerável insinuação por parte dos que “defendiam” os que eram expulsos da visibilidade pública de que a palavra-chave para aceitar a exclusão era “investimento”. Permitir àquele capitalismo bases de circulação menos desconfortáveis aos consumidores resultaria disponibilidade maior para respaldar os “profissionais da assistência”.

O processo demonstrou que a despeito da profunda violência contida na perseguição e no aprisionamento de pessoas com base numa lei que se propunha a retirar “deformados pobres” do hábito (!) de mendigar, essas pessoas tornaram-se estruturalmente *outsiders* quando o objeto de disputa mudou o foco, saindo de cena a execração da deficiência e crescendo a disputa por definir os termos mais “eficientes” para produzir os resultados almejados, relacionados à assimilação do sentido de “necessário” adjudicado às ruas desimpedidas para o consumidor. As palavras da eficiência eram e são, portanto, as próprias palavras da disputa política.

EXEMPLOS CONCRETOS: CONTEÚDOS E ESTRATÉGIAS

Currículo é território de disputa. Isso tem sido demonstrado densamente por pesquisadores do Brasil e do exterior, tratando-se de um dos campos de pesquisa mais consolidados desde, pelo menos, os últimos vinte anos do século XX.

A assombrosa presença de articulações de viés fascista e os diversificados estoques de aversão ao que se chama impropriamente de “ideologia de gênero” demonstram que, se a educação escolar pública é objeto de sucateamentos de toda ordem, seus conteúdos curricularizados também são percebidos como trincheira estratégica para os que a defendem e também para os que a atacam.

No âmbito das investidas que deram corpo e forma à Escola sem Partido pode-se perceber um dispositivo de anulação da fala docente indicando conteúdos que deveriam ser separados da intervenção do professor e, ao mesmo tempo, preservados de suas possíveis interferências ideológicas.

Especialmente na cidade de São Paulo, lideranças que somam um neoliberalismo radicalizado com os fundamentos que retomam patriarcalismos longevos se aproximam das palavras-chave do fascismo, como, por exemplo, “inimigos da família”, no momento em que prometem fiscalizar a escola e garantir que “a despeito do professor” um ensino “moralmente seguro” será garantido às crianças e aos jovens.

É fundamental reter para esta análise a garantia que se estabelece com base num agir “a despeito do professor”.

Isso é importante para que possamos prosseguir naquilo que Williams (2010) propõe quando trabalha com palavras-chave, que é o desvelamento do tempo nos homens materializado nas simbologias do escrito e do falado.

Esse deslocamento do professor para as coxias, numa alusão às metáforas de Goffman (2014), resulta da ação contínua para que no cenário da sala de aula o protagonismo do ensinar seja definitivamente deslocado para o âmbito dos materiais, sistemas e métodos.

Trata-se de um “campo de fala” (Thompson, 2010) que não profetiza o fim do professorado, mas que projeta realidades escolares com severa diminuição de sua importância.

Essa diminuição de importância se apresenta na garantia de resultados que não possam escapar do previsível que subordina a ação professoral ao método, ao sistema de ensino e, de antemão, coloca em dúvida a qualidade de sua ação se seu trabalho não estiver à altura do “diálogo” planejado entre material e aluno.

Dentro desse conturbado cenário, a BNCC chegou à última etapa de tramitação. Foi percebida e assimilada pela filantropia empresarial.

Essa BNCC foi reapropriada pelo atual Ministério da Educação para sinalizar um projeto “próprio” de aprimoramento da educação básica.

Produzida a partir da publicação da portaria ministerial n. 512/2015, que instituiu a Comissão de Especialistas incumbida de estruturar seus pressupostos, gerou uma dinâmica de consulta que abrangeu quase 12 milhões de pessoas.

A partir de abril de 2017, essa sua terceira versão passou a ser objeto de propaganda televisiva e nas redes sociais, uma vez que o Ministério da Educação anunciava que estimularia a tramitação final para que o documento, após parecer do Conselho Nacional de Educação e votação no Poder Legislativo, passasse a vigor e produzir os efeitos esperados.

É no contexto de divulgação de que a BNCC “está chegando” que se vislumbra um aspecto decisivo da construção ideológica da realidade.

A BNCC passa a ser divulgada como necessária, importante e renovadora pelo MEC, mas também por empresários que se autointitulam “amigos da educação”.

Vale lembrar que no processo de redação da BNCC os conflitos relacionados à presença ou à ausência de conteúdos, as denúncias de vieses e os partidarismos

foram devidamente reconhecidos pela mídia escrita, com repercussões diretas na blogosfera, o que suscitou a produção dos mais diversos editoriais, artigos e debates.

Num roteiro recheado de polêmicas, a presença das fundações empresariais tornou-se constante e visível, difundindo, defendendo e convocando o país a entender a BNCC.

Essa presença foi se naturalizando, foi se tornando um gesto de colaboração e “parceria” em prol da educação, sinalizando, a partir de 2016, que tais entidades retomavam a pretensão de suplementar com *expertise* e *mentorança* própria as demandas que o Estado, por ser Estado, não teria condições de efetivar. Retomava-se aquilo que Hirschman (1979) identificou como definição do adequado, do necessário e do inescapável.

Consolida-se um lugar argumentativo próprio, singular, que pode ser denominado filantropia empresarial educativa. E é com base na singularidade dessas ações filantrópicas que inúmeras reuniões entre agentes públicos e privados têm sido realizadas em ambientes empresariais.

Nessas situações os ajustes propostos adquiriram o tom de *compliance* para que as escolas saibam o que fazer para produzir “resultados”, a mais significativa palavra-chave desse processo.

Assistiu-se ao espetáculo único do Ministério da Educação contar com esses agentes para mobilizar dirigentes municipais de todo o país para obter formação a respeito das demandas educacionais implicadas na BNCC.

A decifração política e ideológica não pode reduzir-se à perplexidade causada pelo interesse governamental nessas “colaborações”. O crucial em termos analíticos, aqui, diz respeito ao sentido inverso, ou seja, diz respeito a confrontar o interesse estratégico dessas empresas de grandíssimo porte no “esclarecimento” dos principais objetivos da BNCC.

Esses atores formulam um pacto de objetividade. Por objetividade entendem a adaptação das dinâmicas escolares às estratégias “necessárias”; por necessárias entendem as práticas empresariais. As práticas empresariais enfeixam, no âmbito da produção de sentidos, as palavras necessidade e resultados na formulação de *slogans* como “necessidade de produzir resultados”.

Os *slogans* são sinalizadores de estratégias e, em termos empresariais, as dinâmicas dessas estratégias se apresentam com “exemplos de sucesso”.

O gigantismo dessas corporações é utilizado como exemplo de ação baseada no controle da produtividade, fato essencial para que se perceba a “desconexão” entre peças e engrenagens com a produção “no seu todo”.

Macedo (2016) entende que a BNCC guarda homologias com o princípio do *Common Core* idealizado nos Estados Unidos, o que faz todo sentido, porque as palavras-chave da proposta norte-americana são “avaliação de resultados”.

A palavra resultados (no plural), muitas vezes, está no centro de ações impregnadas de gestos que indicam que o protagonista de transformações no âmbito da realidade escolar não está presente, precisando ser forjado nas iniciativas das fundações.

Esse protagonista que está por chegar é denominado “líder”, tal como anunciado por Jorge Lemann na “grande transformação”, e formar líderes para

reformular a educação é um dos objetivos mais claramente detalhados da Fundação Lemann, por exemplo.

Os atores das redes públicas de ensino são abordados como contraface da liderança, como segmento em permanente processo de aguardo da intervenção de líderes, numa indicação explícita de que o chamado ponto de renovação não diz respeito a sujeitos coletivos.

Quem consulta as páginas institucionais da Fundação Lemann (www.fundacaolemann.org.br/gestao-para-aprendizagem) se depara com a seguinte enunciação de propósitos:

Apoio a redes públicas para alcançar bons resultados de aprendizagem e uma educação de excelência a todos os alunos.

De modo geral, em todas as menções às redes públicas são encontrados também depoimentos que antecipam ao leitor a preocupação dos protagonistas com as chamadas “reais condições” de ensino e, por isso mesmo, o tema do conhecimento “prévio” da realidade é recorrente.

No mesmo *site*, o envolvimento da Fundação com a BNCC é justificado com os seguintes argumentos:

A Fundação Lemann faz parte do Movimento pela Base Nacional Comum, um grupo plural e suprapartidário, formado por mais de 50 atores chave da Educação brasileira, que tem como causa a construção de uma Base Nacional Comum de qualidade para o Brasil. Formado em 2013 para debater a criação da Base Nacional Comum, o grupo busca mobilizar atores importantes em torno da causa; produzir estudos e pesquisas para subsidiar o debate e a redação do documento; e garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa Base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação no país.

Quando a fundação explicita seus critérios de apoio, destaca como estratégico:

Contribuir para oferecer educação de qualidade para todas as crianças brasileiras e fortalecer líderes focados no desenvolvimento social do Brasil. (...)

Por isso, nossas parcerias são definidas pelo alinhamento a estes dois objetivos. Aprovaremos propostas com potencial de impacto e escala, que contribuam diretamente para que:

- Soluções inovadoras de alta qualidade sejam adotadas para o aprendizado de dezenas de milhões de brasileiros;
- Centenas de milhares de professores e gestores da educação possam garantir o aprendizado de todos os seus alunos;
- Gestores educacionais tomem decisões baseadas em evidências;
- Líderes comprometidos com o Brasil recebam o suporte necessário para acelerar a transformação social no país.

E, por fim, considerando as finalidades deste artigo, destaco os trechos de edital de um programa com o qual a Fundação Lemann indica seu:

Apoio para melhoria de práticas de gestão da rede com planejamento estratégico, gestão para resultados e acompanhamento das ações;
 Apoio na melhoria de processos pedagógicos na rede, incluindo currículo, materiais didáticos, avaliação, acompanhamento pedagógico e formações;
 Formações para diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, formadores da secretaria e equipes técnicas da secretaria.

Nas redes sociais, mobilizadas para reforçar a importância das escolhas estratégicas da fundação no que toca à interlocução com as redes públicas de ensino, destaco uma entre muitas manifestações registradas na página *on-line*:

Há uma grande oportunidade em investir em ferramentas inovadoras que melhorarão os resultados da aprendizagem no Brasil. (Eliza Erkson, Venture Partner da Omidyar Network)

As fundações não podem ser acusadas de intransparência. Seus pressupostos são claramente explicitados e têm dispositivos de acesso facilitados por ferramentas tecnológicas ágeis e de manuseio simplificado.

Não há dissimulação passível de ser desvelada quando um ator político dessa envergadura se apresenta evocando a presença de discursos competentes (Cf. Chauí, 2005) entre os que emprestam apoio institucional à causa. E, por isso mesmo, figura entre os apoiadores uma consultoria de resultados.

“Resultado” e “liderança” são palavras-chave num repertório que expressa, a seu modo, temas realmente presentes no cotidiano das escolas públicas, mas que, nesse caso, faz-se com o deslocamento de questões da gestão, da docência, da aprendizagem, das interações comunitárias para um campo de aferição que caracteriza a expertise oferecida como justificativa do interesse empresarial pelo tema.

Esse campo, no sentido conferido por Popkewitz (2011), é da ordem da eficiência empresarial e, para ser o que é, só pode ser o formulador de pactos de ação que tenham na projeção da liderança individual a perspectiva de formação de alunos vencedores, esforçados o suficiente para superar obstáculos.

QUEM É O ALUNO VENCEDOR?

No sentido mais fluído da categoria representação (Moscovici, 2014), é uma projeção do atleta intelectual que aprende a superar limites quando encontra o líder para espelhar-se.

O gestor é convidado a ser líder, o aluno, a ser focado, o professor, por sua vez, é chamado para receber materiais estimulantes e inclusivos. E será eficaz e eficiente se souber utilizá-los.

Não é casual a abundância de comparações com atletas olímpicos nas peças publicitárias que divulgam o interesse de agentes privados na educação pública,

reatualizando sempre as comparações entre o bom gestor e o técnico (*couch*) competente e, ao modo das alegorias do esporte, indicando que a estratégia é o alicerce das “vitórias”.

Quando se argumenta a construção social da realidade (Berger e Luckmann, 2009), abre-se espaço para o reconhecimento de legitimadores de interferência e estabilizadores de consensos.

Dois legitimadores de interferência parecem ser decisivos nesse processo e dizem respeito exclusivamente à educação na esfera pública. O primeiro é a declaração de competência, tendo como corolário o manejo de palavras-chave tais como resultado, liderança e excelência. O segundo é o financiamento de projetos, direcionados a grupos de pesquisa ou consultoria e, quando é o caso, a contemplados individuais.

A educação pública é disputada com todos os argumentos que direta ou indiretamente questionam a eficiência da ação estatal sobre a educação escolar, ao mesmo tempo em que a condição de grande comprador por parte do Estado sinaliza a oportunidade de “renovar” a educação pública com métodos, sistemas, treinamentos e sinalizadores de eficiência.

O vocabulário empresarial na educação pública indica uma aposta também numa governança empresarial que se apresenta como apta a estimular a resolução de problemas, “baseando-se em evidências”, por parte de cada agente, agindo como operador individual.

A eficiência é, na soma de resultados e lideranças, um signo da ação estatal virada ao avesso. Ou seja, eficiência ganha um significado externo ao espaço público, que, contraditoriamente, para realizar seus objetivos, é chamado a buscar “referenciais de excelência” na iniciativa privada.

Mas cabe indagar pela construção ideológica da excelência como virtude privada, um elemento vital na radicalização do neoliberalismo “necessário” para degradar a esfera pública.

DISPUTAS E POLÊMICAS EM PAUTA: DE LEIS, REPERTÓRIOS E RECURSOS NA CONFIGURAÇÃO DA (D)EFICIÊNCIA

A produção e circulação dos documentos e relatórios até aqui mencionados, desde 2015, coincide também com a promulgação da lei n. 13.146/2015, que materializa o Estatuto da Pessoa com Deficiência, portanto, coincide com a homologação de direitos inclusivos que já estavam renunciados na Constituição de 1988 e na LDB n. 9.394/1996, desdobrados em diretrizes adicionais e complementares produzidas em duas décadas no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde.

É importante lembrar essa “coincidência”, literalmente esse incidir ao mesmo tempo, porque a abertura de espaço político para fundações, organizações sociais e referências perigosamente elogiosas a experimentos internacionais, como as *charter schools* dos Estados Unidos, impregnou debates sobre a eficiência na educação pública.

Trata-se de um processo que faz incidir sobre a escola pública um modo de referir-se ao “seu lugar”. Crescentemente, a escola pública tem sido abordada como “lugar em que não se fala da eficiência”. Espaço em que predomina, como afirma Davidson (2016), um “sentimento de não controle”.

Isso se mostrou bastante evidente em março e abril de 2017, quando o Supremo Tribunal Federal (STF, 2017) teve de se pronunciar a respeito de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIIn) impetrada pela Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), que exigia tratamento diferenciado em relação às escolas públicas ao defender a impossibilidade de escolas privadas se adaptarem para receber crianças e jovens com deficiências.

A ação foi rejeitada pelo STF, mas ficou evidente na elaboração da peça de defesa da CONFENEN a intenção de comprovar que escolas privadas têm obrigações financeiras e tributárias que as escolas públicas não têm e que, por isso, esforços inclusivos somente poderiam ser aceitos se acompanhados da autorização para a cobrança de tais “serviços”.

A contraposição valia-se de desvalorizações expressas da escola pública, considerada não resistente às demandas do Estatuto da Pessoa com Deficiência porque não se vê obrigada a “garantir” qualidade e resultados verificáveis, palavras-chave das expectativas de pais que são reconhecidos como mantenedores.

A imagem da escola pública é degradada na facilidade com a qual é reduzida a um jogo de contraposições enganosamente empíricas. Não teria qualidade por não ser obrigada a prestar contas e por não ter em seu vocabulário básico a presença da palavra resultado. Essa seria expressão da “natureza da escola privada”, que não poderia sobreviver sem resultados.

A inclusão de alunos com deficiência seria um “desvio” em relação à prestação de serviço considerada inerente àquilo que os mantenedores esperam com o pagamento de mensalidade, razão pela qual a majoração dessa mensalidade seria, simultaneamente, a única forma de incluir, mas também um “castigo” para os que não têm filhos com deficiências.

Nos termos da própria CONFENEN:

Como uma escola vai se preparar para receber todo e qualquer portador de necessidade especial, sem saber quantos vai receber, quais vai receber e se vai receber. Será um bipolar? Será alguém com síndrome de Down? Com síndrome de pânico? Será alguém com microcefalia? (ADIIn n. 5.357, STF, acórdão 07 de março de 2017)

Essa dúvida que demonstra nenhuma familiaridade com as questões inerentes à inclusão escolar de crianças com deficiências, misturando referências que não têm sequer conexão com o tema, como a síndrome do pânico, é usada como sustentação do argumento que permitiu à entidade solicitar ao Poder Judiciário respaldo para “delimitar”: *essa é uma questão do Estado e de suas instituições.*

Apenas um ministro concordou com o argumento.

A ADIIn em questão serviu e serve para delinear mais um aspecto da presença de determinados repertórios empresariais, com suas palavras-chave, na corrosão da

esfera pública e, no caso em tela, mais uma vez a palavra resultado se projetou como constructo definidor do que a escola pública não é e não tem.

Causa estupefação reconhecer que práticas inclusivas são consideradas adequadas para instituições não privadas porque essas, na lógica do próprio argumentador, não precisam demonstrar que estão aptas a fazer o que fazem.

Atualmente, é possível reconhecer que as fundações e organismos empresariais tornaram-se interlocutores das mais variadas instâncias de governo desde a década de 1990 e mesmo governantes com plataformas programáticas contrárias a essa presença, na prática, mostraram-se bastante permeáveis a esses “investidores da educação”.

Se as bases argumentativas da eficiência empresarial têm na palavra resultado um “diferencial” para justificar seus serviços à disposição da educação pública, como se daria essa racionalização de instituições abertas à inclusão de pessoas com deficiências definidas, *a priori*, como instituições “desincumbidas de apresentar resultados”?

Susan M. Schweik (2010) interveio nos chamados *Disability Studies* para demonstrar, com o estudo sobre as *Ugly Laws*, que uma conexão profunda se estabelecia entre aquelas leis, as palavras daquelas leis, e a estrutura do capitalismo que se reformatava naquele momento, naquele lugar. Tratava-se de estabilizar palavras para “lidar com o intolerável”, intolerável na ordem do produtivo, ou seja, para tratar da improdutividade e suas formas não somente quando “repugnantes”, mas, como diria Goffman (2000, p. 94), quando “permanentemente repugnáveis”.

As fundações e os institutos privados estão, no atual contexto, apresentando-se para efetivar a BNCC, antes mesmo de sua homologação, e já se adiantam a oferecer cursos de gestão para adaptação dos Estados às demandas que serão apresentadas pela reforma do ensino médio. O Instituto Unibanco já está ocupando esse espaço.

A densidade maior no âmbito do estudo sobre as *Ugly Laws* diz respeito à percepção que a autora teve de que aquelas palavras eram fortemente “deficientizadoras”, portanto, seus efeitos não eram descritivos, mas sim prescritivos, pois, muitas vezes, a deficiência foi elaborada descritivamente antes de ser apontável no turbilhão das ruas.

Mas se essa referência às *Ugly Laws* serve de estímulo para retomar palavras-chave da degradação da esfera pública no Brasil, há uma particularidade a ser registrada.

A particularidade a ser registrada diz respeito a reconhecer que os repertórios empresariais estão a incidir (e a construir) outro momento, em que a financeirização da vida permeia todas as camadas da esfera pública e participa das novas formas de reduzir sujeitos às dimensões orgânicas de suas vidas. Mas esse reducionismo se expressa não em termos “deficientizadores”, mas sim “eficientizadores”.

Mais do que produzir neologismos, que nem são exatamente neologismos, pois tais palavras fazem parte das categorias estruturantes dos *disability studies*, essa indicação de efeitos efficientizadores é fundamental para operar a crítica sobre a incidência dos repertórios empresariais nos domínios da escola pública também no que toca à presença de alunos com deficiências.

Resultados na escola pública e inclusão são diferentes de resultados da escola pública para a inclusão.

O processo em curso diz respeito a naturalizar alternativas empresariais na gestão da escola pública. Nesse sentido, tais alternativas apresentam resultados como consequência da aquisição de dinâmicas privadas, focadas na renovação do modo de fazer, adquiridas mediante a transferência de responsabilidade em termos que sugerem a produção de síndicos educacionais, voltados para a estabilidade material dos prédios escolares e autorizados a promover intenso reposicionamento de professores e alunos em relação à “ordem necessária” para ensinar e aprender.

Presente já em alguns estados brasileiros, como Goiás, por exemplo, a transferência de responsabilidades estatais para os domínios da iniciativa privada no âmbito da governança escolar, tais ações tomam como ponto de partida a chamada produção de resultados.

Professores de escolas públicas têm sido chamados a compreender o “espírito da ordem” que se instala quando corporativismos são quebrados. É fundamental nesse processo esvaziar a autonomia do trabalho docente.

Mas esse esvaziamento de autonomia não está preso a uma única lógica empresarial. A percepção de que esses institutos e fundações têm no que toca às demandas da BNCC e às reordenações advindas da reforma do ensino médio diz respeito a intensificar o relacionamento com um Estado comprador de soluções empresariais, e isso passa por reconhecer a pertinência de inúmeras análises já presentes, articuladas no âmbito da pesquisa acadêmica.

O Instituto Unibanco, por exemplo, apresenta em site específico (<http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>) números bastantes consistentes a respeito das dificuldades de progressão escolar de crianças com deficiências matriculadas em escolas comuns e assimila os argumentos academicamente chancelados que explicitam as dificuldades do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A argumentação institucional, em todos os percursos de leitura possíveis nesse dispositivo, é permeada por uma estratégia argumentativa que reconhece a importância do acúmulo acadêmico a respeito dos chamados problemas educacionais, mas expõe os produtos que desenvolve para enfrentar tais desafios.

São produtos que dão forma ao conteúdo “próprio” que os institutos têm na singularidade da proposta de oferecer à educação pública “o que lhe falta”.

Isso pode ser observado acessando <http://jovemdefuturo.org.br/o-que-e>.

Quando o instituto enuncia o que tem a oferecer como próprio, como seu, produz uma peça que justifica sua familiaridade com a produção de resultados.

Por exemplo:

O Jovem de Futuro (JF) é uma tecnologia educacional desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, expandir o número de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de Ensino Médio. Principal projeto do Instituto Unibanco, o Jovem de Futuro foi estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados pode proporcionar um impacto sig-

nificativo no aprendizado, já que influencia de maneira decisiva a qualidade da educação oferecida pelas escolas. Por meio de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, o Jovem de Futuro oferece diferentes instrumentos para dar suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino público num período de quatro anos: assessoria técnica, formação, análises educacionais, tecnologias, metodologias pedagógicas e sistemas de apoio à gestão escolar. (...) Como tem o compromisso de influenciar os resultados (...) o Jovem de Futuro estabelece metas específicas para cada estado, que são então desdobradas para as regionais e as escolas. (...) Na Formação oferecida a diretores e coordenadores pedagógicos das escolas no processo de implementação do Jovem de Futuro (...) o objetivo do curso é estimular os profissionais a refletir sobre o conceito de Gestão Escolar para Resultados (...). O objetivo dessa estrutura é assegurar o alinhamento estratégico, tático e operacional da parceria entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco.

Esse alinhamento estratégico está presente nas peças publicitárias que passaram a anunciar, inclusive na televisão, a chegada da BNCC e, simultaneamente, a divulgar que a produção de resultados está à disposição da esfera pública, negociável nos domínios da esfera privada.

A mesma esfera privada que em termos escolares não pode arcar com os custos da inclusão de crianças com deficiências se apresenta para ensinar gestores e professores da escola pública a produzirem alunos “competentes e competitivos”.

Um universo institucional descrito como “dispensado da obtenção de resultados” é abordado para que “aprenda a produzir resultados”.

Mais do que uma gritante contradição, esse vocabulário expressa uma representação de “resultado” que dá lugar a uma visão de mundo que se radicaliza num efficientismo que, ao termo, não cessará de degradar a esfera pública.

Especificamente no universo da escola pública, essa degradação tem dois efeitos diretamente relacionados ao tema da inclusão do aluno com deficiência. Esses dois efeitos estão relacionados primeiramente ao lugar do professor nesse processo e, na sequência, à construção ideológica da superação de dificuldades com base na performance.

Com isso, é possível encaminhar algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O EFICIENTISMO E O CANSAÇO SOCIAL

Independentemente das manifestações da filantropia empresarial, a opinião do professor da educação básica deve ser considerada, pesquisada e levada a sério para o enfrentamento da complexidade inerente ao processo de inclusão de crianças com deficiências em escolas regulares.

Os que pesquisam a e na escola pública e conhecem sua realidade de perto, de dentro para fora, sabem que se trata de um universo permanentemente pressionado e absolutamente não alheio às demandas por “resultados”.

O quadro a que assistimos tem, na construção ideológica subjacente ao manejo das palavras *eficiência* e *resultados* por fundações privadas interessadas na educação como nicho de mercado e na educação pública como segmento de aquisição de assessorias, uma situação que passa a expressar uma dinâmica que Chul Han (2017) analisou com a palavra “cansaço”, cunhando a expressão “sociedade do cansaço”.

Trata-se de um contexto no qual o convívio com cada um é também o convívio com potenciais *sindrômicos*, *hiperativos*, uma verdadeira paisagem *patológica* em que as *deficiências* e *fragilidades* estão se tornando um modo de expressar “o que falta”: o corpo de alto desempenho e focado.

Os que não sabem produzir resultados são percebidos, também, como *deficientes*.

Se construímos estratégias analíticas com as quais denunciemos essa nossa sociedade em seus fundamentos disciplinares, estruturada nos dispositivos de controle e manejo das *negações*, talvez esteja em andamento uma passagem para um momento ainda mais perverso das sociedades concorrenciais, fundadas nas edificações do mercado.

O paradigma da disciplina não se esvai completamente, mas toma espaço a percepção de que falta mesmo “a motivação”.

Essa palavra tem profunda *ressignificação*, em sentido *antropológico*, quando é manejada para expressar a *positividade* de um poder que, por suposto, estaria nas mãos de cada agente.

A “*positividade* do poder é mais eficiente que a *negatividade* do dever” (Chul Han, 2017, p. 25). A iniciativa privada projeta um sujeito mais rápido e produtivo que o sujeito da *obediência*. Esse é o sujeito do *desempenho*. “Como *desempenhar*” é o produto a ser vendido.

O sujeito do *desempenho* continua *disciplinado*, mas retoricamente está em guerra consigo mesmo, padecendo um “excesso de *positividade* que cobra dele uma nova *economia* da atenção” (Chul Han, 2017, p. 31).

Vislumbramos o *desaparecimento* do *descanso* e da *lentidão* num cotidiano que ao mesmo tempo em que se mostra no emaranhado de *impressionante hiperconnectividade*, mostra-se também voltado para que cada um, como absolutamente um, sem *repouso*, busque o grau de *desempenho* que lhe falta para obter os “*resultados*” que se esperam.

Num mundo “pobre de *interrupções*, pobre de *entremeios* e tempos de *intermédios* (...) a *hiperatividade* é uma forma passiva de ser” que caracteriza o buscador de resultados (Chul Han, 2017, p. 53-58).

Mas o sujeito do *desempenho* se *desmancha* até nas *vitórias* que eventualmente tenha porque renova sempre os princípios que fizeram de seu mundo um mundo “*ineficiente*”, “*deficiente*”.

Buscar a alta *performance* para obter resultados significa buscar a “*liberdade das habilidades*”, conquista que tem potencialmente mais *coações* que os *deveres disciplinares*. O *dever* tem limites, a *habilidade* não tem limite algum (Chul Han, 2017, p. 117), pois se trata de *aprender a vender a si* na melhor versão possível.

Na ausência de treinamento suficiente para aprender a vender-se, pode-se comprar uma assessoria que possa nos ensinar, de modo eficiente, técnicas da reprogramação de si.

Nessa perspectiva, o professor “passa para o lado” dos alunos com deficiências e é chamado simplesmente a superar-se. Que estabeleça metas e as cumpra.

Os próprios alunos com deficiências, personagens de um mundo abordado como “isento de resultados” e, ao mesmo tempo, como necessitado de estratégias eficientizadoras, são e serão percebidos com a mesma lógica, pois já é possível encontrar na grande imprensa os empreendedores de aplicativos de inclusão tratados como visionários do lucro:

Cerca de 24% dos brasileiros têm algum tipo de deficiência. De olhos nesse mercado potencial de 45,6 milhões de pessoas, empreendedores transformam soluções de inclusão social em negócios rentáveis até fora do país. (Evangelinellis, 2017, p. 3)

Resultado e eficiência não são conceitos que faltam nas instituições públicas, especialmente as escolas. Ao contrário, é com as palavras resultado e eficiência que essas instituições estão sendo conduzidas ao esgotamento.

O eficientismo é a versão mais atual da nossa produção de deficiências, reconhecendo-as, antes de tudo, como construção social.

É com esse eficientismo que a filantropia empresarial se apropria da educação pública para instaurar uma dinâmica incompatível com o vocabulário próprio da inclusão, que não é, nem pode ser, de extração performática, condutora de reprogramações pessoais em direção ao desempenho “vencedor”.

Se Chul Han considera a hipótese de que nossa sociedade está se tornando uma “sociedade do cansaço”, pela ressignificação das palavras eficiência e resultado, convém lembrar que esse autor denomina esse cansaço, sem meias palavras, como barbárie.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- BUFFA, E. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez Editora, 1979.
- CARVALHO, J. P. F. *A campanha de defesa da escola pública em São Paulo (1960-1961)*. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e forma cívica*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHUL HAN, B. *A sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

- CUNHA, J. Brasil vai sofrer uma grande transformação, diz Lemann. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mercado, A16, 08 de agosto de 2017.
- CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- DAVIDSON, M. “Universal design: the work of disability in an age of globalization”. In: DAVIS, L.D. *The disability studies*. London: Taylor & Francis Group, 2016. p. 117-130.
- ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- EVANGELINELLIS, R. “Empresas lucram com soluções para quem tem deficiência”. *Folha de S. Paulo*, Caderno mpme 3, 20 de agosto de 2017.
- FERNANDES, F. A democratização do ensino. In: BARROS, R. S. M. *Diretrizes e bases da educação*. São Paulo: Pioneira, 1960. p. 154-165.
- _____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1966.
- FREITAS, M. C. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- _____.; BICCAS, M. S. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GEBAUER, G. *O pensamento antropológico de Wittgenstein*. São Paulo: Editora Loyola, 2015.
- GOFFMAN, E. *Estigma*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *Representações do eu*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HIRSCHMAN, A. *As paixões e os interesses: argumentos a favor do capitalismo antes de seu triunfo*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.
- KONDER, L. História dos intelectuais nos anos 50. In: FREITAS, M. C. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Editora Contexto, 1998. p. 335-374.
- MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MURPHY, R. *Silent body*. New York: Columbia University Press, 2006.
- POPKEWITZ, T. *A luta em defesa da alma*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.
- SCHWEIK, S. M. *The ugly laws: disability in public*. New York: New York University Press, 2010.
- SENNETT, R. *O declínio do homem público*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. *Juntos*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.
- SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.
- SPÓSITO, M. P. *O povo vai à escola*. São Paulo: Editora Loyola, 1986.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI n. 5.357. *Diário Oficial da União*, Brasília, 04 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5357&classe=ADI&origem=AP&tipoJulgamento=M&recurso=0>>. Acesso em: 02 set. 2017.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

THOMPSON, J. *Ideology and modern culture*. Connecticut: Stanford University Press, 2010.

WILLIAMS, R. *Key words*. New York: Columbia University Press, 2010.

WITTGENSTEIN, L. *Culture and value*. Oxford: Basil Print, 2013.

XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 1991.

SOBRE O AUTOR

MARCOS CEZAR DE FREITAS é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Livre docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

E-mail: childhoodstudiesunifesp@gmail.com

Recebido em 2 de setembro de 2017

Aprovado em 16 de março de 2018

