

PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORES

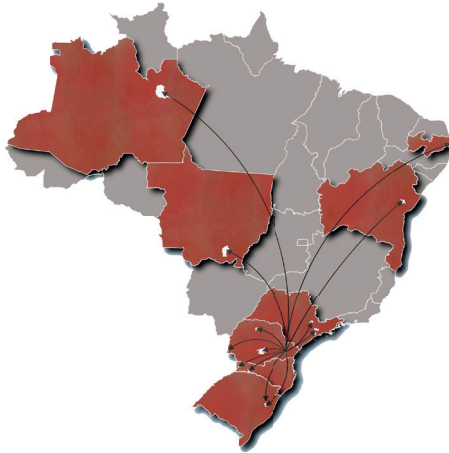


CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO
DANIELA DE OLIVEIRA PIRES
JANETE PALÚ
JOÉLMA DE SOUZA ARBIGAUS
(ORGANIZADORAS)


EDITORA
SCHREIBEN

CASSIA ALESSANDRA DOMICIANO
DANIELA DE OLIVEIRA PIRES
JANETE PALÚ
JOÉLMA DE SOUZA ARBIGAUS
(ORGANIZADORAS)

PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISADORES




EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Val-Suprunovich - Freepik.com
Imagem da folha de rosto: Priscila Maynara Arbigaus
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P963 Processos de privatização da educação pública brasileira : diálogos entre pesquisadores. / Organizadoras : Cassia Alessandra Domiciano ... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
272 p. : il. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-031-2 [versão digital]
ISBN: 978-65-5440-032-9 [versão impressa]
DOI: 10.29327/582147

1. Educação e estado – privatização. 2. Privatização na educação - Brasil.
3. Ensino – políticas públicas. I. Título. II. Domiciano, Cassia Alessandra.
III. Daniela de Oliveira. IV. Palú, Janete. V. Arbigaus, Joélma de Souza.

CDU 37(81)

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Theresa Adrião</i>	

APRESENTAÇÃO.....	7
-------------------	---

PARTE I CONTRIBUIÇÕES DOS/DAS MESTRANDOS (AS) E DOUTORANDOS (DAS)

Capítulo 1

A ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA MERCANTIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	17
--	----

Daniela de Oliveira Pires

Felipe Baunilha Tomé de Lima

Capítulo 2

OS <i>THINK TANKS</i> E OS POLICY MAKERS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: QUE INTERESSES ESTÃO NO JOGO?.....	36
---	----

Raquel Gomes D’Alexandre

Capítulo 3

EXPANSÃO DA PRIVATIZAÇÃO NA/DA GESTÃO EDUCACIONAL DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO BRASILEIRAS: AGENTES E INTENCIONALIDADES.....	50
---	----

Janete Palú

Joélma de Souza Arbigaus

Capítulo 4

A INSERÇÃO DE ATORES PRIVADOS NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ (2019-2022) E A RESSIGNIFICAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	71
---	----

Michele Cristina da Costa

Capítulo 5

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM RONDONÓPOLIS-MT: MAPEAMENTO DAS AÇÕES MUNICIPAIS (2007-2020).....	91
--	----

Bruna Bragagnolo Pereira

Márcia Cossetin

Cássia Domiciano

Capítulo 6

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) COMO RESULTADO DAS POLÍTICAS PRIVATISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	106
--	-----

Gabriel de Lima Germano

Capítulo 7

OS REFLEXOS DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO TRABALHO
DOCENTE: ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO.....123

Jéssica Luana Casagrande

Capítulo 8

LEI DE INFORMÁTICA DA ZONA FRANCA DE MANAUS:
MECANISMO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA NA AMAZÔNIA.....140

Luiz Eduardo Pinheiro Nistal

Capítulo 9

UM OLHAR SOBRE A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONTRADIÇÕES, TENSÕES E RESISTÊNCIAS.....159

Lizandra Almeida Souza

Capítulo 10

ENSINO SUPERIOR – PÚBLICO E PRIVADO: DUALIDADE QUE
RESISTE AO TEMPO.....178

Mônica Cristina Nunes

PARTE II

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISADORAS CONVIDADAS

Capítulo 11

RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: NOTAS
SOBRE A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL, NEOCONSERVADORA E
NEOFACISTA NA PAUTA EDUCACIONAL.....194

Vera Maria Vidal Peroni

Paula Valim de Lima

Capítulo 12

ATUAÇÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:
ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADES).....213

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

Capítulo 13

NEOLIBERALISMO, GERENCIALISMO E A SOCIEDADE DO
SÉCULO XXI: O EMPREENDEDORISMO COMO PROPOSTA
EDUCACIONAL PARA A (CON)FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES...234

Maria Raquel Caetano

Capítulo 14

A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA:
DIREITO A SER CONQUISTADO.....247

Maria Otilia Kroeff Susin

SOBRE OS/AS AUTORES/RAS.....265

PREFÁCIO

*En la lucha de clases
todas las armas son buenas
piedras
noches
poemas*
Paulo Leminski

Prefaciar a obra “**Processos de privatização da Educação pública brasileira: diálogo entre pesquisadores**”, organizada, na forma de *e-book*/livro, pelas professoras Cassia Domiciano e Daniela Pires e pelas doutorandas Janete Palú e Joélma Arbigaus mobilizou, em mim, sentimentos contraditórios.

O primeiro associa-se ao reconhecimento da qualidade do trabalho, coordenado pelas jovens pesquisadoras e docentes do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e por seus orientandos no mesmo PPGE, que resultou na consolidação das reflexões derivadas da disciplina Relações público-privadas na educação, ofertada no ano de 2021, na forma das seções que integram esta coletânea.

A iniciativa sublinha o protagonismo que as pesquisadoras vêm assumindo nos estudos sobre privatização da educação no Brasil, protagonismo com o qual tive o privilégio de colaborar diretamente, como orientadora de Cassia Domiciano na Unicamp e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Rio Claro e como banca de Daniela Pires na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, também indiretamente, por meio da contribuição teórica na formação de Janete e Joélma.

O segundo sentimento é de consternação diante da constatação de que os processos de privatização da educação no Brasil, em toda as etapas de escolaridade, se disseminam e metamorfoseiam, ainda que mantenham como fundamento comum a transferência das responsabilidades pela efetivação do acesso à educação escolar para atores e agentes privados.

Os processos de privatização envolvem, inclusive, políticas de desescolarização, que delegam exclusivamente a famílias e igrejas a tarefa societária de formar as novas gerações. Tais tendências têm recebido reforços de movimentos retrógrados e fundamentalistas que se generalizam no mundo e ganham expressividade no Brasil quando se associam ao “bolsonarismo”.

De outro lado, tenho considerado, também, que as formas pelas quais a

gestão educacional, a oferta educativa e os currículos escolares transformam-se em objeto de disputa e interesse de organizações privadas assumem, no período de financeirização da economia e digitalização das relações, contornos que asseveram a desregulamentação em favor da ampliação e segmentação de novos e antigos mercados (ADRIÃO, 2022; ADRIÃO E ARAÚJO, 2022, prelo).

A compreensão sobre a qualidade, a natureza e as particularidades manifestas pelas distintas formas de privatização demandam reflexões e estudos assentados em pesquisas empíricas e estudos bibliográficos. Este é o caso dos trabalhos que integram esta coletânea, os quais revisitam temas analisados e perspectivas adotadas por distintos/as pesquisadores/as acionados/as como referenciais durante o desenvolvimento da disciplina, algumas das quais integram esta obra como convidadas. Que a leitura proporcionada pelo encontro destes e destas pesquisadores/as em formação seja um convite à afirmação da educação como direito humano.

Por fim, transpirando o poeta curitibano que serve de epígrafe a este prefácio, ouse insistir que na luta de classes, também as aulas, os textos acadêmicos e os convites na forma de encontro, como o que me foi feito, são muito bons!

Theresa Adrião
Out/2022

REFERENCIAS

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília, ANPAE, 2022.

ADRIÃO, T. E ARAUJO, F. **Privatização da educação básica e financeirização da economia: indução à oferta educacional privada por fundos de investimentos**. *Jornal de Políticas Educacionais* (prelo).

APRESENTAÇÃO

*Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contentes querem
privatizar o conhecimento,
a sabedoria,
o pensamento,
que só à Humanidade pertence.*
Bertold Brecht

Este livro é fruto do esforço intelectual coletivo da disciplina “Tópicos especiais em Políticas Educacionais I – Relações entre público e privado na educação”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante a pandemia do Coronavírus SARS-CoV, no ano de 2021. Faz-se necessário destacar que a motivação para a sua organização partiu de duas doutorandas do programa, Janete e Joélma, que ao final da disciplina, apresentaram a proposta, aceita com entusiasmo por todas e todos as/os demais discentes, tornando-a, ainda mais significativa e instigante. Duas acadêmicas, professoras da rede pública de ensino, passaram a reconhecer a pertinência e a necessidade de ampliar as nossas discussões para um número maior de interlocutoras e interlocutores. O fato da disciplina ter se realizado a distância possibilitou um maior intercâmbio entre estudantes de pós-graduação, profissionais da educação, convidados e convidadas, que acabaram por contemplar todas as regiões do país, enriquecendo as discussões e os debates que foram propostos.

A disciplina foi organizada e ministrada pela Professora Cassia Alessandra Domiciano e, também contou com a organização da Professora Daniela de Oliveira Pires. Dentre os seus objetivos, destacamos: compreender a configuração da relação público-privado na educação - elementos conceituais, históricos e relacionais; analisar a reconfiguração do papel do Estado brasileiro - a reforma dos anos de 1990 e as implicações para a promoção das políticas educacionais; aprofundar os processos de privatização da/na educação - educação como mercadoria; verificar a disputa pelo fundo público e as dimensões, formas de atuação do empresariado da educação, no contexto brasileiro e internacional. As

professoras possuem uma trajetória de afeto e pesquisa de mais de uma década e, que acaba por se complementar, em razão das suas participações em dois coletivos, que inclusive já realizaram pesquisas em comum e vem se destacando em âmbito nacional e internacional:

- O Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) - tem desenvolvido pesquisas interinstitucionais no campo da política educacional, em âmbitos nacional e internacional, priorizando a relação contemporânea entre os setores público e privado para a oferta, a gestão, o currículo, as relações de trabalho e o financiamento da educação básica e as implicações dessas dimensões para o direito à educação. São atividades intrínsecas ao Grupo: a formação de pesquisadores, a articulação com entidades da sociedade civil vinculadas à defesa da educação pública e a difusão do conhecimento científico construído com base nas pesquisas desenvolvidas. Além disso, organiza seminários de pesquisa com convidados externos como forma de complexificar a análise dos temas investigados e estimula a publicação dos resultados de suas pesquisas em periódicos acadêmicos e científicos. O Grupo conta com quatro seções instituídas nas seguintes universidades públicas: (Unesp- Rio Claro, Unicamp e USP-Ribeirão Preto) e é composto por docentes, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e educadores. Em 2019, sob a liderança de Theresa Adrião, criou-se a Rede Latino-Americana e Africana de pesquisadores em privatização da educação (ReLAAPPe) para integrar pesquisadores do sul global com vistas ao aprofundamento do debate e das pesquisas sobre privatização da educação.

- O Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE) - está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, é composto por bolsistas, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e docentes do programa, assim como pesquisadores de outras instituições. Esse coletivo estuda o tema público-privado desde 2001 e, ao longo da sua existência, desenvolveu pesquisas integrando um grupo nacional junto a outros grupos do Brasil que se dedicam à temática. Em 2010 o grupo inicia uma trajetória de pesquisas que envolvem as relações entre o público e privado nas etapas e modalidades no Brasil e estabelece diálogo com grupos estrangeiros, de diversos países, como: Argentina, Portugal, Inglaterra, Chile, Venezuela, Uruguai e Bolívia. Considerando a conjuntura histórica de redefinições do papel do Estado e o período particular de avanço da privatização e do conservadorismo em países latino-americanos, é fundamental coletivizar os resultados de pesquisa acerca das implicações das relações entre o público e o privado para a democratização da educação nestes países. Assim, este grupo de pesquisa apresenta produções acerca da relação entre o público e o privado na educação nos países latino-americanos e suas implicações para a

democratização da educação. Parte dos membros do GPRPPE também integra a ReLAAPPe.

Considerando a conjuntura de redefinições do papel do Estado e o período particular de avanço do processo de privatização da educação pública brasileira, este livro apresenta análises acerca das suas várias formas de materialização nos níveis e etapas da educação. São várias as formas como o privado tem atuado no setor público, formas que temos conceituado como privatização na perspectiva de Adrião (2018), em que a educação tem sido subordinada aos interesses de corporações lucrativas ou não, perdendo com isso sua característica de bem público e tornando-se mercadoria comercializável. Os processos de privatização da educação pública são complexos e multifacetados e tem se apresentado de diferentes formas com implicações para a gestão do ensino e da escola, currículo, formação e avaliação.

As diferentes formas de materialização da privatização do público, nesse sentido, serão apresentadas neste livro, assim como o modo como os diferentes processos de privatização do público interferem na direção e na execução das políticas educacionais. Os sujeitos privados mercantis possuem diferentes graus de influência, representando diferentes lugares e interesses advindos de diversos matizes econômicas, políticas e sociais, em escala nacional e internacional. Setores associados ao mercado financeiro, organismos internacionais e instituições empresariais exercem influência sobre a política educacional, com a prevalência dos valores de mercado, de viés tecnicista e instrumental na condução do processo educacional nas redes públicas brasileiras.

Neste contexto, o direito à educação passa a ser visto, enquanto uma atividade associada à lucratividade, por meio da ação do grande empresariado nacional e internacional, fortalecendo a tendência histórica de privatização do público. Este livro se torna um instrumento de aprofundamento da interlocução entre a universidade e a sociedade, uma vez que é necessário nos mantermos alertas, como forma de resistirmos à privatização da educação pública, tendência que faz da esfera pública um *locus* privilegiado de proliferação dos interesses privados que precisam ser combatidos para proteção do direito educacional, tão caro à população brasileira.

A obra está organizada em duas partes, integradas por catorze capítulos, os quais foram escritos por acadêmicos(as) de diferentes regiões do país, docentes e, por pesquisadoras convidadas de distintas universidades, que são referência no campo das Políticas Educacionais, em especial, no que diz respeito às discussões sobre a privatização da/na educação. Portanto, a coletânea é fruto desse diálogo e interlocução. Este *e-book*/livro extrapola os capítulos que integram essa coletânea pela participação de pesquisadores que estiveram em nossos encontros

contribuindo de forma direta e profunda com as reflexões aqui presentes, Víctor Orellana, do Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) do Chile; Rui da Silva, do Centro de Estudos Africanos de Porto, Portugal e, Kátia Imbó, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp-SP, a estes intelectuais nossos mais sinceros agradecimentos.

A *Parte 1- Contribuições dos mestrandos (as) e doutorandos (as)*, contém dez capítulos, que representam as produções realizadas pelas docentes e acadêmicos(as) pesquisadores(ras) tomando por base as leituras, discussões e diálogos que integram a disciplina *Tópicos especiais em Políticas Educacionais I – Relações entre Público e Privado na Educação*. Já a *Parte 2- Contribuições das pesquisadoras convidadas*, é integrada por quatro capítulos, escritos pelas pesquisadoras convidadas, que contribuíram nas discussões durante a disciplina e na construção dessa obra.

Nesse sentido, o primeiro capítulo, escrito pela professora Daniela de Oliveira Pires e Felipe Baunilha Tomé de Lima, corresponde a um estudo teórico que toma por base as contribuições de Gramsci para analisar o atual período histórico particular do capitalismo e os processos de privatização por meio da atuação dos aparelhos privados de hegemonia (APH) mercantis na definição da política educacional brasileira. Os autores evidenciam, a partir do conceito de Estado Integral, como, no Brasil, se constituiu a ideia de que a origem dos males reside na sociedade política e a salvação reside na sociedade civil, concepção, essa, conformada durante a ditadura militar, que acobertou a participação de importantes setores da sociedade civil durante o estado de exceção. Os autores observam como, a partir dos anos 1990, os setores da sociedade civil passam a desempenhar o papel do Estado em alguns campos, dentre eles, o educacional. Também, eles apresentam por meio da análise de legislações ordinárias, importantes conceitos e a configuração jurídica dos APH mercantis, definidos como entidades do terceiro setor. Além disso, é apresentada a atuação dessas entidades na educação pública, reconfigurando as ações do Estado e suas políticas. Os autores observam que os APH mercantis, ao estabelecerem parcerias com o Estado, promovem uma educação que se distancia da perspectiva constitucional, o que faz com que prevaleça, assim, a lógica privatizante e os interesses lucrativos desses sujeitos coletivos. Na última seção do texto, os autores apresentam algumas produções do Grupo de Pesquisas Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE), que tratam da temática apresentada ao longo do capítulo. Eles concluem que os APHs mercantis e sua atuação na educação pública favorecem o processo de privatização sob uma perspectiva de hegemonia do capital e de mercantilização.

O capítulo dois, de autoria de Raquel Gomes D’Alexandre, propõe uma reflexão sobre a atuação dos *Think Tanks* e sua relação com os policy makers na constituição de propostas políticas voltadas à educação. A autora, a partir das

contribuições gramscianas e dos conceitos de hegemonia, sociedade civil e de intelectual orgânico, problematiza a atuação dos *Think tanks* como organizações da sociedade capitalista liberal, enfatizando as disputas e os interesses privados presentes na conformação das políticas educacionais. Para expressar a atuação dos *Think Tanks* no Brasil, a autora destaca as ações propostas pelas seguintes organizações da sociedade civil: Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Fundação Vanzolini. Ela conclui que essas organizações têm definido as agendas públicas por meio das consultorias a instituições públicas e privadas, conformando consensos no discurso e na formação das políticas.

O capítulo três, elaborado por Janete Palú e Joélma de Souza Arbigaus, tem por objetivo analisar as diferentes formas e nuances da privatização da educação pública, focalizando os processos privatizantes que estão ocorrendo na gestão educacional, em especial nas redes estaduais de ensino brasileiras. As autoras observam que a gestão educacional é concebida como um espaço estratégico para a privatização e, a partir do perfil dos(as) secretários(as) estaduais de educação que estiveram à frente dessa pasta entre os anos de 2019 a 2021, observam a influência empresarial na indicação e atuação desses sujeitos. Foram analisadas ações e projetos implementações nos estados da região sul, o que permitiu evidenciar que esses(a) secretários(a) desempenharam o papel de *boundary spanners*, atuando como agentes que promovem, de forma direta e indireta, a entrada de outras organizações ou de sujeitos ligados ao segmento privado e ao terceiro setor junto à educação pública estadual. As autoras alertam para a importância da vigilância para que formas sutis e ou deliberadas de privatização não avancem ainda mais no âmbito das redes públicas estaduais de educação.

Em relação aos processos de privatização nas redes supracitadas, o capítulo quatro, de autoria de Michele Cristina da Costa, dedica-se especificamente à análise de programas e de projetos implementados na educação pública estadual do Paraná, no período de 2019 a 2022, durante o governo de Carlos Roberto Massa Junior. A pesquisa localizou 36 novos programas e projetos educacionais, dentre eles, 20 são operados diretamente pelo setor privado, além de parcerias com outras secretarias e entes públicos, como, por exemplo, as escolas cívico-militares. O capítulo focaliza a análise nos programas EduTech, Ep.Tec e Educação para o futuro. A autora infere a predisposição por parte dos entes públicos do Estado para promover a expansão das parcerias com agentes privados da rede estadual de ensino paranaense, o que pode trazer desdobramentos para o direito à educação e a compreensão desse direito como bem comum.

O capítulo cinco, elaborado por Bruna Bragagnolo Pereira, Márcia Cossetin e pela professora Cassia Alessandra Domiciano, é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas

Educacionais (GREPPE-MT), corresponde à parte de investigação de iniciação científica vinculada à um projeto institucional, e tem por objetivo apresentar as ações adotadas pelo município de Rondonópolis-MT no que concerne à privatização da educação básica, incluindo as formas de contratação de professores entre os anos de 2007 a 2020, o que corresponde a quatro gestões municipais, abarcando o período pós implementação da Lei de Responsabilidade Fiscal e da Emenda Constitucional n. 95/2016. Conforme as autoras, essas legislações têm servido como justificativa para reduzir o acesso ao cargo de professor via concurso público e, ao mesmo tempo, têm contribuído para o aumento das contratações temporárias, portanto, elas favorecem a precarização das relações de trabalho e, conseqüentemente, a fragilização da educação pública. Por fim, as autoras observam que a terceirização não se restringe ao quadro do magistério, pois alcança a educação básica por meio de conveniamentos e do aumento da incidência de atores privados nessa etapa. As ações evidenciadas apontam para a sobreposição dos interesses privados em detrimento dos interesses públicos na oferta e concepção de educação básica.

O capítulo seis, de autoria de Gabriel de Lima Germano, aborda a relação do público e do privado ao longo do processo de construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem por objetivo verificar quais são as conseqüências dessa relação na elaboração do referido documento, buscando evidenciar quais as características que ele apresenta. O autor conclui que, na elaboração da BNCC, a visão e concepção de educação defendida pela comunidade científica e pelos(as) professores(as) não foi considerada. Por outro lado, a iniciativa privada direcionou a construção do documento, portanto, a BNCC, em sua versão final, apresenta caráter privatista e uma visão restrita da educação atrelada aos valores e demandas do mercado.

O capítulo sete, elaborado por Jéssica Luana Casagrande, está inserido no eixo que discute a precarização e a privatização do trabalho docente, a partir da consolidação das relações entre o público e o privado. A autora aponta que o aumento das relações público-privadas afeta e modifica o trabalho docente em seu aspecto pedagógico, bem como no que diz respeito às condições de trabalho. Ainda, destaca-se a emergência de políticas que induzem à padronização do trabalho, a exemplo dos sistemas apostilados, o que diminuiu a autonomia e contribuiu para a precarização do trabalho docente. Ademais, a autora observa que mecanismos e parâmetros próprios do mercado têm direcionado a atividade educativa. Ela conclui reafirmando a importância da valorização docente, tanto no que diz respeito aos aspectos formativos, quanto em relação à carreira e condições de trabalho, como forma de se fortalecer a educação pública e fazer frente à lógica privatizante.

O capítulo oito, escrito por Luiz Eduardo Pinheiro Nistal, versa sobre a

relação público-privada observada por meio da Lei de Informática, em especial a Lei de Informática da Zona Franca de Manaus (LIM), e seus impactos na educação, ciência e tecnologia na Amazônia. O autor realiza uma análise documental das referidas legislações e apresenta dados quantitativos relacionados à execução da LIM, tomando como base o período temporal de 2010 a 2016. Como conclusão, ele destaca que a LIM, em seus mais de 30 anos de existência como política pública, configurou-se como uma forma de incentivo à privatização planejada do financiamento da educação superior, ciência e tecnologia da Amazônia e, por consequência, do Brasil, uma vez que o Estado, ao abdicar do recolhimento de impostos em detrimento do setor privado, acaba por privatizar o direcionamento da política em questão.

O capítulo nove, de autoria de Lizandra Almeida Souza, a partir de pesquisas realizadas, têm por objetivo discutir a privatização da educação pública brasileira e as especificidades desse processo no que diz respeito à educação do campo. A autora aponta para disputas existentes entre os setores empresariais – representantes do agronegócio e os movimentos sociais no direcionamento das políticas para a educação do campo. As pesquisas analisadas pela autora ilustram a crescente interferência dos setores privados, a exemplo do Sistema S, que atua por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR. Os atores abordados na análise adentram a educação do campo por meio de Parcerias Público Privadas, ofertando cursos de formação e materiais didáticos. Nas considerações finais, a autora alerta para o imbricamento entre o poder público, o setor privado do agronegócio e os movimentos sociais no direcionamento das políticas da educação do campo. Essa combinação de diferentes concepções se distancia da origem da concepção de educação do campo proposta pelos movimentos sociais.

Por fim, apresentamos o capítulo dez, elaborado por Mônica Cristina Nunes, que analisa os processos de privatização e sua relação com o ensino superior no Brasil. A autora mostra um panorama das matrículas na educação superior entre os anos de 1933 a 2006, observando o quantitativo de estudantes que ingressaram no setor público e privado durante esse período. A análise aponta para o crescimento do ensino superior privado e sua expansão, estimulado por diversas iniciativas governamentais, dentre as quais se destacam o CREDUC e o FIES. Em contrapartida, ressalta que a forma de administrar o setor privado também adentra as instituições públicas, gerando contradições em relação à finalidade desse setor e a sua forma de administração. Portanto, o dualismo entre as instituições públicas e privadas que ofertam o ensino superior no Brasil resiste ao tempo conforme enfatizou a autora.

Na Parte 2, reunimos os textos elaborados pelas pesquisadoras convidadas. O capítulo onze, de autoria de Vera Maria Vidal Peroni e Paula Valim de Lima,

apresenta resultados de investigações e de estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE). As autoras, a partir da conjuntura atual, observam que, além dos sujeitos vinculados ao mercado, há influências do neoliberalismo, do neoconservadorismo e do neofascismo nas pautas educativas e nas políticas educacionais, que acabam sendo reverberadas para o interior da escola pública. As autoras apontam que se tratam de disputas por diferentes projetos societários e de educação com consequências para a democratização desses espaços. Elas ressaltam que é urgente entender essas tendências que têm adentrado o campo educativo, as quais constituem parte integrante do capitalismo neste momento histórico específico.

No capítulo doze, escrito por Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, são destacadas as transformações vivenciadas no âmbito do Estado, o qual deixa de ser o responsável direto pelas políticas educacionais, abrindo espaço para que novos sujeitos atuem nesse campo, dentre eles, os empresários. A autora focaliza sua análise na atuação empresarial por meio dos Arranjos de Desenvolvimentos da Educação (ADES), que se apresentam como uma das soluções colaborativas entre os entes federados e a sociedade civil para melhoria da qualidade social da educação. Os ADES possibilitam a participação de instituições privadas e não governamentais na gestão das redes municipais de ensino e, ao mesmo tempo, abrem espaço para a expansão dessa atuação para outros setores. A proposta foi elaborada pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE), que influenciou as mudanças no arcabouço legal, as quais permitiram a normatização dos ADES em diferentes cenários nacionais. Ou seja, essas transformações oportunizaram condições efetivas para a atuação dos empresários na educação pública, com desdobramentos para as relações federativas. A autora conclui que é necessário indagar quais são os objetivos e quais são as implicações subjacentes à atuação dos grupos empresariais por meio da implementação dos ADES, assim como atentar para as consequências desse processo na materialização do direito à educação e para a democratização da gestão da educação pública.

Na sequência, o capítulo treze, elaborado por Maria Raquel Caetano, integra as pesquisas que a autora vem realizando sobre políticas educacionais a partir da materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, em especial no que diz respeito à educação profissional, focalizando sujeitos individuais e coletivos que influenciaram na elaboração da política em questão. A autora observa que o empreendedorismo se apresenta como uma proposta educacional para a (con)formação dos estudantes, o que está relacionado às proposições do capitalismo na fase atual, que influenciaram as mudanças curriculares no novo ensino médio. Ela conclui que as transformações do Estado possibilitaram a atuação das instituições privadas e do terceiro setor na elaboração

das políticas educacionais, alterando o currículo e a concepção de educação para atender as demandas do mercado e do setor produtivo.

O capítulo catorze, escrito por Maria Otilia Kroeff Susin, traz uma análise do contexto social e econômico, por meio das políticas neoliberais e de suas práticas presentes na educação, em especial no que diz respeito à primeira etapa da educação básica. As ponderações destacadas integram as investigações do GPRPPE, grupo de pesquisa ao qual a autora está vinculada. Ela considera que as políticas públicas não promovem a democratização da educação infantil, uma vez que quando o setor privado passa de demandante a quem oferta essas matrículas, ele assume o papel do Estado. Fato, esse, que ameaça o direito à educação infantil, o qual não pode ser ofertado em outro momento da vida, pois a infância não pode ser vivida no futuro.

Ao finalizarmos a apresentação dos catorze capítulos que compõem essa coletânea, é preciso registrar os nossos agradecimentos aos/às acadêmicos(as) pesquisadores(as), às pesquisadoras convidadas, autores(as) que, em diálogo, promoveram importantes debates sobre a privatização da educação e as formas como esses processos têm se apresentado em diversos contextos, etapas da educação e lugares do Brasil. Sobretudo, os escritos e as pesquisas também apontam para a importância da resistência, de forma que, pesquisar e publicizar as diferentes formas de privatização e suas implicações para a educação pública também se constitui em uma forma de RE(EXISTIR) e denunciar publicamente os desdobramentos desses processos para a materialização do direito à educação. Por fim, esperamos que essas sejam as primeiras palavras de um diálogo em construção.

Boa leitura a todos e todas!

Curitiba, primavera de 2022.

Organizadoras.

ADRIÃO, Theresa Maria Freitas. Dimensões e formas de privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.


PARTE I

**CONTRIBUIÇÕES DOS/DAS
MESTRANDOS (AS)
E DOUTORANDOS (DAS)**


CAPÍTULO 1

A ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA MERCANTIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Daniela de Oliveira Pires¹

 orcid.org/0000-0002-6671-9195

Felipe Baunilha Tomé de Lima²

 orcid.org/0000-0002-0317-9566

INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisaremos o setor privado mercantil como um aparelho de hegemonia (APH) e a consolidação do seu controle político e ideológico por meio dos mecanismos de consenso, o que significa a construção de uma base ideológica forjada através de valores morais e de comportamento, fundamentado na concepção gramsciana, que acabam influenciando na direção e/ou na execução das políticas públicas educacionais, reafirmando, com isso, sua posição de classe dominante e dirigente.

Nosso objetivo é o de demonstrar de que modo os grupos privados mercantis, entendidos, para fins desta análise, como APH, desenvolvem articulações sociais, políticas e econômicas que reforçam seus mecanismos e aparatos de controle político, social e econômico. É importante salientar que utilizamos o conceito de APH a partir da obra Gramsci e o Estado (1980), de Christine Buci-Glucksmann.

1 Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Advogada e Historiada. Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE/UFPR), do Grupo de Pesquisa, GPRPPE (Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação) (PPGEDU/UFRGS) e da Rede Latino-Americana e Africana em privatização da educação. Tem experiência na área da Educação, atuando nos seguintes temas: estado, política educacional e relação público-privada na educação. E-mail: danielaopires77@gmail.com.

2 Possui licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (2010). É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). Professor da educação básica no Estado da Paraíba desde 2012. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica, política educacional, educação e movimentos sociais, educação e temas transversais, ensino de biologia, sociedade civil e terceiro setor. E-mail: baunilhafelipe@gmail.com.

A autora demonstra que a categoria de APH aparece pela primeira vez na obra do autor italiano no volume 1 dos Cadernos do Cárcere. Ao fundamentar o estudo sobre o Estado, podemos adotar uma série de perspectivas teóricas e argumentações com base na sua caracterização e no papel desenvolvido nas sociedades. Para tanto, adotaremos a noção de Estado ampliado³, entendido como a relação entre a sociedade civil e a sociedade política, baseada no pensamento gramsciano (GRAMSCI, 2007). Ao analisarmos a relação público-privada na educação vista como um processo de privatização (ADRIÃO, 2018), pretendemos demonstrar, a partir da perspectiva legal, social e política, as formas de inserção dos APH mercantis na definição da política pública educacional. O processo de privatização da educação demonstra os desafios para a constituição da esfera pública no Brasil, devido ao processo de correlação de forças sociais, evidenciado por meio de projetos em disputa, entre o setor público e setor privado mercantil.

Privatização, a partir dos estudos de Adrião (2018), significa a subordinação, direta ou indireta, da educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a elas associadas. Não se trata, portanto, da forma tradicional, ou *stricto sensu*, da transferência da propriedade pública (escola pública, por exemplo) para privada. Segundo a autora, “[...] a análise da situação brasileira indica alterações nas formas de privatização das três dimensões aqui consideradas – gestão da educação, oferta educacional e currículo” (ADRIÃO, 2018, p. 08).

Os APH mercantis, sendo excludentes, hegemônicos e individualistas, distanciam-se da perspectiva educacional constitucional, pois ao tornar-se “parceria” do Estado, acabam se contrapondo às ações públicas voltadas aos interesses da coletividade, pois organizam as suas forças privatizantes com o intuito de conter o avanço democratizante da educação, primando pela lógica particularista, uma vez que visam apenas reforçar as atividades lucrativas das empresas financiadoras e sua hegemonia na sociedade. Cria-se, assim, a ideia de que o Estado, isto é, a sociedade política, corrupta por essência, funciona melhor se tiver parcerias com entidades da sociedade civil, supostamente as legítimas portadoras do interesse público e da eficiência acadêmica e de gestão.

A “suposta” eficiência da gestão privada, um dos principais argumentos para justificar o processo de privatização da educação pública, não deve prosperar, pois sendo os APH mercantis voltados ao lucro, necessariamente, para atingir os seus propósitos de mercado, eles irão atuar no sentido de precarizar as condições da oferta educacional, as condições de trabalho, a remuneração docente e as instalações físicas, ou seja, o que importa é a disputa pela ampliação dos mercados e a disputa pelos recursos públicos (RIKOWSKI, 2018).

3 Para fins desta análise, utilizaremos o conceito de Estado Ampliado, baseado nas contribuições de Christine Buci-Glucksmann (1980) e Carlos Nelson Coutinho (2008).

A metodologia utilizada terá como base a revisão bibliográfica e a análise da legislação. Analisaremos as legislações ordinárias que tratam da configuração jurídica das organizações que atuam na sociedade civil, que não são consideradas estatais nem são consideradas do mercado, pois são consideradas parte do que se chama de terceiro setor. É importante destacar que a legislação sobre qualquer tema não é algo estático, um dado, mas, sim, resultado de relações sociais dinâmicas. As fontes de pesquisa secundárias privilegiam obras relacionadas ao campo das Políticas Educacionais, da Ciência Política e da Teoria do Estado.

O estudo está dividido em três partes. A primeira parte irá apresentar os conceitos gerais que orientaram as análises propostas, Estado, sociedade civil e APH, baseados na contribuição dos estudos de Antonio Gramsci. Na segunda parte, apresentaremos a configuração jurídica dos APH mercantis, definidos como entidades do terceiro setor. O intuito é o de demonstrar que, quando o Estado se articula, no sentido de atender a prestação educacional, em última análise, corresponde a compulsoriedade/obrigatoriedade constitucional do poder público com relação ao atendimento educacional, as forças sociais privatizantes se organizam, inclusive, em termos políticos, sociais e legais, reconfigurando a atuação estatal. Na terceira seção, apresentaremos algumas produções do Grupo de Pesquisas Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE). A escolha dos textos levou em consideração as formas de intervenção das organizações privadas mercantis, entendidas, para fins da presente análise, como APH, segundo os seus interesses que correspondem aos da classe dominante na promoção da educação pública.

Como encaminhamentos, podemos afirmar que o processo de privatização da educação é parte constitutiva da lógica histórica, da apropriação da *res publica* pelos setores privados hegemônicos, reafirmando a noção de público, como um espaço privilegiado da manutenção dos privilégios e interesses dos APH mercantis. Em síntese, os APHs mercantis crescem à medida que o Estado estrutura sua política pública de educação.

AS DISPUTAS POLÍTICAS ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL

Uma das principais problemáticas teóricas e políticas que influenciaram no debate, nas práticas das organizações populares e na definição de políticas públicas no período de recente redemocratização da política no Brasil foi a da definição do Estado e da relação dele com as organizações que atuam na sociedade civil. Longe de ser uma problemática técnica ou meramente semântica, ela está situada no campo da luta material e ideológica travada entre as classes sociais e seus intelectuais. Analisamos a definição conceitual de Estado enquanto unidade ampliada de sociedade política e sociedade civil, a partir das

contribuições de Antônio Gramsci (2007) e de alguns de seus interlocutores contemporâneos. Destacamos que, no presente estudo, utilizamos o conceito de intelectual formulado por Gramsci, não no sentido tradicional de pesquisador acadêmico, mas em um sentido “orgânico”, daquele que faz, da teoria ou da construção da ideologia, um instrumento prático de organização e de ação de determinado grupo ou classe social.

O tema do papel do Estado e da sua relação com a sociedade civil ganha especial relevância nas disputas políticas a partir da década de 1970, quando isso passa a ser discutido de forma integrada entre as várias potências capitalistas, para repensar a forma de intervenção social das classes dominantes para disputa do Estado, na apropriação do fundo público e no direcionamento das políticas públicas, com orientações de organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). Em todo o mundo, tem início a implementação de reformas nos aparatos estatais, a fim de diminuir o papel do Estado como provedor de políticas sociais e, supostamente, dar mais autonomia de atuação à “sociedade civil”, mesmo em países que nunca desenvolveram um Estado de Bem Estar Social nos moldes dos países centrais do capitalismo.

Essa forma dicotômica de compreender Estado e sociedade civil tem origem nos principais filósofos da tradição do liberalismo econômico e político, imersos nas disputas ocorridas no interior das diferentes classes que compunham a sociedade europeia em meados do século XVII, principalmente com o crescimento da burguesia enquanto classe promissora na sociedade feudal/mercantil. Elas irão culminar nas revoluções burguesas ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, que destruirão ou superarão as estruturas da sociedade feudal. Para Acanda (2010), os princípios centrais dessa modernidade em ascensão e em contraposição ao feudalismo são: individualismo, diferenciação, racionalidade, economicismo e expansão. O conteúdo econômico da modernidade é o capitalismo, ou, mais especificamente, a forma capitalista de produção. Esse é o elemento central da mudança social ocorrida a partir das revoluções burguesas. “Na modernidade, o mercado converte-se no objetivo da economia. A economia capitalista, mais do que uma economia de mercado, é uma economia para o mercado” (ACANDA, 2010, p. 54).

Todas as vertentes desse pensamento liberal corroboram a tese de que, com o surgimento do Estado moderno, surge a “sociedade civil”, isto é, o que não é Estado e está subordinado à existência dele, pertencente à esfera do privado, dos interesses particulares dos indivíduos, enquanto o Estado é o ente que garante o direito de “todos”, para manter a ordem social. Um dos primeiros pensadores que vai questionar o Estado como instituição máxima da igualdade entre os humanos foi Karl Marx.

Segundo Moraes (2003), a reflexão de Marx sobre o Estado partiu de uma concordância com os pensadores liberais, pois todos reconhecem que o Estado é poder social alienado à sociedade e concentrado em uma instância que lhe é superior e exterior. Porém, para Marx o Estado não é uma solução para conflitos sociais, assim como afirmavam os pensadores liberais, e, sim, um problema social pois centraliza o poder de uma classe sobre as demais. Com o advento das relações sociais capitalistas, após as revoluções burguesas na Europa, a problemática de Marx era como compreender as novas relações entre economia e política, ou, para os fins de nossa pesquisa, quais as características do Estado moderno na sociedade de modo de produção capitalista.

Coutinho (2008) afirma que a crítica de Marx aponta ser impossível o Estado representar a vontade geral, já que, nas relações sociais concretas no modo capitalista de produção, são os interesses privados da sociedade burguesa que alienam a esfera político-estatal do conjunto da sociedade. De acordo com o autor, para Marx, a sociedade civil é sinônimo de sociedade burguesa, a classe dominante do modo de produção econômico em sua época. Sociedade civil é concebida, assim, como o lugar de produção material da vida, não mais de forma natural, mas, sim, na forma do *Bourgeois*. Marx, utiliza o termo sociedade civil precisamente para descrever a forma de organização da burguesia, a sociedade burguesa. É na esfera da sociedade civil, burguesia em ascensão, que se encontra o alicerce para compreender o Estado capitalista e as demais relações e instituições sociais. Por isso, Marx & Engels (2010) afirmam, no Manifesto Comunista, que o Estado é o comitê organizativo da burguesia, pois, em suas formas rudimentares do século XIX, era, essencialmente, um Estado coercitivo comandado à lógica dos interesses burgueses particularistas, que seja, pela lógica de assegurar a propriedade privada, a exploração do trabalho social com apropriação privada das riquezas e a garantia do lucro.

No começo do século XX, a consolidação do modo de produção capitalista na Europa e nos Estados Unidos (EUA) e as vitórias da classe trabalhadora, na luta por direitos sociais e trabalhistas e maior representação política, consolidam um novo padrão de intervenção estatal. Gramsci é o primeiro marxista a formular uma teoria sobre a concretização do fenômeno estatal por completo, ou como nomeou Buci-Glucksmann (1980), a “ampliação” do Estado. Suas formulações são inspiradas pela experiência concreta desse fenômeno de ampliação estatal na Europa ocidental e central, e, principalmente, na experiência dos EUA, denominada de “americanismo”. Devido a toda tradição liberal de formulação sobre sociedade civil como sendo sinônimo de agrupamentos burgueses, ligado à esfera da produção econômica, o termo foi abolido pelos dirigentes soviéticos que o tratavam como antirrevolucionário. Segundo Acanda (2010):

[...] durante grande parte do século XX (até o final da década de 1970, quando o termo começou a ser recuperado), Gramsci foi o único pensador político que não apenas utilizou o conceito de sociedade civil, mas que, além disso, converteu-o em um elemento central de sua teoria. Interpretou-o, porém, de uma forma diferente da tradicionalmente usada pelo pensamento liberal, reconstruindo seu conteúdo e o significado de sua utilização nos limites de uma reflexão crítica da sociedade. (ACANDA, 2010, p. 160).

Gramsci se empenhou por dar conta teoricamente de uma concretização do fenômeno estatal, que seja, de uma “ampliação” do Estado, já que vivenciou, em sua época, uma intensa socialização da política, consequência da luta dos trabalhadores por direitos que resultou na conquista do sufrágio universal, da criação e condição de legalidade para grandes partidos de massa e da ação efetiva de numerosos sindicatos profissionais e de classe.

Como citado acima, Gramsci não abandona as formulações de Marx e dos marxistas sobre o caráter de classe e o momento repressivo de todo poder de Estado, ele as supera dialeticamente, incorpora seu núcleo fundamental repondo-o e transfigurando-o através do acréscimo de novas determinações. Segundo Coutinho (2008), as novas determinações incorporadas por Gramsci em sua formulação sobre o Estado o levam a examinar e distinguir duas esferas em seu interior: a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’. “A sociedade política, refere-se aos aparelhos coercitivos do Estado, encarnados nos grupos burocrático-executivos ligados às forças armadas e policiais e à imposição das leis” (COUTINHO, 2008, p. 53). Já a ‘sociedade civil’ “[...] designa, mais precisamente, o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e ideologias” (COUTINHO, 2008, p. 53). Gramsci afirma que, em conjunto, essas duas esferas formam o Estado em sentido ampliado, o que ele caracterizou como hegemonia escudada pela coerção. É importante destacar que o conceito de hegemonia para Gramsci se refere à direção política e moral da sociedade, à capacidade de determinados grupos ou classes sociais exercerem dominação simbólica e ideológica sobre outros.

Para o pensador italiano, as duas esferas, sociedade civil e sociedade política, cumprem um papel concretamente diferenciado na sociedade, onde a sociedade política tem seus portadores materiais no que ele chamou de “aparelhos coercitivos de Estado” e a sociedade civil os tem nos “Aparelhos Privados de Hegemonia” (APH). É importante perceber que Gramsci teorizou sobre duas esferas do fenômeno estatal, não se tratando, portanto, de separar sociedade civil do Estado. Trata-se, ao contrário, de mostrar a ligação umbilical dos APH, da sociedade civil, com as classes e frações de classe em uma sociedade, para dispor a direção política, intelectual e moral. Gramsci não separa organicamente

Estado e sociedade civil, então, essa separação ocorre de maneira puramente metodológica, pois essas esferas estão entrelaçadas na dinâmica social.

Para Fontes (2010), a sociedade civil, no conceito gramsciano, é um lugar privilegiado da luta de classes, pois é marcada por disputas inter e entre classes, através de organizações que difundem valores e práticas voltadas para o convencimento universalizante, que tratam como universal os interesses particulares, sendo, eles, forjados no seio da produção material da vida ou na esfera do Estado estrito. Obviamente que essas novas mediações políticas entre o Estado e a esfera da produção não foram obras do destino, isto é, elas foram fruto da luta entre as classes, conquistas e derrotas de uma ou de outras classes. A luta de classes é o fator condicionante das formas políticas assumidas pelo Estado. Por isso, analisa:

Nas novas condições derivadas da conquista do sufrágio universal, Gramsci procura explicar a forma encontrada pelas classes dominantes para se assegurar da adesão dos subalternos. O convencimento, a persuasão e a pedagogia se tornam, doravante, tarefas permanentes e cruciais. Não dispensam, entretanto, as formas coercitivas, exatamente por estar a sociedade civil entremeada ao Estado”. (FONTES, 2010, p. 136).

O conceito de sociedade civil em Gramsci, segundo Fontes (2010), é fruto do aprofundamento do pensador italiano sobre o tema das formas de organização e sobre, caso a reflexão do pensador incida diretamente sobre a organização da dominação, se isso acontece através da incorporação do processo da luta de classes, de conquistas democratizantes e de suas limitações no âmbito do Estado capitalista. Coutinho (2008) explica que o fato novo que Gramsci insere em sua formulação é a autonomia material relativa adquirida pela esfera ideológica nas sociedades capitalistas modernas e contemporâneas:

A necessidade de conquistar o consenso como condição *sine qua non* da dominação impõe a criação e/ou renovação de determinadas instituições sociais, que passam a funcionar como portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia. (COUTINHO, 2008, p. 55).

Feita essa digressão sobre o conceito e a semântica do termo sociedade civil, passamos a apresentar a recepção e desenvolvimento desse debate no Brasil. As formulações sobre o conceito de sociedade civil ganharam notoriedade no contexto do Estado civil-militar (1964-1985). Nesse contexto de Estado de exceção, o termo sociedade civil ganhou um significado diferente do proposto por Gramsci, adquirindo como conteúdo “tudo o que era contra o Estado Militar”. Essa percepção, seja ela ingênua ou proposital, leva à falsa ideia de que os militares deram um golpe de Estado por uma questão moral, encobrindo as reais causas do golpe, que seja, seu atrelamento aos interesses empresariais do imperialismo norte-americano e de grupos empresariais e latifundiários nacionais

vinculados ao capital estrangeiro, que visavam apenas interesses particulares e contrários às medidas progressistas propostas pelo governo de João Goulart.

Posto nesses termos, observa-se que, da unidade na diversidade proposta por Gramsci entre o par sociedade civil/sociedade política, surge uma dicotomia radical com ares maniqueístas em que tudo o que provinha do Estado (sociedade política) era ruim e tudo que provinha da sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia) era bom. Assim, retira-se da análise o papel das organizações que atuavam na sociedade civil defensoras do golpe de Estado que apoiaram a política dos militares durante o período de exceção. A dicotomia entre Estado/sociedade civil, embora tenha sido útil para a criação de uma plataforma política unitária contra a ditadura, contribuiu para obscurecer o caráter contraditório das forças sociais que disputavam a arena da sociedade civil brasileira. A ideia de que a Sociedade Civil é um espaço “completamente” autônomo da esfera da produção/circulação de mercadorias e do Estado estrito (sociedade política) negou o fato de que a relação entre essas esferas é existente.

Segundo Gohn (2008), o contexto de direitos políticos restritos estimulou o surgimento de práticas coletivas reivindicatórias por parte de organizações na sociedade civil no final da década de 1970. Diferentes grupos, como sindicalistas, mulheres, ambientalistas, homossexuais, movimentos por direitos sociais, entre outros, ganharam força e “[...] o polo de identificação destes diferentes atores sociais era a reivindicação de mais liberdade e justiça social” (GOHN, 2008, p. 72). O termo “sociedade civil”, identificava uma força social contra um Estado ditatorial e as classes que o davam sustentação. Com a redemocratização, se estabelecendo no Brasil e o avanço dos governos neoliberais na Europa e EUA durante a década de 1980, as classes dominantes brasileiras passaram a unificar-se em torno de um programa para atuação política.

Até meados da década de 1990, as classes dominantes ainda não haviam conseguido gerar um consenso na sociedade que permitisse dominar material e ideologicamente as classes subalternas. Seu principal foco de ataque continuava a ser a ineficiência do aparato estatal ao passo que se integrava também a reestruturação produtiva, visando potencializar seus lucros. Várias foram as iniciativas dos organismos internacionais, como FMI, Banco Mundial e OMC, para repensar a forma e o conteúdo da economia e do Estado nos países chamados de “terceiro mundo”. O exemplo mais claro dessas iniciativas foi o chamado consenso de Washington que apresentava, de acordo com Coggiola & Katz (1996), a seguinte estratégia a ser executada pelos países do “terceiro mundo”: ajuste fiscal; redução do papel do Estado nos gastos sociais; fim das restrições ao capital externo; abertura do sistema financeiro; reestruturação do sistema previdenciário.

No plano ideológico, o ataque foi ao conceito de sociedade civil, pois era

preciso retirar o seu potencial questionador adquirido no fervor das lutas populares e sindicais da década de 1980 e sua denominação mais precisa de “arena” da luta de classes. Essas lutas impulsionaram a construção da cidadania baseada em direitos sociais, em sentido amplo, uma cidadania coletiva. A demanda extrapola os direitos civis para incluir outros direitos sociais básicos como moradia, alimentação, saúde, educação, trabalho (GOHN, 2008). O conceito do chamado “terceiro setor” é a chave para compreender a tática das classes dominantes para desresponsabilizar o Estado no enfrentamento às sequelas da “questão social” e, ao mesmo tempo, criar o seu front na Sociedade Civil. Montañó (2002) assim define o chamado “terceiro setor”:

Ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de resposta às demandas sociais a partir de valores de solidariedade local, autoajuda e ajuda mútua [...] o chamado “terceiro setor” representa uma denominação equivocada para designar um fenômeno real (idem: 184). [...] o que é chamado de “terceiro setor”, numa perspectiva crítica e de totalidade, refere-se a um fenômeno real, ao mesmo tempo inserido e produto da reestruturação do capital, pautado no (ou funcional aos) princípios neoliberais: um novo padrão para a função social de resposta à “questão social”, seguindo os valores de solidariedade local, da autoajuda e ajuda mútua”. (MONTAÑO, 2002, p. 186).

As formas jurídicas atribuídas ao chamado “terceiro setor” e as novas formas de intervenção estatal alinhadas às ideias neoliberais foram sintetizadas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (1995), formulado e implementado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual discutiremos mais adiante. Os resultados dessas reformas em nível global são evidenciados por Anderson (1995) como abertura de caminhos institucionais para maiores lucros para as grandes corporações capitalistas e redução de direitos sociais dos trabalhadores, transformados em mercadoria.

A participação das organizações que atuam na sociedade civil na definição e implementação de políticas, é bem-vinda apenas quando não questiona a lógica do lucro privado, sendo, assim, transformada em participação do “terceiro setor”, conceito fluido e ideológico. Para Montañó (2002), o conceito de “terceiro setor” é “[...] funcional ao processo de reformulação do padrão de resposta estatal às sequelas da questão social, propiciado no interior da estratégia neoliberal de reestruturação do capital” (MONTAÑO, 2002, p. 15). No próximo tópico, iremos apresentar a regulamentação do terceiro setor, fornecendo, assim, dentro do espectro da legalidade, respaldo jurídico para aprofundar a relação com o Estado na política educacional brasileira.

CARACTERIZAÇÃO NORMATIVA DAS ORGANIZAÇÕES QUE ATUAM NA SOCIEDADE CIVIL

Essa parte do estudo analisa a configuração jurídica das entidades do chamado terceiro setor e a sua caracterização como APH mercantis relacionadas à questão educacional. Para fundamentação teórica, recorreremos à contribuição do autor Carlos Montaña, o qual define o terceiro setor como “[...] um fenômeno real, ao mesmo tempo inserido e produto da reestruturação do capital [...] para a função social de resposta à ‘questão social’, seguindo os valores da solidariedade local, da autoajuda e o da ajuda mútua” (MONTAÑO, 2002, p. 186). Para o autor, tais entidades são funcionais à lógica do capital, na medida em que a suas ações visam o lucro, são forjadas no âmbito do processo de acumulação produtiva. É necessário compreender o processo de reconfiguração do papel desempenhado por essas entidades e, para tanto, recorreremos à tipologia estabelecida pelos autores Ball e Olmedo (2013). O papel desenvolvido historicamente pelas entidades do chamado terceiro setor pode ser estruturado a partir das seguintes definições: A filantropia 3.0, que seria a associação entre a filantropia e a busca do lucro e que pode ser materializada de várias formas, através da venda das “soluções tecnológicas educacionais” para as redes públicas de ensino. É importante salientar a associação, no mínimo inusitada, entre o capital e a filantropia, o que equivale dizer, doar com a finalidade lucrativa. Ball e Olmedo apresentam as etapas anteriores do processo de configuração das entidades do chamado terceiro setor, “[...] da doação paliativa (ou seja, a filantropia tradicional ou a ‘filantropia 1.0’) à filantropia para o desenvolvimento (‘filantropia 2.0’), e, finalmente, à doação ‘rentável’, constituindo aquilo que é chamado de ‘filantropia 3.0’” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 34). Observamos, com isso, uma ressignificação no seu papel, influenciando o campo de atuação da esfera pública por meio de um processo de transferência na execução dos direitos sociais para a esfera privada, assumindo obrigações antes originadas no poder público. Salientamos a possibilidade das associações e fundações receberem um título jurídico especial de entidades do terceiro setor, definidas como Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), respectivamente regulamentadas pelas seguintes legislações: Lei nº. 9.637/98 e a Lei nº. 9.790/99. Com isso, não se cria um novo tipo de pessoa jurídica de direito privado, mas se qualificam as associações e fundações já existentes, com a definição de entidades do Terceiro Setor, do tipo OS ou OSCIPs.

As OS e as OSCIPs são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, submetidas espontaneamente às normas de direito público, que

desenvolvem atividades de interesse social (não exclusivas do Estado⁴) com o apoio da administração. A rigor, nenhuma entidade é constituída como OS, nem, tampouco, como OSCIPs. Ser considerada assim pressupõe uma qualidade adquirida, resultado de um ato formal de reconhecimento do poder público, facultativo e eventual, semelhante, em muitos aspectos, à qualificação deferida às instituições privadas sem fins lucrativos, quando elas recebem o título de utilidade pública. As OS são entidades consideradas de utilidade pública e qualificadas com maior restrição e maior vigilância do Estado, ao mesmo tempo em que podem receber benefícios e vantagens incomuns, embora não vedadas às atuais entidades privadas de utilidade pública.

Qualificada como OS, o mecanismo jurídico é o contrato de gestão, que, de acordo com o art. 5º da Lei nº. 9.637/98, se caracteriza como “[...] o instrumento firmado entre o poder público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes [...]” (BRASIL, 1998), no qual discriminará atribuições, responsabilidades e obrigações do poder público e da organização social, especificando programa de trabalho, estipulação de metas e os respectivos prazos de execução. De acordo com Maria Sylvia Zanella Di Pietro, “[...] não há dúvidas de que as OS se constituem em um instrumento de privatização do qual o governo se utiliza para diminuir o tamanho do aparelhamento da Administração Pública” (DI PIETRO, 1999, p. 2001). Um ano após a criação das OS, foi promulgada a Lei nº. 9.790/99, que trata da OSCIP. Essa legislação visa possibilitar a outorga de título a outra categoria de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, integrante do terceiro setor, com objeto social mais amplo que a anterior legislação (Lei nº. 9.637/98). As legislações denotam um distanciamento do Estado na gestão interna das OSCIPs, ao contrário do que dispunha a legislação das OS, que em seu art. 3º, I, “a”, determinava a participação de membros do poder público no conselho de administração das OS; no caso da legislação das OSCIP, tal exigência foi suprimida.

De acordo com a Lei nº. 9.790/99 (BRASIL, 1999), em seus art. 9 e 10, o termo de parceria designa o ajuste ou o acordo estabelecido entre o poder público e a OSCIPs, destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público por elas

4 SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS. Correspondem ao setor em que o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Ele, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente e se espalham para o resto da sociedade, de modo que não podem ser transformadas em lucros. São exemplos desse setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p. 42).

desempenhadas, tendo, como cláusulas essenciais, as determinadas no art. 10, § 2º e incisos seguintes.

O art.12, menciona que a OS pode “[...] ser destinatária de recursos orçamentários e bens públicos que viabilizem a realização do contrato de gestão”. Conforme o art. 14, o Executivo poderá “[...] ceder, às Organizações Sociais, servidores públicos, com ônus para a origem”, o que significa dizer, com ônus para o Estado. Ainda de acordo com o art. 1º, é permitido, às OS, realizar pagamentos adicionais, “vantagens pecuniárias adicionais”. De acordo com Sérgio Ferreira: “[...] ora a alienação de bens públicos é, tão – somente, uma das formas do que, genericamente, ficou sendo conhecido como privatização ou desestatização” (FERREIRA, 1999, p. 114). As entidades do chamado terceiro setor, por não estarem submetidas ao mesmo controle exercido pelas entidades da Administração Pública, mesmo possuindo uma legislação específica que dispõe sobre a obrigatoriedade da publicidade na prestação de suas contas, ficam restritas, por determinação legal, a prestar contas de suas movimentações, pois, de acordo com a Lei nº. 9790/99, em seu art. 10, § 2º, é obrigatória a apresentação de contas, através de órgão oficial seja do Município, seja do Estado ou da União (BRASIL, 1999).

O Marco Regulatório do chamado Terceiro Setor, foi aprovado por meio da Lei nº. 13.019/14, que já sofreu algumas alterações em dezembro de 2015, por meio da Lei nº. 13.204/15. A lei nº. 13.019/14, começou a vigorar em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal. No entanto, para os Municípios, foi estabelecido o início de sua vigência para 2017. Abriu-se uma nova perspectiva na relação entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil (OSC) e que passam a ser definidas como entidades privadas sem fins lucrativos, sociedades cooperativas e organizações religiosas (art. 2º, I, a, b e c), ampliando, com isso, as possibilidades de realização de parcerias com o chamado terceiro setor.

A atuação das entidades do chamado terceiro setor são caracterizadas, majoritariamente, como da filantropia 3.0, pois não possuem o condão de romper com o processo de forças sociais existentes, de reconfiguração do papel do poder público na promoção da educação, pelo contrário, as entidades “docilizadas” do terceiro setor atuam em busca da obtenção do capital rentável. Em termos políticos e sociais, são reconhecidas como “parceiras do Estado”, mas, de fato, são dependentes do Estado e do mercado e não se configuram como representantes universais das entidades da sociedade civil, como sindicatos ou dos movimentos sociais, pois atuam e são funcionais aos interesses das classes dominantes, consolidando, assim, a sua hegemonia como classe dirigente.

A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO MERCANTIL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS DE PESQUISA

Nesta parte do estudo, apresentamos algumas produções, artigos e capítulos de livro do GPRPPE. O GPRPPE é um coletivo de pesquisa que estuda a relação entre o público e o privado na educação desde 2001 e que faz parte do Núcleo de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além de ser vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS⁵. O coletivo, há mais de duas décadas, propõe-se a refletir sobre a relação público-privado na educação e sobre as formas de privatização dos processos educacionais. Esse estudo é necessário para diferenciar interesses e objetivos societários de entes públicos e de setores privados na oferta de educação e na construção da política pública de educação. Para fins desta análise, serão referendadas algumas publicações do grupo, em que as formas de atuação dos sujeitos e de organizações privadas mercantis, na direção e/ou execução da educação pública, são abordadas.

Paula de Lima Valim (2021), no texto “*Propostas educacionais do governo Bolsonaro: desdemocratização da educação e privatização do público*”, parte das alianças estabelecidas pelo atual governo federal se tornou representante de um amplo campo político que tratamos como a nova direita brasileira, o que reestruturou, dessa forma, o poder de classe (CASIMIRO, 2016; CARAPANÃ, 2018; MIGUEL, 2018). A autora ressalta que, no atual contexto político, é possível vislumbrar a coexistência de três grupos de hegemonia que incorporam os mesmos valores, princípios e projetos de educação e de sociedade: um núcleo liberal, um núcleo conservador e um núcleo que cuida do autoritarismo social como forma de governo, no qual se incluem os militares. O estudo compreende o setor privado mercantil como parte de um projeto de sociedade vinculado à manutenção da sociabilidade capitalista, com dimensão individualista, mas, também, vinculado às entidades neoconservadoras e autoritárias.

Vera Maria Vidal Peroni e Maria Raquel (2021), no artigo *Redes dentro das redes e as novas alianças entre estado e mercado*, analisam as “redes” e as “redes dentro das redes” (BALL; OLMEDO, 2013), como parte de uma agenda de reformas globais no contexto nacional e internacional, da inserção dos chamados “empreendedores de políticas” ou ainda, “novos filantropos” (BALL, 2013). O conceito de “filantropia de rede”, acaba por estimular a definição da agenda educacional por meio da interlocução com as organizações e entidades associadas ao setor privado mercantil, chamadas de terceiro setor.

Em *Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na*

5 Informações retiradas do site: <https://www.ufrgs.br/gprppe/> Acesso em 24 de maio de 2022.

política educacional brasileira, as pesquisadoras Valdelaine da Rosa Mendes e Vera Maria Vidal Peroni (2020), apresentam uma das premissas: “[...] entender como se efetiva a relação entre o público e o privado na educação, por meio de sujeitos que defendem projetos societários distintos” (MENDES; PERONI, 2020, p. 67). O texto trabalha com os *think tanks*, “[...] organizações que existem desde o século XIX e atuam como formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação” (MENDES; PERONI, 2020, p.66).

Com base em Rikowski (2018), não se trata de uma preocupação genuína do setor privado, pois a educação torna-se um meio para atingir um fim maior, cujas ações, ao fundamentar-se nos pressupostos da competição e da concorrência, podem significar a sua transformação em uma atividade lucrativas, mas, também, o controle da formação ideológica da força de trabalho.

Em *Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Qual Base?*, Maria Raquel Caetano (2020) destaca a atuação dos grupos empresariais em torno da formulação das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo aponta que, por meio da criação do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), articulado pela Fundação Lemman, ocorre a influência dos empresários na elaboração da BNCC. O MPB, ao envolver uma nova dinâmica de articulação em rede, ampliou as possibilidades de inserção de suas propostas no documento. Não podemos deixar de mencionar a direção intelectual, moral e ideológica da educação ofertada pelo Estado para os filhos da massa trabalhadora. Ressalta-se, ainda, que tal processo de privatização torna-se possível por meio da mediação do Estado.

Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil, de Maria Raquel Caetano e Marilda de Oliveira Costa (2018), evidencia a influência do setor privado mercantil na formação de professores na rede estadual de ensino de Mato Grosso por meio da ONG “Ensina Brasil”. Essa ONG é uma espécie de filial brasileira da organização global *Teach For All*, que é responsável pela internacionalização da *Teach For America*. A investigação aprofundou conhecimentos sobre as seguintes categorias: internacionalização de políticas educacionais, gerencialismo, capitalismo global e capitalismo social (CAETANO; COSTA, 2018). Apresentam-se as premissas do capitalismo global, ou seja, a educação pública não pode ser definida como uma prerrogativa do Estado-nação, mas uma pauta associada aos interesses do capital internacional. O estudo evidencia as motivações do setor privado mercantil no campo educacional: ampliar a sua atuação e, com isso, a sua lucratividade e o controle ideológico da classe trabalhadora. A rede não é apenas de empresários, mas também do setor produtivo que emprega parte da força de trabalho que se forma

na escola pública. Cabe observar que não são questões indissociáveis, pois a grande parte do empresariado, que atua por meio dos seus “braços sociais”, emprega a força de trabalho nos seus empreendimentos privados lucrativos.

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (2018), em *Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional?*, argumenta que os ADEs, envolvem relações entre entes governamentais e instituições privadas e não-governamentais, baseadas na ação colaborativa horizontal entre os municípios e no trabalho em rede, com vistas a promover a melhoria da “qualidade” da oferta educacional, sem, aparentemente, envolver a transferência de recursos públicos a essas instituições. Porém, com foco na parceria entre a Associação de Municípios da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS) e o Instituto Positivo, revela que se trata de uma “[...] uma nova estratégia de influência direta do setor privado na gestão da educação pública e, ao mesmo tempo, de expansão e controle do mercado educacional” (CARVALHO, 2018, p. 103). Ao abordar as bases legais e institucionais para a implementação dos ADEs, o texto evidencia os caminhos trilhados para a construção, para a institucionalização e para a implementação do novo modelo de colaboração entre os entes federados, que contaram com uma forte atuação do setor empresarial-financeiro. Também, é destacada a forma pela qual o empresariado tem tentado influenciar a formulação da política educacional, com o apoio tanto do poder legislativo e do executivo (CNE, MEC/SASE) quanto de agências internacionais (UNESCO, BID), mas, também, com os acordos e consensos, forjados em torno da proposta nos diferentes ambientes institucionais.

Liane Maria Bernardi, Lucia Hugo Uczak e Alexandre José Rossi (2018), no artigo *Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum*, com foco no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisam a atuação do Movimento Todos pela Educação (TPE), evidenciando sua interferência na formulação/execução de políticas educacionais nos diferentes governos e na naturalização da presença setor privado no âmbito do público. O estudo expõe-nos quem são os sujeitos privados que atuam nas atividades do TPE e que se autointitulam “especialistas em educação” e demonstra que, mais do que parceiros do poder público, ao negociar tecnologias e soluções educacionais, o movimento empresarial interfere no conteúdo da proposta educacional e consolida suas estratégias na disputa do fundo público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do século XX, o Brasil passou por um processo de democratização da política, em que pese os reiterados golpes de Estado que visaram impedir

a participação popular nos rumos do Estado. Essa democratização, no sentido de socialização da participação política, intensificou a necessidade de construção de consensos entre as diversas classes e frações de classe para a garantia das conquistas estabelecidas por todas elas, dadas as correlações de forças sociais. O conceito gramsciano de Estado ampliado ajuda a entender esse processo de socialização e de disputas políticas que passam, cada vez mais, a fazer parte do que o autor chama 'arena da sociedade civil'. Nessa arena, as classes e frações de classe atuam para a construção da direção ético-política e também moral da sociedade através de organizações de associação voluntária que o autor chama Aparelhos Privados de Hegemonia (APH).

Após a 2ª guerra mundial, as grandes corporações mundiais passam a orientar a reestruturação dos aparatos estatais dos Estados nacionais com o objetivo de disputar também os recursos públicos via APH, ideologicamente chamados de organizações do terceiro setor. Estabelecer metodologias de estudo para compreender a ligação que essas organizações têm com empresas, grandes corporações e conglomerados econômicos ou com sindicatos e movimentos sociais se torna imperativo para compreender os direcionamentos das políticas públicas educacionais.

O estudo demonstrou que a privatização da educação pública, no Brasil, ocorre de várias formas, influenciando na direção e na execução das pautas educacionais, seja através do currículo, gestão, formação ou da avaliação. Neste aspecto, destacamos a atuação das organizações privadas mercantis na política educacional. O objetivo foi caracterizar tais organizações como APH, identificando as suas estratégias no campo das disputas políticas em torno da questão educacional, quais propostas e práticas têm se constituído no processo de correlação de forças sociais entre os interesses das organizações privatistas e o poder público? Faz-se necessário constatar que a aproximação entre o governo e os APH mercantis acaba por legitimar o processo de mercantilização da educação, confirmando, assim, a sua hegemonia. Dentre os interesses dos APH, identificamos três aspectos: a disputa pelo fundo público educacional, o acesso aos dados das secretarias e das escolas e o controle ideológico dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e dos estudantes.

Para construir a sua hegemonia, os APH mercantis utilizam do mecanismo da apropriação conceitual como forma de construir o consenso em torno dos seus projetos e programas, sustentados na premissa de que a melhoria da educação pública está associada a categorias como inovação, desenvolvimento tecnológico, empreendedorismo, individualismo, e para tanto, as organizações privadas, reconhecidas como APH, que são lideradas pelo empresariado nacional, mas que também atuam em redes de colaboração internacional, seriam tidas como as mais

aptas e preparadas, baseada na concepção neoliberal de que o setor privado deve ser o parâmetro de eficiência. Vale salientar que quando o empresariado passa a operar de forma articulada, acabam fortalecendo os seus interesses, o fortalecimento dos seus mercados. Em que pese, a classe trabalhadora defende uma visão educacional que não se coaduna com os valores de mercado e da competitividade, mas, sim, em uma perspectiva emancipatória, universal, coletiva e cidadã.

Os APH, ainda passam a contar com um incremento legal, uma vez que Estado passa a garantir a ampliação das formas de regulamentação da sua atuação. Desde o final dos anos 1990, o poder público, ao definir as entidades do terceiro setor, sejam elas, OS, OSCIP ou OSC, respectivamente, com fundamento na lei 9.637/98, lei 9.790/99 e lei 13.019/14, estimulam, ainda mais, a sua influência, o que faz, das organizações privadas, as principais “parceiras” do poder público para a promoção de ações de natureza social.

Nesse aspecto, residiu uma das maiores inquietações do estudo, pois, quando o Estado se aproximava da titularidade da promoção da educação, admitindo a sua função e empenhando esforços para executá-la, as forças sociais privatizantes se organizavam para deslegitimar essas pretensões. A situação brasileira no qual esse contexto se legitimou: primeiramente, com a edição do PDRAE, de 1995, que produziu um retrocesso em matéria de conquistas sociais, posto que os “direitos sociais”, dentre eles, a educação, passam a ser definidos como “serviços não exclusivos” do Estado. Os conceitos de público não-estatal, terceirização e de publicização acabam criando as condições materiais, sociais, políticas e jurídicas para a ampliação da ação dos APH das classes dominantes, denominados entidades do terceiro setor.

O marco regulatório do terceiro setor foi aprovado pela lei nº. 13.019/14, e passa a reconhecer uma nova entidade do terceiro setor, as OSC, com a promessa de adequar as parcerias às exigências sociais da transparência e do controle social. A legislação entrou em vigor somente em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal e, para os Municípios, em 2017. Com isso, não vislumbramos essa alteração no âmbito da promoção da educação, pois a execução do direito à educação é excepcionada pela nova lei, o que restringe a sua fiscalização pelo Estado e acaba por não romper com a lógica privada e de reconfiguração do papel do poder público. Ao contrário, isso aprofunda tal lógica, criando novos mecanismos e consolidando a legislação sobre a matéria, reafirmando a influência do setor privado mercantil, como uma APH na condução da política educacional.

A educação não pode ser compreendida a parte das disputas de projetos societários, como intermediação dos mecanismos de consenso, o que nos leva a concluir que, enquanto não vencermos a lógica histórica de apropriação dos espaços de decisão pública pelos APH mercantis, o processo de privatização

será estimulado, não somente na educação, mas no tocante aos demais direitos sociais. Essa relação, reflete a noção do conceito de público no Estado brasileiro, como um espaço privilegiado para a manutenção dos privilégios privados.

REFERÊNCIAS

ACANDA, J.L. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>

BALL, S.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33- 47.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Lei nº 9.637, de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Conversão da MPv nº 1.648-7, de 1998. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BUCCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Por uma teoria materialista da filosofia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAETANO, M. R; COSTA, M. O. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach for all no Brasil. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 56, p. 249-275, 2018.

CAETANO, M.R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. **Educação em Revista**. v. 21 n. 2 (2020).

CARVALHO, E. J. G. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo Sem Fronteiras**, v.

18, p. 103-128, 2018.

COGGIOLA, O. & KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política**. A dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

DI PIETRO, M. S. **Parcerias na Administração Pública**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FERREIRA, S. A. As Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público: Considerações sobre seu Regime Jurídico. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, 217, p. 105-118, jul./set., 1999.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Brasil: Editora Expressão Popular, 2010.

MENDES, V. R.; PERONI, V.M.V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, p. 65-88, 2020.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, J. Q. M. **A teoria marxista na história do pensamento político**. *In*: Oliveira, M., Aguiar, O. & Sahd, L.F. (Org.). *Filosofia política contemporânea*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERONI, V.M.V.; CAETANO, M. R. Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e Mercado. **Educere et Educare** (Versão Eletrônica), v. 15, p. 1-15, 2021.

PIRES, D. O.; PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. Regulamentação do terceiro setor no Brasil e a democratização da educação pública. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 81-98, 2017.


RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, 11 (21), p. 393-414, 2018.

VALIM, Paula de Lima. Propostas educacionais do governo Bolsonaro: desdemocratização da educação e privatização do público. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (orgs.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1ª edição. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

CAPÍTULO 2

OS *THINK TANKS* E OS POLICY MAKERS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: QUE INTERESSES ESTÃO NO JOGO?

Raquel Gomes D’Alexandre¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4779-1693>

INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas públicas tem sido comum a atuação dos *Think Tanks* que, no campo das contendas do jogo político, buscam obter influência na elaboração das políticas junto aos órgãos públicos e aos agentes estatais. A luz de um cenário em que a escassez de recursos demanda a tomada de decisões e a definição de planos de ações, seja por meio de representantes legais que operam nas diferentes esferas de governo ou pelos burocratas de alto escalão, a realidade constitui-se em um Estado envolto em uma dinâmica de disputas de interesses entre os variados atores em luta pela atenção e prioridade no atendimento de suas demandas.

Em vista de tal conjuntura, pensar a formulação das políticas de educação demanda analisar o lugar em que ocorrem os embates de interesses e projetos políticos que refletem a tomada de decisões do Estado, refletido na atuação dos *policy makers*² na constituição de um projeto político de governo (SOUZA, 2003). Sob essa perspectiva, como podemos pensar a atuação dos *Think Tanks* e sua relação com os *policy makers* na constituição de propostas políticas voltadas à educação?

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/ UNIFESP. Professora Me. em Educação e Ciências Sociais, formada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – EHPS da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Bacharel em História pela Faculdade de Ciências Sociais e licenciada em História na Faculdade de Educação – PUC-SP. Professora universitária e pesquisadora atuante no campo das Políticas Públicas de Educação. Atualmente é membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE) - UNIFESP.

2 A categoria *policy making* refere-se aos formuladores de políticas. A opção pela definição *policy makers* contempla não somente os formuladores de políticas, mas os que tomam decisão sobre que tipo de política será implementada. A respeito de tais terminologias, recomenda-se a leitura de Frey (2000); Capella (2006); Dagnino (2002), dentre outros.

Ao analisar as condições de desenvolvimento de um projeto político voltado à educação, Altbach (2002) chama-nos atenção ao afirmar que, ao se tornar uma mercadoria comercializável, inclusive em âmbito internacional, a educação assume um caráter empobrecido em seu conjunto de habilidades e valores necessários à formação e participação cidadã na sociedade moderna.

Segundo o autor, a transfiguração em mercadoria “a ser comprada por um consumidor, a fim de construir um ‘conjunto de habilidades’ para ser usado no mercado ou um produto a ser comprado e vendido por corporações multinacionais” (ALTBACH, 2002, p.2) implicará importantes consequências políticas que envolvem a forma como se concebem a educação, o ensino e a universidade.

A disputa por interesses privados que orbitam no campo das políticas educacionais compreendidas pela confluência de discursos que tendem a distensionar as relações de poder e a assimetria no âmbito da atenção estatal, se apresenta como objeto de análise desta reflexão. Como podemos pensar a atuação das fundações nos marcos em que as políticas de educação são consolidadas mediante aos interesses de membros que compõem a sociedade civil organizada nestas instituições?

Os estratagemas do jogo político empreendidos pelos *policy makers* a partir da lógica da coalizão do discurso (HAJER, 1993) apresentam-se como um caminho ao entendimento da atuação dos *Think Tanks* brasileiros, em um contexto em que a atuação dos burocratas e políticos expõem um caráter de racionalidade limitada (DAGNINO, 2002: 19). Tal limitação se manifesta sob a atuação do corpo burocrático e político que se apresenta como incapaz de conhecer ou delinear as prioridades educacionais que a realidade social brasileira evidencia, configurando-se em excelente oportunidade para a atuação dos *Think Tanks* na supressão de uma expertise na tomada de decisão dos *policy makers*.

Conforme estudiosos da área (WEAVER e MCGANN, 2002:01), assumimos a definição do *policy makers* não somente como formuladores de políticas, mas também àqueles que decidem a necessidade e prioridade de implementação. No entanto, para se promover a aplicabilidade de um projeto político, torna-se fundamental tecer o contato com informações sobre a realidade social à qual se destinam a política, a exequibilidade e as alternativas viáveis diante dos custos de sua execução. É nesta conjuntura que as fundações encontram espaço de atuação.

PENSANDO OS *THINK TANKS*

Para uma definição primária de *Think Tanks* retomamos a discussão promovida por Pautz (2011) a partir de um revisionismo na literatura sobre os estudos e as tipologias atribuídas à categoria ao largo da década de 1980 e 1990, bem como do entendimento que se possui no contexto de nossa contemporaneidade.

Ao longo de sua exposição, o autor delinea uma predominância nos estudos sobre a concepção de um *Think Tanks* categorizado como organizações que se dedicam à consultoria de políticas alternativas não governamentais.

No decorrer das últimas décadas do século passado, há uma predominância nos estudos que confundem a função dos *Think Tanks* com a sua estrutura organizacional. Segundo o autor, esta perspectiva carrega prejuízo a uma análise mais detida por inviabilizar a diferenciação entre as organizações além de impossibilitar a apreciação da pluralidade organizacional institucional.

Para além de compor um campo de disputas em torno de um mesmo objeto, como no caso da proposição de políticas públicas, estas organizações ao mesmo tempo em que desempenham funções semelhantes, como desenvolver atividades técnicas de prestação de serviços sob a forma de consultorias, se diferem em sua estrutura organizacional e nas formas de seu financiamento. Segundo Pautz (2011, p. 421):

Em uma versão mais recente de sua definição original, *Think-Tanks* são definidos como ‘não governamentais, sem fins lucrativos, organizações de pesquisa com autonomia organizacional substancial de governo e de interesses sociais, como empresas, grupos de interesse políticos (McGann e Weaver, 2000: 4). O critério para um *think tank* ser uma Organização ‘não governamental’ é geralmente aceita na literatura, desde que isso não exclua organizações que recebam projetos e financiamento básico de fontes governamentais. (tradução livre).³

Devido à natureza mutável da política e dos cenários que a envolvem, aqui se optou por categorizar um *Think Tanks* segundo a perspectiva que a define como uma espécie de assessoria de política externa aos governos (PAUTZ, 2011). Nesta, o critério sem fins lucrativos incide na premissa de que o lucro financeiro de um *Think Tanks* pode comprometer a independência do conselho quando estabelecida a relação de cooperação com governos, partidos ou empresas.

Na busca por posições, formais ou informais, no âmbito das organizações às quais presta consultoria, seja na iniciativa privada ou no acesso ao conjunto de dados específicos do governo, os *Think Tanks* são concebidos como agentes que potencialmente praticam um impacto na atividade organizacional na relação entre analista e cliente.

A título de exemplificação, no caso das proposições de políticas públicas

3 Tradução original: “In a more recent version of his original definition, think-tanks are defined as ‘non-governmental, not-forprofit research organisations with substantial organisational autonomy from government and from societal interests such as firms, interest groups, and political parties’ (McGann and Weaver, 2000: 4). The criterion for a think-tank being a ‘non-governmental’ organization is generally accepted in the literature as long as this does not exclude organizations that receive project and basic funding from governmental sources.”.

voltadas à educação brasileira, temos como expressão dos *Think Tanks*, a atuação de organizações da sociedade civil, tais como: Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Fundação Vanzolini. Estas instituições comumente se autodefinem como organizações suprapartidárias e independentes.

O Todos Pela Educação, fundado em 2006, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e suprapartidária, cuja missão é impulsionar a qualidade e a equidade da educação básica no Brasil. Sua atuação é focada em contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais e, nesse sentido, busca criar senso de urgência para a necessidade de mudanças, qualificar o debate sobre educação no Brasil, construir propostas técnicas e articular com o poder público, especialistas e demais atores do campo educacional com vistas à sua efetivação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s/d, não p.).

O Instituto Ayrton Senna se autodenomina como uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. Por isso, a entidade atua dentro de redes de ensino público em conjunto com gestores educacionais (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/d, não p.).

A Fundação Lemann, também se autodenomina como uma organização sem fins lucrativos e, segundo seu website, a entidade:

(...) busca contribuir para que cada aluno brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade e aposta, ainda, na transformação social do Brasil por meio da formação de uma rede de líderes de alto impacto. (...) atua diretamente em escolas públicas e disponibiliza uma variedade de ferramentas online disponíveis aos estudantes; apoia na formação de gestores educacionais e implementa os novos modelos de formação de professores; ajuda a buscar evidências e a levá-las aos tomadores de decisão do setor educacional. (FUNDAÇÃO LEMANN, s/d, não p.).

A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). A instituição tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades relacionadas que realiza com total caráter inovador (FUNDAÇÃO VANZOLINI, s/d, não p.).

Segundo Pautz (2011), o caráter declarativo de sua independência na cooperação com a iniciativa privada ou práticas de consultoria a órgãos do governo está diretamente relacionado à especificidade dos *Think Tanks* como organizações sem fins lucrativos. Segundo o autor, tal qualidade disfarça o tipo de atividade pela qual foi comissionada para conceber um estudo específico ou financiamento de projetos provenientes de diferentes fontes.

Assim, embora não haja lucros financeiros por ser resultantes de atividade de *think tank* - por exemplo para acionistas externos - um *think tank* busca ‘ganhar’ algo por meio de seu envolvimento com a política, negócios ou terceiro setor (dinheiro para o desenvolvimento organizacional contínuo, contatos, dados). E pode prejudicar tais ganhos ao desapontar seus patrocinadores financeiros ou outros por meio dos resultados que produz. (PAUTZ, 2011, p. 421. Tradução livre).⁴

Percebe-se que o critério sem fins lucrativos cria uma falsa percepção sobre os *Think Tanks* que atuam e desenvolvem atividades equivalentes às demais organizações. Diante dessa pretensa dicotomia, a maneira mais apropriada de lidar com a questão da (in)dependência financeira é aplicar a expressão “autonomia financeira” em substituição ao “sem fins lucrativos” (PAUTZ, 2011).

Vale ressaltar que, no âmbito da autonomia organizacional, um *Think Tanks*, mesmo se autodenominando independente, no plano prático atua no sentido de buscar proximidade com os tomadores de decisão da agenda da política com a finalidade de influenciar no processo político ao mesmo tempo em que demonstra tecer relativo distanciamento destes.

Pode-se dizer que, um dos motivos pelos quais as consultorias se tornam mais presentes na parceria com setores públicos, incide no fato de os tomadores de decisão passarem a intensificar a pressão dos grupos que reivindicam a reforma do setor público. Pautz (2011) chama atenção para o período da década de 1980 e 90 da qual, em diferentes países do mundo, dá-se início a uma agenda política que prima pela reforma do estado de bem-estar social, instituindo a privatização dos antigos monopólios estatais.

Segundo Tsebelis (2000 *apud* PAUTZS, 2011), em função da difícil natureza do desenvolvimento da reforma, a ação dos tomadores de decisão no campo da política social tem sido no sentido de buscar estímulos externos à proposição da reforma objetivando superar os possíveis bloqueios advindos dos diferentes campos de disputas que envolvem os processos de formulação e implementação das políticas.

É importante observar que, no âmbito das cooperações entre os *Think Tank* e os governantes, as consultorias se tornaram um negócio atraente para se contornar as comissões parlamentares e parceiros sociais. Neste caso, Pautz (2011) também aponta para o advento da Nova Gestão Pública (NGP), emanado no seio da teoria da administração pública, da qual vai instituir a demanda de uma expertise na elaboração das propostas políticas que os consultores e

4 “Hence, even though there are no financial profits per se resulting from think-tank activity – e.g. for external shareholders – a think-tank seeks to ‘gain’ something through its engagement with politics, business or the third sector (money for continued organizational development, contacts, data). And it can jeopardize such gains by disappointing its financial or other sponsors through the results it produces.” (PAUTZ, 2011, p. 421).

gestores podem oferecer.

Neste cenário podemos agregar ao nosso entendimento sobre os *Think Tanks* a definição que eles compreendem como um conjunto de:

[...] *Think-tanks* são instituições não governamentais; intelectualmente, organizacionalmente e financeiramente autônomo do governo, partidos políticos ou interesses organizados; e estabelecido com o objetivo de influenciar a política. Eles não têm poder de tomada de decisão formal e reivindicar neutralidade política, embora muitas vezes não torne nenhum segredo os seus pontos de vista ideológicos. (PAUTZ, 2011: 423).⁵

A base de atuação dos *Think Tanks* objetiva a modificação da política por meio de argumentos intelectuais que se imiscuem do espírito público em detrimento das atividades de pressão que envolvem as disputas próprias dos cenários políticos. Nesta perspectiva, empregam práticas em redes de políticas para fornecer especialização aos formuladores de políticas públicas. Ademais, informam os tomadores de decisão sobre o desenvolvimento de políticas adotadas em âmbito internacional haja vista que servem como base ao desenvolvimento de políticas internas.

Dentre outras práticas, há a formação de opinião e participação na comunicação estratégica com servidores públicos, tomadores de decisão, empresários e acadêmicos (DESAI, 2006 apud PAUTZ, 2011). A ideia é construir pontes entre as diferentes partes interessadas no campo da formulação das políticas, não como intermediários passivos, mas como provedores de discursos conceituais para a formulação de políticas (STONE, 2007 apud PAUTZ, 2011). Depreende-se deste fenômeno que, para além dos ganhos financeiros, há outros tipos de benefícios como o acesso a dados governamentais que lhes garantem maior vantagem de atuação política sobre os concorrentes.

COMPREENDENDO *THINK TANKS* NO ÂMBITO DA TEORIA GRAMSCIANA

A partir do delineamento da concepção de um *Think Tank*, cabe analisá-lo sob a perspectiva da teoria gramsciana qual o conceito de Estado Integral se apresenta no âmbito de compreensão da ação dos intelectuais orgânicos no processo de elaboração das políticas públicas voltadas à educação.

Nesta fundamentação, o conceito de Estado Integral compreende e abrange as organizações da sociedade civil que atuam na ampliação das estruturas

5 think-tanks are non-governmental institutions; intellectually, organizationally and financially autonomous from government, political parties or organized interests; and set up with the aim of influencing policy. They have no formal decision-making power and claim political neutrality while often making no secret of their ideological standpoints. (PAUTZ, 2011: 423).

de dominação de seu poder político, econômico, cultural. Conforme Gramsci (2012), o poder do Estado, enquanto órgão e mecanismo de dominação de classe, se institui, não somente no âmbito da sociedade política e da institucionalidade do poder político, mas fundamentalmente, nas estruturas mais complexas e avançadas da sociedade civil. De modo que:

A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto das associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às ‘trincheiras’ e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas parcial o elemento do movimento que antes constituía ‘toda’ a guerra, etc. (GRAMSCI, 2012, v. 3, p. 24).

Na teoria gramsciana, a guerra de oposição é tomada como o momento da mobilização, da articulação política, na tomada de posições dos agentes individuais e coletivos que atuam nos espaços que envolvem a vida civil e sua relação com o Estado. Assim, a concepção de sociedade civil aqui adotada não parte da oposição entre Estado e sociedade civil, como se essa se restringisse ao espaço da produção e da liberdade individual, concepção essa desenvolvida na tradição liberal.

A concepção aqui adotada parte do pressuposto de que não há possibilidade de se conceber o entendimento da categoria de sociedade civil desprovida de conteúdo de classe e desagregada do Estado. A indissociabilidade das categorias ocorre em função da noção de Estado Integral como espaço em que a sociedade civil encontra seu sustentáculo fundamental de dominação nos âmbitos dos direcionamentos políticos e econômicos.

Esse entendimento demonstra a dimensão dialética entre Estado e Sociedade civil, na qual o poder político se funde com o exercício do poder de classe da qual sociedade política e sociedade civil são entes complementares que se unem a partir de processos históricos concretos.

Em Gramsci a sociedade civil não pode ser seccionada ou amputada da totalidade na qual emerge: responde a uma extensão da socialização do processo produtivo, mas não atua apenas nos espaços produtivos. Compõe-se de aparelhos privados de hegemonia que, ao mesmo tempo em que procuram diluir as lutas de classes, expressam e evidenciam sua difusão e generalização no conjunto da vida social. A sociedade civil, para Gramsci, é parte integrante do Estado e somente por razões analíticas pode dele ser destacada. (FONTES, 2010, p. 2016).

Neste aspecto, o conceito de Estado Integral viabiliza uma melhor compreensão dos processos de implementação das políticas públicas já que tanto as organizações da sociedade civil quanto às instituições da sociedade política podem participar de todo o processo de formulação de uma agenda e

implementação de uma política.

Nessa formulação, Gramsci entende que a sociedade civil é o espaço privilegiado de disputa da hegemonia de classe, lugar de construção de uma hegemonia que possa dar às classes subalternas a condição de direção política (moral e intelectual), qualificando-as a se tornar governo. Isso seria possível em uma condição em que o governo legal e as instituições da sociedade política já não exerceriam mais a direção política da sociedade, ou seja, a classe até então hegemônica perderia a direção e a outra classe passaria a exercê-la, sendo, portanto, dirigente ainda que não dominante. *Dessa forma, compreendendo o Estado como a conjunção da sociedade política (coerção) com a sociedade civil (espaço de disputa pela hegemonia), ao qual dá o nome de Estado Integral.* (JACOMINI, 2020, p.9. grifo nosso).

Outra categoria-chave desenvolvida por Gramsci (1982) é a de *intelectual orgânico* que nos auxilia no entendimento do papel das organizações da sociedade civil, que, para nossa discussão, compõem os *Think Tanks* que atuam no campo da assessoria técnica e política voltadas à educação. Aqui, entendemos este conceito desvinculado do nível de escolaridade ou erudição do indivíduo, sendo caracterizado pelo tipo de ação empreendida no bojo das disputas por interesses específicos dos grupos a que pertencem.

Os conceitos gramscianos de hegemonia, discurso, sociedade civil e de intelectuais orgânicos se tornam funcionais na análise dos *Think Tanks* principalmente em sociedades em que o capitalismo ocorreu de forma tardia. Podemos atribuir o sentido do *Think Tanks* incorporados à lógica de funcionamento da sociedade civil em que o consentimento para a manutenção da ordem social é constantemente reproduzido.

A prática social das organizações da sociedade civil, segundo este referencial, contribui para a manutenção ou estabelecimento de relações de poder entre os grupos, dos quais, na busca por uma ordem hegemônica, produz discursos legitimadores da constituição das políticas.

Assim, o conceito de “hegemonia encontra expressão em coalizões e compromissos projetados para integrar diversas forças sociais em ‘blocos históricos’ ou ‘blocos de poder’ assimétricos” (PLEHWE et al., 2006: 3 apud PAUTZ, 2011, p. 425). Na busca pela manutenção do equilíbrio do bloco hegemônico, podemos apreender as constantes renegociações entre os grupos sociais na disputa pelo poder político. Como organizações da sociedade civil, os *Think Tanks* podem ser analisados na perspectiva de:

[...] think-tanks podem ser entendidos como centros “de formação, de irradiação, de disseminação” de ideias que não são simplesmente “espontaneamente” “nascidos” “em cada cérebro individual”, mas precisam de locais onde sejam produzidos e de onde possam ser disseminados como forças na luta política pelo equilíbrio hegemônico (Gramsci, 1971, p. 192

apud PAUTZ, 2011, p. 425).⁶

Sediado nesta dimensão, o conceito de intelectual orgânico se constitui como instrumental importante no estudo dos *Think Tanks* visto que deve ser analisado no campo das disputas dos interesses nos campos de constituição das políticas.

De modo que, na concepção gramsciana a categoria classe social pode ser analisada a partir de um campo de funções das quais refletem um dado modo de produção econômica.

No âmbito do desenvolvimento de uma sociedade com interesses de classes divergentes, característica das relações sociais inerentes ao desenvolvimento do capitalismo, caberá aos intelectuais desempenhar papel importante na conformação de interesses no quadro de disputas pela hegemonia das classes nos campos econômico e político, bem como na conformação ideológica da sociedade.

Segundo Pautz (2011, p.426) “Assim, intelectuais *Think Tank* não são filósofos ou ‘oradores’ de ‘grandes narrativas’ - estes são os ‘intelectuais tradicionais’ de Gramsci – mas preocupam-se com os detalhes da política e com a política”.⁷ Cumprindo uma função de legitimar discursos nas esferas culturais, morais, éticas e intelectuais *Think Tanks* são um conjunto de instrumentos que atuam na reorganização do estado de forma a contemplar os interesses da lógica econômica social. Mediante uma práxis de assessoria política, o estado passa a ser reorganizado segundo a lógica dos interesses das alianças políticas de quem ocupa os cargos do poder de decisão.

OS THINK TANK NA CONDIÇÃO DE AGENTES DE PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS E O CONCEITO DE COALIZÃO DE DISCURSO

No âmbito dos estudos sobre a análise e interpretação do processo de constituição das políticas, têm destaque as obras de Kingdon (1995), Sabatier (2007), Baumgartner (2007), os quais ao analisarem a definição dos problemas para as políticas, destacam a relevância das ideias nos processos pré-decisórios abrangendo desde a definição da agenda política, a tomada de decisão e formação, até as possibilidades de mudanças na trajetória de tais políticas.

Ao analisar os processos decisórios da formulação das políticas e verificar quem são os agentes que desta participam, presenciamos os *Think Tanks*

6 No original: [...] think-tanks can be understood as centres ‘of formation, of irradiation, of dissemination’ of ideas which are not simply ‘spontaneously “born” in each individual brain’ but need locations where they are produced and from where they can be disseminated as forces in the political struggle for the hegemonic equilibrium (Gramsci, 1971: 192 apud PAUTZ, 2011, p. 425).

7 No original: Thus, think-tank intellectuals are not philosophers or ‘orators’ of ‘grand narratives’ – these are Gramsci’s ‘traditional intellectuals’ (Gramsci, 1971: 5) – but are concerned with policy details and politics. (PAUTZ, 2011, p. 425).

assumindo uma condição de agente de mudanças, externos ao analisar os processos decisórios da formulação das políticas e verificar quem são os agentes que desta participam, presenciamos os *Think Tanks* assumindo uma condição de agente de mudanças, externos ao Estado, podendo exercer impacto significativo na condução de mudanças ou continuidades das políticas.

Pautz (2011) desenvolve que, sob a perspectiva das mudanças, estas não ocorrem como resultado da ação autônoma do Estado, mas em resposta a um debate social em evolução. Segundo o autor, essa discussão envolve uma gama de participantes tais como: os analistas de política externa, partidos políticos, grupos de interesses organizados; a mídia; os mercados financeiros e o mercado para ideias econômicas das quais os *Think Tanks* estão ativos. Conforme vimos, como agentes externos ao Estado, os *Think Tanks* agem no sentido de alimentar pautas políticas em torno de suas redes de interlocução das quais vão ou não promover as mudanças na condução dos projetos políticos.

Eles podem contribuir para o desenvolvimento de novos ‘discursos legitimadores’ para certas políticas. Através de sua integração em grupos de reflexão de redes de políticas pode se tornar aparatos ideológico eficaz e infundir suas contribuições ao discurso para o debate. (PAUTZ, 2011, p. 428. tradução livre).⁸

Dependendo do cenário político e das coalizões de lideranças dentro dos partidos políticos na constituição de discursos que regem a tomada de decisões, essas redes podem ser mais ou menos estáveis ao longo do tempo, o que vai variar também no nível de exclusividade que assumem.

Na tomada de decisão e implementação das políticas, tais agentes possuem poder de influência quando da troca de informações, negociações, coordenação de formas independentes de ação, coordenação de formação, implementação e legitimação das políticas. Definimos a dimensão de redes políticas como categoria instrumental na análise do discurso dos grupos quando:

Os conceitos de rede de políticas fornecem essencialmente uma teoria de governança que contribui para a compreensão da política mudança e continuidade, assumindo que as redes afetam os resultados das políticas e restringem as agendas de políticas por meio de lutas entre os atores interessados. (PAUTZ, 2011: 428. tradução livre).⁹

8 No original “They can contribute to the development of new ‘legitimising discourses’ for certain policies. Through their integration into policy networks think-tanks can become effective ideological apparatuses and infuse their contributions to the discourse into the debate.”. (PAUTZ, 2011, p. 428).

9 No original: “Policy network concepts essentially provide a theory of governance that contributes to the understanding of policy change and continuity by assuming that networks affect policy outcomes and constrain policy agendas through struggles among interested actors.”. (PAUTZ, 2011: 428).

Ao pensar na teoria de rede política no estudo dos *Think Tanks*, este instrumental nos viabiliza apreender estas organizações como atores em rede de política alertando sobre o que tem sido desenvolvido no âmbito das políticas desenvolvidas sobre a diretriz do Estado no qual as redes fornecem governança sem governo (RHODES, 1996 apud PAUTZ, 2011).

Percebemos que o viés de análise do governo e da governança necessariamente significa considerar como o desenvolvimento das políticas são cada vez mais influenciados por agentes incorporados na dinâmica das redes em detrimento de um Estado central hierarquizado. Nessa abordagem, as decisões e resultados são modulados por relacionamentos dentro e fora das instituições políticas.

Adentrando na dimensão da coalizão de discurso desenvolvido por Hajer (1993), temos que a configuração do discurso ocorre não apenas no conflito cultural para transformar a mentalidade popular e disseminar novas concepções em torno da realidade, mas também no consentimento para essa dominação do qual o poder é produzido dentro dos sistemas e subsistemas das relações sociais.

A análise consubstanciada no conceito de rede política articulada ao discurso de coalizão de Hajer (1993) é enriquecida quando nos detemos na lógica de construção do discurso promovido pelos *Think Tanks*. Entendendo que tal prática reflete uma luta argumentativa, cujo discurso final domina a estrutura de debate, percebemos como ele se consolida na prática em termos de constituir uma base hegemônica. Segundo Pautz (2011, p. 429):

Os diversos atores dessa luta discursiva buscam garantir apoio intelectual para a sua definição da realidade através, por exemplo, dos recursos fornecidos por think-tanks. É esta carreira de construções discursivas que se torna o objeto de pesquisa (HAJER e KESSELRING, 1999: 2) através do quadro de coalizão de discurso. (tradução livre).¹⁰

Podemos definir a coalizão de discurso como um conjunto de narrativas que permitem aos atores recorrer a variadas categorias discursivas para dar sentido a fenômenos específicos (HAJER, 1995). Segundo o autor “Um discurso de coalizão é mantido unido pela crença compartilhada de seus membros na interpretação de uma ameaça, crise ou evento que constrói a natureza do problema de política sob consideração” (HAJER, 1995, p. 247. Tradução livre)¹¹.

Em outras palavras, uma coalizão de discurso pode ser apreendida na

10 No original: “The various actors of such a discursive struggle seek to secure intellectual support for their definition of reality through, for example, the resources provided by think-tanks. It is ‘this “career” of discursive constructs that becomes the object of research’ (Hajer and Kesselring, 1999: 2) through the discourse coalition framework.”. (PAUTZ, 2011: 429).

11 No original: “A discourse coalition is held together by its members’ shared belief in an interpretation of a threat, crisis or event which constructs ‘the nature of the policy problem under consideration’”. (Hajer, 1995: 247).

reunião de atores em torno de ideias comuns, visto que o conceito se centra nas formas em que ocorrem as interações dos agentes e das instituições bem como, na forma que criam um contexto em que os interesses e valores são definidos e remodelados. Nesta relação, podemos dizer que, quanto mais institucionalizada for uma questão política, maiores serão as chances de se promover uma hegemonia discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos desenvolver uma discussão em torno da função dos *Think Tanks* na concepção de Pautz (2011) para entender o processo de formulação das políticas públicas que contemplam a realidade brasileira. Tomamos como ponto de análise as fundações que atuam no campo da educação que tecem a proposição de agendas políticas via consultorias às instituições públicas e privadas. No decorrer da análise, foram utilizados alguns referenciais no campo das ciências sociais, com a adoção da categoria de Estado Integral em Gramsci (2012) da qual correlacionamos os *Think Tanks* na condição de agentes que influenciam o processo de constituição das políticas e a construção da coalizão de discurso (HAJER, 1995).

No decorrer da reflexão, vimos como os *Think Tanks* devem ser analisados sob a perspectiva de sua função para melhor compreender o marco divisor entre as diferentes instituições na produção de discursos e de influência na formulação das políticas.

Na relação com a análise gramsciana sobre o Estado, trabalhamos com os conceitos de hegemonia, sociedade civil e intelectual orgânico para desenvolver uma análise crítica dos *Think Tanks* como organizações essencialmente ligadas às democracias capitalistas liberais. Teceu-se uma relação com a análise da coalizão do discurso e o seu potencial em descrever o processo de constituição das políticas e como os *Think Tanks* são atores importantes neste processo.

Vimos como as redes políticas se apresentam como fenômenos aos quais devemos atentar para a análise do contexto em que as políticas surgem e que, portanto, nos fundamentam para tecer uma compreensão das instituições como os *Think Tanks* e outros atores não estatais constituíram oportunidades para se tornarem tomadores de decisão.

Nesta análise a abordagem em torno dos *Think Tanks* se ocupou em compreendê-los não apenas como organizações que se ocupam em tomar posição no debate das políticas, mas também como uma categoria que tem um poder explicativo inserido em diferentes contextos históricos que atuam em um cenário de constantes mudanças e de instabilidades políticas. Analisando a partir dessa premissa, foi possível verificar o potencial da categoria para a análise da formulação das políticas.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P.G. **Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good.** Current Issues in Catholic Higher Education, Washington, DC, n. 22, p. 55-60, 2002.
- CAPELLA, A. C. N. **Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas.** BIB, São Paulo, no 61, pp. 25-52, 2006.
- DAGNINO, R. **Metodologia de Análise de Políticas Públicas.** GAPI – UNICAMP, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. **Cadernos do cárcere – Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.
- _____. **Cadernos do cárcere - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 428 p. v. 3.
- FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil.** Planejamento e Políticas Públicas, n° 21, 2000.
- HAJER, Maarten. **Discourse Coalitions and the Institutionalization of Practice: The Case of Acid Rain in Britain.** In: FISHER, F.; FORESTER, J. The Argumentative turn in policy analysis and planning. Duke University Press, 1993, pp. 43-76. Disponível em: http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/POLICY%20ANALYSIS%20The%20Argumentative%20turn%20in%20policy%20analysis%20and%20planning.pdf . Acesso em: 10 de janeiro de 2022.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **O futuro que imaginamos começa agora, na escola.** (Website Quem somos). Disponível em: <https://institutoayrtonsen-na.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.
- JACOMINI, Márcia Aparecida. **O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais.** Revista Educ. Pesqui. vol. 46. São Paulo, 2020. Epub Feb 27, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100513. Acesso em: 5 de janeiro de 2022.
- KINGDON, John W. **Como chega a hora de uma ideia?** In: SARAVIA, Enrique e FERRAREZI, Elisabete (org.). Políticas públicas: coletânea. Brasília: ENAP, 2006. v. 1.
- MCGANN, J.; WEAVER, R. (Orgs). **Think tanks and civil societies – catalysts for ideas and action.** Transactions Publishers, New Brunswick e Londres, 2002.
- PAUTZ, Hartwig Glasgow. **The Argumentative Turn in Policy Analysis end**

Planning. Caledonian University, UK. 2011. Disponível em: [http:// www.sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav](http://www.sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav). Acesso em: 17 de dezembro de 2021.

SABATIER, Paul; WEIBLE, Christopher. **The Advocacy Coalition Framework: Innovations and Clarifications.** In: SABATIER, Paul. Theories of the Policy Process. Westview Presse, 2007, pp. 189- 222.


SOUZA, C. **“Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil.** Revista de Ciências Sociais, 2003, vol. 18, nº 51.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já! 7 Recomendações de Políticas Públicas.** Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf . Acesso em: 17 de dezembro de 2021.


CAPÍTULO 3

EXPANSÃO DA PRIVATIZAÇÃO NA/DA GESTÃO EDUCACIONAL DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO BRASILEIRAS: AGENTES E INTENCIONALIDADES

Janete Palú¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5887-6246>

Joélma de Souza Arbighaus²

 <https://orcid.org/0000-0003-4694-9484>

*E, finalmente, para florão e remate de tanto privatizar,
privatizem-se os Estados, entregue-se por uma vez
a exploração deles a empresas privadas,
mediante concurso internacional.
Aí se encontra a salvação do mundo...[...]
José Saramago (1996)*

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar as diferentes formas e nuances da privatização da educação pública, focalizando os processos privatizantes que estão ocorrendo na gestão educacional, em especial nas redes estaduais de ensino brasileiras. O interesse pela temática advém das vivências profissionais e acadêmicas das pesquisadoras que, além de terem, por objeto de seus estudos, as políticas educacionais, trabalham em escolas pertencentes às redes estaduais de ensino no sul do Brasil, bem como atuaram e atuam na gestão educacional.

Percebemos, com muita inquietação, o avanço do setor privado na educação pública, sobretudo na gestão educacional, concebida como espaço

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora de História e Assistente Técnica Pedagógica na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Bolsista do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), Santa Catarina- Brasil. E-mail: janete.palu@ufpr.br.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Educação pela UFPR. Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná (PR) e da rede municipal de ensino de Curitiba - PR. E-mail: joelma.arbighaus@ufpr.br.

estratégico, ou seja, um *locus* privilegiado por meio do qual os sujeitos do setor privado e do terceiro setor adentram os sistemas de ensino e, por conseguinte, as escolas que os integram. A inserção desses agentes possibilita o direcionamento das políticas educacionais a partir dos interesses privados e elas chegam até as escolas, espaço no qual as políticas educacionais são traduzidas em práticas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Identificamos que, nas últimas décadas, as políticas gerencialistas neoliberais, oriundas de um processo mais amplo de reforma do Estado, têm modificado a gestão dos sistemas de ensino e das escolas públicas. Essas políticas trazem implicações e desafios para a materialização da gestão democrática que, embora reconhecida como um dos princípios do ensino público no Brasil, ainda não está consolidada nas redes de ensino e nas escolas públicas.

Além das inquietações destacadas, este escrito é resultado das discussões, debates e leituras realizados na disciplina: Tópicos especiais em Políticas Educacionais I – Relações entre público e privado na educação³, a qual nos permitiu aprofundar os conhecimentos sobre a relação, as disputas e os tensionamentos que envolvem o público e o privado na educação pública. Portanto, esse exercício de escrita entrelaça questões profissionais e acadêmicas, pesquisas que estamos realizando no campo das políticas educacionais e vivências enquanto profissionais da educação pública.

Diante do exposto, pretendemos, ao longo do texto, apresentar elementos que possam auxiliar na compreensão dos seguintes questionamentos: Em que contexto a educação, como um bem público, como um direito de todos e de todas, está sendo convertida em mercadoria ou em serviço? As diferentes formas de privatização da/na gestão educacional contribuem para esse processo? Em que medida a gestão educacional é concebida como um espaço estratégico para a atuação do setor privado e do terceiro setor? Quem são os sujeitos que ocupam e ocuparam as secretarias estaduais de educação brasileiras, no período de 2019-2022? Há espaço para a gestão democrática no cenário atual?

Este texto apresenta uma seção introdutória, seguida de uma discussão que trata da conversão do direito à educação em mercadoria, em um contexto do avanço do neoliberalismo. Na sequência, abordamos as diferentes formas de privatização e como elas podem ser observadas no contexto da educação e das suas formas de gestão, concebida como um espaço estratégico para a privatização da educação pública. Visando analisar as disputas e os tensionamentos que envolvem o setor público e privado no campo da gestão educacional, identificamos

3 Disciplina ministrada pela professora Dra. Cassia Alessandra Domiciano, no âmbito Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, no segundo semestre de 2021.

quem são os sujeitos que ocupam a função de secretários (as) estaduais de educação no Brasil, a partir do ano de 2019, analisando o perfil, a formação e a atuação desses sujeitos no período que antecede sua posse, informações, essas obtidas a partir de pesquisa documental realizada em diversos sites, cujos dados foram submetidos às técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Na sequência, enfatizamos o papel do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a atuação dos secretários (as) de educação da região sul do Brasil. Por fim, apresentamos as conclusões.

A CONVERSÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM MERCADORIA: QUANDO O MERCADO ADENTRA O ESTADO E DIRECIONA SUAS POLÍTICAS

A concepção da educação como um direito de todos e de todas é uma conquista recente, sendo que o reconhecimento desse direito, assegurado pelo Estado, como interesse e bem público, na maioria dos países, deu-se durante o século XX (TEIXEIRA, 2009), quando os direitos sociais, considerados como direitos de segunda geração foram legitimados (BOBBIO, 2004). Inicialmente, isso aconteceu em países que vivenciaram o chamado Estado de bem-estar social (*welfare state*) e, posteriormente, a materialização desse direito pode ser observada nos diferentes países do mundo. No Brasil, a concepção de ensino primário obrigatório e gratuito aparece pela primeira vez na Constituição Federal (CF) de 1934, contudo, a educação básica entendida como um direito público subjetivo, portanto, um direito de todos e de todas, imputando o dever do Estado para com sua oferta, somente é reconhecida na CF de 1988 (CURY, 2008).

Todavia, passados apenas alguns anos, as transformações na configuração e no papel do Estado podem comprometer essa conquista recente. Na esteira desse pensamento, Ball (2020, p. 24) afirma que “[...] a soma dessas mudanças indica o início do fim da educação pública em sua (s) forma (s) de ‘bem-estar’”, que corresponde ao que o autor denomina de “triunfo do ‘imaginário neoliberal’.” Esse ideário, que se expandiu para os setores econômico, político e social a partir dos anos 1980 e 1990, acabou por modificar a educação e as suas formas de gestão para atender a racionalidade econômica do neoliberalismo em âmbito global.

Na difusão dessa concepção, além das empresas e do terceiro setor, as organizações multilaterais se constituem em importantes atores hegemônicos globais, verdadeiros *think tanks*⁴ associados ao capitalismo neoliberal, que atuam em várias

4 Os *think tanks* são organizações da sociedade civil existentes desde o século XIX, que produzem ideias, opiniões, conhecimento, atuando e influenciando na elaboração de políticas públicas, dentre elas as educacionais. No século XXI observa-se uma expansão dos *think tanks* pró-mercados, os quais defendem a redução da intervenção do estado e uma maior atuação do mercado no campo educacional (MENDES, PERONI, 2020) de

frentes, elaboram recomendações que adentram os sistemas de ensino em muitos países, influenciam e direcionam a elaboração das políticas educacionais.

Hill (2003, p. 25), ao analisar as mudanças vivenciadas no campo educacional, ressalta que “A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal.” Dentre as estratégias do neoliberalismo, destacam-se o corte dos gastos públicos e a conformação de um mercado educacional para os serviços públicos, por isso a conversão da educação em mercadoria.

Frente a esse cenário, reafirmamos a importância da educação como um bem público, como um direito de todos e de todas, afinal “[...] a educação não é uma mercadoria para ser comprada e vendida. Pode-se comprar os meios para a educação, mas não o aprendizado em si.” (HILL, 2003, p. 37). Nos tempos difíceis que temos vivenciado, nos quais a racionalidade neoliberal pretende converter tudo e todos em mercadorias, defender a educação como bem público pressupõe defender a própria democracia, nesse viés, a gestão democrática da educação e da escola pública tem um importante papel. É por meio dessa concepção que podemos fazer a resistência e expor os interesses do capital e dos sujeitos que o representam e que pretendem “[...] persuadir as pessoas que o neoliberalismo – concorrência, privatização, padrões mais baixos de serviços públicos, maior desigualdade entre ricos e pobres é legítimo.” (HILL, 2003, p. 40). Para tanto, é imprescindível conhecer mais sobre as múltiplas faces da privatização e os seus disfarces, bem como os locais estratégicos para sua materialização. É o que pretendemos aprofundar na próxima seção.

DIFERENTES FORMAS E DIMENSÕES DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A GESTÃO COMO UM ESPAÇO ESTRATÉGICO

Com o avanço do neoliberalismo, o mercado passou a direcionar as ações públicas ocupando novos espaços. Nesse contexto, a educação passou a ser percebida como uma possibilidade de lucros e que, portanto, não deve ser ofertada exclusivamente pelo Estado. Conforme Lima (2018, p. 130), “O movimento de privatização da educação tem assumido, ao longo das últimas décadas e em distintos contextos, múltiplas formas de expressão nas políticas públicas de educação.” Para compreendermos as políticas educacionais forjadas nesse contexto, precisamos conhecer as formas que a privatização tem assumido.

A partir das similitudes apresentadas por esses processos, Lima (2018) classifica as diferentes expressões das privatizações em dois tipos: *lato e stricto sensu*. A privatização *lato sensu* está relacionada a processos mais amplos, nos quais o

modo que a atuação dessas organizações tem contribuído para a privatização da educação.

Estado e as suas formas de administração são reformados para atender aos interesses do mercado, se “[...] assenta na empresa privada como modelo organizacional e como processo de gestão, considerados superiormente racionais e, por essa razão, objetos de um ‘processo mimético’ por parte das organizações públicas.” (LIMA, 2018, p. 133). Na lógica da privatização *lato sensu*, as escolas e universidades públicas “[...] têm assumindo como arquétipo o ‘privado’, um referencial legítimo para as políticas públicas, e a empresa e seus modos mais típicos de organização e gestão como modelo institucional que se pretende adotar e emular.” (LIMA, 2018, p. 142). Ou seja, embora a propriedade continue sendo pública, as ações das organizações públicas, dentre elas, as educativas, são direcionadas pela lógica do mundo privado, por meio de inúmeras reformas. No que diz respeito à gestão da educação, ela deve seguir uma teoria geral da administração, portanto, administrada da mesma forma que qualquer outra empresa capitalista.

Já a privatização *stricto sensu* favorece “[...] a criação de escolas privadas, alterando o estatuto da propriedade das escolas, as regras de financiamento, as formas de provisão, os modos de regulação da educação, contribuindo para mudar as definições históricas de educação pública e de escola estatal.” (LIMA, 2018, p. 130). A privatização *stricto sensu* assume diferentes formas de “[...] desestatização, de empresarialização, de mercantilização, de soluções combinadas entre vínculos empregatícios públicos, contratos individuais de trabalho típicos do setor privado [...]” (LIMA, 2018, p. 132), que podem ser observadas dentro da mesma organização ou situação.

Ao analisar os processos de privatização a partir dos anos 1990, Cássio et al. (2020) afirmam que se trata de uma tendência internacional com impactos visíveis para a educação. Os autores corroboram a visão de Lima (2018), ou seja, que as privatizações ocorrem no sentido estrito e em sentido amplo, associam a expansão da privatização ao neoliberalismo e às reformas no âmbito do Estado (CÁSSIO, et al., 2020). Eles ressaltam que “A crescente participação de atores não estatais na gestão pública é parte da neoliberalização” (CÁSSIO, et al., 2020, p. 4), que modifica a estrutura e forma do Estado. Nessa nova configuração, não somente o governo direciona as políticas públicas, dentre elas, as educacionais, mas os diferentes atores que adentram o Estado também adquirem papel importante, caracterizando os processos heterárquicos de administração (CÁSSIO, et al., 2020) e a mudança de governo para governança. A heterarquia pode ser caracterizada como “[...] uma forma organizacional entre a hierarquia e a rede, baseada em diversos vínculos horizontais e verticais que permitem que diferentes elementos do processo político cooperem.” (BALL; JUNEMANN, 2012, p. 138 apud CÁSSIO et al., 2020, p. 3-4).

A nova governança pública abarca atores do setor público, privado e

terceiro setor na condução do Estado e de suas políticas (BALL, 2013), assim, as fronteiras entre o público e o privado ficam cada vez mais borradas, difíceis de serem identificadas e, por vezes, se imbricam e entrecruzam. Nesse sentido, Ball (2020, p. 32) afirma que “[...] não só as redes políticas desfocam as fronteiras entre o Estado e a sociedade, mas elas também expõem o processo de elaboração de políticas a jogos de poder particularistas.” Dito de outra forma, na nova governança heterárquica, interesses particulares ou de grupos podem se sobrepor aos interesses da grande maioria da população. Dessa forma, algumas políticas educacionais forjadas nesse contexto são exemplos desse processo.

Esses atores do mundo privado associados aos agentes públicos formam redes de governança, que “[...] reúnem representantes de agências multilaterais, governos nacionais, organizações sociais, *think tanks*, empreendedores sociais e corporações multinacionais e são apresentadas como alternativa política para as ‘ineficiências’ do Estado.” (SHIROMA, 2020, p. 6). Essas transformações visam atender aos interesses e necessidades do capitalismo em sua fase atual. As formas de governança em rede “[...] incorporam e disseminam soluções empresariais e empreendedoras para problemas sociais e educacionais.” (BALL, 2013, p. 181). Esses processos reafirmam as diferentes formas de privatização da educação pública.

Adrião (2018, p. 9) justifica o uso do termo privatização “[...] no lugar de mercantilização, parceria público-privada [...]”, uma vez que, segundo a autora, essa é a terminologia mais adequada, visto que ela abarca as ações de subordinação da educação pública aos interesses do mercado, das grandes corporações e de organizações. A autora destaca que não se trata de mero formalismo terminológico, mas, sim, de uma “[...] tentativa de conceituar processos sociais da maneira mais clara possível, situação dificultada tanto mais por tais processos encontrarem-se em fase embrionária neste período de globalização de um capitalismo alicerçado na financeirização da economia [...].” (ADRIÃO, 2018, p. 9). Para a autora, a utilização de termos como parceria público-privada, muitas vezes, contribui para acobertar esses processos. Adrião entende por privatização os “[...] processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – N° 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro.” (ADRIÃO, 2018, p. 9).

A partir do mapeamento das produções nacionais e internacionais que tratam das formas predominantes de privatização, é destacado que “[...] tais formas de privatização vêm sendo identificadas em três dimensões: **gestão, oferta e currículo**” (ADRIÃO, 2018, p. 10, grifo da autora). No que diz respeito à privatização da gestão, ela pode ser identificada em dois âmbitos distintos:

[...] **privatização da gestão educacional**, quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas e **privatização da gestão escolar** relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores. (ADRIÃO, 2018, p. 12, grifo nosso).

Neste texto, focalizaremos os processos de privatização relacionados à gestão educacional. Todavia, tanto a privatização da gestão educacional quanto da gestão escolar se encontram imbricadas, uma vez que, geralmente, é adentrando a gestão educacional que os agentes privados conseguem chegar até as escolas, um espaço privilegiado para a promoção de diferentes processos de privatização. O setor privado passou a atuar de forma mais direta na gestão educacional com as alterações na legislação nacional realizadas após a CF de 1988, dentre as quais, Adrião (2018, p. 17) enfatiza a Emenda Constitucional N° 19 de 1988 que possibilitou a associação de instituições privadas “[...] a governos por meio de diferentes mecanismos como contrato de gestão; termos de parceria, acordo de colaboração e de fomento e as parcerias público-privadas propriamente ditas.” Denota-se que os agentes privados e o terceiro setor, ao adentrarem o Estado, realizaram mudanças na legislação, permitindo que sua ação no âmbito da educação pública fosse ampliada.

É importante ressaltar que essas mudanças decorrem de um processo mais amplo de reforma do Estado e do avanço neoliberal no contexto nacional, em especial no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando ocorreu a Reforma do Estado, orquestrada por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (BEHRING, 2008). A reforma de cunho gerencial foi reverberada para a educação. Nesse sentido, a adoção dos mecanismos supracitados por Adrião (2018) estão relacionadas às mudanças propostas pelas reformas neoliberais e à introdução da nova gestão pública ou do gerencialismo no âmbito da gestão da educação.

Adrião (2018, p. 18) afirma que é possível identificar três segmentos privados que atuam nas redes e sistemas públicos: “[...] os filantropos de risco ou *venture philanthropy*, as corporações propriamente ditas e os braços sociais dessas corporações, organizados em fundações e institutos.” Não obstante, a autora ressalta que a atuação desses segmentos não fica restrita à contratação de assessorias, de atividades pontuais ou de pressão dos grupos empresariais, visto que, esses grupos e segmentos passam a definir as prioridades educacionais e o gerenciamento dessas prioridades, que geralmente é realizado por meio de sistemas vendidos às redes de ensino (ADRIÃO, 2018). Portanto, a gestão educacional é conduzida e alicerçada nos interesses desses segmentos e não de uma concepção de educação como direito de todos e de todas, uma vez que é a partir da gestão educacional que esses agentes direcionam as políticas educacionais, as quais têm

por objetivo a privatização da gestão escolar. Visando manter os lucros e as políticas que atendam aos seus interesses, esses grupos passam a ocupar locais estratégicos, dentre eles, espaços legislativos, conselhos de educação das diferentes esferas, secretarias estaduais e municipais de educação. Isso foi facilitado pela nova configuração do Estado, sobretudo a partir de sua estrutura heterárquica e pelas novas formas de governança.

Conforme Cássio et al. (2020), “Em meio às estruturas heterárquicas de governança em rede, pessoas e organizações transitam continuamente entre o público e o privado.” Esses atores se constituem em importantes nós (vértices), que conectam e promovem colaborações entre as redes, denominados, por Wiliam (2002) *apud* Cássio et al (2020), de *boundary spanners*. “Ao multiplicarem as conexões entre os setores público e privado, os *boundary spanners* desafiam as estruturas do governo hierárquico e implementam novas formas de governança, catalisando processos de neoliberalização e de heterarquização.” (CÁSSIO et al., 2020, p. 5). Eles podem ser identificados como agentes que conectam os setores público e o privado, visto que são eles que facilitam a entrada de outras organizações privadas ou do terceiro setor no âmbito estatal e que fomentam a realização de parcerias público-privadas, formando redes complexas que estão envolvidas nos diferentes modos de privatização da educação produzida por agentes governamentais e não governamentais (CÁSSIO et al., 2020).

Diante do exposto, no campo das redes estaduais de ensino públicas brasileiras, na seção seguinte, buscamos identificar quem são os/as secretários (as) estaduais de educação (2019-2022), visando analisar se há indícios da atuação desses agentes como *boundary spanners*, interligando ou favorecendo de forma direta, ou indireta, a atuação do setor privado e do terceiro setor e, por conseguinte, facilitando as diferentes formas de privatização da educação.

QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE OCUPAM A FUNÇÃO DE SECRETÁRIOS (AS) ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL?

As redes estaduais de ensino brasileiras atendem a um grande número de estudantes da educação básica. No ano de 2020, essas redes reuniram 15.199.500 estudantes matriculados, o que corresponde a, aproximadamente, 32,13% do total da oferta educacional por dependência administrativa do país. Portanto, as redes estaduais representam um importante espaço de disputas que envolvem o setor público, o setor privado e o terceiro setor, dado a quantidade significativa de recursos públicos a elas destinados, ao grande número de estudantes que integram as respectivas redes e a própria concepção e finalidade de educação a ser ofertada.

Para refletirmos sobre essas disputas e sobre a expansão da privatização

na/da gestão educacional das redes estaduais de ensino brasileiras, analisamos quem são os sujeitos que estão à frente dessa pasta e que comandam o planejamento e a execução das políticas públicas educacionais desses entes federados. Nesse sentido, pesquisamos quem são os/as secretários (as) estaduais de educação das gestões governamentais que abarcam o período temporal de 2019 a 2022⁵, buscando identificar se esses sujeitos estão mais ligados ao setor público ou ao setor privado ou terceiro setor. As buscas foram realizadas nos sites das secretarias estaduais de educação, no portal do CONSED, na Plataforma Lattes, contudo, como um número significativo de secretários (as) não possuem currículo lattes, recorreremos às agências de notícias estaduais e aos sites locais. Coletamos as seguintes informações: nome, formação acadêmica, sexo, ano em que assumiu e, em alguns casos, deixou a pasta, atividade que exerciam antes de serem nomeados para a secretaria de educação⁶.

Nos dados levantados sobre a formação acadêmica dos/as secretários (as) estaduais da educação, observamos que um dos secretários possui apenas nível médio (RJ), o que corresponde a 4% do total de secretários(as), três possuem graduação (DF, MT, PA), o que perfaz 11% do total de secretários(as), cinco possuem especialização *lato sensu* (AL, AM, RO, SC, TO), sendo 18,5% dos secretários (as), dez possuem mestrado (AP, BA, CE, MA, MS, PR, PE, PI, RN, SP), correspondendo a 37% e, por fim, oito possuem doutorado (AC, ES, GO, MG, PB, RS, RR, SE), o que corresponde a 29,5% do total de secretários(as), três secretárias possuem mais de uma graduação (MS,RR, GO).

Com relação à formação acadêmica, a maioria dos/as secretários(as), 15 deles, não possui graduação na área da educação, o que corresponde a 56% do total. Os demais, 44%, possuem graduação na área da educação, sendo que sete possuem graduação em pedagogia, dois em letras, três em história, um em física e um em ciências biológicas. Com relação a outras áreas, três secretários (as) possuem formação em administração, seis em direito, um em engenharia civil, um em engenharia eletromecânica, um em engenharia agrônômica, um em comunicação social, dois em ciências econômica/economia e um em ciência da computação, e um dos secretários não tem graduação. Quando comparamos ao estudo realizado

5 Com relação ao recorte temporal da análise, pesquisamos os/as secretários(as) que assumiram a pasta até a primeira quinzena de janeiro de 2022.

6 As informações que integram o banco de dados relativo ao levantamento que gerou o presente texto, com a identificação dos/as secretários(as) estaduais de educação por unidade federativa (sexo, formação, atuação e período que estiveram à frente da pasta), bem como os dados relacionados aos números de matrículas e docentes das redes públicas estaduais brasileiras se encontram disponíveis na íntegra e com acesso gratuito no *ResearchGate*, por meio do endereço: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.25525.14561/1>. Ressaltamos a dificuldade de acesso às informações sobre o currículo dos/as secretários(as), o que aponta para a falta de transparência em relação aos sujeitos que assumem uma importante função pública.

por THIESEN (2020), observamos que o número de secretários(as) com formação na área da educação perfazia um total de dez, mesmo com as alterações em muitas secretarias estaduais, esse número subiu apenas para doze em 2022.

Com relação ao sexo, as secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal são dirigidas por doze mulheres (44%) e quinze homens (56%). Esses percentuais não refletem a quantidade de docentes mulheres das redes estaduais do país. No ano de 2019, identificamos que 448.543 mulheres e 207.463 homens atuavam nas escolas das redes estaduais⁷. Em 2020, esse número era de 433.132 mulheres e 205.842 homens, ou seja, em 2019, o percentual de mulheres trabalhando nas redes estaduais era de 68% e de homens 32%. Em 2020, o número de profissionais diminuiu, mas o percentual se manteve aproximadamente o mesmo, 68% mulheres e 32% homens (UFPR, 2022). É possível apontar que “[...] o Estado sempre foi um local de luta, no qual recursos e ‘voz’ foram distribuídos diferentemente entre gêneros, etnias e classes.” (BALL, 2013, p. 179). As mulheres continuam com menos espaço nos locais considerados de poder, mesmo sendo maioria nas redes estaduais de ensino, permanecem em menor número no principal cargo de liderança das secretarias estaduais de educação. Vale destacar que o Ministério da Educação nunca teve uma mulher no comando da pasta.

Com relação ao tempo na gestão nas secretarias estaduais no período analisado, percebemos um índice significativo de governos estaduais que tiveram inconstância na gestão das secretarias da educação. Em doze estados, aconteceu, pelo menos, uma troca, mas o que chama a atenção é o caso do DF, que teve cinco trocas de secretários(as) em menos de quatro anos de governo, seguido dos estados de Alagoas e Rio de Janeiro, com quatro trocas de secretários(as), depois, dos estados do Amazonas e Pará, com três trocas, dos estados do Acre, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, com duas trocas. Nos demais quinze estados, foram mantidos os/as secretários(as) que iniciaram na pasta no início da gestão. Dentre os motivos para as alterações estão: exoneração por prisão, como no caso do ex-secretário Pedro Fernandes do RJ, investigações de corrupção, assumir outras secretarias e/ou mandatos políticos, entre outros. Esses fatos indicam que os espaços das secretarias estaduais de educação são espaços de luta, de disputas e de tensionamentos que envolvem diferentes setores: público, privado e os partidos políticos.

Os/as secretários (as) que assumem essa pasta são agentes que representam os governos eleitos nessas disputas e os interesses dos diferentes sujeitos que os compõem, uma vez que assumem a função por meio de indicação política.

7 Os dados referentes ao número de matrículas e docentes das redes estaduais utilizados neste texto foram consultados no site do Laboratório de Dados Educacionais, disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>.

Observamos que, embora o critério político seja utilizado para indicação dos/das secretários (as), há uma grande influência do empresariado na indicação desses sujeitos ou no direcionamento das ações das secretarias. Muitos (as) secretários (as) atuam em institutos e organizações ligadas ao setor privado e ao terceiro setor, entre as quais destacamos: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Sistema S., Movimento Todos pela Educação, Empresas do setor de tecnologias, Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esse indicativo aponta que as fronteiras entre os espaços públicos e privados estão cada vez mais borradas e, muitas vezes, encontram-se imbricadas, com a rotatividade de sujeitos que ocupam ora os espaços públicos, ora os privados, ou ambos.

Ademais, os/as secretários (as) estaduais de educação também integram o CONSED, instituição que foi fundada em 1986 e “[...] vem progressivamente ocupando lugar de destaque tanto na formulação da política quanto na operacionalização de projetos e ações relacionados com a educação básica brasileira [...]” (THIESEN, 2020, p. 925). A entidade, até os anos 1990, teve atuação relacionada à bandeira da democratização e à defesa da escola pública. A partir de então, em um contexto de reformas e de processos de internacionalização da educação, denota-se uma aproximação do CONSED com organismos internacionais e segmentos privados com interesse mercadológico. Além disso, percebe-se um alinhamento às políticas governamentais promovidas pelo Ministério da Educação, deixando de desempenhar um papel crítico e de resistência associado ao período que o órgão foi criado (THIESEN, 2020).

Nessa perspectiva, o CONSED pode ser caracterizado como um importante *boundary spanner* visto que, a partir dos anos de 1990, a entidade cumpre um papel de agente que conecta os setores público e privado (CÁSSIO et al., 2020), configura-se em um espaço estratégico por meio do qual os organismos internacionais e nacionais reverberam políticas educacionais para as redes estaduais de ensino, uma vez que os/as 27 secretários (as) de educação dos entes federados constituem a associação, esses, por vezes, podem atuar como *boundary spanners*, facilitando a conexão entre agentes públicos e privados nas suas respectivas redes de ensino.

Para ilustrar essa afirmação, podemos citar a parceria firmada por muitas secretarias estaduais de educação com o Google durante a pandemia de covid-19. Em capítulo de livro, cujo um dos autores é o então secretário de educação de Santa Catarina, Natalino Uggioni, os autores destacam a origem dessa parceria que remonta um Termo de Cooperação Técnica firmado no âmbito do CONSED em 2019, o qual foi ampliado para todas as escolas da rede pública estadual em questão durante a pandemia (SILVA, PETRY, UGGIONI, 2020). Ou seja, nesse

caso, o CONSED contribuiu para o processo de privatização da/na gestão da educação pública e cumpriu o papel de *boundary spanner*, conectando o Google, as redes estaduais de ensino, os profissionais da educação e milhares de estudantes durante o ensino remoto, forma, essa, de continuidade das atividades pedagógicas no período da pandemia de covid-19. Observamos que, com o retorno das atividades presenciais, a parceria com o Google continua em muitos estados, o que merece nossa atenção, uma vez que pode ser objeto de futuras investigações.

A PRIVATIZAÇÃO NA/DA GESTÃO EDUCACIONAL NA REGIÃO SUL: OS SECRETÁRIOS (AS) DE EDUCAÇÃO EM EVIDÊNCIA

A partir do levantamento realizado, que buscou identificar quem são os sujeitos que ocupam e ocuparam as secretarias estaduais de educação no Brasil (2019-2022), evidenciamos o avanço do setor privado e do terceiro setor, observado na indicação de vários/as secretários(as) que possuem relação com esses segmentos. Visando aprofundar a temática e tendo em vista o limite deste texto, focalizamos a atuação dos/as secretários(as) que dirigem ou dirigiram as secretarias estaduais de educação no sul do Brasil, com o objetivo de analisar se há aproximações com os segmentos supracitados.

A região sul engloba os estados do Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS). Quando observamos o número de matrículas das redes estaduais por dependência administrativa e consideramos o total das matrículas estaduais constatamos que, em 2020, o PR contava com 1.036.855 matrículas, SC com 536.732 matrículas e o RS com 792.359 matrículas. O total de matrículas na dependência administrativa estadual no Brasil era de 15.199.500 (UFPR, 2022). Portanto, as matrículas da região sul nas redes estaduais correspondiam a, aproximadamente, 15,56% das matrículas brasileiras.

Em 2019, no PR, assumiu a Secretaria de Estado da Educação (SEED), a convite do governador Ratinho Jr., do Partido Social Democrático (PSD), o empresário Renato Feder. Com 43 anos, formado em Administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), com mestrado em Economia pela Universidade de São Paulo (USP), Feder foi *CEO* (*Chief Executive Officer*) da empresa de tecnologia Multilaser⁸ e um dos fundadores do Ranking dos Políticos⁹.

8 Evidenciamos, durante o levantamento de dados sobre os(as) secretários(as) da região sul do Brasil, que a empresa Multilaser foi a responsável pelo fornecimento de tablets adquiridos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, com negociações com valores na casa de milhões de reais (SANTA CATARINA, 2021a, n.p). A informação disponível no site da Secretaria, cujas imagens que comprovam que os tablets são da empresa Multilaser (imagem 1 e 2 do banco de dados), leva-nos a questionar em que medida o espaço das secretarias estaduais de educação e do próprio CONSED são utilizados por empresas como pontos estratégicos para comercialização de seus produtos nas respectivas redes.

9 O “Ranking dos Políticos” é um site criado para avaliar a atuação dos políticos brasileiros

Em 2020, ele chegou a ser indicado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro para a pasta do Ministério da Educação (MEC), para substituir Abraham Weintraub. Também é um dos autores do livro “Carregando o elefante: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo” (OSTROWIECKI, FEDER, 2007-2008), cujo texto propõe uma visão de análise do Estado no Brasil, ancorada nos princípios da nova gestão pública, indicando ações como a implantação de distritos, privatização dos serviços não essenciais, entre outros.

A proposta para a educação é privatizar escolas e universidades públicas e é resumida no livro da seguinte forma: “[...] implantando o sistema de *vouchers*. Para cada aluno matriculado em ensino fundamental, o governo paga uma bolsa diretamente à escola. Cada escola pode optar se receberá apenas a verba do governo ou se cobrará uma taxa extra.” (OSTROWIECKI, FEDER, 2007-2008, p. 145), o que demonstra que o secretário é um entusiasta da privatização da educação.

Dentre as ações da SEED, estão a transformação de 197 escolas estaduais da rede em Colégios Cívico-Militares do Paraná (CCM-PR) e a contratação de empresa para implantação do aplicativo Aula Paraná. Em 2017, a SEED firmou uma parceria com o Google, visando a utilização dos recursos da plataforma, amplamente estimulada pelo governo durante a pandemia da covid-19, portanto, o secretário é um defensor do uso dos recursos digitais na escola. No período de 2005 a 2018, foram identificados “[...] 22 programas, projetos e ações operados pelo setor privado junto à rede estadual.” (SILVEIRA, 2021, p. 323). A autora destaca que a maioria das ações são voltadas à dimensão do currículo, isso demonstra que já havia a inserção do setor privado na rede estadual do Paraná, sendo o Sistema S um desses agentes.

Na atual gestão, o incentivo ao cumprimento de metas é uma constante nas orientações da SEED. São monitoradas metas como as de presença dos estudantes na escola, nos índices de avaliações externas (Prova Paraná). No retorno presencial às aulas, as direções das escolas foram pressionadas a cumprir metas de percentual de presença dos estudantes, houve casos de direções de escolas que foram afastadas por não cumprirem as metas estabelecidas pela SEED, desrespeitando a comunidade escolar que escolhe os diretores por meio de consultas (eleições). Outro ponto a destacar é o fato do atual secretário ser oriundo do estado de São Paulo, o que nos leva a questionar qual seria a motivação de tal indicação.

Já em SC, no período analisado, dois secretários ocuparam a função de dirigentes da rede estadual de ensino: Natalino Uggioni (2019-2021) e Luiz Fernando Cardoso (2021 até os dias atuais), mais conhecido como Vampiro,

que exercem a função de deputados e senadores. Caracterizando-se como uma iniciativa da sociedade civil, o site utiliza critérios como o combate a privilégios, à corrupção e ao desperdício no poder público, para avaliar a atuação dos referidos políticos (RANKING DOS POLÍTICOS, 2022).

ambos indicados pelo governador Carlos Moisés da Silva, eleito em 2018 pelo Partido Social Liberal (PSL) e, atualmente, sem partido. O primeiro deles, Natalino Uggioni, possui graduação em Ciências pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No período que antecedeu sua posse na Secretaria de Educação, ele atuou como superintendente do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), entidade vinculada à Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) (SANTA CATARINA, 2019, n.p). Em sua primeira reunião, Uggioni enfatizou a necessidade de um trabalho pautado em metas e em indicadores estratégicos, a centralidade do ensino médio profissionalizante e anunciou a intenção de realizar parcerias com entidades de tecnologia da informação (SANTA CATARINA, 2019, n.p).

Observa-se uma relação entre a FIESC e o governo do Estado. As declarações realizadas pelo secretário reforçam essa questão, não que a educação não deva estabelecer metas e indicadores, todavia, esses diferem muito da produção das demais empresas capitalistas. A forma como concebe o ensino médio, objeto de reforma recente em nosso país e, em fase de implementação, deixa claro que a prioridade em sua gestão seria o ensino profissionalizante, o que vem ao encontro dos interesses da FIESC: formar mão-de-obra qualificada para a indústria.

Em recente artigo publicado, Venco (2021) analisou as estratégias de privatização da educação básica em SC, no período temporal que vai de 2005 a 2018. A partir de mapeamento, foi inferido que, de 2005 a 2015, existiam 16 programas vinculados a atores privados no estado, mas esse número foi ampliado para 32 em 2018 (VENCO, 2021). Ao analisar a natureza das fundações e de empresas que atuam diretamente nos programas, Venco (2021, p. 377-378) afirma que:

[...] é bastante diversificada e abrange um leque de contratos que abarcam desde representantes diretos do empresariado como a Federação das Indústrias, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), mas igualmente grandes empresas como IBM, Google e Samsung; e as fundações já clássicas na comercialização, em larga escala, de produtos a prefeituras e governos estaduais e federal, tais como: Ayrton Senna, Lemann, Natura e Victor Civita.

Portanto, já no período que antecede a posse de Uggioni, é identificada uma quantidade significativa de programas associados à FIESC e ao chamado Sistema S, que corresponde a “[...] um conjunto de entidades mistas vinculadas ao setor empresarial [...]” (VENCO, 2021, p. 383), o que pode ter influenciado a indicação de Uggioni para a pasta da educação, um indicativo da influência do empresariado nos rumos da educação pública ofertada pela rede estadual de ensino catarinense.

Em fevereiro de 2021, o secretário Uggioni¹⁰ deixou a pasta e foi substituído pelo deputado estadual, eleito em 2018, pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Luiz Fernando Cardoso (Vampiro). A sua indicação como secretário de educação evidencia disputas e acordos políticos e representa uma tentativa de aproximação do governador Carlos Moisés da Silva com o MDB, após sofrer dois processos de afastamento do cargo. Vampiro tem formação em direito e atuou em outros setores da administração pública. Já na posse, o secretário enfatizou a adesão de 03 escolas da rede estadual ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)¹¹ (SANTA CATARINA, 2021b).

No RS, no período em questão, assumiram a função, indicados pelo governador Eduardo Leite (PSDB), inicialmente, Faisal Karam (2019-2021), que foi substituído por Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (2021 – aos dias atuais). Karam é formado em administração de empresas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), ocupou vários cargos políticos e foi eleito como suplente de deputado estadual pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no mandato atual. Na sua posse, enfatizou que, enquanto prefeito da cidade de Campo Bom-RS, elevou os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (RIO GRANDE DO SUL, 2019, n.p).

Em 2021, Faisal Karam deixou a pasta para assumir a vaga de deputado estadual, para substituí-lo, foi nomeada Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Conforme o site da Secretaria de Estado da Educação do RS, a secretária indicada é formada em Letras, mestre em linguística, Doutora e PhD em Linguística pela *University of California* em Berkeley, fundadora e integrante do movimento Todos pela Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2021a). É importante destacar que Raquel não é gaúcha, havia ocupado em 2017 a Secretaria de Estado da Educação de Goiás e, no período que antecedeu sua posse, atuava como Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação de São Paulo. A notícia de sua posse enfatiza que, durante a sua gestão, “Goiás foi o único Estado a bater todas as metas do Ideb” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, n.p). Ou seja, reforça o indício de que o RS pretende implementar uma gestão educacional com foco nos resultados, uma das características da Nova Gestão Pública.

Esse direcionamento é confirmado em 2021, quando o estado gaúcho

10 Antes de deixar a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina, Uggioni havia sido eleito vice-presidente do CONSED, para o biênio 2021-2022 (SANTA CATARINA, 2020, n.p), apontando para a influência do empresariado no âmbito da entidade.

11 O Pecim é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, com a participação do corpo docente da escola e o apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país até 2023, ou seja, 54 por ano (BRASIL, 2020, n.p).

lançou o programa Avançar na Educação, por meio do qual se pretende aprimorar os resultados educacionais e que prevê um investimento de 1,2 bilhão de reais no setor. “Para isso, o governo conta com a colaboração da iniciativa privada e do terceiro setor. Uma das colaboradoras é a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna.” (RIO GRANDE DO SUL, 2021b, n.p). A incidência de sujeitos do segmento privado e terceiro setor no campo educacional no RS vem crescendo. Drabach (2021) destacou a existência de 03 programas entre 2005 e 2006, esse número subiu para 07 entre 2007 e 2010, e mais 04 programas foram identificados entre 2011 e 2014, chegando a 16 programas entre 2015-2018. Ao todo foram identificados 29 programas no estado gaúcho (DRABACH, 2021).

As diversas parcerias firmadas nos três estados do Sul apontam para o avanço da privatização da educação, como alerta Adrião (2018), e esse fato pode ser observado nas demais redes de ensino estaduais brasileiras. Constatamos, portanto, que a privatização está em curso, por meio de diferentes processos recursos públicos que têm sido destinados às empresas privadas e às instituições, dinheiro, esse, que poderia ser utilizado na melhoria do serviço e da educação pública, na valorização dos profissionais da educação, na infraestrutura ou, até mesmo, para qualificação e formação de equipes técnicas que atuam junto às secretarias e suas escolas.

Evidenciamos que a gestão educacional é um espaço estratégico de atuação do segmento privado, nos casos analisados, encontramos indícios de que os/as secretários(as) de educação em questão desempenharam o papel de *boundary spanners*, atuando como agentes que promovem, de forma direta e indireta, a entrada de outras organizações ou de sujeitos ligados ao segmento privado e ao terceiro setor junto à educação pública estadual.

CONCLUSÕES

Este texto buscou analisar as diferentes formas de privatização da/na educação pública, processos, esses, identificados pela literatura em âmbito internacional e nacional, os quais têm ocorrido tanto no sentido *lato* como *stricto sensu* (LIMA, 2018), focalizando, por meio de dados, a gestão educacional das redes estaduais de ensino brasileiras. Observamos que a privatização da educação integra os processos mais amplos da reforma do Estado que se iniciam nos anos 1980 e, no Brasil, mais especificamente, nos anos 1990, propostos pelo capitalismo em sua forma neoliberal, que pretende converter os direitos sociais, dentre eles, a educação – reconhecida apenas no século XX como um bem público, um direito de todos e todas (TEIXEIRA, 2009) –, em mercadoria ou serviço, a ser ofertada pelo setor privado ou terceiro setor.

Com a reformulação do Estado, ocorreu a mudança de governo para

governança e a formação de novas estruturas heterárquicas (CÁSSIO et al, 2020). Atores estatais e não estatais, integrantes do setor privado e do terceiro setor passaram a ter maior influência no Estado e suas políticas, expondo essas a jogos de poder particularistas e interesses do setor privado mercantil (BALL, 2020). No campo da educação, a gestão educacional é tida como um lócus estratégico, um espaço privilegiado, para que empresas privadas e, mais recentemente, corporações internacionais e seus braços estratégicos – muitas vezes, disfarçados de terceiro setor –, possam atuar e vender seus produtos e serviços e direcionar as políticas educacionais, ao mesmo tempo que transformam a própria educação em um grande negócio.

No Brasil, a gestão educacional das redes estaduais de ensino vem sofrendo a interferência, cada vez maior, de atores do segmento privado e do terceiro setor. Eles vendem ou oferecem uma gama de produtos que compõem uma espécie de cesta composta por materiais didáticos, formação, apostilas e sistemas de tecnologia, conformando os chamados Sistemas Privados de Ensino (SPE) (ADRIÃO, 2018). Muitos secretários(as) estaduais de educação nomeados no período de 2019-2022 estão ligados, direta ou indiretamente, ao empresariado e as suas organizações, evidenciando que o privado tem direcionado as políticas educacionais de acordo com seus interesses. Os/as secretários(as) ocupam outros espaços importantes, a exemplo do CONSED, atuando como *boundary spanners*, que interligam o setor público e o setor privado, facilitando a entrada de sujeitos, de empresas e de corporações no setor público.

A grande rotatividade de secretários(as) estaduais e a transição desses sujeitos entre o setor público e privado evidenciam que esse é um campo de disputas, uma vez que muitos secretários que ocupavam funções ligadas à política partidária foram substituídos por outros ligados ao empresariado e vice-versa. Ademais, as funções de dirigentes das secretarias da educação das redes estaduais de ensino têm sido ocupadas, na grande maioria dos estados, por sujeitos que não tem experiência no campo educacional, ou seja, por pessoas que não conhecem a educação, as suas formas de gestão, suas particularidades e especificidades, de modo que as secretarias ficam, portanto, sujeitas ao assédio de empresas, de instituições e de suas soluções mercadológicas. Essa situação se agravou com a reforma do Estado ainda em curso, uma vez que, em muitos estados, as equipes técnicas especializadas foram reduzidas. Vale ressaltar, também, o avanço do neoconservadorismo, materializado na implantação de escolas cívico-militares, por meio de diferentes programas, os quais preveem a atuação de militares na gestão educacional e escolar.

Destacamos que esse campo de disputas, entendido como um espaço estratégico por aqueles que pretendem privatizar a educação, não pode ficar à

mercê dos interesses mercantis. Nos tempos atuais, apesar dos retrocessos, precisamos retomar o princípio da gestão democrática, as lutas que o imprimiram em nossa constituição e buscar formas para sua materialização, no âmbito da escola, e para expansão para os sistemas de ensino e para a educação em um sentido mais amplo. A gestão da educação e da escola pública requer pessoas conhecedoras dos processos pedagógicos, dos propósitos e dos fins da educação e não de amadores ou profissionais de negócios que concebem a educação como uma forma de atender a propósitos privados, em detrimento da garantia da educação como um direito de todos sem distinção.

Por fim, a educação pública, concepção, essa, que pressupõe o dever do Estado para com a sua oferta, é muito importante para a construção de uma nova hegemonia que privilegie o ser humano, e não o capital, e que construa por meio da democracia relações humanizadoras, portanto, não pode ser entregue nas mãos do setor privado e do terceiro setor, por isso, a vigilância se faz necessária, para que formas sutis e ou deliberadas de privatização não avancem ainda mais.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
- BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: Apple, M.W., Ball, S.J. e Gandin, L.A. (org.) **Sociologia da Educação - análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Nova edição. Rio de Janeiro: Ensvier, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. Escola Cívico Militar. **O que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares?** 2020. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CÁSSIO, Fernando et al. Heterarquização do Estado e a Expansão das Fronteiras da Privatização da Educação em São Paulo. **Educação & Sociedade [online]**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241711>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 38, n. 134, 2008, p. 293-303. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 16 dez.2021.

DRABACH, Nadia Pedrotti. Privatização na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: programas e parcerias com atores privados no período de 2005 a 2018. In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise [Orgs.] **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)**. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 338-366.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul.-dez, 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf> - acesso em 21 ago. 2021.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). Paraná, 2022 Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LIMA, Licínio Carlos. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol-118iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MENDES, Valdelaine da Rosa; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, p. 65-88, 1 fev. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10575>. Acesso em 12 jan. 2021.

OSTROWIECKI, Alexandre; FEDER, Renato. Carregando o elefante: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo. **Editores Hemus**, 2007-2008. Disponível em: <https://www.feb.unesp.br/Home/Producao/Carregando%20o%20Elefante.pdf>. Acesso em 13 jan. 2021.

PARANÁ, Secretaria da Educação. **Google**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1647>. Acesso em 15 jan. 2022.

PARANÁ, Secretaria da Educação. **Colégio Cívico-Militares serão referência para uma nova geração de estudantes**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegios-Civico-Militares-serao-referencia-para-uma-nova-geracao-de-estudantes>. Acesso em 15 jan. 2022.

PERES, Paula. Quem são os novos secretários estaduais de Educação em todo

o Brasil. Jornalismo. **Nova Escola**, [s.1.], 4 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PORTAL Consed. **Consed**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/secretarios>. Acesso em: 02 ago. 2022.

RANKING dos Políticos. Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.politicos.org.br/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. KANNENBERG, Vanessa. **Avançar na Educação: governo lança plano de ações e investimentos de R\$ 1,2 bilhão para obras e qualificação do ensino no RS**, 14 out. 2021a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/avancar-na-educacao-governo-lanca-plano-de-acoes-e-investimentos-de-r-1-2-bilhao-para-obras-e-qualificacao-do-ensino-no-rs>. Acesso em: 25 dez. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. PEIXOTO, Rodrigo. **Raquel Teixeira assume a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul**, 23 mar. 2021b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/raquel-teixeira-assume-a-secretaria-da-educacao-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em 25 dez. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Natalino Uggioni é eleito vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação para o biênio 2021-2022**, 11 nov. 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30857-secretario-natalino-uggioni-e-eleito-vice-presidente-do-consed-para-o-bienio-2021-2022>. Acesso em: 23 dez. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo secretário da educação Natalino Uggioni realiza primeira reunião de colegiado**, 09 jan. 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/29158-novo-secretario-da-educacao-natalino-uggioni-realiza-primeira-reuniao-de-colegiado>. Acesso em 23 dez. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Governo de SC entrega 3,5 mil tablets para escolas da região oeste, 11 nov. 2021a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31302-governo-de-sc-entrega-3-5-mil-tablets-para-escolas-da-regiao-oeste>. Acesso em 14 jan. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Luiz Fernando Vampiro assume secretaria da educação e anuncia adesão de escola cívico-militar em Criciúma**, 05 de fevereiro de 2021b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30950-luiz-fernando-vampiro-assume-secretaria-da-educacao-e-anuncia-adesao-de-escola-civico-militar-em-criciuma>. Acesso em: 25 dez. 2021.

SARAMAGO, José. **Cadernos de Lanzarote**. Diário III. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

SHIROMA, Eneida. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/>

retepe/article/view/14425. Acesso em 12 jan. 2022.

SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**. 1. ed. Cruz Alta-RS: Editora Ilustração, 2020. v. 1. p. 19-36.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Estratégias de privatização da educação básica na rede estadual do Paraná. In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise [Orgs.] **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)**. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 317-337.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

THIESEN, Juarez da Silva. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO - CONSED: perfil institucional e alinhamentos com internacionalização. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, 2020. p. 923–934. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/53976>. Acesso em: 26 dez. 2021.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA (UFPR). Laboratório de Dados Educacionais. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

VENCO, Selma. SANTA CATARINA: rumo à privatização da educação pública? In: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane Helena; GARCIA, Teise [Orgs.] **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das Regiões Norte, Centro-Oeste, Sul e Distrito Federal (2005-2018)**. Coleção Estudos sobre a privatização no Brasil. Vol 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 367-387.

CAPÍTULO 4

A INSERÇÃO DE ATORES PRIVADOS NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ (2019-2022) E A RESSIGNIFICAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

*Michele Cristina da Costa*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3942-5466>

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta elementos para o debate acerca da condução da política educacional no estado do Paraná. Nesse contexto, busca verificar como as fronteiras entre o público e o privado na educação são redefinidas através da inserção de atores privados, levantando questionamentos a respeito da atuação destes na educação pública paranaense. Para esse estudo, admite-se o pressuposto de que essa relação pública privada não se limita apenas à propriedade, mas também inclui projetos societários em disputas, que ocorrem tanto no Estado quanto na sociedade civil, com profundas implicações para o papel da educação na construção de uma sociedade democrática (PERONI, 2018).

O recorte temporal que delimita este estudo compreende entre os anos de 2019 a 2022, período em que o governo do estado do Paraná tem em seu posto Carlos Roberto Massa Júnior². O objeto de estudo deste capítulo são os novos programas educacionais adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná no período delimitado.

Esta pesquisa compõe a sua metodologia com uma revisão bibliográfica que examina aspectos da historicidade e do contexto atual das relações público-privadas no âmbito da educação pública. Além disso, apresenta análises relativas à direção da política educacional no estado do Paraná entre os anos de 2019

1 Mestranda do PPGE na Universidade Federal do Paraná. Profissional do Magistério SEED PR – E-mail: michele.costa@escola.pr.gov.br.

2 O governador é empresário, político, filiado ao Partido Social Democrático e filho do comunicador Carlos Roberto Massa. Rede Massa é uma rede de televisão brasileira sediada em Curitiba, capital do estado do Paraná. Pertence ao apresentador e empresário Carlos Roberto Massa (popularmente conhecido como Ratinho) e é afiliada ao Sistema Brasileiro de Televisão.

a 2022, a partir de uma pesquisa documental ³realizada em fontes primárias acessadas por meio das páginas oficiais da Secretaria Estadual da Educação e do Esporte (SEED) e do Portal da Transparência. O questionamento a respeito da maneira como a ampliação de entidades privadas se materializou no estado do Paraná orientou este estudo. Traçou-se um panorama dos programas estaduais que direcionam a educação básica e o ensino médio no estado do Paraná. Por fim, evidenciou-se a ação do governo neoliberal de Carlos Massa Júnior e as relações com o neoconservadorismo, que ampliam as relações com entes privados, acarretando consequências para a promoção do direito à educação.

Algumas reflexões são imprescindíveis para o tema. A primeira vincula-se ao histórico da relação entre o público e o privado no Brasil, que se dá, sobretudo, através da análise da conjuntura dos anos 1990 e do documento vinculado à Reforma do Aparelho do Estado ocorrida no Governo Fernando Henrique Cardoso. Essa relação é um processo delicado que merece análise cuidadosa, pois apresenta caráter complexo e multifacetado. Para Vera Peroni (2018), o privado tem atuado de várias formas no setor público, muitas vezes até mesmo definindo o conteúdo da educação através da formação de professores, do monitoramento e da gestão escolar.

Considerando esse contexto, este capítulo apresenta uma caracterização da situação das políticas educacionais adotadas no estado paranaense, assim como uma descrição dos programas, dos projetos e das ações operados por instituições privadas na rede estadual de ensino no período proposto.

SITUANDO HISTORICAMENTE AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO BRASIL

No Brasil, o Estado se mostra historicamente vinculado aos interesses privados ⁴ no que se refere a educação nacional. Ao analisar a construção histórica da relação público-privada na educação, Daniela Pires (2015) identifica que interesses privados sempre estiveram presentes em ações governamentais em um movimento dialético de correlação de forças sociais. A ação histórica do privado, reivindicando suas pautas e privilégios, resultou em implicações para o processo de democratização da educação.

3 A documentação não se restringe a papéis oficiais registrados, as pesquisas podem agregar textos escritos, documentos iconográficos, cinematográficos, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, músicas, entre outros. “No limite, poder-se-ia até qualificar de ‘documento’ um relatório de entrevista” (CELLARD, 2008 p. 297).

4 Carlos Roberto Jamil Cury (2005) na obra “O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas” analisa as mudanças na legislação educacional brasileira, problematizando o privado no ensino e a ação do Estado desde os tempos da colônia até a Constituição de 1988.

Na história da educação brasileira, ainda de acordo com Pires (2015), essa relação é antiga e apresenta linhas muito tênues separando os elementos público e privado. A autora destaca o período da ditadura cívico militar (1964-1985) como um momento de expansão a privatização:

Em 01 de abril de 1964 foi deflagrado o golpe civil-militar, que perdurou por 21 anos, a mais longa ditadura da América Latina. Em termos educacionais, esse período foi o de maior impulso à privatização da educação, sendo que ela contemplou dois requisitos: tornar-se uma atividade de base lucrativa e realizar o controle ideológico da população. O governo centralizou o controle pela produção das diretrizes educacionais e promoveu a liberalização pelo seu fomento à iniciativa privada, respaldado no texto da Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional nº 1/1969 (PIRES, 2019, p.14).

Após esse período, o Brasil avançou em relação a alguns direitos, principalmente os reivindicados durante o processo de redemocratização dos anos 1980, inscritos na Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) de 1996. Exemplos disso incluem a gestão democrática da educação nos estabelecimentos públicos de ensino, a gratuidade da educação pública, a educação básica abrangendo os ensinos infantil, fundamental e médio.

Entretanto, logo a seguir, um período de retrocesso nos direitos e um avanço do setor privado na área educacional ocorreu no final dos anos 1990. Acompanhando um movimento internacional amplo de reformas considerou-se necessária uma reorganização do Estado brasileiro. O capitalismo, desde sua versão clássica liberal, apresentou crises cíclicas⁵ (HARVEY,2005). É possível identificar tal premissa observando o panorama da história no período do pós-guerra, o Welfare State⁶, nesse momento histórico tanto discurso neoliberal como o da terceira via⁷ definiu a crise do capitalismo⁸, como uma crise do modelo do estado de bem-estar social. Somente uma crise fiscal do modo de intervenção estatal na economia, que poderia ser solucionada por uma reforma.

Pautado no argumento de uma nova gestão que seria capaz de reduzir

5 Na obra, “Neoliberalismo: histórias e implicações”, David Harvey (2005) realiza a partir de sua visão contemporânea um estudo histórico dos acontecimentos que levaram a sociedade ao Estado Neoliberal instituído na atualidade. Uma de suas análises são as crises do sistema capitalista.

6 O Welfare State teve seu ápice na adoção das políticas econômicas propostas por Keynes. Para Harvey, o contexto ‘keynesiano’ dos gastos do Estado era coerente com uma dinâmica de luta de classes no interior de nações-Estados individuais com respeito a questões distributivas. Essa foi uma época em que o trabalho organizado se tornou bem forte e surgiram em toda Europa Estados social democratas de bem-estar social (HARVEY, 2005, p. 54).

7 Para Giddens (2001) a política de terceira via se apresenta como uma proposta alternativa ao neoliberalismo e a antiga social-democracia, esta consiste no modo como os partidos de centro-esquerda devem responder às mudanças na sociedade global.

8 Para Harvey (2009), o período de 1965 a 1973 evidenciou a incapacidade do keynesianismo de conter as contradições inerentes do modo de produção capitalista.

custos, promover uma articulação com a sociedade, Fernando Henrique Cardoso 1994-1998, então presidente do Brasil, instituiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). O economista Luiz Carlos Bresser Pereira conduziu o ministério e implantou a Reforma do Aparelho do Estado no ano de 1995. A reforma alterou quatro aspectos da administração pública: a governança, o tamanho do Estado, o papel regulador do Estado e a governabilidade. A reforma pautou-se em uma perspectiva de administração gerencial foi chamada de Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Segundo Bueno e Kassar (2005) a partir da reforma, o Estado brasileiro deixou de executar e prestar diversos serviços e assumiu o papel de formulador, regulador e avaliador das políticas públicas. Quatro setores foram propostos por Bresser Pereira (1997) para organizar o Estado: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de serviços para o mercado. A educação foi incluída entre os serviços não exclusivos do Estado, tal inclusão fomentou a abertura de espaço ao setor privado e ao setor público não estatal:

Serviços não-exclusivos são todos aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso, podem ser também oferecidos pelo setor público não estatal (“não governamental”). Esse setor compreende os serviços de educação, saúde, culturais e de pesquisa (PEREIRA, 1997, p. 34).

A Reforma do Aparelho do Estado pautou a privatização e outras estratégias como a terceirização e a publicização. Terceirização, conforme Bresser Pereira (1997), é o processo de transferência de serviços auxiliares ou de apoio para o setor privado. A publicização, por sua vez, consiste na transferência dos serviços sociais e científicos que eram prestados pelo Estado para o setor público não-estatal. Em outras palavras:

A palavra publicização foi criada para distinguir este processo de reforma do de privatização. E para salientar que, além da propriedade privada e da propriedade estatal existe uma terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública não estatal. (BRESSER PEREIRA, 1997, p.26).

Com a justificativa de que organizações privadas seriam mais eficientes, mais flexíveis e competitivas e que atenderiam, portanto, aos direitos sociais com maior competência, o Plano de Reforma do Estado propôs que as empresas públicas fossem privatizadas ou transformadas em organizações sociais, ou seja, organizações parceiras do Estado não dirigidas pelo poder público, mas que continuam recebendo fundos governamentais. De acordo com Bresser-Pereira:

“(…)o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva

do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública - sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados.” (BRESSER PEREIRA, 1997, p.24)

Há nisso, entretanto, uma contradição: embora a reforma tenha sido proposta para diminuir o tamanho da máquina estatal, o resultado foi uma nova gestão e a continuidade dos gastos. O Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento, de modo que o que é mantido sob a sua propriedade passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase-mercado). Assim, o Estado é mínimo para as políticas sociais, mas máximo para o capital (PERONI, 2006).

Essa redefinição do papel do Estado marca a entrada de novas políticas educacionais no país, quando princípios da “Nova Gestão Pública” e do gerencialismo foram adotados. Segundo Pires (2015), não houve interrupção no processo iniciado no período ditatorial:

A “mercantilização dos direitos sociais”, no Brasil, tem início no período da Ditadura Civil-Militar e continua sob a doutrina do neoliberalismo, durante a década de 1980, e posteriormente, com a Terceira Via, na década de 1990. Essas doutrinas foram determinantes para as reformas na administração pública que ocorreram na década de 1990, especialmente no período de 1995/2000 com o gerencialismo da Era FHC e a Nova Administração Pública (New Public Management) a partir dos anos 2000, que redefiniram o papel do Estado brasileiro em vários setores. (PIRES, 2005, p 206).

Após a apresentação de uma característica da educação em nosso país: a composição das relações públicos-privados na história do Brasil sempre existiu; discutiu-se a implementação dos marcos legais que propiciaram a ampliação da atuação do privado na educação pública pela Reforma do Estado brasileiro na década de 1990. A seguir identifica-se as atuais composições da relação público-privadas no Brasil. A partir das duas sessões é possível refletir melhor sobre a atual discussão da relação público- privado no Brasil.

O CONTEXTO ATUAL DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO BRASIL

A partir da reforma do Estado, ocorre uma frequência na formalização de pactos de atuação conjunta entre a entidade estatal e setor privado que primavam pela lógica gerencial na administração pública, na “perspectiva de consolidar um sentido de corresponsabilização da ‘sociedade civil’ (ADRIÃO, 2013).

Para Rikowski (2003), há dois tipos de privatização que podem acontecer

na educação. A primeira é a *privatização clássica ou direta*, que envolve a venda de ativos públicos diretamente para alguma associação de empresas, de grupos de investidores ou de investidores individuais. A segunda, é a *tomada de controle* por empresas, a qual não envolve transferência de propriedade. Ambas transformam a educação em um processo de capitalização. Em relação a isso, o autor afirma que:

A privatização (tanto nas formas clássicas quanto na tomada de controle sobre a educação por parte das empresas) é apenas uma dimensão da educação, tornando-se capitalizada. A capitalização da educação inclui pelo menos os seguintes desenvolvimentos futuros (mercantilização também essencial): geração e formação das duas formas de mercadorias (força de trabalho e classe geral), como observado anteriormente e a mercantilização (marketization) onde os mercados educacionais devem ser estabelecidos (RIKOWSKI, 2017, p.8).

Tornar a educação um capital, orientar a política educacional segundo as necessidades do mercado e adotar a gestão privada como inspiração não são caminhos adequados por serem incompatíveis. A gestão pública é completamente diferente da privada, na medida em que a sua lógica é pautada na solidariedade e nos interesses coletivos, enquanto a da privada é determinada pelo raciocínio mercantil do consumo, dos interesses individuais e do cliente (MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019).

É possível identificar no Brasil importantes pesquisas relacionadas à privatização educacional. O mapeamento realizado por Adrião (2018) sobre formas de privatização em três dimensões: *gestão da educação*, *oferta educacional* e *currículo* é um marco para a caracterização das formas de privatização vigentes no país. A autora admite os processos de privatização na dimensão dos currículos⁹ associados mais diretamente a professores e estudantes. A dimensão da privatização da gestão da educação¹⁰ se subdivide em privatização da gestão escolar e privatização da gestão educacional pública. No caso da privatização da oferta educacional¹¹, a autora considera três modalidades: as matrículas em

9 Para Adrião (2018) a dimensão da privatização associada ao currículo, são casos em que o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares através de assessorias, oferta de tecnologias educacionais, sistemas privados de ensino e demais insumos curriculares.

10 A autora postula a privatização da gestão escolar quando a administração da escola está subordinada a atores privados; a privatização da gestão educacional pública quando os processos decisórios referentes à política educacional uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou subordinam-se a instituições privadas.

11 Segundo Adrião (2018) a privatização do financiamento público subdivide-se e apresenta-se por meio de três mecanismos: os sistemas de bolsas de estudos; implantação contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos. A privatização relacionada à escolha parental, também é subdividida em três principais formas: a introdução de charter schools; a adoção de

estabelecimentos particulares, as políticas de escolha parental e o financiamento público à educação privada.

Por fim, destaca-se que Adrião, considera a privatização como a transferência de responsabilidade. Em sua tese de livre docência (2017 p. 2), a autora discute o termo *parceria público-privada* em relação à definição dos processos atuais, adotando a palavra privatização:

Acredita-se que a adoção de expressões como parceria público-privada, ainda que adotadas em outros trabalhos, mais sirvam ao acobertamento dos processos em análise do que a explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuariam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar.

Para Peroni (2015), os entes e os institutos privados estão ligados ao mercado, de modo que elaboram e difundem conteúdos e propostas vinculados ao capital. O processo de privatização do público pode ocorrer via execução e direção – quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação –, assim como na direção das políticas públicas ou escolas, sendo que, nesses casos, a propriedade permanece pública (PERONI, 2015). Portanto, as instituições de educação permanecem públicas, mas a formação, as rotinas e o conteúdo pedagógico e de gestão escolar são definidos por instituições privadas. Em outras palavras:

Apesar de permanecer pública na propriedade, instituições privadas têm assumido o controle da escola, modificando a gestão democrática pela gestão gerencial, de resultados, substituindo um currículo que problematiza e vinculado às relações sociais por outro “padronizado e replicável”, que possa ser monitorado “por controle remoto”, separando o pensar do agir, para professores, alunos, direção, secretários de educação. Neste caso, o processo decisório está fora das instituições públicas, apesar de ser um sistema público e uma escola pública, com professores pagos pelo estado, prédios públicos, mas as metas são estabelecidas pelo privado, que monitora se foram executadas, forma professores, gestores e profissionais das secretarias de educação, como parte de uma concepção privada mercantil e/ou conservadora, com profundas implicações para democratização da educação (PERONI, 2018, p. 6)

Essa relação acontece pela venda de materiais pedagógicos estruturados, que incluem propostas de currículo, metodologias e avaliações. Ela pode ocorrer através das parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor, nas quais a “execução das políticas permanecem estatais, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar” (PERONI, 2013. p. 7).

Após ponderar acerca das relações público-privadas na atualidade e da influência que o mercado exerce nas políticas educacionais, o capítulo segue

com a caracterização do estado e verificação das recentes políticas educacionais adotadas. Pretendendo, com tal sequência, relacionar o contexto atual das relações público-privadas com os fatos ocorridos na educação pública paranaense. Por fim, analisar as suas consequências para o direito à educação.

A CARACTERIZAÇÃO DO PARANÁ E DOS RECENTES ATORES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O estado do Paraná tem 399 municípios, distribuídos em dez regiões geográficas, sendo Curitiba a sua capital. Em 2018, a projeção da população paranaense era de 11,3 milhões de habitantes, com tendência à redução nas próximas décadas (IPARDES, 2018).

A distribuição da oferta do ensino fundamental é realizada de maneira geral, com os municípios responsáveis pelas séries iniciais e a rede estadual pelas séries finais. No ano de 2018, a rede estadual do Paraná atendeu 83% das matrículas das séries finais e a rede municipal, 85% das séries iniciais. A rede privada atende 17% das matrículas da educação básica no estado, percentual ligeiramente menor do que o nacional (18,5%). O total de escolas da rede estadual aumentou de 2.084 unidades em 2007 para 2.142 em 2019¹², sendo o maior aumento no arranjo de oferta dos anos finais do ensino fundamental. (Laboratório de Dados Educacionais, 2019).

No período analisado por este estudo, entre 2019 e 2022, o Paraná foi governado por Carlos Roberto Massa Júnior. Filho do comunicador e empresário Carlos Massa, ele compõe o quadro da política do estado há mais de dez anos. Ratinho Junior – como é conhecido – transitou entre quatro partidos e atualmente é filiado ao Partido Social Democrático. Foi deputado estadual, deputado federal e secretário de Estado. Além disso, é empresário com participação em 7 CNPJs perante a Receita Federal do Brasil (RFB). A empresa mais antiga é a Massa & Massa Comunicação e Marcas Ltda, aberta em 08/06/1989. O capital social de suas empresas soma cerca de R\$116.784.058,00. Atualmente, conta com 29 sócios em outras empresas, muitas ligadas ao agronegócio¹³.

Para compor a posição de secretário da pasta de Educação e Esporte do Estado do Paraná, Carlos Massa Junior nomeou Renato Feder¹⁴. Empresário

12 No caso do ensino médio, o número de escolas passou de 782 para 1.010, apesar da diminuição de 57 para 39 no número de unidades que ofertam exclusivamente essa modalidade. (Laboratório de Dados Educacionais, 2019).

13 Dados disponíveis no site <https://transparencia.cc/>

14 Com apenas 23 anos, Renato Feder se tornou sócio da empresa de capital fechado Multilaser, que hoje, doze anos depois, possui mais de 50 mil pontos de venda e comercializa diversos produtos eletrônicos.

com participação em 25 CNPJs¹⁵ perante a RFB, cujo capital social soma cerca de R\$18.934.877.372,90. Também é autor do livro intitulado *Carregando o Elefante – Como Transformar o Brasil no País Mais Rico do Mundo* (2011)¹⁶, que defende, entre outras coisas, a privatização de todas as escolas e universidades do país, além da extinção do Ministério da Educação.

É possível perceber que a composição da gestão estadual da educação pública do Paraná une representantes do neoconservadorismo (na figura do governador – um apoiador declarado do presidente Jair Bolsonaro) e do neoliberalismo (na figura do secretário de Educação, que é empresário). Peroni (2021) analisa essa união, característica dos últimos anos no Brasil:

Para Harvey (2008), existem especificidades entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Como semelhanças, o autor aponta que ambos são favoráveis ao poder corporativo, à iniciativa privada, à restauração do poder de classe, à desconfiança da democracia e à governança pela elite. No entanto, existem diferenças, como a preocupação com a ordem em resposta ao caos, e o neoconservadorismo defende uma moralidade inflexível como cimento social, o que não é uma característica do neoliberalismo. Para o autor, a diminuição das políticas sociais, o aumento do desemprego e dos ajustes estruturais e a exacerbação da competitividade e do individualismo provocam o caos social e civilizatório; o neoconservadorismo responde a esse problema com maior coerção social. É essa a realidade que temos vivenciado no Brasil nos últimos anos. (PERONI, 2021, p. 6)

Com base nas semelhanças e diferenças expostas por Peroni (2021) entre neoconservadorismo e neoliberalismo, bem como nas demais características da administração pública estadual, é possível compreender a coexistência de programas tão diferentes, como o Escola Segura (que promove a presença de militares nas escolas) e o Robótica Paraná (que oferta conteúdos de robótica no currículo), o que revela as relações entre o público e o privado no estado.

A INSERÇÃO DE NOVOS PROGRAMAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL PARANAENSE

Esta seção do capítulo apresenta um panorama geral dos programas, projetos e ações desenvolvidos pela Secretaria Estadual da Educação e do Esporte do Paraná que propiciaram a presença de atores privados na educação pública no período de 2019 a 2022. Em um segundo momento, três programas serão analisados. As informações foram coletadas no site da Secretaria Estadual

15 Atualmente, ele possui 101 sócios em outras empresas, segundo o portal *Transparência.cc*. <https://transparencia.cc/dados/socios/171268/renato-feder/> Acesso em 24/12/21.

16 Os autores criticam a Constituição Brasileira de 1988 e afirmam que deveria ser substituída por uma nova, com uma ou duas páginas de extensão (página 34)

da Educação e do Esporte (SEED) e com o auxílio de mecanismos de busca para localizar os programas desenvolvidos. Utilizou-se, em seguida, o Portal da Transparência para confirmar as informações obtidas através da análise dos contratos firmados.

A partir disso, foram localizados 36 novos programas e projetos educacionais. Destes, cerca de 20 projetos e ações são operados pelo setor privado junto à rede estadual. Verificou-se que alguns dos novos programas resultam de acordos ou convênios com entes públicos, como o programa Escola Segura realizado com a Polícia Militar; e o Projeto de Colégios Cívicos Militares do Paraná, realizado em convênio com a Secretaria de Segurança Pública do Paraná.

É possível identificar uma capilarização muito efetiva de alguns programas no estado quando acontecem por meio de adesão, como o programa *Aprender o Valor*. Efetivado desde 2021, seu objetivo consiste em inserir a educação financeira nos colégios. Sua página oficial explica o seu funcionamento¹⁷:

No programa Aprender Valor, a Educação Financeira se efetiva nas escolas de Ensino Fundamental por meio de projetos escolares que integram Educação Financeira a diferentes componentes curriculares. Esses projetos trazem sequências didáticas com atividades capazes de articular habilidades relacionadas ao planejamento do uso dos recursos, à poupança ativa e ao uso responsável do crédito com conteúdos e habilidades de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Humanas previstas na BNCC, de modo transversal e integrado.

O programa prevê grandes premiações para os colégios que implantarem a educação financeira de maneira impactante na rotina escolar dos estudantes. Por essa razão, a adesão tem se mostrado mais eficaz do que a imposição.

Há também programas que gozam de grande simpatia da comunidade, como o Programa de Intercâmbio Internacional Ganhando o Mundo, instituído pela Lei nº 20.009/2019. Firmando contratos com agentes privados internacionais, ele foi criado para oferecer a estudantes do Ensino Médio da rede pública do Paraná formação acadêmica em instituições de ensino estrangeiras que oferecem cursos equivalentes ao Ensino Médio no Brasil.

Do montante de 36 novos programas, três foram elencados para serem melhor analisados a seguir neste capítulo. Os programas materializam as relações com agentes privados com a educação pública paranaense. Eles são apresentados na Tabela 1.

¹⁷ Disponível em: <https://aprendervalor.caeddigital.net/>

Tabela 1: Programas educacionais implantados no Paraná (2019-2021).

Instituições Privadas	Ano	Programa	Valores	Site
Movimento Todos pela Educação. Grupo Alura; Google (empresa multinacional)	2020	EDUTE-CH	4 milhões	https://www.educacao.pr.gov.br/programacao
UniCesumar	2020	EP.TEC	11 milhões	https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/educacao_profissional_tecnica_nivel_medio
Banco Internacional de Desenvolvimento	2021	Educação para o Futuro	280 milhões	https://www.educacao.pr.gov.br/educacao_futuro

Elaborado pela autora (2022).

O Programa EduTech

Um dos exemplos da relação público-privada desenvolvida pelo estado do Paraná na área educacional é o programa EduTech. Lançado pela SEED em 2020 e destinado a estudantes dos ensinos fundamental e médio da rede estadual, ele oferta aulas remotas via Google Classroom com um professor de programação como tutor de cada turma virtual.

As trilhas de ensino são divididas entre os anos e contemplam conteúdos como games, animação, ciência de dados, entre outros. Por exemplo, enquanto os estudantes do 8º e 9º anos podem cursar o nível II de programação, os do 1º ano do Ensino Médio estudam programação *front-end* com HTML e CSS, aprendendo a aplicar a lógica da programação na construção de páginas e sites a partir de HTML5 e CSS3. Em 2021, o programa contou com a oferta de 150 mil vagas e 689 turmas virtuais. As turmas têm encontros semanais com um professor e acesso em tempo integral a uma plataforma digital com o conteúdo do trimestre, abordado em videoaulas, textos, áudios, slides e exercícios. Ao final de cada conteúdo finalizado, a plataforma disponibiliza um certificado para o estudante.

O Governo do Estado investiu, apenas em 2021, R\$4 milhões¹⁸ no EduTech, que tem como parceiros os grupos Alura, Google e Todos pela Educação. O evento de inauguração¹⁹ ocorreu em maio de 2021, de forma virtual, e contou com a presença do governador Carlos Massa Junior, do secretário de Educação Renato

¹⁸ O valor estimado ao investimento consta no portal da Educação: <https://www.educacao.pr.gov.br/programacao2021> Além de websites de jornais locais: <https://www.jornaldooeste.com.br/educacao/na-educacao-parana-consolidou-tecnologia-a-aprendizagem-nas-salas-de-aula/> acessado em 15/08/2022.

¹⁹ Evento de inauguração do programa EduThec ocorreu de forma virtual. Acessado em 26/12/21 em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/priscila-cruz-participa-de-lançamento-programa-edutech-governo-parana/>

Feder, do presidente da Google no Brasil Fabio Coelho, da presidente executiva do grupo Todos pela Educação Priscila Cruz, do CEO do Grupo Alura Paulo Silveira, e da presidente do grupo Mulheres do Brasil Luiza Trajano.

Alura é o grupo de empresas criador da plataforma que os alunos acessam para a realização dos estudos do EduTech. A *Alura Sistemas de Informática S.A.* e *Caelum Alura Educacional Ltda*, são exemplos de corporações que compõem as empresas²⁰ do grupo. O presidente do maior número de empresas do grupo é Paulo Eduardo Azevedo Silveira. O Registro da marca ALURA foi concedido em 26 de junho de 2018 por uma marca Nominativa de Serviço cujo titular – Alura Comercio de Livros e Treinamentos Ltda – atualmente encontra-se baixada.

O grupo Todos pela Educação possui um discurso comum de qualidade da educação e se constitui numa rede política que oferece a competência gerencial para o sucesso dessa missão. Em outras palavras, ele reflete a inclinação a “ajustar as políticas educacionais e as práticas institucionais e pedagógicas aos moldes da gestão empresarial, do mercado e da performatividade neoliberal” (SHIROMA et al., 2011, p.227).

Sandri (2016) identificou mais trinta organizações mantenedoras do Todos pela Educação, como a Fundação Grupo Volkswagen, o Instituto MRV, a GOL, o IFOOD e o Instituto Natura; além de mais de duzentos apoiadores, como o Instituto Votorantim e a Fundação Roberto Marinho. A maioria dos integrantes não provêm do campo da educação, sendo profissionais ligados à economia, à administração, à comunicação, entre outras áreas. Segundo a autora, o empresariado brasileiro de diversos setores da economia visualiza na escola pública um profícuo campo para consolidar a hegemonia da sua cultura no processo de formação de capital humano. Assim, ele utiliza as instituições escolares para a formação dos sujeitos, conforme os padrões de produtividade e de competitividade esperados pelo mercado.

Pode-se perceber o delineamento com base no mercado de alguns objetivos do programa EduTech na argumentação do Secretário de Educação do Estado do Paraná. Ainda no evento de inauguração do programa, Renato Feder (2021) anuncia: “Se quisermos jovens prontos para o mercado de trabalho, a gente precisa introduzir uma nova linguagem nas escolas, a linguagem do computador”. Compartilha dessa premissa o Governador do estado Carlos Massa (2021) “Queremos preparar essa nova geração de jovens, na faixa dos 14, 15 e 16 anos, para ocuparem esse espaço de trabalho”.

Em entrevista ao jornal Gazeta do Povo (GARBOSA, 2021), o diretor do

20 O grupo Alura, segundo informações de <https://transparencia.cc/dados/cnpj/37335177000159-SP-caelum-alura-educacional-ltda> conta Caelum Alura Educacional Ltda. de CNPJ 37.335.177/0001-59, fundada em 05/06/2020. A empresa Aovs Sistemas De Informática S.a. de CNPJ 05.555.382/0002-14, fundada em 20/10/2008.

Departamento de Tecnologia e Inovação da SEED, Gustavo Garbosa, comenta sobre os objetivos do programa Edutech, corroborando a intenção explicitada pelo Secretário de Educação:

Nosso intuito é tanto suprir essa demanda do mercado como dar a oportunidade para que os alunos da rede pública estejam prontos para essas vagas(...) O projeto, no entanto, é implantar o ensino da programação como disciplina regular no currículo das escolas. É um primeiro passo ainda, mas a ideia é, no futuro, introduzir isso como uma disciplina nova. A tecnologia hoje faz parte do dia a dia das pessoas, e tudo demanda programação. (GARBOSA, 2021)

A intenção de adequação do currículo do estado do Paraná às necessidades de suprir uma demanda do mercado é manifestada em diversos momentos pelos agentes públicos responsáveis pelas políticas públicas a serem adotadas. Assim, a gestão da educação no Paraná, imersa na lógica empresarial, confunde a formação dos estudantes com adequação de trabalhadores que suprirão a demanda do mercado, caminhando para buscar a flexibilidade do currículo e alcançar, como objetivo final, a empregabilidade. A formação ocorre a partir das competências que são requeridas pelo mercado (FRIGOTTO, 2015).

O Programa Educação para o Futuro

Neste programa, cinco escolas novas serão construídas e 150 já existentes serão reformadas – após a conclusão das obras, serão denominadas Escolas do Futuro²¹. Além da nomenclatura, o projeto pretende outras alterações, elencadas no relatório de consulta pública disponível na página do governo do Estado do Paraná²²:

3: Transição para o mercado de trabalho. Este componente financiará: i) estudos para entender as taxas de desemprego de jovens adultos e mapear a demanda por educação técnica; ii) construção de currículo para profissões com demanda identificada; iii) formação de professores para cursos de Educação Técnica para Ensino Médio (Technical Education for High School – TEHS); iv) sistemas para avaliar a qualidade dos cursos de TEHS para acompanhar alunos graduados em cursos de TEHS e mapear continuamente a lacuna de habilidades; v) treinamento de estágios; vi) eventos para aproximar as empresas das escolas. (SEED, 2021)

Portanto, a relação dos objetivos do programa apresenta uma das dimensões de privatização entendidas por Adrião (2016): o currículo. Assim, a construção do currículo ocorre respondendo a demanda de mercado. Segundo a página

21 As Escolas do Futuro terão seu atendimento voltado para estudantes do ensino médio do Paraná. Disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/educacao_futuro.

22 Relatório acessado em 27/12/21 e disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento.

oficial de comunicação do estado, o projeto executará uma série de ações para modernizar a educação pública. Uma delas é a atualização pedagógica do Ensino Médio, além do aperfeiçoamento de ferramentas tecnológicas nas salas de aulas.

O governador Carlos Massa Ratinho Júnior sancionou em 24 de setembro de 2021 a Lei nº 20.716²³, que autorizou o Estado a financiar US\$90,56 milhões (cerca de R\$480 milhões na cotação de 2021) junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento. A contratação da operação de crédito passou pela tramitação na Secretaria de Estado da Fazenda, análise da Procuradoria-Geral do Estado (PGE) e foi autorizada pela Assembleia Legislativa. Os recursos do empréstimo devem ser utilizados para implantar o projeto. Para isso, há previsão de reformulação de materiais didáticos e cursos de aperfeiçoamento para professores, com foco em habilidades digitais e socioambientais:

Além de melhorias administrativas, o projeto visa aumentar a eficiência, observando novas propostas educativas. Os sistemas de gestão da Rede Estadual de Ensino deverão ser atualizados e integrados. A Secretaria também vai avaliar rotineiramente o impacto das ações implementadas e poderá contar com consultoria de auditoria externa²⁴.

A linguagem utilizada na página oficial de comunicação do estado é gerencialista, e termos como eficiência e produtividade são frequentes. A proposta de intervenção externa é introduzida com as palavras “consultoria” e “auditoria”, sugerindo um benefício. Nem sempre uma intervenção externa é positiva no contexto educacional por diversas vezes os interventores não são profissionais da educação.

Mais adiante, na mesma notícia veiculada pelo canal oficial da Secretaria Estadual de Educação e Esporte, revela-se a intenção maior do programa. Nesse trecho, a ideia controversa de criar uma nova proposta pedagógica para o Ensino Médio é escamoteada pela proposição, aceita pelo senso comum, de reduzir o abandono escolar.

De acordo com o governador Carlos Massa Ratinho Junior, o programa tem o objetivo de construir uma proposta pedagógica para o Ensino Médio, elevando a frequência escolar e reduzindo o abandono. Também tem a finalidade de expandir o uso de ferramentas e tecnologias educacionais a serviço do processo de ensino-aprendizagem²⁵.

Em relação às metas do programa, o governo estadual pretende aumentar as matrículas no ensino profissionalizante de 70 mil para 110 mil, de modo que a Secretaria da Educação planeja que um em cada três estudantes de Ensino Médio

23 Disponível em http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=56658&tipo=L&tlei=0

24 Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia>.

25 Ibidem.

esteja matriculado na educação profissional. Sob a premissa de que a educação é prioridade no estado, o secretário Renato Feder garante que o empréstimo através do Banco Interamericano de Desenvolvimento trará uma mudança significativa.

O Programa EP. TEC

O Programa de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EP. TEC) foi anunciado em 17 de dezembro de 2021 pela Secretaria de Educação como uma parceria com a UniCesumar²⁶:

A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed-PR) fechou uma parceria para ofertar os cursos técnicos integrados de Administração, Agronegócio e Desenvolvimento de Sistemas. Com o objetivo de expandir as vagas do ensino técnico profissional e considerando que o conteúdo desses cursos é muito específico, as aulas serão ministradas por professores da Unicesumar, especializados nas áreas. Esse formato de ensino foi permitido pela legislação referente ao Novo Ensino Médio.

A UniCesumar é uma instituição privada de ensino cujo foco principal é a modalidade de educação à distância (EaD). Conforme a descrição em material de divulgação da instituição²⁷, ela está presente em todos os estados brasileiros, tem mais de 320 mil alunos, 900 polos de educação a distância e cinco campi presenciais, distribuídos nas cidades de Maringá, Londrina, Ponta Grossa, Curitiba e Corumbá. Em 2021 ocorreu uma fusão²⁸ da UniCesumar com a Uniasselvi²⁹ através da compra pelo grupo Vitru³⁰. Após aprovação do Cade (Conselho Administrativo de Defesa Econômica), a operação marcou a criação do maior

26 Disponível em <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Educacao-fecha-parceria-para-ofertar-tres-cursos-tecnicos-do-Ensino-Medio-Profissional>

27 <https://www.unicesumar.edu.br/home/>

28 Após uma transação de 32 bilhões pagos pelas acionistas da UniCesumar passarão a deter 23,6% do capital da Vitru. Os 17,7% restantes do valor patrimonial serão pagos à vista 12 meses após o fechamento, corrigidos pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) Conforme: <https://www.infomoney.com.br/negocios/apos-combinacao-vitru-educacao-se-consolida-como-lider-de-ead-no-brasil/>

29 O Grupo Uniasselvi foi transformado em Vitru Educação em 2016 após a aquisição pela CARLYLE (The Carlyle Group é uma multinacional americana de gestão de ativos e corporação de serviços financeiro) e Vinci Partners (Vinci Partners é uma empresa de fundos de investimentos brasileira fundada em 2009 por antigos sócios do banco BTG Pactual). <https://www.infomoney.com.br/tudo-sobre/vitru/>

30 Assim, em 2018 a Vitru Educação, tendo como maiores acionistas a Carlyle, a Vinci Partners e a Neuberger Berman apresentava-se como um dos maiores empreendimentos em educação privado no país uma pessoa jurídica com participação em +100 CNPJ perante a RFB nos seguintes Estados: MT, DF, SC, RS, GO, PR, MG, MS, CE, SP, PB, ES, PE, BA, RJ. Dessas empresas, sendo 8 do tipo Matriz e 92 do tipo Filial. O capital social das empresas soma cerca de R\$2.717.054.439,00. Atualmente Vitru tem 493 Sócios. <https://transparencia.cc/dados/socios/20512706000140/sociedade-educacional-do-planalto-serrano-ltda/>

grupo educacional especializado em EAD (Educação a Distância) do Brasil.

O Grupo Cesumar receberá mais de R\$30 milhões ³¹do governo do Paraná para ofertar cursos de educação profissional durante 3 anos. Ao todo, serão ofertadas 1980 vagas, sendo 300 (10 turmas) para Educação Concomitante na modalidade EaD (na qual o estudante faz o curso técnico concomitantemente ao Ensino Médio, cursado em outra instituição), 720 vagas (24 turmas) para a educação presencial e 960 vagas para a Formação Inicial e Continuada (FIC) destinada à comunidade. Assim, a partir do ano de 2022, com a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) inseriu-se o ensino profissionalizante nas escolas públicas. As aulas técnicas, que passaram a compor o currículo Estadual são ministradas à distância, via a universidade privada Unicesumar. Desse modo, para exemplificação, em uma aula específica, cerca de 35 estudantes de primeiro ano do ensino médio ficam diante da televisão, assistindo às aulas à distância, supervisionados por um monitor sem poder interagir com o professor da disciplina técnica.

Percebe-se nesse programa a privatização da educação conforme as dimensões do currículo e da oferta (Adrião,2018). A dimensão da privatização associada ao currículo, à medida em que o setor privado determina para escolas, do sistemas públicos os desenhos curriculares através da oferta de tecnologias educacionais, sistemas privados de ensino e demais insumos curriculares. A dimensão de privatização associada à oferta do financiamento público à educação privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes modos de atuação dos setores público e privado, que desenharam as relações entre o Estado, a sociedade e o setor educacional, sofrem influências na medida em que a presença do privado na educação aumenta de maneira significativa.

No Estado do Paraná, percebe-se que as políticas educacionais, compreendidas como as ações do governo relacionadas à educação, tomam caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição Federal de 1988, que admite três objetivos para a educação sendo um deles a formação plena do indivíduo e não apenas a inserção do trabalhador no mercado. Seguindo a característica que avança pelo país, as políticas educacionais do Paraná, atualmente, têm reduzido a educação a um insumo econômico e a uma estratégia disciplinadora doutrinária.

A resposta ao questionamento a respeito da maneira como a inserção de atores privados se materializou no estado do Paraná – objetivo deste estudo – foi obtida

31 Este valor está presente no contrato que decorre do Pregão Eletrônico nº 980/2021 – SRP, objeto do processo administrativo n.º 17.773.433-0, com homologação publicada no Diário Oficial do Estado nº 11060, de 19/nov/2021. PREGÃO ELETRÔNICO Nº 980/2021 – SEED PROCESSO 18.386.643-5 CONTRATO DE FORNECIMENTO Nº 169/2021

através do exame dos programas e projetos instituídos a partir de 2019. Constatou-se, com isso, a predisposição por parte dos entes públicos do Estado para promover a expansão das parcerias com agentes privados no âmbito educacional.

Sob a influência do setor privado, avançam concepções neoliberais, presente em alguns dos programas acima mencionados, e que reduz criticamente o direito à educação e ao aprendizado. Distingue-se, além disso, o comércio exacerbado, que transforma os gestores públicos em promotores de venda de soluções e tecnologias educacionais de procedência nacional ou estrangeira. Percebe-se nos programas relacionados às dimensões da privatização relacionadas à oferta do financiamento público a educação privada, e a privatização do currículo.

As tentativas de padronizar o ensino por meio de metodologias consideradas inovadoras, como no programa “Aprender o Valor”, parecem transformar, em nome de uma suposta eficiência alcançável, as práticas educativas em meros “instrumentos de modelagem de competências”, que servem aos interesses do mercado.

Percebendo essa conjuntura, entende-se que a ampliação das pesquisas no campo das políticas educacionais no Paraná é imprescindível. A tarefa dos pesquisadores que investigam as relações público-privadas é fundamental, na medida em que se dedicam a mostrar os impactos de decisões sobre as políticas e os padrões e a contestar a inserção de agentes privados na educação. Além disso, a articulação de redes como a da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Internacional da Educação – unidas a outros setores – pode proporcionar debates sensíveis para a população e favorecer a determinação do papel do Estado na garantia do direito à educação e do bem comum do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, p. 8-28, 2018.

ARAÚJO, Gilda; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Rev. Bras. Est. Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Lei nº 20.716, de 24 de setembro de 2021. MENSAGEM Nº 98/2021. [S. 1.], 24 set. 2021.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem – educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BIESTA, Gert. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, v. 42, n. 1, jan./abril 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 de dezembro de 2021.

CARA, Daniel. **Educação transforma o mundo?** Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/daniel-cara/contra-barbarie-o-direito-a-educacao/> Acesso em 17 de dezembro de 2021.

CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista** [online]. 2016, v. 32, n. 2, pp. 229-253.

ESTADO DO PARANÁ. Página da educação SEED Secretaria Estadual de Educação. <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Programas-e-Projetos>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

ESTADO DO PARANÁ. Página da educação SEED Secretaria Estadual de Educação. <https://www.educacao.pr.gov.br/noticias> Acesso em 12 de janeiro de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, 13(20). <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>

GARBOSA, Gustavo. Paraná investe em cursos gratuitos de TI para alunos da rede estadual; ainda há vagas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/curso-gratuito-programacao-rede-estadual-parana/>.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. Do modelo de gestão “bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças no discurso sobre gestão escolar no mercado educacional. In MAINARDES, J.; BALL, S. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul.-dez, 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf> - acesso em 21 ago. 2021.

IPARDES. Indicadores Econômicos. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&sistemas=1&cod_sistema=5&grupo_indic=1. Acesso em 15 out. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público** [recurso eletrônico] / Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019. recurso digital (Estado de sítio)

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Direito à educação** In: OLIVEIRA, R. & ADRIÃO, T. (orgs). *Gestão, financiamento e direito à educação*, 2007

OLIVEIRA, I. A., Maia L. M., & Lima, T. J. S. (2020). Neoliberalismo Escolar: A Educação de Jovens na Atualidade e seus Efeitos Subjetivos. **Revista Subjetividades**, 20(Esp 2. O Contemporâneo à Luz da Psicanálise), e10544. <http://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iEsp2>. Acesso em 22. dez.2021.

PEREIRA, Bresser; SPINK, P. (Orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1)

PERONI, V, CAETANO, M. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX-8tRz4N/?format=> Acesso em 12. dez.2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neocorporativismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQ-VmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt> – Acesso em 13 de ago. 2021

PERONI, V. (2003). **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In.: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. P. 137-166

PIRES, D. O.; PERONI, V.M.V. A História Da Educação Brasileira Sob O Enfoque Da Relação Público-Privada: Limites E Possibilidades Para A Sua Democratização. **Revista Contrapontos**, Vol. 19, p. 10-27, 2019.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privado e a formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. In. PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2015.pdf>

PORTAL DA TRANSPARENCIA. Página do portal da Transparência. Disponível em <https://www.portaltransparencia.gov.br/pessoa-juridica/05555382000133?paginacaoSimples=true&tamanhoPagina=&offset=&direcaoOrdenacao=asc&colunasSelecionadas=linkDetalhamento%2Corgao%-2CunidadeGestora%2CnumeroLicitacao%2CdataAbertura&id=26039574> Acesso em 15/08/2022.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retra-**

tos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810> » <tps://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016

SCHULTZ, T. **O Capital Humano**: Investimento em educação e pesquisa. Trad. De Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zarhar, 1973.


SOUZA, Â. R. (20014). “A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?”. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, pp. 355-367.

A autora gostaria de agradecer ao Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA – www.capa.ufpr.br) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela assistência na edição e revisão de língua portuguesa.


CAPÍTULO 5

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM RONDONÓPOLIS-MT: MAPEAMENTO DAS AÇÕES MUNICIPAIS (2007-2020)¹


*Bruna Bragagnolo Pereira*²

 <https://orcid.org/0000-0001-6418-1339>

*Márcia Cossetin*³

 <https://orcid.org/0000-0002-5005-7756>

*Cassia Domiciano*⁴

 <https://orcid.org/0000-0003-3030-2416>

INTRODUÇÃO

Este texto resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (Greppe-MT), financiada parcialmente pela Universidade Federal de Rondonópolis, por meio de bolsa de Iniciação Científica (IC). Assim, trata-se de resultados de parte da IC desenvolvida, vinculada ao Projeto institucional “Ações adotadas para Educação Básica pública por municípios do estado de Mato Grosso, frente à Lei de Responsabilidade Fiscal (2000-2020) e ao Novo Regime Fiscal – Emenda Constitucional nº 95/2016: Parte II”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Márcia Cossetin.

Então, o artigo objetiva apresentar as ações adotadas pelo município de

-
- 1 Este texto é parte do que foi apresentado no I Seminário Regional da Educação Brasileira (SERB - CENTRO OESTE), realizado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Programa de Pós graduação em Educação - mestrado e doutorado da UCDB (2022). Foi reformulado e recebeu novas contribuições para a publicação em tela.
 - 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Estudiosa da área de políticas educacionais, com ênfase em privatização da Educação básica no Brasil.
 - 3 Doutora em Educação, docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (Greppe-UNicamp-SP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social, (UNIOESTE-Cascavel-PR).
 - 4 Doutora em Educação, docente da Graduação e Pós-graduação na Universidade Federal do Paraná, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (Greppe-UNicamp-SP) e do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais (NuPE-UFPR).

Rondonópolis-MT, no que concerne à privatização da educação básica, incluindo as formas de contratação de professores. Consideramos, também, as dimensões elencadas por Adrião (2018), nomeadamente oferta, gestão e currículo. O período analisado correspondeu aos anos de 2007 a 2020, o qual compreende quatro gestões municipais, abarcando o período pós implementação da LRF e da EC 95/2016.

Para o levantamento dos dados, utilizamos pesquisa documental e bibliográfica com análise de documentos oficiais, além da coleta de dados em sites – como o da Secretaria Municipal de Educação – para mapear quais atores privados poderiam estar agindo na Educação Básica pública rondonopolitana, como também compreender as ações dos governos municipais para a contratação de professores para a rede, por entender que tais ações podem fazer parte do chamado ajuste fiscal que incide, inclusive, na educação.

Ademais, destaca-se que o caminho para mapear e realizar o levantamento dos projetos, ações e interligações do setor público com o privado foi dificultado pela escassez de informações, considerando-se que há poucas abas ou recursos no site da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis que disponibilizavam tais informações.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada, também, na plataforma *Google* e portais oficiais de notícias municipais. Para isso, no campo de busca utilizamos os seguintes descritores: “parceria” e “parceria público-privado em Rondonópolis”, delimitando-se até a décima página do *Google*. Junto aos descritores, acrescentou-se o respectivo ano, isto é, os anos correspondentes ao período pesquisado (2007 a 2020). Ressalta-se que o procedimento metodológico de busca abarca a construção coletiva empreendida e consolidada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas (Greppe-Unicamp) em suas investigações de caráter institucional.

Sendo assim, o texto está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais; na primeira seção, discorre-se sobre a Lei de Responsabilidade Fiscal e a Emenda Constitucional nº 95 de 2016; em seguida, caracteriza-se o município de Rondonópolis e apresentam-se os dados sobre os editais que indicam a ocupação do cargo do magistério pela via da contratação ou do concurso público; na terceira seção, relacionam-se e discutem-se as ações localizadas no município de Rondonópolis com o setor privado, que caracterizamos como privatização da oferta e do currículo, além de apresentar a oferta educacional municipal. Por fim, tecemos as considerações finais a partir dos estudos e análises possíveis com os elementos encontrados na pesquisa.

AJUSTE FISCAL: LEI DE RESPONSABILIDADE FISCAL E EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95/2016

A Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, estabelece normas de finanças públicas voltadas à responsabilidade na gestão fiscal da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O objetivo declarado no texto legal é o alcance da responsabilidade na gestão fiscal por meio da ação planejada e transparente, prevenindo riscos e corrigindo desvios que podem afetar o equilíbrio das contas públicas (BRASIL, 2000).

Conforme preconizado na lei, o controle se efetiva pelo cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas, tal como obediência aos limites e condições sobre a renúncia de receitas, geração de despesas com pessoal, da seguridade social e outras, dívida consolidada e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia e inscrição em Restos a Pagar (BRASIL, 2000).

A LRF/2000, ampliou e aprimorou as exigências previstas na Constituição Federal de 1988 para o planejamento público do qual fazem parte: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) (BRASIL, 2000). Além dos mecanismos de planejamento, instituiu instrumentos de transparência da gestão fiscal, os quais devem ser ampla e constantemente divulgados, até mesmo em meios eletrônicos de acesso público; dentre os instrumentos encontram-se: os planos, orçamentos e leis de diretrizes orçamentárias; as prestações de contas e o respectivo parecer prévio; o Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO) e o Relatório de Gestão Fiscal (RGF); e as versões simplificadas desses documentos (BRASIL, 2000) – utilizado para o levantamento do presente trabalho.

Para o aprimoramento, ou “aprisionamento”, do controle das finanças públicas e cumprimento das metas fiscais, a LRF prevê limites das despesas totais com pessoal para cada ente da federação. No caso dos municípios, 54% para o Executivo e 6% para o Legislativo, incluindo o Tribunal de Contas do Município, quando houver.

A despesa total com pessoal compreende o somatório dos gastos do ente da Federação com os ativos, os inativos e os pensionistas, relativos aos mandatos eletivos, cargos, funções ou empregos, civis, militares e de membros de Poder, subsídios, proventos da aposentadoria, reformas e pensões, inclusive adicionais, gratificações, horas extras e vantagens pessoais de qualquer natureza, bem como encargos sociais e contribuições recolhidas pelo ente às entidades de previdência. Também contabiliza-se como despesa com pessoal, os valores dos contratos de terceirização de mão-de-obra que se referem à substituição de servidores e empregados públicos. O executivo soma os gastos da Administração Direta, das

Autarquias, das Fundações, dos Fundos e das Empresas Estatais Dependentes.

Assim, o percentual das despesas com pessoal é apurado sobre a Receita Corrente Líquida, que corresponde ao somatório das receitas tributárias, de contribuições, patrimoniais, industriais, agropecuárias, de serviços, transferências correntes e outras receitas correntes, computando-se, ainda, os valores pagos e recebidos em decorrência da LC n° 87, de 13/9/1996 (Lei Kandir) e do fundo previsto pelo art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias (Fundeb) (BRASIL, 2000).

Quando o município atinge o limite de alerta⁵ cabe ao Tribunal de Contas advertir o ente federado (BRASIL, 2000) apenas para que observe os referidos valores para os quadrimestres posteriores tendo em vista a Receita Corrente Líquida. Se a despesa total com pessoal exceder o limite prudencial a lei veda ao Poder ou órgão que incorreu em excesso:

I) concessão de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração a qualquer título, salvo os derivados de sentença Judicial ou de determinação legal ou contratual, ressalvada a revisão geral anual prevista no inciso X do art. 37 da Constituição; II) criação de cargo, emprego ou função; III) alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa; IV) provimento de cargo público a qualquer título, ressalvada a reposição decorrente de aposentadoria ou falecimento de servidores das áreas de educação, saúde e segurança; V) contratação de horas extras, salvo no caso do disposto no inciso II o § 6° do art. 57 da Constituição e as situações previstas na lei de diretrizes orçamentárias (BRASIL, 2000, p. 9).

Além disso, o texto constitucional no § 3°, art. 169, prevê a suspensão de todos os repasses de verbas federais ou estaduais aos entes federados que não cumprirem o limite imposto pela lei complementar (BRASIL, 1988).

No caso específico dos gastos com Educação, o previsto pela LRF/2000 confronta-se com o determinado pela Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), determinando que a proporção não inferior a 60%, alterada para 70% pela EC 108/2020, fosse destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício. Diante da contradição legal, tornou-se recorrente que prefeitos e governadores anunciem a transferência da gestão, a compra de vagas em instituições privadas, entre outras formas de arranjos públicos e privados para garantia da oferta educacional, sob as justificativas dos limites

5 Conforme Art. 22, parágrafo único, limite prudencial se refere a 95% do limite total de gasto (54%), que representa 51,30%. Já o limite de alerta corresponde a 90% do total estabelecido em lei, ou seja, 90% dos 54% que corresponde a 48,60% (Art. 59, inciso II). (BRASIL, 2000).

impostos pela LRF/2000⁶. Fato que nos leva a investigar com mais profundidade as ações municipais para educação, diante das restrições fiscais.

Se a LRF restringe o gasto público com pessoal, mantendo um percentual da RCL, com isso, a restrição pode flutuar a depender da dinâmica econômica; a Emenda Constitucional nº 95/2016, aprovada na gestão de Michel Temer, congela o gasto público do governo federal por 20 anos, contradizendo, inclusive, constatações do Banco Mundial que contradizem a eficácia de políticas austeras deste nível (BLYTH, 2020; ROSSI et al, 2020).

Conforme Rossi et al (2020), a emenda impõe uma redução do tamanho relativo do Estado pelos próximos 20 anos, caracterizando um projeto de país que está na contramão da materialização do pacto inscrito na Constituição Federal de 1988. Na Educação, conforme projeção dos autores, o congelamento do gasto da União representará uma redução de quase três pontos percentuais em 2026, saindo de 18% do mínimo constitucional, para 15,7%, chegando a patamares de 12,6% em 2036 – fato que impacta diretamente na concretização das políticas educacionais, seja para Educação Superior, responsabilidade direta da União, seja para Educação Básica, cuja função supletiva fica prejudicada: austeridade que compromete o futuro das próximas gerações.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA EDUCAÇÃO DE RONDONÓPOLIS-MT E A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme histórico disponibilizado no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Rondonópolis-MT foi elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 666, em 10 de dezembro de 1953. Localiza-se no estado de Mato Grosso e dista 210 km da capital Cuiabá. O IBGE (2010) registra que a cidade possui área territorial de 4.800.914 km², com população estimada de 239.613 pessoas em 2021, considerado o terceiro maior município do estado. O último prefeito eleito para gestão de 2021-2024 foi José Carlos Junqueira de Araújo, popularmente conhecido como José Carlos do Pátio, filiado ao partido Solidariedade.

Rondonópolis tem a segunda maior economia do estado, com uma taxa de escolarização de 98,4% entre crianças de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2010). Localizadas no município, também encontram-se escolas com diferentes dependências administrativas – municipais, estaduais e federais –, além de duas universidades públicas – Universidade Federal de Rondonópolis e a Universidade do Estado de Mato Grosso – e faculdades privadas.

6 Como exemplo, podemos citar, no estado de São Paulo, os municípios Campinas e Americana. O primeiro, transferiu a gestão de unidades de educação infantil para entidades privadas; já o segundo, demitiu professores e profissionais da saúde no final do estágio probatório, gerando caos na educação e saúde local.

No que se refere à configuração política, disposta no Quadro 1, verificamos os prefeitos do município no período delimitado para a pesquisa (2007-2020) e as representações das forças políticas que tem preponderado.

Quadro 1 – Prefeitos do município de Rondonópolis (2007-2020)

Nome	Partido	Alinhamento Político	Início/Fim do mandato	Forma de eleição
Adilton Sachetti	Partido Popular Socialista (PPP)	Centro e Centro-Esquerda	2005-2008	Sufrágio universal
José Carlos Junqueira de Araújo	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	Centro	2009-2012	Sufrágio universal, posteriormente cassado.
Ananias Filho	Partido da República (PR)	Direita	2012-2012	Presidente da Câmara Municipal, após cassação do titular
Percival Santos Muniz	Partido Popular Socialista (PPP)	Centro e Centro-Esquerda	2013-2016	Sufrágio universal
José Carlos Junqueira de Araújo	Solidariedade (SD)	Centro e Centro-Esquerda	2017-2020	Sufrágio universal, reeleito em 2020.

Fonte: elaboração das autoras⁷, 2022.

No Quadro 1, observa-se que o único prefeito reeleito foi José Carlos Junqueira de Araújo. Desde 2007, nas cinco gestões analisadas, houve alternância dos partidos políticos entre Partido Popular Socialista (PPS), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da República (PR) e Solidariedade (SD). Destes, o Partido da República pode ser caracterizado como conservador – ou seja, de direita –, e o alinhamento dos demais são de Centro e Centro-Esquerda, o que pode justificar a ocorrência de concursos públicos no município ou não, elemento que será discutido seguidamente. O espectro de Centro-Esquerda pode ser conceituado como mais próximo do centro, se comparado à esquerda: “[...] São partidos que parecem não ter clareza de seus objetivos e são apontados como portadores de uma poligonal que não aponta em nenhum sentido” (BOLOGNESI; RIBEIRO; CODATO, 2021, p. 15).

De acordo com dados levantados no Laboratório de Dados Educacionais (LDE), da Universidade Federal do Paraná, a Educação Básica no município de Rondonópolis é oferecida pela rede pública e privada nos âmbitos estadual, municipal e federal. Somando a rede pública e a privada, o município perfazia um total de 55.467 alunos matriculados no ano de 2020, distribuídos em 138

⁷ Dados disponíveis em: <https://www.rondonopolis.mt.leg.br/historia-da-camara>. Acesso em: 15 mar. 2022.

escolas, sendo elas: 1 federal, 37 estaduais, 67 municipais e 33 privadas.

Na zona urbana de Rondonópolis estão localizadas 55 escolas, com 19.196 alunos matriculados. Já na zona rural, há as escolas de assentamento e de terras indígenas, com 12 escolas municipais atendendo 1.915 alunos. Ademais, a rede municipal dispunha das três etapas da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em relação ao chamado ajuste fiscal têm-se leis que o exemplifica: a Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 e a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. A primeira, com validade para todo território nacional e todos os entes federados; a segunda, congela os gastos discricionários do governo federal, porém pode gerar implicações para a educação pública, sobretudo no que tange ao financiamento. A incidência pode ocorrer nos serviços públicos, com o congelamento de carreira (DA SILVA, 2021), ou pela falta de realização de concursos públicos para ocupação dos cargos públicos, inclusive de professores, conforme preconiza a lei, havendo contratos terceirizados ou Processo Seletivo Simplificado, ambas modalidades reguladas por contratos temporários de trabalho⁸. Assim, a tendência é confirmada pelos dados referentes à contratação de professores no município de Rondonópolis para o recorte temporal de 2013 a 2020⁹, como evidencia o Quadro 2:

Quadro 2 – Editais de ocorrência de concurso público em Rondonópolis – MT (2013-2020).

Concurso	Edital			
	001/2016		001/2015	
Contrato temporário	001/2020	001/2019 002/2019 003/2019	001/2018 002/2018 003/2018	001/2017 002/2017
	002/2014 003/2014			001/2013 002/2013 009/2013

Fonte: elaboração das autoras com base em dados do site PCI Concursos¹⁰.

O artigo 37 da Constituição Federal de 1988, em redação dada pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998, estabelece os princípios da administração pública direta e indireta; entre tais está o princípio da impessoalidade,

8 Conforme Venco (2021) e Magaud (1974), o Estado segmenta seu próprio mercado de trabalho e age de forma a lhe conferir maior liberdade para contratar e demitir trabalhadores que, de fato, exercerão as mesmas funções dos concursados, com vistas a obter importante redução de custos na folha de pagamento, pois os contratados *hors norme* não contarão com o conjunto de direitos previstos aos estatutários (VENCO, 2021, p. 90).

9 O recorte temporal utilizado seria de 2007 - 2020. No entanto, não foram encontrados dados anteriores ao ano de 2013.

10 Site utilizado para pesquisa dos editais para contratação de professores na rede municipal de educação de Rondonópolis - MT: <https://www.pciconcursos.com.br/>

preconizando, em seu inciso II, que “[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos [...] ressalvadas as nomeações para cargo em comissão” (BRASIL, 1998). No inciso IX, afirma que “[...] a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1998). Por sua vez, o artigo 206, inciso V, em redação pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, estabelece a valorização dos profissionais da educação escolar da rede pública, por meio do “[...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 2006).

Além disso, a meta 18, inscrita no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece o prazo de 2 anos para que todos os sistemas de ensino tenham planos de carreira, com base no piso nacional salarial profissional. Por sua vez, a estratégia 18.1 prenuncia estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 2017, no mínimo 90% dos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados.

No entanto, por meio da pesquisa realizada, encontramos 16 editais publicados pela Prefeitura Municipal de Rondonópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), durante 2013 a 2020. Destes editais, dois eram para realização de concurso público para o quadro do magistério público municipal; os demais, 14 deles, referiam-se à contratação temporária, explicitando o número reduzido de concursos públicos. Nesse sentido, Venco (2018), indica que no Brasil é possível observar movimento crescente de contratação de docentes não concursados como parte das ações que precarizam a educação pública.

No Brasil, segundo Ferreira e Abreu (2014), uma das razões da existência da contratação de professoras e professores temporários se instaurou, fundamentalmente, por razões econômicas, uma vez que se anuncia que estes profissionais diminuiriam os valores da folha de pagamento do Estado. Tal afirmação pauta-se em justificativas de que o custo se relaciona exclusivamente com o salário básico mensal e a “sobra” desses recursos poderiam ser aplicada em outras áreas – entretanto, os encargos se ampliam nesta situação, uma vez que tais contratos se assentam na Consolidação das Leis do Trabalho, também gerando ônus aos cofres públicos; a esse respeito, são necessárias mais pesquisas na área para averiguar se realmente há economia pública ou se existe uma grande descaracterização da operacionalização dos serviços públicos.

Neste ínterim, destaca-se a precarização das condições do trabalho docente, como apontado por Venco (2018), que define a precarização das condições objetivas como parte desse processo, caracterizadas por trabalho temporário

precário, parcializado que caracteriza um processo de quasi-uberização do trabalho (VENCO, 2018). Nesse sentido, Costa e Mueller (2020) afirmam que o temporário apresenta implicação para a organização da categoria dos trabalhadores em educação, evidenciando, ainda, a cisão entre aqueles que são concursados e os não concursados (COSTA; MUELLER, 2020).

Observamos que a tendência da mercantilização e privatização da educação se corporifica com a ascendência de vínculo dos professores pela via da contratação temporária, o que precariza a escola pública, visto que reduz o número de professores concursados – com estabilidade e direito a acessar seus respectivos Planos de Carreira –, tudo isso com incidência negativa direta na educação.

INTERLIGAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A privatização da Educação Básica no Brasil é, em parte, viabilizada por uma sucessão de leis que a permitiram, dentre elas: Lei nº 9.637/1998; Lei nº 9.790/1999; Lei nº 13.019/2014; Lei nº 13.204/2014, que regulamenta as parcerias público-privadas¹⁰.

É necessário delimitarmos como as parcerias público-privadas servem mais para acobertar um processo de privatização do que realmente indicar uma “parceria”, uma relação público-privada, já que não são vínculos colaborativos, mas processos em que a educação pública brasileira se torna subordinada aos setores privados; assim, “[...] a privatização é processo mais amplamente entendido que quando limitado ao sentido dos processos de mercantilização” (ADRIÃO, 2022, p. 67).

A educação pública como um dever do Estado brasileiro é transferida implicitamente e, portanto, a aceitação do setor privado desvencilha o compromisso da garantia de educação pública gratuita de qualidade, firmada na última Constituição Federal de 1988. Ainda, Adrião (2018) demonstra como tal privatização pode acontecer em diferentes dimensões: na oferta educacional, gestão educacional e/ou escolar, como também o currículo.

Vislumbramos exemplos dessas dimensões no município de Rondonópolis-MT, por meio dos dados inscritos nas Tabelas 1 e 2, que seguem. Na dimensão da oferta, o aumento do número de matrículas em escolas privadas conveniadas¹¹ e não conveniadas, com ou sem fins lucrativos, após o ano de 2007, é um exemplo.

11 Escolas privadas que estabelecem contrato com os governos, a fim de receber, por meio de pagamentos, alunos da rede pública para suprir, essencialmente, os problemas como falta de vagas na educação pública, principalmente na Educação Infantil.

Tabela 1 – Total de matrículas por dependência administrativa nas etapas da Creche e Pré-escola em Rondonópolis-MT (2007-2020)

	Municipal	Privada sem detalhamento	Privada conveniada sem fins lucrativos	Privada conveniada com fins lucrativos	Privada não conveniada com fins lucrativos	Privada não conveniada a sem fins lucrativos
2007	4.534	916	-	-	-	-
2008	3.201	-	2.031	62	812	78
2009	3.548	-	1.952	-	1.180	-
2010	3.977	-	2.033	166	1.016	-
2011	4.107	-	2.011	194	1.298	-
2012	4.616	-	1.855	192	1.302	-
2013	5.184	-	1.593	200	1.426	-
2014	6.079	-	1.301	233	1.482	-
2015	6.667	-	1.076	276	1.556	-
2016	7.834	-	933	311	1.588	-
2017	8.841	-	724	236	1.477	-
2018	9.053	-	731	316	1.569	-
2019	9.017	-	-	104	1.848	700
2020	9.156	-	-	-	1630	696

Fonte: Elaboração das autoras, 2022.

Tabela 2 – Total de matrículas no Ensino Fundamental por dependência administrativa em Rondonópolis-MT (2007 a 2020)

Dependência administrativa						
	Municipal	Privada sem detalhamento	Privada conveniada sem fins lucrativos	Privada conveniada com fins lucrativos	Privada não conveniada com fins lucrativos	Privada não conveniada a sem fins lucrativos
2007	9.481	2.730	-	-	-	-
2008	9.162	-	597	273	1.867	306
2009	9.280	-	254	-	3.124	-
2010	9.072	-	653	427	2.343	-
2011	9.065	-	670	412	2.500	-
2012	8.900	-	498	407	2.675	-
2013	8.951	-	415	412	2.891	-
2014	9.386	-	457	452	3.204	-
2015	9.286	-	399	550	3.206	-
2016	9.921	-	393	582	3.314	-
2017	10.530	-	294	568	3.642	-
2018	10.934	-	296	598	3.633	-
2019	11.451	-	-	94	4.159	279
2020	11.603	-	-	-	4.389	65

Fonte: Elaboração das autoras, 2022¹².

Observamos por meio dos dados que há o conveniamento com instituições privadas a partir do ano de 2008 – tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental –, com aumento do número de matrículas durante os anos pesquisados. Verificamos matrículas com conveniamento para o Ensino Fundamental em instituições com e sem fins lucrativos, fenômeno pouco comum no Brasil, ocorrência para ser verificada em estudos futuros e mais aprofundados.

Apesar do Governo Federal ter traçado regras gerais para a licitação e contratação das Parcerias Público-Privadas na Lei nº 11.079/2004, em Rondonópolis estabeleceu-se, em 2017, por meio do decreto de nº 8.272, o Marco Regulatório de Parcerias (MT PAR): normativa que regulamenta todas as Parcerias Público-Privadas (PPPs) firmadas pela Prefeitura Municipal, inclusive as educacionais.

Tem-se, em nível municipal, a viabilização da privatização ao identificar-se o conveniamento e as matrículas existentes nas instituições conveniadas no período estudado: seja para oferta, gestão ou currículo; tanto na etapa da Educação Infantil, como também no Ensino Fundamental.

No ano de 2016, encontramos, ainda, sob a forma de projeto um ator privado atuando no município de Rondonópolis, confirmando novamente a inserção privada na educação rondonopolitana, informação sintetizada no Quadro 3, em sequência.

Quadro 3 – Atores privados encontrados em Rondonópolis-MT

Ator privado	Projeto	Público-alvo	Vigência
Fundação Bunge	Semear Leitores	Estudantes e professores	2008
Instituto Mosaic	Mosaic Educa	Estudantes e professores	2016/Atual

Fonte: Elaboração das autoras, com base em dados da plataforma digital *Google*, 2022.

Em Rondonópolis, foi encontrada a interligação público-privado entre a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o Instituto Mosaic e a Fundação Bunge, interligação que consideramos parte da privatização da educação básica.

Então, o Instituto Mosaic desenvolve o programa Mosaic Educa, cujo objetivo anunciado seria, sobretudo, buscar a promoção da leitura entre os alunos – com a escola-piloto sendo a Escola Municipal Alfredo de Castro. O projeto anuncia a capacitação dos professores com formação continuada, o que indica a incidência no público-alvo de professores e estudantes e a interferência na definição nas dimensões de gestão e currículo educacional.

Encontramos, ainda, a Fundação Bunge que, por meio da Comunidade Educativa, apresenta o Semear Leitores, que tem como objetivo incentivar a leitura em crianças do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, com oito escolas participantes. O município proporciona o espaço físico para a implantação

PR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

de uma biblioteca lúdica, com um profissional que incentive a leitura, a internet e parte do acervo; a fundação, por sua vez, teria responsabilidade por parte do acervo inicial, alimentando-o com 15 novos títulos por semestre, fornecendo o mobiliário para a sala, como também um baú com fantasias para incentivar as crianças a viverem os personagens. O projeto também anuncia a capacitação dos professores com formação continuada, igualmente indicando a incidência no público-alvo de professores e estudantes e a interferência na definição das dimensões da gestão e do currículo.

Conforme sistematizado nas Tabelas 1 e 2, encontramos instituições de ensino privadas com e sem fins lucrativos, conveniadas com o município rondonopolitano, que ofertam vagas para atender a demanda, como: Cáritas Diocesana, Creche Santa Lúcia e Lar São Domingos Sávio. A instituição Cáritas está direcionada à Educação Infantil, bem como a Creche Santa Lúcia; já o Lar São Domingos Sávio atende a Educação Infantil e o Ensino Médio.

É necessário salientar como tais instituições, desde o cerne de sua criação, são direcionadas à população mais pobre. Sendo assim, evidencia a focalização nas políticas sociais para atendimento apenas de parte da população, formando os cidadãos conforme seus princípios, geralmente vinculados aos ensinamentos cristãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como direito social deve ser consolidada por políticas educacionais que, em sua grande maioria, são conquistas da classe trabalhadora da sociedade brasileira, previsto na Constituição Federal de 1988. Todavia, a educação também é uma política de governo, pois corresponde aos interesses e disputas daqueles que detém o poder, assim como aos interesses do capital, tornando a educação e sua forma de oferta um privilégio para poucos em determinados períodos históricos.

A Lei de Responsabilidade Fiscal e a Emenda Constitucional nº 95/2016 podem servir de justificativa para reduzir o acesso ao cargo público pela via do concurso, uma vez que a primeira limita o percentual de gasto com a folha de pagamento em 54% ao executivo; a segunda, congela os gastos federais, mas tem potencial para servir de exemplo aos entes subnacionais, conforme exemplificado por Da Silva (2021) no estado do Paraná.

Depreendemos, por meio da análise dos Quadros 1 e 2, que em Rondonópolis-MT, conforme o alinhamento econômico/político, houve maior número de Editais para realização de contratação temporária – 16 editais – se comparado aos efetivos – 2 editais –, fato que apresenta a precariedade das relações de trabalho, atingindo diretamente aos docentes e, conseqüentemente, todas e todos as/os estudantes. Assevera-se que a contratação temporária remete

à fragilização da educação pública, no que se refere à sua qualidade social e, ainda, à precarização das relações de trabalho.

Ainda, no mapeamento das ações de privatização em Rondonópolis-MT, concluímos que, para além das terceirizações no quadro do magistério, ocorre também na dimensão da oferta da Educação Básica e na incidência de atores privados na educação. Há interferência na Educação Básica pública pelos Instituto Mosaic e Fundação Bunge, ambos com projetos vinculados à formação de professores, indicando a incidência no público-alvo de professores e estudantes e a interferência na definição das dimensões de gestão e currículo educacional. Além disso, identificamos o conveniamento para oferta de vagas no que tange a Educação Básica, ocorrendo desde o ano de 2008 – primeiro ano em que encontramos dados disponíveis. Ainda mais, a situação de trabalharmos com escassez de dados possibilita a existência de outros projetos firmados entre o setor público e o privado que não foram localizados no levantamento.

Por fim, a privatização apresenta muitas denominações, sendo uma a interligação público-privado, com o propósito anunciado de oferecer a estrutura educacional que o Estado supostamente não consegue. Entretanto, o que ocorre é uma sobreposição da iniciativa privada sobre os interesses do público acerca de um projeto de qualidade social da educação – o qual prima pela liberdade e pensamento crítico, em contraposição à formação instrumentalizadora para atender ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. Brasília: ANPAE, 2022.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BLYTH, Mark. **Austeridade: a história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Autonomia literária, 2020.

BOLOGNESI, Bruno; RIBEIRO, Ednaldo; CODATO, Adriano. **Uma nova classificação ideológica dos partidos políticos brasileiros**. SciELO Preprints, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Re-

gime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei complementar n. 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995**. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.204/2015**. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros [...]”. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

CASALI, Patrícia. Secretaria de Educação amplia parceria com a Fundação Bunge. **Prefeitura Municipal de Rondonópolis**, 2013. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/noticias/secretaria-de-educacao-amplia-parceria-com-a-fundacao-bunge/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

COSTA, Matheus Felisberto; MUELLER, Rafael. Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina. **Revista de Ciências Sociais – Política e Trabalho**, [S.l.], v. 1, n. 53, p. 181-197, jun./dez. 2020.

DA SILVA, Marcus Quintanilha da. Austeridade fiscal no financiamento da educação em Curitiba (2017 2019): uma perspectiva crítico dialética. **Roteiro**, [S.l.], v. 47, p. 1-18, 2021.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura.

Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, maio/ago. 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Portal Cidades e Estados. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/rondonopolis.html. Acesso em: 26 out. 2021.

LABORATÓRIO de Dados Educacionais. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PCI Concursos. **Editais da Prefeitura de Rondonópolis - MT**. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/noticias/edital-de-processo-seletivo-e-publicado-pela-prefeitura-de-rondonopolis-mt>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PROJETO Mosaic. Projeto Mosaic é apresentado aos profissionais da rede pública de ensino de Rondonópolis. **Agora Mato Grosso**. Rondonópolis, 29 set. 2017.

RONDONÓPOLIS. Câmara Municipal de Rondonópolis. Rondonópolis e sua História. **Câmara Municipal de Rondonópolis**, 2020. Disponível em: <https://www.rondonopolis.mt.leg.br/historia-da-camara>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. Austeridade Fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 40, 2019.


VENCO, Selma. “Estado-patrão”: rumo ao desaparecimento do emprego público?. **Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82-105, 2021.

VENCO, Selma. Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas. **Horizontes**, [S.l.], v. 39, n. 1, p. 1-29, 2018.

CAPÍTULO 6

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) COMO RESULTADO DAS POLÍTICAS PRIVATISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Gabriel de Lima Germano¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6902-6864>

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado das aulas e das discussões que ocorreram na disciplina “Relações entre o público e o privado na educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O texto versa sobre alguns dos eixos desenvolvidos ao longo do curso, com destaque para o eixo “processos de privatização nas etapas e modalidades da educação básica”, assim, será abordada a relação do público e do privado ao longo do processo de construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É interessante delimitar que governar um território com diferentes sujeitos, vontades, necessidades e urgências não é simples, e uma das maneiras de o governo conseguir entender, de alguma forma, esses sujeitos é abrindo um canal de comunicação entre os governantes e os governados, caso contrário, seria muito difícil saber o que a população espera dos seus governos. Entretanto, por vezes, essa comunicação acaba ocorrendo com apenas um setor da população, o que acaba por prejudicar a qualidade dessa conversa.

Quando analisamos o Estado brasileiro e sua relação com a educação, notamos que esse diálogo, historicamente, foi feito apenas com uma parte da população e, por mais que os sujeitos que ali debatam sejam alterados ao longo do tempo, isso acaba por não refletir em uma verdadeira mudança. Ao investigar a conexão que o público desenvolveu com o privado ao longo do último século, notamos que ela, constantemente, deu-se baseada pela lógica do privatismo, que, de acordo com Cunha (1985), seria a prática de colocar a administração pública a serviço de certos grupos particulares.

1 Graduado em Geografia pelo Centro Universitário Campos de Andrade, mestrando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e pesquisador do Observatório do Ensino Médio. E-mail: gabrielgermano94@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6902-6864.

Contudo, a relação público-privada, no Brasil, foi alterada na década de 1990, quando o Estado brasileiro passou por uma completa reformulação, enquanto passava por uma redemocratização, tendo em vista o recente fim da ditadura militar. Para realizar a referida reformulação, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que teve, como ministro, Bresser-Pereira. Segundo o autor (BRESSER-PEREIRA, 1998), o Estado não utilizaria mais burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas, sim, organizações públicas não estatais.

Se observou que dentro da elaboração das políticas educacionais, essa reformulação aprofundou o caráter privatista da oferta dos serviços sociais, e, como resultado, as políticas que permanecem em voga, muitas vezes, não representam o que defende a comunidade científica e os professores, mas, sim, o que defende a iniciativa privada, materializadas através das organizações públicas não estatais. Conforme o autor, as organizações públicas não estatais são entidades sem fins lucrativos, organizações não-governamentais ou organizações voluntárias que, apesar de não estarem subordinadas diretamente ao Estado, desempenham serviços sociais, como é o caso da educação (BRESSER-PEREIRA, 1998). Todavia, apesar de, em um primeiro momento, poderem aparentar trazer certa neutralidade, essas organizações trazem em seus discursos as mesmas pautas das empresas a que estão articuladas.

Assim sendo e com o intuito de explorar uma das formas de materialização da relação público-privada atualmente, o presente texto traz o exemplo da construção da nova BNCC. Portanto, a pesquisa tem como objetivo analisar a relação público-privada na elaboração da BNCC e verificar quais são as consequências dessa relação na elaboração do referido documento, ou seja, por ser um documento elaborado com a participação e a interferência direta do setor privado, quais as características que esse documento apresenta?

Para isso, realizou-se um breve histórico de como a relação público-privada se desenvolveu no Brasil, com o intuito de apresentar as características históricas gerais dessa relação. Posteriormente, fez-se uma análise do processo de reformulação do Estado brasileiro, para que se possa visualizar as características que essa relação apresenta hoje em dia, e, por fim, foi elaborada uma análise do processo de produção da BNCC com a finalidade de demonstrar, na prática, como essa relação aconteceu.

BREVE HISTÓRICO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NO BRASIL

O ambiente de formação de certas relações, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, influencia diretamente nas características que essas relações apresentam. Conforme o tempo passa, esse ambiente que, invariavelmente, vai sendo

alterado, conseqüentemente, também muda as particularidades dessas relações. Por exemplo, ao estudarem o processo de formação da burguesia brasileira, Foot e Leonardi (1987) escrevem que a timidez política da nossa burguesia pode ser parcialmente explicada pelo fato de sua gênese ocorrer de forma tardia. Ou seja, o fato do processo de formação da burguesia brasileira ter sido iniciada em um momento histórico tardio, início do século XX, quando comparado a países como Inglaterra e França, que iniciaram esse processo nos séculos XVII e XVIII, respectivamente, fez com que ela tivesse como característica uma certa timidez no cenário internacional, logo, o ambiente influenciou em suas características.

A relação público-privada na educação não fica isenta de ser condicionada pelas características do ambiente de sua formação e também sofre alterações conforme o passar do tempo. Para Pires (2015), apesar do embate entre o público e o privado perpassar toda a discussão acerca da política educacional, os sujeitos sociais que materializam esse embate vão sendo alterados conforme a história se desenrola. Dessa forma, por mais que, constantemente, os privilegiados sejam os grupos privados, esses grupos não são os mesmos ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Pires (2015), a partir do momento em que se instaura a república, percebe-se uma tentativa de construção da esfera pública no Brasil, e a educação, conseqüentemente, é declarada pública. Entretanto, não existe um plano de financiamento, de acesso e de difusão, abrindo espaço para que a iniciativa privada, através da igreja católica, fornecesse o serviço educacional. Vale ressaltar que, até os anos 1930, a educação era um serviço segregado e praticamente todo privatizado, onde poucas pessoas tinham acesso. Esse perfil segregacionista começa, timidamente, a ser alterado em vista do novo perfil capitalista-industrial do Estado brasileiro e, como resultado, ocorreu uma centralização da esfera federal na produção das normas referentes à educação. Contudo, se mantém com a esfera privada a atribuição de fornecer o ensino primário (PIRES, 2015). Desse modo, nota-se que, desde o início da formação do Brasil como república, a iniciativa privada está intimamente ligada à prestação do serviço educacional, inicialmente atrelada à igreja católica.

Por a educação apresentar uma oferta consideravelmente desigual, alguns movimentos começaram a surgir e questionar/criticar o *status quo*. Esses movimentos “renovadores” lutavam por uma maior democratização do acesso à educação, principalmente, para a população mais pobre. Como resultado desses movimentos de crítica surgiu, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (PIRES, 2015). O Manifesto defendia a escola como microcosmo da sociedade, que deveria formar jovens orientados para a democracia, para a cooperação e para a igualdade, e não para a subordinação, para a competição e para a diferença (CUNHA, 1994).

A partir da década de 40, apesar de ter ocorrido uma centralização por parte da esfera federal na produção das leis, a iniciativa privada seguia se desenvolvendo e adentrando o mercado educacional através das paraestatais, que eram agremiações coletivas de cunho social e profissional que tinham, como objetivo, oferecer cursos de formação e serviços de treinamentos (PIRES, 2015). Trata-se, aqui, do Sistema S, que congrega entidades como SESI, SESC, SENAC, SENAI, dentre outros, que são fortemente presentes na educação brasileira até os dias de hoje. Deve-se ter, em perspectiva, o novo perfil do Estado brasileiro capitalista-industrial supracitado, que, como efeito, deveria ter uma população com um novo perfil educacional para atender às novas demandas industriais.

Já durante o período da ditadura militar, essa relação não só permaneceu como foi expandida, então, a educação passou a ser uma atividade essencialmente lucrativa. De acordo com Pires:

[...] o repasse de recursos para a educação pública era visto como um prejuízo, pois não atendia às expectativas do mercado; no entanto, o investimento nos estabelecimentos de ensino privado legitimava a mercantilização da educação e impulsionava o aumento dos ganhos dos aliados políticos da ditadura. A hegemonia do setor privado na educação se estabeleceu em todos os níveis de ensino, com especial destaque para o ensino superior, a partir do advento das reformas educacionais que tiveram início nos primeiros anos do Golpe Civil-Militar. (PIRES, 2015, p. 45).

Como já citado, apesar da relação público-privada perpassar toda a história da educação brasileira, durante os governos militares, essa relação foi significativamente modificada, pois, naquele momento, aprofunda-se o direcionamento da educação para o setor empresarial, passando a ser tratada como uma mercadoria, ou seja, essa deveria atender às expectativas do mercado e gerar lucro. Cunha (1985) já denunciava a expansão do ensino privado no Brasil na metade dos anos de 1980. Para o autor, a expansão do ensino privado, no Brasil pós-1964, foi muito intensa e se processava de forma cada vez mais rápida, conforme era a taxa de lucratividade. Em confluência de ideias, Pires (2015, p. 45) conclui que até o momento “[...] esse foi o período da história brasileira em que houve o maior impulso à lógica privatista na educação.”

Portanto, percebe-se, pelo exposto, que a relação público-privada na educação não é algo novo no Brasil, muito pelo contrário, ela está na gênese da formação do território brasileiro e foi sendo intensificada conforme o desenvolvimento das forças produtivas. Os sujeitos que participam do processo educativo brasileiro, que, no presente texto, são entendidos a partir da perspectiva de Thompson (*apud* CAETANO, 2020), ou seja, sujeitos que vão se moldando de acordo com suas relações, experiência de suas relações e em sua autoconsciência dessa experiência, vão sendo alterados, passando por católicos, renovadores e

liberais, para citar alguns. Entretanto, a educação permanece constantemente sob a lógica privatista, que, conforme Cunha (1985, p. 11), é uma lógica definida como “[...] a prática de por a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários”.

Após os governos militares, a relação público-privada passa para uma nova fase, haja vista que a relação dos Estados com a iniciativa privada foi alterada no mundo todo sob a lógica do neoliberalismo. Como consequência, surge a Nova Gestão Pública (NGP). As alterações que essa lógica gera na educação são as temáticas da próxima seção deste texto.

NOVA GESTÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO

O final do século XX é marcado pela proposta de uma nova forma de gestão dos bens públicos. Conforme seus defensores, essa nova gestão seria uma forma de “desburocratizar” o Estado, e, como consequência, deveria mudar a forma como Estado e mercado se relacionavam, diminuindo consideravelmente a maneira como o primeiro interferia no segundo. Conforme Garcia, Adrião e Borghi (2009), a expressão “nova gestão pública (NGP)” representa justamente esse movimento de reforma dos Estados nacionais, vividos pelos países ocidentais, dentro do marco da regulação capitalista. De acordo com Marques (2020), de forma geral, a NGP pode ser caracterizada pela reforma do setor público baseada na gestão empresarial.

No documento chamado “Uma nova gestão pública para a América Latina”, o Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) escreve que a Nova Gestão Pública deve orientar-se em direção de: a) uma maior flexibilização organizacional, capaz de tornar os governos mais ágeis; b) pela montagem de uma rede de relações mais democráticas entre a prestação dos serviços públicos e os cidadãos-consumidores; c) pela implantação de um modelo contratual e competitivo de ação estatal, a partir do qual se possa aumentar a eficiência e a efetividade das políticas (*apud* GARCIA, ADRIÃO E BORGHI, 2009).

Logo, para responder às crises vividas, especialmente nos países ocidentais, o Estado deveria se flexibilizar, de modo a criar uma nova rede de relações com o setor empresarial, baseada no contrato e na competição, que ajudariam os países a se tornarem mais eficientes na prestação de certos serviços, dentre eles, a educação. Nesse contexto, é criada a figura do terceiro setor, que seria justamente a parte empresarial, “sem fins lucrativos”, que ajudaria o Estado a melhorar a eficiência na prestação dos serviços sociais.

De acordo com Montaña (2008), o debate sobre o terceiro setor pretende superar a bipolarização entre Estado e mercado, conseguindo articular o público

e o privado. Contudo, ainda segundo o autor, o debate sobre o terceiro setor é reducionista, pois equalizam-se todas as organizações desse “setor” como tendo origem privada e finalidade pública.

Cunha (1985) salienta que, muitas vezes, os custos mais baixos de certos estabelecimentos empresariais, que justificariam a sua maior “eficiência”, por exemplo, são resultados de salas superlotadas, ausência de recursos didáticos – que não o quadro negro e o giz –, pagamento dos professores abaixo do que é registrado na carteira profissional, dispensa nas férias, não recolhimento da contribuição devida ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), dentre outros. Dessarte, o que se observa é uma intensa precarização da educação em parte desses estabelecimentos, que acabam sendo vistos como mais eficientes por alguns.

Venco e Souza (2021) encontram conclusões semelhantes às de Cunha (1985) ao pesquisarem sobre as formas de contratação dos professores da educação básica no setor público nos dias atuais. De acordo com as autoras, os governos estaduais apresentam forte adesão a NGP, que, por sua vez, tem contratado cada vez mais professores sem concurso público, o que gera uma precariedade nas relações de trabalho. Os dados também revelam que crescem as medidas racionalizadoras, inspiradas na lógica neoliberal. Dessa forma, é possível depreender, por meio dos estudos de Cunha (1985) e de Venco e Souza (2021), que os problemas que a educação apresentava, ainda na década de 1980, permanecem e correm o risco de se intensificarem conforme mais se expande a NGP.

Para Montaño (2008), a NGP atrelada ao terceiro setor alteram algumas concepções sobre as políticas estatais, gerando: precarização; focalização, que vai no sentido contrário da universalização; municipalização e a transformação de direito em benefício, ocorrendo paralelamente a privatização das políticas sociais. Nessa nova lógica, o cidadão deixa de ter direitos e tem apenas benefícios, o que passa uma ideia de não obrigatoriedade, fazendo com que parte da sociedade civil seja posta à margem, o que gera, desse modo, a precarização e a focalização, ou seja, a educação passa a ser percebida como um serviço não obrigatório e focalizado para apenas parte da população.

Ainda segundo o mesmo autor, esse processo resulta na retirada da dimensão do direito de cidadania da ação social estatal; na retirada da dimensão de universalidade e permanência dos serviços sociais; a política social perde seu papel redistributivo e volta a uma função compensatória; e se contrata profissionais no âmbito municipal, com certa precarização das condições de trabalho.

No Brasil, o processo de reformulação do Estado também reverberou por meio da reforma que ocorreu na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Luiz Carlos Bresser Pereira foi um dos responsáveis por

reorganizar o Estado brasileiro, assumindo o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Segundo Bresser-Pereira (1998), a reconstrução do Estado brasileiro passaria pela delimitação de sua abrangência institucional e dos processos de redução do tamanho do Estado, pela demarcação de seu papel regulador e dos processos de desregulamentação, pelo aumento de sua capacidade de governança e o aumento de sua governabilidade.

Ainda de acordo com o autor, para melhor delimitar as funções do Estado, distinguem-se os serviços em três áreas de atuação, sendo a primeira, a área com as atividades exclusivas do Estado, a segunda, as áreas dos serviços sociais e científicos do Estado, e a terceira, a área da produção de bens e serviços para o mercado. As atividades que são exclusivas do Estado são as monopolistas, ou seja, não permitem concorrência, e o poder do Estado é exercido. O poder de definir leis ou impor justiça seriam exemplos dessas atividades. Contudo, existem outras atividades que, apesar de serem atreladas ao Estado, não são exclusivas dessa organização. Essas seriam as atividades na área social e científica, como a educação. Seguindo o pensamento de Bresser-Pereira (1998), tais atividades são consideradas competitivas e podem ser controladas pela administração pública gerencial, contudo, por necessitarem de um alto investimento e por serem atividades que envolvem direitos humanos fundamentais devem ser financiadas pelo Estado.

Para a prestação desses serviços sociais e científicos, a relação público-privado se daria através do processo de publicização, que seria a transformação desses serviços em organizações sociais, ou seja, transforma-se uma organização estatal em uma organização de direito privado, sendo pública, mas não do Estado. Essas organizações, que fazem parte do denominado terceiro setor, como já citado, são entidades sem fins lucrativos, organizações não governamentais ou voluntárias, e fazem parte da terceira forma de propriedade relevante no capitalismo contemporâneo (BRESSER-PEREIRA, 1998). Dessa forma, no processo de publicização, ocorreria um contrato entre Estado e uma entidade pública de direito privado, em que o Estado financiaria, de forma parcial ou total, a prestação do serviço, e a entidade pública de direito privado iria gerir esses recursos.

No processo de desenvolvimento da NGP, da publicização e do terceiro setor, as atividades nas áreas sociais e científicas, que antes eram de responsabilidade direta do Estado, passam a ser controladas também pelas organizações públicas não estatais. Para Bresser-Pereira (1998), essas atividades, a partir da reforma, devem ser controladas pela lógica gerencial e pela constituição dos quase-mercados.

Conforme Peroni e Adrião, o quase-mercado é:

[...] uma proposição adequada aquelas organizações que, embora não

pudessem integrar o mercado, disputariam no mercado, e segundo suas características, (levariam) vantagens adicionais como condição para o aumento de sua eficiência. Essa proposição aplica-se à educação pública. (PERONI E ADRIÃO, 2005, p. 140).

Tendo em perspectiva a citação de Peroni e Adrião, disposta acima, o quase-mercado seria um espaço onde as organizações públicas não estatais disputariam o mercado educacional, que, teoricamente, teria como consequência o aumento de sua eficiência. Porém, ao examinar a introdução dos quase-mercados nos sistemas educacionais dos EUA, Suécia, Inglaterra, País de Gales, Austrália e Nova Zelândia, os autores Whitty, Power e Halpin (*apud* Hill, 2003) concluem que esse mecanismo resulta em um aumento da “escolha familiar” e na criação de novos tipos de escola, agravando as hierarquias e aumentando as desigualdades existentes.

Sendo assim, a reformulação que acontece com a educação nos estados ocidentais em resposta às crises da década de 1970, materializada através da criação NGP, do chamado terceiro setor e dos quase-mercados, resulta em uma educação que passa a ser pensada a partir de uma lógica competitiva e contratual, na qual o Estado deve financiar a educação pública e as organizações públicas não estatais devem disputar esses investimentos através dos quase-mercados, que, apesar de não serem o mercado propriamente dito, são geridas pelas mesmas lógicas. Contudo, o resultado desse processo em países que já estão mais avançados nesse sistema é justamente o agravamento das hierarquias e o aumento das desigualdades existentes.

É importante salientar que o processo de pensar a educação atrelada ao terceiro setor e gerido com a lógica da NGP não ocorre de maneira isolada nos países ocidentais. De acordo com Bernardo e Cecílio (2015), as reformas educacionais estimuladas na América Latina fazem parte de um processo global, que visa garantir a manutenção e a reprodução do modo de produção capitalista em tempos de globalização. Dale (2004) chama esse processo de “Agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE)”, logo, por ser uma agenda global e estruturada, define-se as normas que os Estados devem tomar e essa divisão vai ao encontro da divisão internacional do trabalho (DIT). Em outras palavras, o Brasil tem um papel específico na DIT, ou seja, o papel de um país majoritariamente agroexportador com pouco desenvolvimento de tecnologias, logo, a educação presente em território brasileiro deve ir ao encontro com o papel desempenhado pelo país na lógica global.

Aqui, colocam-se alguns questionamentos: a educação deve ser pensada através das lógicas de mercado? A educação deve ser considerada um benefício, como prega a NGP, ou um direito? A educação é um bem público ou uma mercadoria? Para a presente pesquisa, a educação não pode ser elaborada através

das lógicas de mercado, que visam incessantemente o lucro acima de qualquer outra coisa. A educação deve ser um direito, como prega o art. 7 da Constituição Federal, que tem como objetivo a prestação de um serviço de qualidade de forma universal e não focalizada. Para que a educação seja universal e de qualidade, ela deve, portanto, ser pensada através da concepção de bem público que, segundo Morduchowicz (2002), tem duas características básicas:

[...] (1) não custa nada que outra pessoa mais desfrute de suas vantagens e, por isso, o racionamento destes bens não é desejável. Visto de outro modo, esta característica significa que a quantidade de consumir *de* um indivíduo não reduz a quantidade que os demais podem consumir; e (2) em geral, é difícil ou impossível impedir que as pessoas que não pagam pelo bem público possam desfrutá-lo. Em outras palavras, seu racionamento é inviável. Isso implica que, se a sociedade avalia que o bem deve ser produzido, é o Estado que deve fornecê-lo. (MORDUCHOWICZ, 2002, p. 103).

Desse modo, de acordo com Morduchowicz (2002), a educação como bem público pressupõe a sua universalidade e não o seu racionamento, não um serviço pensado através da lógica da competição, mas, sim, um serviço que atenda a todos. Por esses motivos, ela deve ser fornecida pelo Estado, tendo em vista que as características expostas aqui são contrárias ao que prega o mercado.

Entretanto, o que se observa na prática, de acordo com Altbach (2002), é uma revolução nos sistemas educacionais, que vai no sentido contrário ao entendimento da educação como bem público. A educação está, cada vez mais, sendo tratada como uma mercadoria, que deve ser usada pelos consumidores, que a compram, para construir um conjunto de habilidades a serem usadas no mercado. Todavia, ainda segundo o mesmo autor, pensar a educação através da concepção de mercadoria a ser vendida no mercado é reduzi-la às necessidades econômicas. O papel que a educação desempenha na sociedade deve ser muito mais abrangente do que as necessidades mercadológicas e deve estimular valores do bem comum nacional e social, construindo os alicerces de uma sociedade civil (ALTBACH, 2002)

Dessa forma, a mercantilização da educação reduz a sua contribuição na sociedade, limitando-a a atender as necessidades econômicas e negligenciando as demais esferas, como a formação de cidadãos autoconscientes. De acordo com Hill (2003), o processo de mercantilização deformou a educação em vários aspectos, como em suas metas, motivações, padrões de excelência e liberdade, além de fornecer um sistema educacional não igualitário.

Ainda de acordo com Hill (2003), o Estado capitalista destruirá qualquer forma de pedagogia libertadora, que faz com que os alunos criem uma consciência própria como futura força de trabalho e que gere uma visão crítica dos fenômenos que os cercam. Esse receio resulta em um excessivo controle

dos currículos, da pesquisa em educação e da formação dos professores, por exemplo.

Até aqui, foi abordado o assunto da relação público-privada a partir de uma perspectiva macro, ou seja, do seu histórico no Brasil e de suas características gerais, com um enfoque um pouco maior no processo de reformulação do Estado da década de 90. A próxima seção irá debruçar-se a respeito da relação público-privada de forma mais específica, analisando essa relação na produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA PRODUÇÃO DA BNCC

A BNCC é um documento de caráter normativo direcionado aos estados e municípios, para que, a partir dele, esses produzam seus currículos. A produção de uma base curricular nacional encontra respaldo legal no artigo 9º das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). A referida legislação determina que cabe à União, em colaboração com os Estados e Municípios, estabelecer competências e diretrizes para a educação básica, que nortearão a construção dos currículos, o que subsidia legalmente a criação da Base. Além disso, a criação de uma base curricular também está contemplada na meta 7, estratégia 7.1, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), onde resta estabelecida a implantação de diretrizes pedagógicas e a elaboração da base.

O debate a respeito de uma base curricular comum a todo o território nacional não é recente e remonta ainda à década de 1990. Entretanto, a concepção de base comum nesses dois momentos históricos, na década de 1990, e o do PNE, de 2014, é diferente. De acordo com Alves (2014), o debate que se trava anteriormente à LDB de 1996 tem uma metodologia que propõe organizar uma Base Comum Nacional com um caráter local nacional. Ainda de acordo com a mesma autora:

Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (ALVES, 2014, p. 1470).

Assim sendo, um debate que começou com um caráter de construção coletiva, mediada pelo debate e pela experimentação, aos poucos, foi se transformando na atual proposição, construída por técnicos e que teve pouco debate com a comunidade científica. Conforme denuncia a Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o MEC negligenciou o diálogo com as comunidades escolares. Ao tecer suas críticas frente ao documento, a Associação expõe:

São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. (ANPED, 2017, p. 1).

Diante do exposto, percebe-se que, apesar do debate a respeito de uma base curricular comum a todo o território nacional não ser recente e remontar ao final do século passado, a concepção a respeito da base é significativamente modificada ao longo do tempo, resultando no documento atual, que contou com pouca participação da sociedade civil. Em confluência de ideias com a ANPED, Caetano (2020) expõe que as reformas educacionais em curso em território brasileiro optaram por ter como interlocutores a iniciativa privada em detrimento das instituições educacionais do país. Dessa forma, por mais que as instituições educacionais públicas não estejam sendo ouvidas, o processo de diálogo continua, contudo, somente com parte da população, assim como em outros momentos da história educacional brasileira, como já exposto aqui.

Logo, se os professores e a comunidade científica não participaram do processo de elaboração da BNCC, quem foram os sujeitos da iniciativa privada que produziram esse documento? Ainda de acordo com Caetano (2020), a Fundação Lemann, através da governança em rede, ou seja, em relação com outros institutos e fundações, atuou fortemente na elaboração da Base. Segundo a autora:

No contexto da BNCC, a Fundação Lemann influenciou diretamente na condução e construção da política com recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia, e redes informais e formais. Formou uma grande rede com sujeitos individuais e coletivos na qual influenciavam secretarias municipais e estaduais de educação no apoio à BNCC. Para tal, financiou grupos estratégicos como secretários, políticos, professores, empresários e mídia em prol do projeto e buscou no Common Core estadunidense o modelo para tal intento. (CAETANO, 2020, p. 50).

Para além da Fundação Lemann, outra entidade que atuou fortemente ao longo do processo de construção da Base foi o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Cruz, “[...] é possível definir seguramente que uma das principais forças que atuaram (e ainda atuam) na defesa da Base Nacional Comum foi o Movimento pela Base Nacional Comum, conhecido como “Movimento pela Base” (CRUZ, 2021, p. 67). Ainda conforme o

autor, desde 2013, ou seja, um ano antes do primeiro evento organizado pelo Ministério da Educação (MEC) em direção a construção da Base, o Movimento pela Base já organizava seminários e eventos nos quais se debatia a respeito das ideias que estariam presentes no documento de base.

Dessa forma, nota-se como a BNCC contou com mais participação da iniciativa privada do que da comunidade científica para a sua elaboração. Por meio da governança em rede (BALL, 2014), a Fundação Lemann e o Movimento pela Base, que conta com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e o Itaú Educação e Trabalho, que são as fundações mantenedoras do Movimento pela Base, influenciaram significativamente no conteúdo que atualmente irá servir como base para a produção dos currículos brasileiros. Ainda conforme Caetano (2020, p. 49), “[...] a Fundação não ofereceu apenas insumos informativos, mas definiu os pontos e os critérios básicos para todo o processo de escrita”.

O resultado de uma base construída pela iniciativa privada é que ela se tornou um documento centralizado nas necessidades econômicas e trabalhistas, negligenciando as demais esferas da educação. Dessa maneira, a BNCC reduz a contribuição que a educação deve fornecer para os discentes, focalizando a esfera econômica em detrimento das demais.

Conforme Caetano (2020), o mercado passou a ser o parâmetro de qualidade e de eficiência para a educação pública, desqualificando os docentes nesse processo. Desse modo, a solução para os complexos problemas da educação é apresentada de forma simplista e técnica.

De acordo com Barbosa (2021), a BNCC opera pela visão restrita da formação e negligencia a dimensão emancipatória da educação, assumindo um caráter utilitarista e regulatório, que fornece uma educação sujeita ao controle da lógica econômica. Ainda segundo a autora, planejar o currículo segundo os padrões da BNCC obedece à lógica da tecnificação e da maximização dos resultados, submetendo a formação ao plano da semiformação.

Constata-se pelo exposto acima a visão restrita de educação estimulada pela BNCC. O referido documento tem como objetivo uma “solução simplista”, que é o desenvolvimento de competências e habilidades nos discentes. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Entretanto, o debate a respeito de competências curriculares remonta a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente

criticado (SILVA, 2018, p. 9). Ainda de acordo com a mesma autora, a definição de competências foi favorecida nas reformas curriculares da década de 1990 em virtude de sua aproximação com a ideia de competição e de competitividade. Ademais, a noção de competências no currículo possibilita uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle (SILVA, 2018).

Na aprovação da versão final da BNCC, três conselheiras declararam voto contrário à aprovação do documento. Márcia Ângela Aguiar relatou que o documento rompe com o princípio conceitual de educação básica, afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas e atenta contra a organicidade da Educação Básica, necessária à existência de um sistema nacional de educação (CAETANO, 2020).

Dessa forma, a BNCC, que foi majoritariamente elaborada pela iniciativa privada e pela sua rede de governança com as demais fundações, afronta o princípio da gestão democrática e apresenta, como resultado, um documento de caráter técnico, restrito, unidimensional e utilitário, que negligencia as demais esferas da educação em favor da esfera econômica, apresentando, como solução para os problemas curriculares brasileiros, a noção de competência, que remete a um discurso da década de 1990, já amplamente criticado.

Apesar de todo o cenário exposto, gostaria de terminar essa seção do texto citando Hill (2003), quando o autor aponta três espaços de resistência contra a deformação que a educação vem passando nos últimos anos. Segundo o autor, resumidamente, existem três espaços de resistência em que os educadores opositores podem disputar o poder. O primeiro espaço é na educação e nos outros territórios de reprodução cultural, ou seja, dentro da sala de aula, pois, por mais normativo que seja o currículo, quem coloca esse currículo em prática é o professor, e, nessa prática, o docente recontextualiza o texto, abrindo espaço para sua própria interpretação. Entretanto, cada vez mais os professores perdem sua autonomia na seleção dos conteúdos e na forma como ministrar esses saberes em sala, o que indica um sinal de urgência e de se repensar novas formas de resistência; o segundo espaço de resistência é o trabalho fora da sala de aula em questões relacionadas à educação e ao seu papel na reprodução das desigualdades e da opressão; e, por fim, o terceiro espaço para a resistência está dentro de um programa mais amplo, conectado às questões e às experiências dos diferentes setores econômicos, agregando as diferentes lutas. Esse espaço é vinculado a outros espaços, fazendo parte de ações, de redes, de ações pequenas e de ações de massa. Portanto, por mais que a BNCC apresente um caráter centralizador e de atraso frente aos achados das pesquisas científicas da área, o que limita a liberdade dos professores, ainda há espaços para a resistência.

Posto isso, a BNCC se apresenta como um documento limitado frente

às reais necessidades da educação brasileira, elaborado, majoritariamente, pela iniciativa privada. O documento estimula uma educação vinculada à concepção mercadológica, gerando um processo de semiformação dos/nos discentes. Por esses motivos, dentre outros, é necessária a construção de uma resistência frente ao novo documento de Base.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em perspectiva o que foi apresentado no presente texto, é possível aferir que, na educação, a relação-público privada está presente no contexto brasileiro desde a implementação da república e, por mais que essa relação tenha sido modificada ao longo do tempo, sendo composta por novos sujeitos e tendo desenvolvido novas características, sempre foi direcionada por meio da lógica privatista, que seria a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares.

Como resposta às crises que ocorreram ao longo da década de 1970, começa a se desenvolver, não só no Brasil, uma nova forma de relação entre o setor público e a iniciativa privada, que recebeu o nome de NGP, a qual se orienta por uma ideia de maior flexibilização, pela montagem de uma nova rede de relações com o terceiro setor e pela implementação de um modelo contratual e competitivo da ação estatal nos quase-mercados.

Nessa nova forma de relação entre o Estado e a iniciativa privada, o primeiro financia a educação e o segundo, através do terceiro setor, a disputa, através da criação dos quase-mercados. Outra consequência, é que a NGP altera, de forma substancial, a concepção de educação, retirando a sua dimensão de direito social, de universalidade e do seu papel equalizador, haja vista que, agora, ela é um benefício e não mais um direito. Além disso, a introdução da NGP fortalece uma educação pensada como mercadoria e não como bem público, gerando uma precarização, uma focalização e uma municipalização do serviço educacional, que vai no sentido contrário ao da universalização. O processo de mercantilização da educação, por sua vez, deforma a educação em diferentes aspectos, como em suas metas, motivações, padrões de excelência e de liberdade, além de fornecer um serviço não igualitário.

No discurso, defende-se que a adoção desses mecanismos gera uma maior eficiência na prestação do serviço educacional, entretanto, o que se observa em países como EUA, Suécia, Inglaterra, País de Gales, Austrália e Nova Zelândia, que já estão mais avançados nesse processo, é justamente a queda da qualidade do serviço, o que gerou um aumento das desigualdades e das hierarquias. Logo, por mais que, teoricamente, esse serviço se torne mais eficiente a partir da lógica mercantil, apesar dos exemplos práticos demonstrarem o contrário, questiona-se: até que ponto compensa? Vale o preço de ser tornar um serviço exclusivo

para parte da população? Vale o preço do aumento da desigualdade? Vale o preço de reduzir a educação aos ditames do mercado? Para a presente pesquisa a resposta é não, pois isso significa reduzir a contribuição que a educação deve prestar para a população.

Um dos resultados mais recentes de políticas educacionais criadas através da NGP é a elaboração da BNCC. Porém, esse documento recebeu muitas críticas, tendo em vista o seu caráter antidemocrático. O poder federal pouco escutou a comunidade científica e os professores, optando por abrir o debate como a iniciativa privada, gerando um documento de caráter privatista. Como resultado dessa escolha, concebeu-se um documento que apresenta uma visão restrita da educação, com um caráter utilitarista e regulatório, sujeita à lógica econômica e da tecnificação, e que acaba por fortalecer a educação como uma mercadoria e não como bem público.

Por sua vez, pensar a educação como mercadoria e não como bem público é limitar o papel da educação à esfera econômica, é excluir parte da população desse direito. A educação deve estimular valores do bem comum nacional, como coletividade e respeito ao próximo, e ajudar a formar cidadãos autoconscientes e conscientes dos problemas sociais que ocorreram ao seu entorno, os quais estão, cada vez mais, se agravando.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALTBACH, Philip. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. **Current Issues in Catholic Higher Education**, Washington, DC, n. 22, p. 55-60, 2002.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1464-1479, out./dez. 2014.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em set. 2022.
- BALL. Stephen. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, UEPG, 2014.
- BARBOSA, Renata Peres. Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular

à luz da Teoria Crítica da sociedade. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 229, p. 54-62, jul./ago. 2021.

BERNARDO, Rafaela; CECILIO, Maria Aparecida. O consenso no processo de desenvolvimento de reformas educacionais orientadas pela agenda globalmente estruturada. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 39, p. 271-287, jan./jun. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei 13.415/17. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017

BRASIL. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em 23 de jul. 2021.

BRASIL. **Medida provisória nº 746 - Exposição de motivos**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, vol. Exposição de motivos, 23 set. 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em set. 2022.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, n. 45, p. 49-95, jul. 1998.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura - Ulbra**, v. 22, p. 36-53, 2020

CRUZ, Lauro. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Curitiba, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e classes sociais no Manifesto de 32**: perguntas e respostas. 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA (Org.). **Política Educacional; impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1985. p. 11-26.

CUNHA, Luiz Antônio. Limites da escola particular na democratização do ensino. In.: CUNHA, L. A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a de-**

mocratização do ensino. São Paulo: Cortez, 1985.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

FOOT, Francisco; LEONARDI, Victor. Características da burguesia no Brasil. *In*: FOOT, F.; LEONARDI, V. **História da Indústria e do Trabalho no Brasil**, São Paulo: Global Editora, 1987. p. 91-109

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. A Nova Gestão Pública e o contexto educacional brasileiro. *In*: MARTINS, Â. M. (Org.) **Instituições educacionais**; políticas, gestão e práticas profissionais. Santos: Editora Leopoldianum-Universidade Católica de Santos, 2009, v. 1, 2009. p. 9-23.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez., 2003.

MARQUES, Luciana. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: O papel político ideológico do “terceiro setor”. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público e Privado na educação; novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Intervenção estatal, incentivos e desempenho educacional. *In*: SOUZA, A. M. et al. **Equidade e financiamento da educação na América Latina**. Buenos Aires: Unesco, 2002. p. 101-134.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.) **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.


PIRES, Daniela. O histórico da relação público-privado e a formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. *In*: PERONI, Vera (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 35-51.

SILVA, Monica. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34. 2018.

CAPÍTULO 7

OS REFLEXOS DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO TRABALHO DOCENTE: ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO

Jéssica Luana Casagrande¹

 <https://orcid.org/0000-0002-2579-3962>

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto um campo permeado por disputas e interesses diversos está sujeita a interferências políticas, econômicas e sociais do contexto histórico a qual está inserida, por isso a importância do entendimento de que “[...] o processo educacional deve considerar as características do momento histórico do qual ele é parte constitutiva” (PIRES, 2015, p. 35). Ao analisar o contexto atual, por exemplo, é fundamental compreender que “[...] a educação vem sendo afetada pelo surgimento da agenda política, social, econômica neoliberal e global” (CAETANO, 2020, p. 50).

No percurso desse movimento que conglera a discussão da educação, o debate acerca da relação entre o público e o privado nos remete, inevitavelmente, a compreender qual o entendimento que se tem por educação e a partir de que pressupostos ela vem sendo conduzida. Pode-se dizer que,

Em se tratando da privatização da educação pública, aquela que desde 1988 (ou seja, há bem pouco tempo) é entendida como a mantida e gerida diretamente pelo Estado, indica-se como condição *sine qua non*, ainda que não suficiente, as alterações na maneira pela qual o Estado brasileiro se organiza para o cumprimento de seu dever frente à garantia do direito à educação básica (ADRIÃO, 2017, p. 1-2).

Por conseguinte, observa-se nesse embate qual é o papel desempenhado pelo Estado e a sua efetividade em oferecer a educação como um direito. A partir desse papel do Estado, objetiva-se, da mesma forma, observar as possíveis brechas que se abrem e oferecem espaço para favorecer a lógica da privatização e

1 Mestranda em Educação, pela Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó. Professora ACT da Rede Estadual no município de Chapecó/SC, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: jessicaluanacasagrande@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2579-3962>.

compreender como o mercado encontra abertura para adentrar os espaços escolares e modificar as relações presentes nesse espaço, principalmente em se tratando do papel que o professor desempenha para atingir os objetivos propostos por essas agendas. São esses vínculos criados entre a esfera estatal e a privada que trazem implicações no trabalho docente, marcando sua precarização e privatização.

É deste modo que, inserida no eixo que discute a precarização e a privatização do trabalho docente, a partir da consolidação das relações entre o público e o privado, que almeja-se discutir acerca do papel desempenhado pelos professores e as implicações dessas relações nas condições de trabalho docente. É fundamental observar que a determinação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor implica na qualidade da educação que é oferecida, no sujeito que se objetiva formar, bem como na sociedade que se almeja construir.

Se o discurso que se faz presente almeja alcançar uma educação de qualidade,² é fundamental buscar que essa qualidade também esteja relacionada ao desenvolvimento do trabalho do professor. Entretanto, o que se observa é um processo de privatização e precarização das relações de trabalho docente, acentuando nessa discussão o olhar voltado às condições objetivas que implicam no trabalho do professor. É importante destacar que os processos de privatização ocorrem quando ampliam-se os convênios e a oferta privada a partir do subsídio público (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018), o que também justifica que “[...] a precarização dos vínculos trabalhistas e das condições de trabalho acentua-se com as políticas recentes de “austeridade fiscal”, as quais efetivamente implantam as orientações neoliberais” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 12).

O advento do neoliberalismo fortaleceu ainda mais a aproximação entre a esfera pública e a lógica privatizante³ em se tratando da promoção da educação. Apesar de haver um esforço em torno da construção e da permanência da esfera pública e da educação pública, é recorrente a falta de financiamento e de políticas que estejam ancoradas aos desafios educacionais, constituindo-se a partir dessas lacunas as brechas para adentrarem na esfera estatal os interesses privados e a influência católica (PIRES, 2015), implicando, conseqüentemente, nas condições e no desenvolvimento pedagógico dos professores.

Ao utilizar um conjunto de autores que discutem acerca da temática,

2 Quando se trata desse padrão mínimo de qualidade, é fundamental abordar o que tem sido previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024, a partir do CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial), os recursos mínimos direcionados à educação, e a necessária ampliação do FUNDEB, elementos esses que contribuem também para ampliar o direito à educação (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018).

3 É válido ressaltar que nesse exercício da ordem neoliberal, a Terceira Via traz a explicação de que a crise do Estado ocorre a partir de sua legitimação para com a população, e no investimento direcionado às políticas sociais, alegando a necessária reforma em seu campo para a superação dessa crise (PIRES, 2015).

organiza-se um primeiro tópico para abordar uma breve abordagem histórica da relação entre o público e o privado e suas consequências para a docência; o intuito, pois, não é trazer um estudo minucioso a partir dessa historicidade, mas apenas pontuar brevemente alguns elementos que contribuíram, ao longo desse processo, para a efetivação dessa relação. Na continuidade, aborda-se a profissão docente enquanto uma profissão e ainda, as reconfigurações do trabalho docente na perspectiva da lógica privatizante, na contramão da autonomia e da educação pública e de qualidade.

UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA

Discutir acerca das configurações da relação entre o público e o privado nos conduz para um processo que remonta às raízes históricas do Estado brasileiro, constituindo um exercício que demonstra a “[...] correlação de forças entre o público e o privado na promoção do direito social à educação e as suas consequências para a consolidação da esfera pública no Brasil” (PIRES, 2015, p. 35). Como um dos impactos advindos da interferência da relação público-privado no campo educacional, é perceptível a inevitável mudança direcionada ao papel do professor, que conduz o processo de ensino e aprendizagem e como sujeito que contribui com a modificação dos espaços educativos.

Ao buscar compreender a consolidação da relação entre o público e privado, percebe-se que a configuração do Estado nacional republicano, a partir do federalismo, trouxe implicações que acarretaram e contribuíram com o desenvolvimento dessa relação, por meio da transferência das responsabilidades da União aos Estados. À União cabia apenas o suporte em caso de necessidade (PIRES, 2015). No processo da construção da República, o rompimento da Igreja e o Estado também acarretou mudanças, considerando que eram duas instituições que tinham grande influência diante a educação e sua organização.

Por conseguinte, a crescente relação entre o público e o privado continuou a se firmar, inclusive com o fortalecimento do neoliberalismo, que implicou na ausência do Estado em se tratando da promoção dos direitos sociais (PIRES, 2015). Em suma, até a década de 1930 observa-se o caráter educacional como privatizante, quando negado o acesso e a permanência a vários sujeitos, dentre eles negros e mulheres.

Submetido às mudanças do contexto político e econômico, advindo da Revolução Industrial, observa-se a educação e suas relações incorporadas a novos interesses, principalmente diante a influência da economia na organização do ensino. Apesar do Estado acolher o papel para prestar um maior atendimento à educação, e ter a escola como instituição para oferecer as instruções

necessárias para a nova economia, ainda fortaleceu-se esse laço entre público e o privado, sem ideal de rompimento, permitindo que a educação estivesse “[...] a serviço da satisfação da lógica privada, dos interesses dos grandes industriais, dos grupos econômicos, enfim, da lógica do capitalismo” (PIRES, 2015, p. 40).

A mesma lógica capitalista acabou por impulsionar a presença estatal na educação, objetivando a organização do país em busca da competitividade e da lucratividade. Entretanto, apesar dessa elitização da educação, ainda existia a luta em prol da democratização do acesso à educação, envolvendo a população carente (PIRES, 2015). Apesar dessas condições contrárias, que almejavam oferecer a educação como um direito para todos, as relações que se fortaleceram acabaram efetivando o aumento do investimento do Estado às entidades privadas, visto que “[...] a prioridade não era ampliar o número de estabelecimentos públicos oficiais, mas sim o investimento estatal nas entidades privadas” (PIRES, 2015, p. 44), por meio da oferta de bolsas de estudos nas redes privadas, oferecidas pelo próprio Estado.

O fortalecimento desse vínculo ocorreu também no período ditatorial e esteve presente nos marcos regulatórios da educação brasileira, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, quando regulou acerca do financiamento, e estimulou novamente esse direcionamento público para as instituições privadas, ampliando a oferta educacional por meio dessas instituições.

Nos anos de 1980, embora tenha havido a luta pela redemocratização e pela educação pública, crescia a ordem neoliberal. Observa-se um quadro em que o Brasil lutava pelo fim da ditadura e pela defesa da escola pública, enquanto mundialmente o processo era contrário, pois com o avanço do neoliberalismo, almejava-se a privatização e a não intervenção estatal (PIRES, 2015). Desse modo, visualizar a educação pública como pauta no debate nacional possibilitou a demonstração “[...] do repúdio da sociedade para com a forma como a política educacional brasileira havia sido conduzida pelo governo militar, caracterizada pelo viés privatizante e de recusa ao caráter social e coletivo do ensino” (PIRES, 2015, p. 47).

Por conseguinte, na década de 1990 essas relações privadas se intensificaram, trazidas pelo neoliberalismo, bem como pela Terceira Via⁴, possibilitando o financiamento de políticas sociais pelo poder público, mas privilegiando sua execução, no âmbito das políticas públicas pelo setor privado. O que se percebe desse modo é que:

O empresariamento da educação e da política educacional surge a partir da sintonia entre a dimensão econômica com a dimensão ideológica-cultural, da ampliação e do aprofundamento das disputas em torno da educação

4 A Terceira Via oferece um incentivo a desresponsabilização da esfera estatal voltado aos direitos sociais, a meritocracia para com as avaliações, bem como a responsabilidade passada à sociedade civil (PIRES, 2015).

pública, em uma íntima conexão entre mercado, estado e sociedade civil (CAETANO, 2020, p. 50).

Em resumo, “[...] a ‘mercantilização dos direitos sociais’, no Brasil, tem início no período da Ditadura Civil-Militar e continua sob a doutrina do neoliberalismo, durante a década de 1980, e posteriormente, com a Terceira Via, na década de 1990” (PIRES, 2015, p. 49). Processo esse que seguiu consolidando-se nos anos seguintes, fortalecendo a presença das entidades privadas no campo estatal. Pode-se considerar, também, que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 209 destaca o ensino livre à iniciativa privada, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu art. 20 destaca a presença das instituições privadas.

Assim, uma das lutas mais frequentes aplicava-se a consideração de que, apesar do Estado buscar o alcance da promoção da educação responsabilizando-se pelo seu papel, ocorria a deslegitimação desse alcance com a presença das forças privatizantes que vem, ainda hoje, afetar o caráter da educação e seu papel social. Dessa forma,

[...] os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização reduziam direitos sociais. Assim, tanto quanto avançávamos lentamente em alguns direitos materializados em políticas educacionais, progredíamos na privatização do público (PERONI, 2020, p. 9)

Concomitante a abordagem desses elementos, a explanação breve dessa contextualização possibilita o entendimento de que a consolidação da relação público-privado na educação já perpassa vários contextos e pode se reconfigurar ou permanecer inalterada à medida dos atores que a disputam. Um dos pontos em destaque demonstra o quanto a educação se torna um mecanismo para possibilitar o alcance de determinados interesses almejados por grupos específicos. Desse modo, ao transformar as relações escolares, a forma como o trabalho do professor é conduzido, às relações de ensino e aprendizagem, novos interesses privados são direcionados ao campo educacional, alegando a ineficiência do papel do Estado para com seus deveres.

Nesse quadro, modificam-se também as exigências em torno da formação dos professores. As condições oferecidas para sua atuação são alteradas, os pressupostos que conduzem o seu trabalho e sua autonomia, e o reconhecimento profissional e salarial direcionado à própria profissão. As disputas possuem sentidos diferentes, e a partir dos interesses almejados há perdas e ganhos direcionados à docência, pensando no debate acerca da aprovação de políticas e do direcionamento de investimentos em se tratando de sua formação e valorização.

A CONFIGURAÇÃO DA DOCÊNCIA ENQUANTO UMA PROFISSÃO E OS EMBATES DESSA DISCUSSÃO

Assim como destacado acima, a partir das mudanças que acarretaram o rompimento da Igreja com o Estado, novas reconfigurações também foram direcionadas para se pensar a docência, visto que, em princípio, o comportamento ético da profissão docente foi ditado, ora pela Igreja, ora pelo Estado quando “[...] estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas (NÓVOA, 1995, p. 120).

Ainda no período colonial, com a regência da Igreja, pouco se discutia sobre a formação dos professores, elemento que não estava presente no rol de interesses (SAVIANI, 2009). Foi a partir da Reforma Pombalina que surgiram novas configurações nos sistemas de ensino e sob os sujeitos intitulados como professores. Momento em que também ocorreu a substituição central da Igreja para o Estado, o que implicou na identidade docente, trazendo como consequência a própria “[...] desprofissionalização (ou proletarização) a que os professores têm estado sujeitos” (NÓVOA, 1995, p. 21).

Embora tenham suscitados, para o debate, novos elementos em torno da docência e do papel desempenhado pelos professores, a transferência dessas questões no âmbito da Igreja para o Estado não fortaleceu o quadro de professores diante das lacunas que estavam sendo enfrentadas, visto que o que se observava ainda era a:

[...] substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 15).

Concomitante a esses direcionamentos, o trabalho docente desenvolvido perpassou pela ideia de dom/vocação (ainda atrelado a presença dos jesuítas), pelas questões ligadas à feminização do corpo docente, sendo que, no final do século XIX e início do século XX, a luta dos professores se encontrava na “[...] melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira (NÓVOA, 1991a, p. 128). Com as mudanças políticas, econômicas e sociais, a década de 1930 efetuou novas transformações no quadro docente, iniciando uma concepção de identidade profissional, o que impulsionou, a partir da passagem dos anos, a discussão em torno da formação e da valorização desses profissionais.

Apesar de contar muitas vezes com políticas de governo e não de Estado, gerando uma descontinuidade a partir de novos ciclos eleitorais, ao longo desse processo alguns programas foram criados para suprir as necessidades enfrentadas

pela profissão docente, ora direcionados a formação inicial e continuada, ora a valorização desses profissionais, em se tratando de questões salariais e trabalhistas.

Esse processo de constituição da profissão, bem como de análise dos contextos e de mudanças nas perspectivas da formação e da valorização docente contribuiu para com a modificação das instituições responsáveis pela formação dos professores, no perfil dos sujeitos que optam pela profissão, na estrutura dos currículos, na própria função da escola e os sujeitos que objetivam formar, e demonstram, em suma, essa constante luta de interesses que envolvem o campo da educação e afetam o trabalho dos professores. O que, por muitas vezes, ocasiona a precarização e a desvalorização docente.

Ao mesmo tempo que há uma luta em torno da busca pela universalização da educação, para seu acesso e permanência, não se oferecem condições para que os professores atuem e desenvolvam seu trabalho com dignidade e reconhecimento. A partir das várias reconfigurações do papel do Estado, junto ao processo de privatização e redução de custos direcionados à educação, observa-se um movimento que trouxe “[...] avanços inegáveis no acesso à educação, no entanto com os ‘recursos possíveis’ e, muitas vezes, em detrimento de salários e condições de trabalho dos profissionais da educação” (PERONI, 2015, p. 26).

Desse modo, a presença dessas instituições privadas e da crescente relação entre o público e o privado acabam atuando nas diversas esferas da educação e, de tal maneira, “[...] definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta através da formação, avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (PERONI, 2015, p. 28). À vista disso, afetando todo o processo e não apenas o produto final, a privatização ocorre por meio do “[...] conteúdo da educação através de parcerias ou venda de sistemas de ensino, em que o privado define a direção das políticas, mas também sua execução, já que atua na gestão, currículo, formação de professores, avaliação, além de monitorar os resultados” (PERONI, 2015, p. 30).

Decorrente disso, ao direcionar o foco ao trabalho docente, as consequências dessa privatização e das relações entre o público-privado é “[...] a precarização do trabalho docente, que não tem estabilidade, plano de carreira e em alguns casos, recebe bolsa e não salário” (PERONI, 2015, p. 30). Além de afetar as condições salariais, diminuindo a perspectiva da progressão dos profissionais na carreira docente, a lógica privatizante também vem a definir o conteúdo da educação, o que nos leva a compreensão de que, além de não oferecer condições adequadas de atuação e desenvolvimento na carreira, não possibilita que os docentes possuam autonomia para desenvolver seu trabalho, servindo apenas para reproduzir um conteúdo que é comprado por meio de sistemas apostilados o qual descaracteriza todo o preparo de um trabalho pedagógico.

AS RECONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA LÓGICA PRIVATIZANTE NA CONTRAMÃO DA AUTONOMIA E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE

As interferências da esfera privada na educação acarretam incontáveis mudanças nesse campo e, conseqüentemente, fragilizam a perspectiva da escola pública, adequando-a às exigências econômicas da ordem vigente. Os movimentos privados atuam nos mais diversos âmbitos que compõem os espaços escolares, interferindo nas formas avaliativas, na organização das grades curriculares, no material didático, na concepção da formação dos professores, na gestão, etc.

Paralelo a essas questões de ordem geral voltada às instituições de ensino, percebe-se, a partir das reformas da década de 1990, uma constante transformação que atinge também “[...] todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação, avaliação e gestão” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537), possibilitando observar que essas novas configurações “[...] tendem a modificar as condições de trabalho dos professores e suas responsabilidades, bem como a maneira pela qual o Estado e a sociedade avaliam seu desempenho” (CAETANO, 2020, p. 37).

Tais aspectos configuram as condições de trabalho do professor e já passam incontáveis debates, buscando problematizar elementos que ainda não foram resolvidos adequadamente. Ao sofrer interferências dos diferentes contextos, inclusive dessas novas relações que tem se constituído entre o público e o privado, são oferecidas precárias condições de atuação ao professor. Juntamente a essas mudanças, esse processo acaba por conduzir novas reconfigurações do trabalho docente, condizentes com a autonomia direcionada a sua atuação, as condições de trabalho nas instituições de ensino, a carga horária, o reconhecimento social e salarial, as perspectivas para permanência e desenvolvimento na profissão, e que muitas vezes resulta em sua precarização, pois se “[...] conduz a um processo de precarização da vida posto estar, esse segmento, sujeito a trabalhos intermitentes, contratos por tempo determinado, tempo parcial, entre outros” (VENCO, 2021, p. 86).

Apesar da Constituição Federal de 1988 explicitar o ingresso dos professores por concurso público (Art. 37), e destacar a necessária valorização dos profissionais da educação e a criação de um plano de carreira (Art. 206), o que se percebe é que as condições vigentes mostram o oposto: com formas precárias de contratação desses profissionais, oferta de poucas condições para que o professor desenvolva seu trabalho com autonomia, sem reconhecimento social e salarial. É desse modo que a não realização de concursos públicos em detrimento da contenção dos recursos acaba recaindo sobre os docentes (VENCO, 2021).

Além de afetar o próprio trabalho pedagógico, as relações consolidadas entre o público e o privado interferem também nas formas de contratação desses profissionais, quando se observa que, foi a partir do governo de FHC que o processo de flexibilização das relações trabalhistas no setor público iniciou, junto ao aprofundamento dos processos de privatização (VENCO, 2021). Em seu mandato, FHC acabou interferindo no quadro das relações trabalhistas e proibiu a realização de “[...] concursos para contratação de docentes, congelava salários, já reduzidos a índices aviltantes, estimulou aposentadorias precoces, forçou a ampliação da carga didática em detrimento da pesquisa [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 96).

O crescimento da “[...] venda de materiais pedagógicos e ‘pacotes’ educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor” (OLIVEIRA, 2009, p. 741) também se torna preocupante. A partir de conteúdos pré-estabelecidos, da compra de materiais apostilados, da caracterização de uma formação que tem uma aparência mais voltada a um treinamento do que a uma formação propriamente dita, o objetivo é apenas atingir os interesses da lógica privatizante. O professor perde sua autonomia e atua apenas como um transmissor de conteúdos e, desse modo, ao ter controle sobre as aulas e os conteúdos que são abordados, esse movimento:

[...] sugere que o processo de ensino e a aprendizagem se torne restrito e que os professores enfatizem os conteúdos essenciais para preparar melhor os alunos para os testes e avaliações. Quanto mais alto o resultado da avaliação, menos o grau de liberdade dos professores e menor o risco na aprendizagem em sala de aula (CAETANO, 2020, p. 39).

Não há como aceitar que a educação foque nos resultados e permita o esvaziamento dos conteúdos escolares, na contramão de uma formação crítica e emancipatória. Voltando seu discurso ao empreendedorismo e a meritocracia, abre caminhos para tornar ou igualar a educação a uma mercadoria, sendo que “[...] reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito de educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades” (OLIVEIRA, 2009, p. 753).

É nesse movimento que as instituições privadas agem para deslocar o protagonismo do Estado para os setores privados (CAETANO, 2020), atuando nas políticas de formação, nas políticas curriculares e permitindo que o mercado seja visto como o parâmetro de qualidade da educação, trazendo como uma das suas consequências a “[...] desqualificação da educação pública e dos docentes, que atendem a maioria dos filhos dos trabalhadores nas escolas públicas pelo Brasil” (CAETANO, 2020, p. 51).

Ao concretizar suas ações no contexto da sala de aula, ao professor é

negada a possibilidade de desenvolver seu trabalho pedagógico, sujeitando-se a ser apenas mais uma “peça” dessa engrenagem que afeta e modifica a qualidade da educação pública, dado que a materialização das políticas e dos projetos educacionais se volta hoje em um diálogo que envolve “[...] o empresariado em detrimento daqueles que estão todos os dias nas instituições educacionais do país” (CAETANO, 2020, p. 39).

Os atores que fazem frente a esse movimento de privatização definem objetivos a serem alcançados, almejando seus próprios interesses e não fazem parte do grupo de sujeitos que lutam pela educação como um direito público subjetivo. O que se percebe é que “[...] buscam transformar a educação, mas sem a participação diretamente daqueles que fazem parte da principal atividade educativa e os processos de ensino e aprendizagem” (CAETANO, 2020, p. 38).

Além disso, identifica-se, inclusive, com a aprovação de novas políticas curriculares, a falta de critérios para a contratação desses professores, inviabilizando todo um processo de formação comprometida com a educação. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente a Lei 9394/96, permitiu o “[...] estabelecimento de contratos de profissionais com notório saber e não necessariamente aqueles com formação específica para o exercício da docência [...]” (VENCO; SOUSA, 2021, p. 157), possibilitando que, por meio da ausência nos critérios de contratação, o próprio exercício da docência fosse flexibilizado (VENCO; SOUSA, 2021).

Deste modo, nessa contratação da lógica do notório saber: “quais são os benefícios?” e “A quem beneficia?”. Além da presença no texto da LDB, a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre o Novo Ensino Médio, também traz essa contratação pelo notório saber, o que leva a efetivação de vínculos instáveis e coloca em risco a própria qualidade do corpo docente nas escolas, haja vista que, ao mesmo tempo que se fere a função da educação com professores que não possuem formação adequada, os professores precisam ampliar a carga de trabalho ou cumprir horas em várias escolas para ganhar um salário suficientemente razoável para se manter (VENCO; SOUZA, 2021).

O grupo de professores enfrenta condições desgastantes nesse processo de precarização e privatização de seu trabalho. Não há uma atratividade para a profissão devido às condições salariais e de trabalho não serem atraentes para a escolha do público. Ainda, não há uma perspectiva de progressão e desenvolvimento na carreira docente, por não serem incentivados a buscar novas formações e qualificações, principalmente quando se fortalece essa ideia do notório saber. Além de que é quase escassa essa busca pela valorização dos profissionais, sem jornada de trabalho adequada, boas condições físicas e materiais, reconhecimento social e autonomia necessária para o desenvolvimento do trabalho.

As funções que são atribuídas ao professor também é um dos fatores que lhe transfere uma responsabilidade pouco condizente quando este “[...] tem de responder às exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132), sem contar que, muitas vezes, o professor é responsabilizado pelo êxito ou pelo fracasso escolar, desconsiderando todos os aspectos que interferem na condução desse processo, inclusive permeado pela constante desigualdade da qual o Brasil é característico desde das raízes históricas.

Nessas condições, a precarização do trabalho docente ocorre com:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado [o que] têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

O próprio Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência entre 2014-2024, também foi construído com metas e estratégias que tratam da formação e da valorização dos professores⁵. Entretanto, considerando a quase conclusão de sua vigência, analisa-se que suas metas estão longe de serem efetivadas, principalmente pela própria descentralização dessa política que possibilita a organização dos estados e municípios para sua efetivação, fragmentando ainda mais a carreira docente. Nesse sentido, é fundamental pensar na responsabilidade federativa para além do regime de colaboração, quando questões emergentes se fazem presentes.

Ademais, muitas políticas que são criadas em prol da melhoria dos eixos da formação e da valorização docente são políticas de governo e não de Estado, por isso são interrompidas à medida que há mudança dos ciclos-eleitorais. Portanto, “[...] como a política educacional no Brasil pretende atingir níveis de excelência, se em tese, não prioriza a permanência de docentes e, sobretudo com remuneração atrativa e justa?” (VENCO; SOUSA, 2021, p. 173).

Todas as escolhas que são realizadas em torno da docência são opções políticas e elas refletem na concepção da educação que está presente. Torna-se importante pensar na efetivação de uma carreira docente que seja promissora, que permita que os professores se sintam atraídos pela profissão, que se desenvolvam nela e que almejem sua melhoria. A fragilidade que se encontra a docência atualmente afeta o desenvolvimento da sociedade como um todo, em particular por se tratar da formação dos cidadãos que nela estão presentes. O descaso com a profissão docente é uma cicatriz que por muito tempo permanece em aberto

5 Com base no PNE, as metas 15 e 16 tratam da formação docente, enquanto a meta 17 e 18 versam sobre a valorização desses profissionais.

nas questões educacionais.

É inevitável que a escola e os espaços educativos se transformem diante as transformações políticas, econômicas e sociais de cada contexto, porém é preciso que sejam oferecidas condições para que o trabalho desenvolvido seja de qualidade e que os professores possam desenvolver seu papel com autonomia. O inverso desse processo faz com que essas transformações, sem as adequações necessárias, impliquem e contribuam com a precarização do trabalho dos professores (OLIVEIRA, 2004) e, conseqüentemente, da educação.

Concomitante a essas novas configurações, o que se observa é um movimento que busca:

[...] copiar para dentro da escola o modelo empresarial, em que você pode demitir e admitir professores sem estabilidade, como qualquer contratação da CLT. Essa é a política global que começa ganhando bônus, e evolui para a precarização do trabalho, porque o ideal para os reformadores empresariais é poder admitir aqueles que não ensinam segundos os padrões que estabeleceram, independentemente das condições de trabalho (FREITAS, 2012, p. 13).

É a partir dessa visão e desses discursos que o trabalho do professor é desqualificado, desconsiderando todas as adversidades que constituem a realização de seu trabalho. Como por exemplo quando é negada, ao docente, a própria autonomia em sala de aula, levando em conta que essas novas ordens objetivam apenas a figura de um professor que siga um determinado padrão de aula e de conteúdo na intenção de atingir os objetivos que eles mesmos propõem. Apesar dessas questões estarem, por muito tempo, mal resolvidas, os professores visualizam seu trabalho sendo cada vez menos valorizado, seja em questões econômicas, sejam elas pedagógicas, levando por muitas vezes seu próprio adoecimento docente.

Ter como parâmetro o desempenho de seu trabalho, sem olhar as condições para o desenvolvimento deste trabalho é um fator que contribui para sua precarização. Somado a isso, tem-se um conjunto de outros elementos que envolvem: baixos salários, ambientes de trabalho precários, superlotação das salas, exaustão, pressão social e falta de reconhecimento. São esses mesmos elementos que se unem aos interesses do setor privado e agem em prol do mercado, facilitando o processo de mercantilização educacional (PERONI; CAETANO, 2015).

Ao interferir na realização e na condução da formação dos professores, a compra de cursos e de materiais apostilados também acabam por reduzir uma formação tão necessária para o exercício da docência em um treinamento. Isso interfere desde o conteúdo até o modo como é conduzida, com qual objetivo e por quem. Utilizando dessa venda de formação é que essas redes privadas se instauram e encontram espaço para alimentar a lógica privada na educação, o que ocorre em “[...] detrimento dos mecanismos de participação democrática

e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação” (ADRIÃO *et al.*, 2015, p. 96).

É nesse contexto que “[...] se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Ao ferir a autonomia do professor, as parcerias entre o público e o privado acabam fortalecendo os ideais neoliberais que ditam um modelo de escola e de educação que estejam em consonância com o sistema capitalista.

Sendo assim, discutir sobre essas questões envolve a problematização não apenas das novas reconfigurações em torno do trabalho docente, mas de todo um conjunto de elementos que são trazidos pela lógica privatizante e estão na contramão da luta por uma educação pública e de qualidade, considerando que “[...] trata-se mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar, além de processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição de desenhos curriculares” (ADRIÃO, 2018, p. 20). Reduzir o trabalho do professor em um mero exercício de transmissão de conteúdos que objetivam apenas os interesses dessa lógica do capital fere o caráter de uma educação pensada para a emancipação e a criticidade dos sujeitos por ela formados.

Destarte, é possível a problematização diante tudo que estamos vivendo. Enquanto a escola for reduzida a transmissão de conteúdos serão descartadas as possibilidades de construir, por meio dela, a transformação social. Como campo que nos possibilita pensar o projeto de sociedade que queremos construir, precisamos seguir lutando para que o Estado atue com suas responsabilidades, que os professores sejam valorizados, que melhores condições de trabalho sejam fornecidas e que as políticas educacionais sejam construídas em favor de uma educação mais humana e emancipatória.

POR ORA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Discutir acerca da consolidação da relação público e privado no contexto brasileiro nos conduz a um exercício de retomada de aspectos históricos que demonstram as várias reconfigurações da esfera estatal junto à esfera privada. Os processos de privatização e padronização da educação tem raízes profundas e, infelizmente, se fortalece com o passar dos anos, alegando, por meio de diferentes atores e agendas nacionais e internacionais, a ineficiência do Estado com seus deveres, dentre eles a educação.

A avaliação desse quadro vem ganhando cada vez mais espaço e materializando as relações entre o público e o privado, o que gera, assim como citado na discussão, consequências inevitáveis ao trabalho do professor. Sem condições

adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho, essas novas relações que se instauram acabam afetando a identidade docente e a forma como a própria educação é concebida. Corroborando com essa visão, é fundamental ter claro que,

Não há dúvidas sobre a existência de projetos que disputam a definição das prioridades para a Educação, das diretrizes para a formação docente, do modelo de gestão da escola, da formação de gestores, entre outros campos importantes. No entanto, afinal, quem está na disputa e qual sua motivação para tal? (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 533).

A partir desse discurso que trata o Estado como insuficiente, a lógica do capital adentra os espaços estatais de diversas formas e toma para si as rédeas e o controle das políticas. Como destacado na reflexão realizada, na área da educação isso vem afetando e ferindo todo o projeto de uma educação pública, gratuita e de qualidade, o que respinga no próprio trabalho desempenhado pelo professor. Por isso que, nesse processo, para além de olharmos a educação a partir da realidade das escolas, é interessante analisarmos também a forma como ela é estruturada, os documentos que dão subsídios para sua realização, o modo como as políticas educacionais são construídas, por quem e com qual finalidade e o projeto de sociedade a qual ela se vincula.

O processo em questão demonstra o quanto o crescimento das relações público-privadas afeta e modifica o trabalho docente, seja em razão do eixo pedagógico, seja em suas estruturas físicas e salariais. Ao estabelecer objetivos que condizem com a lógica privatizante, o trabalho docente é reconfigurado, conduzindo um exercício de padronização que direciona para a escola “[...] currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2007, p. 366).

Ambas as questões, atreladas ao papel do professor, acabam afetando na vida pessoal e profissional desses sujeitos, os quais são submetidos a condições adversas de trabalho, proveniente dessas novas reconfigurações, principalmente entre o público e o privado. Com isso,

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 537).

Os parâmetros do mercado, voltados principalmente a essa lógica da produtividade e da eficiência, descaracterizam a perspectiva da autonomia docente, por isso a necessidade de se discutir sobre a precarização desse trabalho e dos

elementos que contribuem com esse quadro, condizente com as experiências profissionais, remuneração, reconhecimento social, planejamento da jornada de trabalho, a condução do exercício pedagógico, isto é, elementos que interferem diretamente na identidade docente. Submeter o professor a um trabalho que segue sistemas apostilados descaracteriza o exercício de construção e de reflexão sobre a prática e o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo ainda mais com a precarização do exercício da docência.

Essa racionalidade neoliberal interfere na construção da educação e nas políticas educacionais. Com o intuito de manter uma educação direcionada ao conceito elitista e instrumental, o neoliberalismo cria seu discurso que se prolifera com intensidade e força. O objetivo se volta à produção e não a formação de um sujeito emancipado. A educação se reduz a oferecer condições para formar esse sujeito para o mercado de trabalho, sendo deixado de lado essa formação cultural, humana e crítica. A sua identidade é invadida e corrompe-se com um discurso que preza pelo fortalecimento da privatização nos moldes de uma nova ordem econômica, ferindo a própria identidade das instituições de ensino públicas quando se enfraquece a construção de seu trabalho e do seu planejamento pedagógico, sujeitando-se as indicações de materiais e serviços comprados, camuflado no interesse na privatização da educação.

Com posicionamentos necessários para se firmar uma luta em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, oferecendo condições para que os professores tenham espaço para exercer seu trabalho com autonomia, essa luta que almeja contrapor-se a lógica privatizante nos convida a compreender seus objetivos e ter claro que esses atores continuam incentivando a privatização da educação em todas as suas possibilidades. Por isso que “[...] é necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento que parece eclipsado pelo brilho envolvente do lema ‘Educação para Todos’” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 539).

Enquanto o Estado estiver sujeito a atuar de acordo com os interesses hegemônicos, torna-se difícil pensar a realidade dentro de outra perspectiva. No entanto, não podemos deixar de considerar que a luta por uma educação emancipatória, que surge ao oposto dos ideais neoliberais, é longa e necessária. Reduzir a esfera educacional a essa lógica do mercado vincula-se a um projeto que busca a acumulação do capital para a burguesia. Apesar da educação ser um campo que sofreu e ainda sofre com a interferência de diversos grupos e com a forte presença dos que prezam pelo individualismo e a competitividade, a união e a luta dos professores busca o fortalecimento de sua autonomia e não de sua redução. Almeja um trabalho que lhe garanta prestígio e progressão na carreira, incentivando uma formação adequada ao nível de atuação e da construção de

políticas que viabilizem sua valorização, oferecendo condições que lhe possibilitem o desenvolvimento de um trabalho que preze e contribua com o fortalecimento de uma boa educação, para além da lógica da privatização.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa *et al.* Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. Relatório de Pesquisa – 2015. 144p. Disponível em. Acesso em: 18 dez. 2021.

ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: PINTO, José Marcelino; ARAUJO, Luiz (Org.). Público X Privado em tempos de golpe. São Paulo: Fundação Lauro Campos/ Fineduca, 2017.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v.18, n.1, p.8-28, jan./abr.2018.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 8, n. 3, 2018, p. 1-18. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084/47919>. Acesso em 14 de out. de 2021.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA - ULBRA**, v. 22, p. 36-53, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397> - Acesso em 07 de nov. 2021.

EVANGELISTA, O. SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 6-15, out. 2012.

NÓVOA, A. (1991a). **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Averno: Universidade de Averno, pp. 18-38.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Dalila. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM-3F/?lang=pt&format=pdf>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a Re-estruturação do

Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQ-D/?format=pdf&lang=pt->. Acesso em 13 de nov. 2021

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*. PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wpcontent/uploads/2019/04/Livro-2015.pdf>.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projeto em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n.17, p.337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, p. 1-17. 2020

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privado e a formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. *In*. PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wpcontent/uploads/2019/04/Livro-2015.pdf>.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. DP&A Editora, 2004.


VENCO, Selma. “Estado-patrão”: rumo ao desaparecimento do emprego público? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82-105, maio/ago. 2021.

VENCO, S. E SOUSA, F. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 6, n. 1, 2021, p. 149-176. Disponível em: https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021_6_1_006 - Acesso em 13 nov. 2021

CAPÍTULO 8

LEI DE INFORMÁTICA DA ZONA FRANCA DE MANAUS: MECANISMO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA AMAZÔNIA

Luiz Eduardo Pinheiro Nistal¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9596-0933>

INTRODUÇÃO

A relação público-privada no Brasil, no que diz respeito à educação, é antiga e, como aponta Vieira e Vidal (2014), iniciou-se no período colonial, quando as ordens religiosas, principalmente os Jesuítas, foram encarregadas de dar a educação europeia aos nativos americanos.

Apesar do Estado Brasileiro e das demais unidades federativas do Brasil se responsabilizarem, ao longo do tempo, pela oferta da educação do nível básico ao superior no país, a participação do setor privado se fez presente, seja no financiamento, na oferta e mesmo no conteúdo pedagógico da educação ao longo do território nacional.

Na literatura especializada na relação público-privada, encontram-se duas formas de relação do setor privado com o público,

De maneira global, a literatura internacional considera que podemos distinguir entre dois tipos principais de privatização: 1) privatização da educação pública, ou privatização “exógena”; 2) privatização na educação pública, ou privatização “endógena”. (BALL; YOUDELL, 2007 *apud* SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 5).

Pelo exposto, percebe-se dois tipos de privatização, uma endógena, na qual a iniciativa privada participa na execução das atividades do setor público, e outra exógena, na qual a iniciativa privada oferta os serviços e bens públicos. Ao lado desses tipos de privatização, os autores ainda apresentam a privatização de fato e a planejada, em que a primeira ocorre por iniciativa da sociedade, sem a influência das políticas públicas, enquanto a outra ocorre por meio do planejamento e

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional, economista e servidor público da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA). E-mail: lepn1984@gmail.com.

execução das políticas públicas (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 5).

Considerando os tipos de privatização apresentados, observa-se, no Brasil, em um período de 30 anos, no âmbito da promoção da ciência, tecnologia e inovação, uma relação público-privada planejada, denominada Lei de Informática. No início da década de 1990, em meio à redemocratização política do Brasil e à abertura comercial e com o pretexto de estimular o setor de informática e de comunicação, o Estado Brasileiro estabeleceu incentivos fiscais, inclusive, do imposto sobre produtos industrializados (IPI), para esses setores, por meio das Leis nº 8.248, de 23 de outubro de 1991 e nº 8.387, de 30 de dezembro de 1991, e de outros documentos legais que vieram a regulamentar e atualizar as referidas leis. A esse conjunto de normas, deu-se o nome de Lei de Informática, que se divide em duas modalidades, a Lei de Informática geral, fundada na lei nº 8.248/91, e a Lei de Informática da Zona Franca de Manaus, estabelecida pela lei nº 8.387/91 (AMOEDO, 2012).

Para que entendamos os incentivos fiscais de uma forma geral e para que depois possamos nos aprofundar a respeito deles em um subitem posterior deste artigo, vale mencionar que eles, previstos na Lei de Informática, são concedidos por meio da contrapartida de investimentos anuais das empresas beneficiárias em programas e projetos de pesquisa e desenvolvimento, e em educação, executadas por instituições de Ciência, Tecnologia e Educação, sejam do setor privado ou do setor público (AMOEDO, 2012). Dessa forma, o Estado Brasileiro “criou” uma fonte alternativa de recursos provenientes da indústria para financiar atividades de educação, de pesquisa e de desenvolvimento, realizada por instituições públicas de ensino, principalmente as Universidades Federais, e, ainda, se colocou na condição de regulador de investimento em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), passando, ao setor privado, a responsabilidade dos aportes e das escolhas dos projetos a serem contemplados com os recursos oriundos da execução da Lei de Informática, os quais poderiam servir ao custeio ou aos investimentos diretos do Estado Brasileiro em educação e ciência e tecnologia.

A relação público-privada oriunda da Lei de Informática, em especial a Lei de Informática da Zona Franca de Manaus, suscita vários questionamentos, como: qual a característica dessa relação? Ainda, qual a perda de recursos da educação pública com os incentivos fiscais concedidos pela Lei de Informática? Quais instituições de ensino, de pesquisa e de desenvolvimento foram beneficiadas com a Lei de Informática da Zona Franca de Manaus? Qual o perfil dos projetos que foram contemplados na execução da referida lei?

O presente trabalho é fruto dos estudos e discussões suscitadas no decorrer da disciplina *Tópicos especiais em Políticas Educacionais I – Relações entre público e privado na educação*, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade

Federal do Paraná, e da pesquisa e dos estudos sobre a Lei de Informática da Zona Franca de Manaus, para realização da tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

O objetivo principal deste artigo é discutir a relação público-privada proveniente da execução da Lei de Informática da Zona Franca de Manaus. Nesse sentido, o trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos: estudar o mecanismo da lei de informática; delinear e quantificar os atores partícipes da referida Lei; levantar dados quantitativos da execução da Lei entre os anos 2010 e 2016; e discutir os investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D), em decorrência da isenção do IPI, conforme estabelecido na Lei, como mecanismo de privatização.

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se de artigos que tratam o tema da relação pública-privada, listados a seguir: *O público e o privado na educação: uma (in) distinção polêmica*, de Sofia Lerche Vieira e Eloisa Maia Vidal; *Privatização da educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos*, de Rui Silva e Joana Oliveira; *Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil*, de José Marcelino de Rezende Pinto; *A promoção do mercado educacional e a polarização da educação*, de Roger Dale; e *Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o ProUni no governo Lula*, de Cristina Helena Almeida de Carvalho e Francisco Luiz Caseiro Lopreato. Ainda, no levantamento bibliográfico, foi levantado o conjunto de leis e de normas que compõem a Lei de Informática na Zona Franca de Manaus, os dados relativos aos resultados da execução da referida lei disponíveis no sítio da Suframa, bem como artigos e dissertações que estudaram o normativo, fazendo, assim, um debate, sem a pretensão, neste momento, de se aprofundar nos pormenores dessa relação.

Por fim, deve-se fazer uma observação a respeito dos trabalhos científicos sobre a Lei de Informática da Zona Franca de Manaus, que, após três décadas de vigência e de existirem bastante dados sobre os resultados da execução da lei, poucas pesquisas foram realizadas sobre o normativo e sobre a sua contribuição e sua relação com a educação, ciência e tecnologia e com o desenvolvimento regional. O primeiro trabalho científico de maior relevância foi a dissertação de mestrado em Desenvolvimento Regional de Dalton Amoedo, publicada em 2012, seguido pela dissertação de mestrado em Engenharia da Produção de Marcelo Clinger Vieira Cavalcante e, então, a dissertação de mestrado em Administração de Sérgio Nogueira do Nascimento, totalizando três dissertações até o ano de 2021.

LEI DE INFORMÁTICA DA ZONA FRANCA DE MANAUS

No início dos anos 1990, o parque industrial brasileiro, principalmente o segmento de informática e telecomunicações, não conseguia competir no mercado internacional e sofria com a concorrência dos produtos importados. Para

estimular a indústria, o governo estabeleceu um conjunto de normas para estimular o investimento em educação, pesquisa, desenvolvimento e inovação. O normativo, apelidado de Lei de Informática, foi inicialmente composto por duas Leis: Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991, destinada a todo o país, e a Lei nº 8.387, de 30 de dezembro de 1991, destinada a região de abrangência da Zona Franca de Manaus (ZFM), em virtude das especificidades legais que garantem benefícios fiscais às empresas dos setores primário, secundário e terciário da economia instalados na área de abrangência da ZFM (NISTAL; NOGUEIRA, 2020).

A Lei de Informática da Zona Franca de Manaus, que, neste trabalho, será denominada de LIM², passou, nas últimas três décadas, por diversas atualizações e regulamentações, se adequando ao contexto e à orientação de cada governo que assumia a União. Nesse período, apesar das alterações, o objetivo da lei permaneceu, a concessão de incentivos fiscais e financeiros, similares aos previsto pela Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991, às empresas produtoras de bens de informática instaladas na ZFM, que deveriam, para fazer jus aos benefícios, investir, anualmente, 5% do faturamento bruto anual relativo aos referidos bens, descontados tributos relativos à comercialização dos bens incentivados e aos insumos incentivados³, em atividades de pesquisa e desenvolvimento realizados na Amazônia Ocidental e no Amapá, por meio de convênios com instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs), com instituições de pesquisa ou com instituições de ensino superior mantidas pelo poder público, com sede ou estabelecimento principal na Amazônia Ocidental ou no estado do Amapá, credenciadas pelo Comitê das Atividades de Pesquisa e Desenvolvimento na Amazônia (Capda), bem como realizar aporte no fundo de ciência e tecnologia, CT-Amazônia, ou outro aprovado pela Comissão de Valores Imobiliários (CVM), ou, ainda, destinar o recurso para programas prioritários definidos pelo Capda, incubadoras de empresas tecnológicas e organizações de apoio à pesquisa e desenvolvimento (BRASIL, 2020).

Como se observa, as empresas produtoras de bens de informática, para fazerem jus aos incentivos fiscais já concedidos na ZFM, devem realizar aportes anuais em atividades de educação, pesquisa e desenvolvimento, em instituições

2 Considerando a existência de duas legislações denominadas Lei de Informática e garantindo o melhor entendimento e a possibilidade de comparação entre as duas normativas, fica estabelecido, neste trabalho, a denominação de Lei de Informática Geral àquela criada a partir da Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991, bem como as demais normas que regulamentam e atualizaram a referida lei, e LIM, o conjunto de leis criadas a partir da Lei nº 8.397, de 30 de dezembro de 1991.

3 Refere-se, a insumos incentivados, as matérias primas, embalagens e demais componentes que recebem benefícios fiscais da LIM, Lei de Informática Geral ou outro benefício fiscal relacionado a investimento em P&D.

públicas ou privadas localizadas na região de abrangência da ZFM, e, ainda, em fundos, caso do CT-Amazônia.

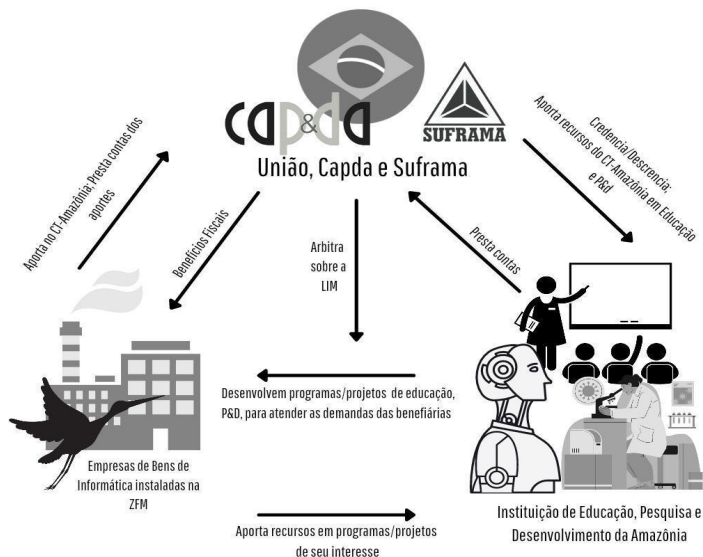
O CT-Amazônia é uma das contas que compõem o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (FNDCT), fundo público que destina seus recursos para desenvolver a ciência e a tecnologia no país. No caso do CT-Amazônia, parte do montante arrecadado com a LIM financia projetos ou programas executados por instituições, públicas ou privadas, de ensino, pesquisa e desenvolvimento, credenciadas no Comitê das Atividades de Pesquisa e Desenvolvimento da Amazônia (CAPDA), escolhidos pelo referido comitê.

O CAPDA, criado pelo Decreto nº 4.400, de 1º de outubro de 2002, no final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, e ao lado da Superintendência da Zona Franca de Manaus, Suframa, faz o acompanhamento da execução da LIM. O Comitê é formado por representantes do Ministério da Economia, Ministério da Ciência e Tecnologia, representantes da comunidade científica, representantes das empresas beneficiárias, da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Banco da Amazônia S.A (Basa) e da Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa), que exerce o papel de secretária executiva do Capda (BRASIL, 2006).

O comitê se reúne ordinariamente a cada dois meses e, além de realizar o acompanhamento da execução da LIM, faz a gestão do CT-Amazônia. Também, ele possui a autonomia de editar outras regulamentações, estabelecendo, por exemplo, os critérios de credenciamento e descredenciamento das instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento a serem habilitadas a receberem recursos mínimos estabelecidos pela legislação, como no caso da Resolução Capda nº 05 de 7, de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Nesse cenário, observam-se três grupos de atores da LIM: as empresas de informática, beneficiárias de incentivos fiscais, que injetam parte do seu faturamento nas atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento da Amazônia; o Estado Brasileiro, representado pela própria União, que criou a “regra do jogo”, pelo CAPDA e pela Suframa, responsável pelo acompanhamento da execução da Lei e por garantir o bom funcionamento da legislação; e as instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento beneficiadas pelos recursos oriundos da execução da LIM para desenvolverem atividades de educação, pesquisa e desenvolvimento. A figura 01 ilustra esse fluxo.

Figura 01: Fluxo entre os atores da LIM.



Fonte: Elaboração do autor

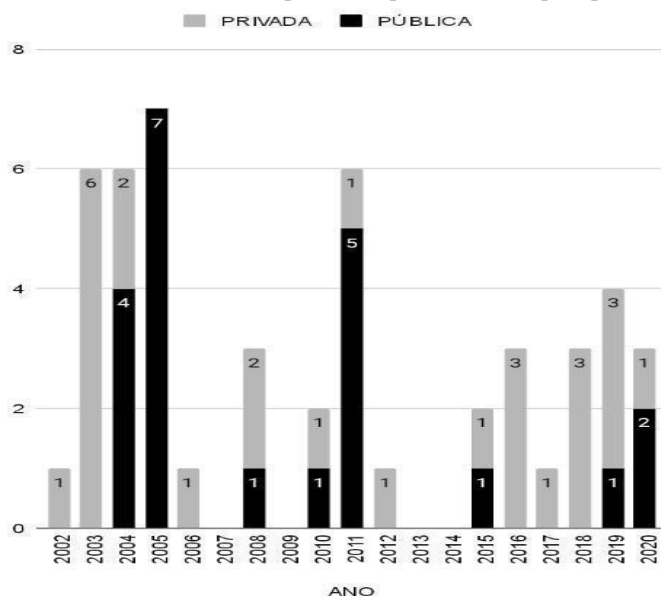
O fluxo revela uma relação público-privada intrínseca no próprio texto legal. O Estado Brasileiro, ao organizar as “regras do jogo” da LIM, planejou fazer das beneficiárias, além de financiadoras dos programas e projetos de educação, pesquisa e desenvolvimento, quem decide quais instituições, programas e projetos devem ser contemplados com os recursos oriundos da LIM. Nesse contexto, as instituições, que podem ser Universidades Federais, ou podem ser departamentos das beneficiárias responsáveis pelo P&D, ou, ainda, institutos de ciência e tecnologia ligadas às beneficiárias, as quais são executoras de projetos de interesse das empresas incentivadas.

Na LIM, ainda, está previsto que parte do recurso oriundo das empresas beneficiárias seja destinada a um fundo público, CT-Amazônia, administrado pelo CAPDA, comitê responsável por determinar como esse recurso será gasto, elaborar editais, como o Edital MCT/CNPq/CT-AMAZÔNIA nº 055/2008, ou chamadas públicas, nos quais são contempladas apenas instituições credenciadas junto ao CAPDA, que podem receber o recurso oriundo da lei, nesse caso, instituições públicas ou privadas. Dessa forma, como exposto, o Estado Brasileiro, ao elaborar e atualizar a LIM, estabeleceu, além de uma fonte extra de recurso voltados para educação, pesquisa e desenvolvimento a serem aplicados na Amazônia (5% do faturamento, no mercado interno, dos produtos do segmento de Bens de Informática incentivados pela LIM), também, induziu uma relação entre o privado, caracterizada pelas empresas beneficiárias e as

instituições privadas de educação, ciência e tecnologia, e o setor público, no qual se inclui as instituições públicas.

No cenário das instituições de educação, ciência e tecnologia da Amazônia que recebem os recursos oriundos da LIM, destacam-se aquelas que são credenciadas junto ao CAPDA, instituições, essas, aptas a receberem os investimentos externos – uma das modalidades de investimentos previstos na lei a ser discutido no próximo item deste artigo. Dessa forma, a Figura 02 apresenta a evolução do credenciamento, desde o ano de início do CAPDA, 2002, até o ano de 2020.

Figura 02: credenciamento de instituições públicas e privadas no Capda, período 2002 a 2020



Fontes: Suframa (2022)

Pelo exposto, das 49 instituições credenciadas junto ao CAPDA, 27 são instituições privadas e 22 públicas. Assim, das instituições aptas a receberem os recursos da modalidade externa da LIM, a maioria são instituições privadas. Ao longo dos 18 anos do CAPDA, observa-se um período de predominância de instituições públicas credenciadas, entre os anos de 2005 e 2017, e, a partir de 2018, a tendência que ocorreu entre 2002 e 2004 se repete, logo, a predominância no credenciamento é das instituições privadas. O aumento do credenciamento das instituições privadas pode ser explicado com os dados do Laboratório de Dados da Educação (2020), ao indicarem o crescimento de instituições privadas na Amazônia Ocidental entre os anos 2013 e 2017, que aumentaram de 59 para 61 instituições, enquanto, no mesmo período, as instituições públicas se limitaram a 11 unidades. Assim, uma vez que foram credenciadas todas as instituições

públicas, não há mais demanda do setor público em fazer o credenciamento, dessa forma, ele é superado pela iniciativa privada, em expansão.

MODALIDADES DOS APORTES E ATIVIDADES E DISPÊNDIOS PREVISTOS NA LIM

A LIM estabeleceu a relação entre empresas beneficiárias de incentivos fiscais da ZFM e instituições de educação, pesquisa e desenvolvimento. Essa relação deve ocorrer segundo alguns critérios, como se observa em Nistal e Nogueira (2020), o qual delinea os regulamentos estabelecidos pelo Decreto n° 6.008, de 29 de dezembro de 2006, normativo vigente entre 2007 e 2016. A saber:

a) Modalidade dos aportes e seus limites – as beneficiárias da isenção do Imposto de Produtos Industrializados (IPI) e redução de Imposto de Importação (II), na comercialização de bens de informática, deveriam investir, anualmente, no mínimo, 5% da receita auferida com venda dos bens incentivados⁴, descontados tributos e insumos incentivados, em atividades de pesquisa e desenvolvimento realizadas na Amazônia Ocidental (BRASIL, 2006). Desse total, deve ser investido, no mínimo, 10% no Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), 20% em projetos e/ou programas executados por instituições sediadas na Amazônia Ocidental credenciadas no Comitê das atividades de pesquisa e desenvolvimento da Amazônia (CAPDA), 16% ou no FNDCT ou nos projetos/programas de instituições credenciadas no CAPDA. O restante da obrigação, ou seja, 54% da obrigação, poderiam, a critério da beneficiária, ser aportados em projetos/programas de educação, pesquisa e desenvolvimento desenvolvidos pela própria empresa ou instituições credenciadas no CAPDA, ou, ainda, no FNDCT. Destaca-se que as instituições a serem credenciadas podem ser públicas ou privadas e os projetos são escolhidos pelas empresas beneficiárias;

b) Das atividades e dispêndios – são cinco as atividades de P&D estabelecidas pelo Decreto n° 6.008, de 2006: pesquisa básica; pesquisa aplicada; desenvolvimento de novos produtos, processos, programas de computador; formação ou capacitação em nível médio ou superior; e serviço de assessoria em p&d.

Assim, observa-se que a LIM, por meio de artifícios legais, permite, à empresa, deixar de recolher o IPI, com a contrapartida de aportar recursos em educação,

4 Os bens incentivados são aqueles relacionados no art. 2° do Decreto n° 6.008/2006 e § 1° do art. 4° da Lei n° 8.248, de 28 de outubro de 1991. Dentre os bens relacionados estão computadores, telefones celulares, programas para computadores e máquinas, componentes eletrônicos e outros relacionados nos normativos citados.

pesquisa e desenvolvimento. Esses aportes financeiros ocorrem no setor público, no FDCT, fundo público para investimento em ciência e tecnologia, e nas instituições públicas de ensino, ciência e tecnologia, ou o aporte pode ser em entidades privadas ou mesmo na própria empresa. Vale destacar que a empresa tem a livre escolha nos programas, projetos e nas instituições das quais aporta. Ainda, os recursos do FNDCT, apesar de ser escolha do governo, podem ser destinados às instituições privadas, desde que essas instituições estejam credenciadas no CAPDA.

O caso da LIM, por uma ótica, se assemelha com o mecanismo de financiamento do Sistema “S”. Conforme estudo de Pinto (2016):

Muito embora o setor empresarial privado procure alardear que os recursos do Sistema “S” são bancados pelo próprio setor, trata-se de uma falácia, uma vez que são tributos arrecadados pela Receita Federal do Brasil (RFB) como os demais, tendo por base essencialmente a folha de pagamentos e, como tributos indiretos que são, têm seu valor repassado ao preço final dos produtos, recaindo o ônus de seu pagamento ao consumidor, e não ao empresário que tão somente o recolhe. Diferentemente, contudo, dos demais tributos que vão compor o fundo público, os recursos do Sistema “S” são destinados às entidades empresariais patronais que os administram de forma bastante descentralizada e pouco transparente em termos de prestação de contas. (PINTO, 2016).

Pelo exposto, destaca-se que tanto no Sistema S, quanto na LIM, o recurso público está sob as decisões da iniciativa privada. Ainda, pode-se trazer a questão da transparência, como mencionado pelo autor. Na LIM, assim como no Sistema S, a transparência do uso dos recursos também se torna questionável. Na LIM, tanto a Suframa, quanto CAPDA, somente ficam ciente dos projetos escolhidos a receberem os recursos da lei após a análise do Relatório Demonstrativo (RD), documentos disponíveis aos órgãos responsáveis pelo acompanhamento do cumprimento da lei, no ano subsequente da execução da obrigação e, apesar de os analistas dos RDs visitarem as empresas e as instituições executoras dos projetos para verificarem a veracidade do que está disposto nos RDs, os projetos já estão concluídos. Há casos em que até a equipe responsável pelo desenvolvimento dos projetos já não faz mais parte da instituição, sendo assim, o que está escrito nos relatórios são os parâmetros mais importantes na prestação de contas, e, dessa forma, isso dificulta a transparência.

Vale ressaltar ainda que, se a Lei de Informática for analisada de forma superficial, pode-se ocultar a relação pública-privada de financiamento da educação superior, como deixou despercebido Nistal e Nogueira (2020). Mas, ao ser observada com mais detalhes, a relação pública-privada aparece nas seguintes facetas: a) destinação do recurso da educação proveniente do IPI; b) escolha direta pelas empresas de projetos e programas da educação superior pública a serem financiados pelas beneficiárias da Lei de Informática; c) criação/manutenção de

Instituições de Educação, Ciência e Tecnologia de iniciativa privada com recursos financeiros oriundos da contrapartida da renúncia fiscal.

ISENÇÃO DO IPI: PRIVATIZAÇÃO DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO

O art. 212 da Constituição Federal do Brasil estabelece que a União deve aportar um valor mínimo anual de 18% da receita auferida com impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988). Dentre os impostos da União estão o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e o imposto sobre importação (II), impostos, esses, que a Lei de Informática geral (8.248/91) e a LIM garantem isenção ou benefício fiscal em troca do investimento em educação, pesquisa e desenvolvimento.

Segundo Carvalho e Loperato (2005), apesar do fornecimento e investimento em educação estarem garantido pela Constituição Federal como responsabilidade do Estado, a Lei de Responsabilidade Fiscal, bem como a diretriz de formação de superávit primário para pagamento da dívida, faz o Estado de grandes dimensões econômicas, detentor de 35% da riqueza produzida no país (observada no tamanho da carga tributária igual a 35% do PIB brasileiro), em um Estado mínimo, relegando à iniciativa privada a responsabilidade da oferta de bens e serviços públicos, como se observa na Lei de Informática.

No entanto, deve-se destacar uma diferença importante entre as duas Lei de Informática quando se trata dos benefícios fiscais. Enquanto a Lei de Informática Geral gera um incentivo novo às indústrias de bens de informática instaladas no restante do país, os incentivos fiscais previstos pela LIM correspondem apenas a uma equiparação da Lei de Informática Geral às necessidades estabelecidas pela Zona Franca de Manaus (AMOEDO, 2012). Dessa forma, a LIM não faz o movimento exposto acima, em que o governo, para promover suas políticas públicas, abre mão de sua receita para promover a privatização da oferta de bens e serviços públicos, mas, sim, amarra os incentivos fiscais já concedidos pela ZFM ao segmento de informática, em fonte de financiamento de projetos ou programas de educação, pesquisa e desenvolvimento.

PERFIL DAS INSTITUIÇÕES E PROJETOS FINANCIADOS PELA LEI DE INFORMÁTICA DA ZONA FRANCA DE MANAUS ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2016

Ao passo que a LIM estabelece benefícios fiscais de IPI e II, e a LIM estabelece também a contrapartida de investimentos em educação, pesquisa e desenvolvimento. Qual a magnitude desses aportes? Quais Instituições recebem recursos provenientes da execução da LIM? Quais tipos de projetos? Em Nascimento

(2021), encontram-se resultados da LIM relativos ao período de 2010 a 2016. A pesquisa apresenta, no respectivo período, que uma média anual de 56 empresas aportou um total de R\$ 2.659 milhões em atividades de pesquisa, desenvolvimento e educação, como demonstra a tabela 01.

Tabela 01: Montante aportados em PD&I

ANO	FATURAMENTO	% MONTANTE APORTADO EM PD&I	MONTANTE APORTADO EM PD&I (R\$ MILHÕES)
2010	5.986.599.608,00	8,86	215
2011	6.754.626.658,00	8,94	244
2012	8.517.507.322,00	10,39	318
2013	12.882.209.256,00	13,39	459
2014	14.453.370.649,00	16,54	499
2015	12.201.767.882,00	15,39	437
2016	13.970.526.003,00	18,7	487

Fonte: Nascimento (2021, p. 70).

Uma característica do período apresentado na Tabela 01 é o aumento, ao longo do tempo, dos valores aportados, tanto absoluto, quanto relativo, saindo de um percentual de 8,86 em relação ao faturamento das beneficiárias, correspondente a R\$ 215 milhões no ano de 2010, para 18,7%, R\$ 487 milhões, no ano de 2016. Os valores são superiores às obrigações das empresas beneficiárias, que correspondem a 5% do faturamento anual. Os projetos, suas atividades e seus gastos são acompanhados e analisados pela Suframa, com intuito de verificar se as beneficiárias estão cumprindo a legislação (BRASIL, 2006).

Do montante da obrigação aportado no referido período, como exposto na tabela 02, a maior parte foi direcionada para as instituições da iniciativa privada. Como apresentam os dados, entre os anos de 2010 e 2016, a média dos aportes dos recursos originários da execução da LIM destinado às Instituições de Ciências e Tecnologia, e educação (ICT) do setor privado foi de 96,86%, enquanto as ICTs do setor público receberam um percentual de 3,14 do total aplicado em P&D.

Tabela 02: Distribuição percentual dos investimentos em ICTs públicas e privadas.

ICT	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
PRIVADAS	98,10	99,40	96,90	94,10	95,20	96,10	98,20
PÚBLICAS	1,90	0,60	3,10	5,90	4,80	3,90	1,80

Fonte: Suframa (2021).

Em relação aos projetos, pode-se analisá-los de diversas formas, conforme a Tabela 03: a) distribuição de investimentos de acordo com as modalidades estabelecidas pela legislação; b) aportes na própria empresa ou em instituições conveniadas; e c) quantidade de projetos executados pela própria empresa ou Instituições conveniadas.

Tabela 03: Distribuição dos investimentos conforme artigo 20 Decreto nº 6.008/2006 (R\$ milhões).

Atividades de P&D	2010	2011	2012	2013	2014
Pesquisa Básica e Aplicada	0,7	0,1	3	5,2	3
Desenvolvimento Experimental	169,4	176	214,1	314,7	396,7
Capacitação	11,2	31,4	38,8	36,8	21,6
Outros	16,3	19,2	34,1	57	29
Total	197,6	226,7	289,9	413,7	450,3

Fonte: Suframa (2021).

A tabela 03 elenca as atividades consideradas como pesquisa e desenvolvimento de acordo com o art. 20 do Decreto nº 6.008/2006. No rol das atividades estão: pesquisa básica e aplicada (inciso I), relativa a “[...] trabalho teórico ou experimental realizado de forma sistemática para adquirir novos conhecimentos” (BRASIL, 2006); desenvolvimento experimental (inciso II),

[] trabalho sistemático utilizando o conhecimento adquirido na pesquisa ou experiência prática, para desenvolver novos materiais, produtos, dispositivos ou programas de computador, para implementar novos processos, sistemas ou serviços ou, então, para aperfeiçoar os já produzidos ou implantados, incorporando características inovadoras. (BRASIL, 2006).

Capacitação (inciso III),

a) para aperfeiçoamento e desenvolvimento de recursos humanos em tecnologia da informação e demais áreas consideradas prioritárias pelo Comitê das Atividades de Pesquisa e Desenvolvimento na Amazônia;
b) para aperfeiçoamento e desenvolvimento de recursos humanos envolvidos nas atividades de que tratam os incisos I, II e IV;
c) em cursos de formação profissional, de níveis médio e superior, inclusive em nível de pós-graduação, nas áreas consideradas prioritárias pelo Comitê das Atividades de Pesquisa e Desenvolvimento na Amazônia, observado o disposto no art. 23, inciso III (BRASIL, 2006).

Outros (inciso IV) estão incluindo, nesse item, “[...] serviço científico e tecnológico de assessoria, consultoria” (BRASIL, 2006).

Ainda na Tabela 03, percebe-se que, no período entre os anos 2010 e 2014, a distribuição de investimentos de acordo com as modalidades estabelecidas

pela legislação – a maior parte dos investimentos foram destinados a projetos de desenvolvimento experimental, em 2014 foram R\$ 396,7 milhões (88% do montante aportado no ano). Por outro lado, no mesmo ano, a categoria Pesquisa Básica e Aplicada foi a que menos recebeu recursos, com um total de R\$ 3 milhões (0,67% do total aportado).

Pela Tabela 04, estão apresentados os aportes que as beneficiárias fizeram na modalidade interna, ou seja, parte da obrigação que a empresas incentivadas podem investir em projetos desenvolvidas por si, por empresas de P&D, por instituições não credenciadas no CAPDA, ou no Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Setor de Tecnologia da Informação na Amazônia (Pro-TI), instituído pelo § 18 do art. 2º da Lei nº 8.387/1991. Pelos dados da Tabela 04, a tendência apresentada na Tabela 03 se confirma, ou seja, quando os projetos foram desenvolvidos pela modalidade interna, os projetos em desenvolvimento de novos materiais, produtos, *software* ou desenvolvimento de novos processos receberam maior parte dos recursos da Lei de Informática no período de 2010 a 2013, com uma média de R\$ 41.583.777,60, enquanto Formação ou capacitação profissional de níveis médio e superior médio recebeu R\$ 1.006.299,0275 e trabalhos teóricos ou experimentais para obtenção de novos conhecimentos tiveram uma média de recebimento de R\$ 232.330,32. Enquanto para a geração de novos conhecimentos e educação o valor recebido representa apenas uma média percentual de 2,89%, a maior parte dos recursos, média de 97,11%, foram para geração de novos processos industriais, produtos ou materiais.

A Tabela 05 mostra os aportes das beneficiárias em projetos da modalidade externa, ou seja, em projetos desenvolvidos em ICT credenciadas junto ao CAPDA. As informações da Tabela 05 mostram a mesma tendência da Tabela 04, ou seja, maior parte dos recursos foram para projetos de Desenvolvimento de novos materiais, produtos, *software* ou desenvolvimento de novos processos, com uma média, no período, de 85%, enquanto os projetos de Formação ou capacitação profissional de níveis médio e trabalhos teóricos ou experimentais para obtenção de novos conhecimentos tiveram uma média de 15%.

A Tabela 06 complementa a informação das Tabelas 04 e 05, trazendo o quantitativo dos projetos desenvolvimento, distribuídos entre a modalidade interna, modalidade externa e mista, durante os anos de 2010 a 2016. No período, as ICTs credenciadas foram quem mais desenvolveram projetos, com média 42,72%, ainda, no período, uma média de 26,24% dos projetos foram desenvolvidos na modalidade interna.

Tabela 04: Montantes de valores investidos na modalidade interna (R\$)

Tipos	2010	2011	2012	2013
Trabalhos teóricos ou experimentais para obtenção de novos conhecimentos	21.600,00	7.103,07	246.380,59	654.237,61
Desenvolvimento de novos materiais, produtos, software ou desenvolvimento de novos processos	37.270.082,60	32.170.274,87	46.661.886,04	50.232.866,91
Formação ou capacitação profissional de níveis médio e superior	206.270,79	2.306.320,15	1.163.074,80	349.530,37

Fonte: Nascimento (2021, p. 72).

Tabela 05: Montantes de valores investidos na modalidade externa (R\$)

Tipos	2010	2011	2012	2013
Trabalhos teóricos ou experimentais para obtenção de novos conhecimentos	666.532,50	105.900,72	2.707.217,91	4.533.389,26
Desenvolvimento de novos materiais, produtos, software ou desenvolvimento de novos processos	122.530.226,09	142.653.609,09	157.183.253,54	251.716.435,02
Formação ou capacitação profissional de níveis médio e superior	11.035.485,69	25.466.679,09	37.644.861,78	36.387.636,01

Fonte: Nascimento (2021, p. 72)

Ainda, destaca-se que, pela Tabela 06, pode-se observar que apesar da média percentual apresentar que os projetos, no período entre os anos de 2010 a 2016, foram desenvolvidos na sua maior parte pelas ICTs credenciadas, essa tendência foi mudando ao longo do tempo. Em 2011, as ICTs credenciadas foram responsáveis pela elaboração de 140 projetos, enquanto as empresas beneficiárias desenvolveram diretamente 50 projetos. A partir do ano de 2012, as ICTs credenciadas foram desenvolvendo cada vez menos projetos se comparado com as empresas beneficiárias, o que fez com que, no ano de 2016 as beneficiárias fossem responsáveis por 70 projetos e as ICTs responsáveis por 61 projetos.

Tabela 06: Quantitativo de projetos conforme a execução

Tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Projetos executados totalmente por instituições credenciadas no CAPDA	110	140	122	122	101	80	61
Projetos executados totalmente pelas beneficiárias ou por empresas sediadas na Amazônia Ocidental	72	50	66	69	68	59	70
Projetos executados parcialmente entre instituições credenciadas no CAPDA e beneficiárias	33	36	64	107	113	85	95
Total	215	226	252	298	282	224	226

Fonte: Nascimento (2021, p. 72)

Em relação ao montante aportado, como demonstra a Tabela 07, a tendência dos investimentos segue a do quantitativo dos projetos executados, ou seja, maior parte dos recursos foram destinados para as instituições credenciadas junto ao CAPDA. Os Programas Prioritários definidos pelo CAPDA receberam a menor parcela dos recursos e não receberam recursos nos anos de 2012, 2014, 2015 e 2016.

Ao detalhar os dados da Tabela 07, pode-se observar que, em relação ao FNDCT, as empresas observaram a legislação, aportando 10% da obrigação no fundo. Ainda, em relação aos recursos destinados às ICTs credenciadas e aos projetos desenvolvidos pelas empresas beneficiárias, bem como à média de valores no período, constata-se a mesma tendência observada na Tabela 06, porém, comparando os dados das duas tabelas, ao contrário do que foi percebido na tabela anterior, em que a quantidade de projetos desenvolvidos por ICTs foram diminuindo em relação aos desenvolvidos pelas beneficiárias, os valores destinados aos projetos dos ICTs credenciados, em relação a cada ano, foram aumentando comparativamente com os recursos recebidos pelos projetos executados pelas beneficiárias.

Tabela 07: Distribuição dos Investimentos nas Modalidades (R\$ milhões)

Tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Depósito FNDCT	20,4	23,6	42,5	48,6	49,9	44,7	51,6
Programas Prioritários	0,4	0,5	***	4,7	***	***	***
Projetos executados por instituições credenciadas no CAPDA	143,1	180,3	216,4	327,6	366,7	335	350,7

Projetos executados pelas beneficiárias ou por empresas sediadas na Amazônia Ocidental	54,5	46,4	73,5	86,1	83,6	78,6	100,3
Total	218,4	250,8	332,4	467	500,2	458,3	502,6

Fonte: Suframa (2021)

Vale ressaltar que existem poucos dados e poucas pesquisas sobre a LIM, mas, ainda sim, pelo exposto nas tabelas acima, verifica-se que os recursos oriundos da execução da Lei estão direcionados de preferência para instituições privadas, credenciadas pelo CAPDA, em projetos de desenvolvimento Experimental. Demonstrando, além da privatização dos recursos públicos destinados à educação, ciência e tecnologia, uma preferência na escolha das beneficiárias em instituições privadas e projetos os quais estão ligados à modernização do processo produtivo, aportando menos recurso em programas e projetos de pesquisas de geração de conhecimento. Ainda, considerando que essas empresas são multinacionais e as suas sedes “pensantes” se encontram nas unidades instaladas no Sudeste ou Sul do país, ou fora do Brasil, cabe às unidades instaladas na ZFM a execução dos planos (AMOEDO, 2012). Essas escolhas acabam por gerar poucos benefícios ao conhecimento, ciência e tecnologia da sociedade Amazônica e brasileira em geral.

O cenário apresentado pela LIM muito se assemelha aos apontamentos feitos por Dale (1994) em relação à privatização da educação, no qual, com o advento do chamado mercado educacional, esse torna individual as escolhas antes coletivas. Em relação às beneficiárias da LIM, essas possuem o poder de escolher onde investir os recursos oriundos da contrapartida da isenção fiscal. Ou seja, os valores que ora iriam entrar nos cofres públicos por meio dos impostos que as beneficiárias iriam arrecadar e, conseqüentemente, para educação, ciência e tecnologia ofertada pelo setor público, estão, por meio da LIM, nas decisões das beneficiárias, que optam por Instituições do setor privado e desenvolvem projetos para melhorar suas linhas de produção e novos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Informática da Zona Franca de Manaus (LIM), política pública elaborada para estimular as indústrias do segmento de Bens de Informática e Comunicação, instaladas na ZFM, em seus 30 anos, provou-se como política de Estado, incentivando a privatização planejada do financiamento da educação superior, ciência e tecnologia da Amazônia e, por conseqüência, do Brasil. A privatização promovida pela LIM ocorre quando o Estado abdica de seu poder de escolher como usar suas receitas na produção e oferta da educação, pesquisa

e desenvolvimento, e passa essa escolha à iniciativa privada. Vale destacar, ainda, que, a LIM, diferente da Lei de Informática Geral, não cria novos benefícios fiscais, mas amarra a garantia dos benefícios fiscais já concedidos pela ZFM ao investimento em educação, pesquisa e desenvolvimento.

O mecanismo proveniente da LIM promove a relação de três atores. O Governo Federal, criador das “regras do jogo” e avaliador do cumprimento da legislação, é representado pelos seus Ministérios, CNPq, FINEP, SUFRAMA. As instituições de ensino, ciência e tecnologia, são responsáveis por executar as atividades de pesquisa e desenvolvimento previstas na lei e ora podem ser públicas ou privadas, o importante é estarem dentro do território de abrangência da ZFM ou, ainda, serem credenciadas no CAPDA. E o mais relevante desses atores: as empresas beneficiárias da LIM, beneficiadas pelos incentivos fiscais e responsáveis por escolher onde será direcionado os recursos da contrapartida prevista na normativa legal.

Dessa forma, no texto da LIM, observa-se o Estado abdicando do recolhimento de impostos, cuja uma das destinações seria o financiamento público da educação, ciência e tecnologia, e, também, da decisão do destino dos recursos oriundos da lei (decisão pública), para que a própria beneficiária (decisão privada) escolha o tipo de projeto (se de educação, pesquisa ou desenvolvimento) e a instituição (pública ou privada) a receber os recursos oriundos da lei. Ao lado dessa “escolha privada” do dinheiro proveniente do mecanismo da LIM, verifica-se um interesse cada vez mais crescente das instituições privadas em receber tais recursos, exemplificadas pelas 27 instituições privadas credenciadas junto ao CAPDA.

Os dados relativos ao período entre os anos de 2010 a 2016 comprovam a tendência da LIM como indutora de privatização da educação, ciência e tecnologia, visto que, além das 27 instituições privadas credenciadas no CAPDA, mais de 94% dos aportes realizados no período foram em projetos das instituições privadas, e, desses, as escolhas dos tipos de projetos foram para melhoria do processo produtivo, beneficiando ainda mais as beneficiárias e, assim, destinando poucos recursos para produção de conhecimento.

Pela pesquisa, observa-se que a execução da Lei de Informática da Zona Franca de Manaus (LIM) tem como consequências o financiamento de instituições de Educação, Ciência e Tecnologia (ICT) do setor privado, principalmente, quando se trata dos recursos destinados aos projetos de P&D e por projetos executados diretamente pelas beneficiárias. Vale destacar, porém, que este estudo faz um recorte em um período de seis anos da história da LIM, e pela parca literatura a respeito, sugere-se novas pesquisas e mais levantamentos de dados junto aos atores da LIM, seja o Governo Federal, as ICTs ou, ainda, as Empresas Beneficiárias, para um aprofundamento da discussão e da propositura

de alterações legais, no sentido de ajustar o mecanismo da LIM a beneficiar cada vez mais a sociedade amazônica e brasileira, fortalecendo as suas empresas, ICTs e o próprio Estado.

REFERÊNCIAS

AMOEDO, Dauton Alves. **Caracterização dos gastos em P&D da Lei de Informática no Pólo Industrial de Manaus 1996-2006**. Abr. 2012. 95 folhas. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.008, de 29 de dezembro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6008.htm . Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.521, de 15 de outubro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.521-de-15-de-outubro-de-2020-283218173>. Acesso em: 8 maio 2020

BRASIL. **Resolução Capda nº 05 de 7, de dezembro de 2010**. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=&ved=2ahUKEwim-8PLQyYn6AhXiA7kGHbUMBWMQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fsuframa%2Fpt-br%2Fzfim%2Fpesquisa-e-desenvolvimento%2Fcopy_of_pesquisa-e-desenvolvimento%2Fresolucao_capda_05-2010-e-anexos.pdf&usq=AOvVaw3xoXqKaKYm5H614fcq_otI . Acesso em: 8 maio 2020.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; LOPREATO, Francisco Luiz Caseiro. Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o ProUni no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, 2005. Disponível em: <https://silo.tips/download/finanas-publicas-renuncia-fiscal-e-o-prouni-no-governo-lula>. Acesso em 22 de nov. 2021.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 02, p. 109-139, 1994. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC2/2-6-dale.pdf>. Acesso em 06 set. 2021.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. Sitio **Laboratório de Dados Educacionais** Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 5 maio 2020.

NASCIMENTO, Sérgio Nogueira do. **Aplicação dos Recursos de Incentivos Fiscais da Lei de Informática no Polo Industrial de Manaus**. Mar. 2021. 94 folhas. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO, 2021;

NISTAL, Luiz E. P; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. LEI Nº 8.387/1991 – Lei de Informática: Contribuição para Financiamento da Educação, Pesquisa e Inovação. *In: VIII Encontro da Fineduca*, nov. e dez. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3s6k6QPfyT8wyxXgtKZxT9p/?format=pdf&lang=pt> – Acesso em: 12 de out. 2021.

SILVA, RUI; OLIVEIRA, Joana. Privatização da educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e238622, 2020, p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/p9RyKML6HwprLvTZVLwsYzw/?format=pdf&lang=pt> – Acesso em: 9 de nov. 2021.


SUFRAMA. Sítio da **Superintendência da Zona Franca de Manaus** – Suframa. Disponível em: <http://site.suframa.gov.br/assuntos/pesquisa-e-desenvolvimento/capda-1> . Acesso em: 5 maio 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. O público e o privado na educação: uma (in) distinção polêmica. *In: BRZEZINSKI, Íria (Org.) LDB Contemporânea: contradições, tensões e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 87-111.

CAPÍTULO 9

UM OLHAR SOBRE A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÕES, TENSÕES E RESISTÊNCIAS

*Lizandra Almeida Souza*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9175-3109>

INTRODUÇÃO

Em tempos de crise política, econômica e social no país, questionar quais as implicações do processo de privatização na educação brasileira no contexto da Educação do Campo é de suma importância e necessário. Porquanto, compreende-se como as disputas por políticas educacionais através de reformas e implantação de novos programas com cunho conservador vêm sendo impostas, divergindo das proposições que vinham acontecendo no país. Com isto, objetiva-se, neste estudo, discutir a privatização na educação no Brasil no contexto da educação do campo.

Salienta-se que, nos últimos anos, as tensões e contradições têm sido constantes no âmbito da Educação do Campo, seja com as tentativas de marginalização dos movimentos sociais do campo, a falta de financiamento dos programas destinados a esta modalidade da educação brasileira, as parcerias com a iniciativa privada revestidas por suas instituições de filantropia ou Organizações Não Governamentais (ONGs). Porém, estes acontecimentos não têm reflexos somente na educação do campo, encontra-se em curso um processo de desmonte da Educação Pública.

Neste texto, a privatização na educação será trabalhada em torno dos processos de disputas que ocorrem na sociedade, assim como a Educação do Campo. Portanto, a temática está articulada com o eixo Processos de privatização nas etapas e modalidades da educação básica. Dessa forma, este capítulo, fruto de debates e discussões ocorridos na disciplina Educ7120 Tópicos Especiais em Políticas Educacionais I-Relações Entre Público e Privado na Educação do Programa de

1 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UEFS, bolsista CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9175-3109>. E-mail: lizameidasouza@gmail.com.

Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), objetiva discutir a privatização na educação no contexto da Educação do Campo.

Logo, neste estudo, arrisca-se em responder a seguinte questão: quais as implicações do processo de privatização na educação brasileira no contexto da Educação do Campo? Arrisca-se, pois o intuito é apresentar uma breve discussão sobre a Educação do Campo e Privatização na Educação. A metodologia empregada neste capítulo é de cunho qualitativo, com análise documental e bibliográfica utilizando autores que trabalham em sua maior parte com o materialismo histórico-dialético, expressam como acontece este movimento da tentativa de a educação do campo ter um projeto que contrapõe ao Estado capitalista, em uma via contraditória.

Para compreender as relações com o Estado brasileiro, recorreu-se a textos, leituras e estudos sobre o Estado em Gramsci, compartilhando dos estudos de Fontes (2018, 2006), Mendonça (2014) e Coutinho (2006). Com isto, estabelecemos que estudar o Estado diante desta vertente implica em entendê-lo como aquele que vai além das instituições públicas que engloba “múltiplas formas de organização e conflito inerentes à vida social”, com a sociedade política e sociedade civil (MENDONÇA, 2014).

O texto se organiza em três seções, além da introdução e considerações finais as quais tratam respectivamente: a primeira seção faz uma contextualização sobre a Educação do Campo suas políticas e programas, na segunda seção, aborda-se sobre a privatização na educação brasileira, na terceira seção articula-se como a privatização na educação tem se constituído na Educação do campo.

UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação dos povos do campo passou a ser reivindicada com a terminologia Educação do Campo no final da década de 1990, em contraposição à educação rural até então ofertada, que não considerava elementos tidos como importantes pelos movimentos sociais do campo. Estas reivindicações delimitam o contexto originário da Educação do Campo impulsionado pelos debates, encontros e conferências realizados pelos movimentos sociais do campo, em especial o Movimento Sem Terra – MST, com apoio e participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo. Considera-se que a temática possui vastas produções sobre este período inicial da Educação do Campo, por isto, não será realizada uma exposição histórica aprofundada, pois essa já vem sendo realizada por diversos autores (CALDART 2009, MUNARIM, 2008).

Neste sentido, é através de lutas contra-hegemônicas que as articulações voltadas para reivindicar o direito à educação para os povos do campo se fortalecem e conseguem uma melhor estruturação. Os anos finais da década de 1990

marcam o início do debate com o termo Educação do campo, visando contestar este sentido de rural atrasado e ineficiente. Consequentemente, é neste período que há ascensão do neoliberalismo no país e a implementação de reformas nas políticas educacionais que acontecem no Estado, resultando em um processo de “minimização do papel do Estado no tocante à ampliação e consolidação das políticas sociais”, o neoliberalismo desempenha este papel de Estado mínimo, centrado no interesse do mercado e da classe dominante (DOURADO, 2019, p. 8).

Esta mobilização acontece em um campo minado, pois os movimentos sociais do campo têm uma visão de sociedade diferente que diverge da concepção de sociedade da burguesia camponesa, que tem o campo como um lugar somente para obtenção do lucro, sem considerar as diversidades que ali se encontram, ou seja, há projetos distintos para o campo dentro da sociedade civil. Ressalta-se que a parcela da sociedade civil considerada aqui, como as dos movimentos sociais do campo, conseguiu assegurar algumas políticas públicas, mas encontrou limites dentro do Estado, e nas disputas entre as lutas de classes, principalmente entre o empresário do campo e os produtores do agronegócio.

Desta forma, demarca-se a importância do MST que surgiu na década de 1980 com o foco na luta pela Reforma Agrária e passou a incorporar temporalmente outras lutas sociais como a reivindicação do direito à saúde, educação, entre outras pautas. Sinalizando, no que tange à educação, uma proposta voltada para transformação social, educação para o trabalho, uma educação voltada para a emancipação. Ressalta-se que outros movimentos sociais do campo² mais tarde passaram a englobar a luta em torno da agenda da Educação do Campo.

Passados mais de 20 anos deste contexto originário, a Educação do Campo avançou com políticas públicas que foram sendo constituídas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) com as resoluções e diretrizes que indicavam normativas e legislações, além de Programas e decretos que foram surgindo no Ministério da Educação (MEC). Ao longo destes anos, as principais conquistas foram: a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Procampo/2009 para formação de professores do campo regulamentada pela Resolução/CD/FNDE n.º 06 de 17 de março de 2009; o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa

2 Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG).

Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Programa Nacional de Educação do Campo — PRONACAMPO instituído pela Portaria n.º 86, de 1.º de fevereiro de 2013.

Estas proposições na Educação do Campo indicavam que as reivindicações do movimento ou articulação da educação do Campo estavam sendo atendidas. Entretanto, vale a compreensão de que estas conquistas foram sendo incorporadas por formas de consenso, no jogo e ótica do sistema capitalista, em que as disputas e correlações de forças acabam sendo direcionadas para a classe hegemônica, que detém influência sobre o Estado. Assim, compreender que o Estado negligencia demandas da população do campo de forma arbitrária, seja com a questão da luta pela terra, que não é algo novo e encontra-se distante de ser apaziguada devido ao incentivo que detêm os latifundiários, e a reforma agrária que ainda não se efetivou no país e, neste caso, a oferta de educação pública para os sujeitos do campo, é de suma importância.

As políticas educacionais para o campo são marcadas por contradições e podem ser entendidas como uma forma de compensação do Estado ao implementar medidas de orientação dos organismos multilaterais como nas

próprias Diretrizes para a educação do campo [...] que correspondem às diretrizes do BM, como uma tática do Estado para atingir as metas de universalização da educação e demais questões pactuadas com estes organismos. Já para os movimentos sociais, avalia-se que foi necessária a produção de um consenso pela necessidade de acessarem a escola e a possibilidade de investimento em formação de professores (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014 p. 308).

Isso caracteriza as disputas travadas no âmbito do Estado, que até assegura as políticas públicas, na ótica daqueles que detêm maior poder e influência, impondo para aqueles que reivindicam as políticas, o consenso.

Vale ressaltar que a Educação do Campo visa um projeto de sociedade que não é compatível com agricultura capitalista, ou seja, ligada ao agronegócio. Esta se constitui com

[...]lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 264).

Tal classe sofreu historicamente com a negação da garantia de acesso à educação, que esteve atrelada a uma educação para os povos do campo voltada para o ensino das primeiras letras. Ainda é perceptível resquícios deste entendimento

quando se percebe que as escolas localizadas em áreas rurais no Brasil estão destinadas à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como é possível dimensionar nos dados apresentado no Censo Escolar de 2020 em que 10,5% das matrículas da Educação Infantil estão na zona rural, 14% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 11,4% nos anos finais do Ensino Fundamental e 5,2% das matrículas no Ensino Médio estão na zona rural (BRASIL, 2021). A partir destes dados, é notório que o quantitativo de matrículas torna-se menor no Ensino Médio, que vem sofrendo ataques e sendo negligenciado para a população do campo, principalmente com a Reforma do Ensino Médio.

Situar as discussões e debates da Educação do Campo no Brasil significa enfatizar que a sua tríade é composta por educação – política pública – campo, ou seja, lembrar que a Educação do campo tem em seu bojo a luta pelo direito a uma educação pública, que poderá ser alcançada com a luta por políticas públicas no âmbito estatal, um projeto de educação que respeita e valoriza as especificidades do campo sem esquecer da necessidade do ensino dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade e, ademais, um projeto que não pode se distanciar da luta pela terra, pela água, pela agroecologia e uma forma de vida no campo que seja sustentável (CALDART, 2009).

Todavia, pensar as políticas públicas de Educação do Campo no Estado brasileiro perpassa pela compreensão de diferentes nuances que envolvem sua vinculação de origem com as lutas de classe e a sua relação com os movimentos sociais, a formulação de políticas destinadas ao seu público, as contradições, o espaço do agronegócio e as políticas destinadas para os seus propósitos que está ganhando visibilidade nos últimos anos e os retrocessos nos programas e políticas de Educação do Campo.

Destaca-se que a influência do Banco Mundial (BM) e outros organismos multilaterais³ nos projetos educacionais para o campo e a Educação do Campo acontecem desde o seu contexto originário. Tais organizações mantêm estreita relação com o Banco Mundial, não se vinculam a projetos educacionais nos países periféricos sem propósito, apenas comprometidas com o fim do analfabetismo ou com qualquer outro pretexto, em alguns casos, meramente estatístico. Estas organizações contam com um projeto claro para a educação e uma concepção de educação que não tem como propósito a autonomia dos trabalhadores do campo, muito menos uma ruptura com os que os oprime, o latifúndio e o agronegócio (SOARES, 2018).

Para compreensão da Educação do campo, partindo do contexto

3 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO).

pós-golpe de 2016 e o governo Bolsonaro, Santos (2020, p. 419) indica haver um projeto pautado em políticas educacionais voltadas para o neoliberalismo, que, neste contexto histórico, tem raízes no conservadorismo que implica em questões ideológicas e reverberam sobre as políticas e programas propostos no período. Estas reverberações que se constituem neste contexto analisado por Santos (2020) possuem uma articulação com o que Mattos (2020) atribui às disputas internas de interesses políticos dos apoiadores do governo Bolsonaro, como os militares, olavistas, ultraneoliberais e os ruralistas que englobam um papel de destruição neste governo voltado às questões ambientais, os ataques aos movimentos sociais do campo e aos povos indígenas.

Assim, no âmbito da educação, esses apoiadores influenciam o governo para políticas voltadas ao conservadorismo e uma tendência do setor privado na educação pública. O autor sinaliza sobre a incidência do neofascismo neste governo, o que não significa que temos um Estado com este regime político. Entretanto, segundo Mattos (2020, p. 236) temos “um momento em que a autocracia burguesa recorre ao neofascismo para garantir a contrarrevolução preventiva”.

Dessa forma, é perceptível como a Educação do campo disputou espaços em diferentes esferas no Estado e que isto se fez necessário diante da conjuntura, o que propiciou a legitimação de políticas públicas. Porém, é preciso discutir como o empresariado, as ONGs, institutos e fundações estão incorporando esta agenda e construindo parcerias público-privadas. Na próxima seção, serão abordadas algumas discussões sobre privatização na educação do Brasil.

APONTAMENTOS SOBRE A PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para discutir a privatização na educação no Brasil, é preciso compreender que ela tem ocorrido de forma indireta, dado que o poder público continua assumindo a sua responsabilidade com o financiamento e manutenção. Porém, isto passa a acontecer com os ditames do mercado, com as disputas em torno dos fundos públicos, o financiamento acaba alcançando a iniciativa privada.

Assim como a privatização tem total ligação com as redefinições do papel do Estado, segundo Coutinho (2006, p. 174), a formação do Estado brasileiro está ancorada em processos de Via Prussiana, ou seja, “um tipo de transição ao capitalismo que conserva elementos da velha ordem” e Revolução Passiva que pode ser compreendida como “processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla”, ou ainda um Estado moderno que passou a vigorar a partir de 1930.

Esta década marcou a inserção do capitalismo no país, assim como a sua

passagem para a sociedade moderna com a ampliação do setor industrial, desencadeando em um Estado sendo protagonista das ações para o desenvolvimento pelo “alto”, o que colaborou com o crescimento do setor privado. Ou seja, uma modernização conservadora que diferencia de uma Revolução Passiva pois possibilita “a conservação de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista e, conseqüentemente, do poder dos latifundiários” (COUTINHO, 2006, p.175).

Há, também, a atuação de uma revolução burguesa descrita por Fernandes (2006, p. 239) como “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial”. Mattos (2020, p. 238), utilizando desses estudos de Fernandes, assinala sobre um capitalismo dependente com o golpe de 1964 no Brasil, assim como uma contrarrevolução preventiva protagonizada pela burguesia e uma autocracia burguesa que é a “expressão empregada por ele justamente para se referir ao modo concreto assumido por uma forma de dominação burguesa orientada, de forma prolongada no tempo pela contrarrevolução preventiva”.

O Estado brasileiro foi uma sociedade oriental do Império até 1970, passando por uma ocidentalização desde o final do século XX com a ditadura militar impulsionando uma modernização conservadora. Esta sociedade ocidental tem dois modelos: o “norteamericano”, que se caracteriza pela adesão de um projeto de sociedade hegemônico e pauta-se na atuação da pequena política, enquanto o modelo “europeu” constitui-se por projetos distintos para a sociedade o que impulsiona disputas (COUTINHO, 2006). Ademais, Coutinho (2006) aponta ser, na década de 1980, em meio a um Estado autoritário e burguês, que a sociedade civil se organiza, mesmo que durante o período da ditadura militar o Estado os reprimisse, assim como é nesta década, com o processo de redemocratização, que o Brasil se insere na sociedade ocidental.

Lembrando que, segundo Fontes (2018, p. 223), a sociedade civil no sentido gramsciano “significa ao mesmo tempo a constatação da instauração e difusão de aparelhos privados de hegemonia e seu correlato, uma expansão de espaços contraditórios de sociabilidade e cultura.”. Esta sociedade Civil descrita por Coutinho (2006) é a que se encontra em desenvolvimento em meio à ocidentalização.

Assim, pensar o Estado brasileiro diante das questões de privatização implica, segundo Carlos Nelson Coutinho (2006, p. 185), não só o conceber enquanto aquele que defende os interesses privados, isto já é algo que historicamente foi sendo construído, pois, está relacionado ao Estado capitalista. O autor aponta que, mesmo com esta característica do Estado brasileiro estar a serviço do privado, precisa-se da “dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimação”.

Neste sentido, abordar esta contextualização do Estado brasileiro diante da vertente teórica utilizada contribui para situar que passou-se a ter brechas maiores voltadas para a privatização na educação na legislação no (pós) constituição e a reforma do Estado proposta no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, sob as configurações de uma gestão gerencial e o emprego da Terceira Via. Tal aspecto foi expresso a partir do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE – e a Emenda Constitucional n.º 19, ambos dos anos 1990, lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999 que dispõe sobre a regulamentação das Organizações Sociais e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, a ideia de iniciativa privada na educação (PIRES, 2015).

Segundo Peroni (2020), o processo de privatização tem ocorrido no Brasil com o “aval do público” para a inserção da iniciativa privada, uma vez que, de certa forma, compartilham de um mesmo interesse de classe, contribuindo para a sua perpetuação quando passam a atuar com fornecimento de materiais didáticos, cursos para formação de professores e até a gestão de escolas públicas. Nesta predisposição do Estado, até se faz política pública, mas a submete às características do modelo vigente que “sempre esteve claramente a serviço de interesses privados” (COUTINHO, 2006, p. 183).

Nota-se que a utilização do termo privatização parte do entendimento de que “a privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro.” (RIKOWSKI, 2017, p. 401). Esta transformação em lucro abrange outras terminologias que também são apresentadas em pesquisas sobre privatização na educação como: parceria público-privada, mercantilização, financeirização dentre outras.

Ainda, corroborando com Rikowski (2017, p. 401), elencar a privatização na educação implica em situar que

A política de privatização educacional (ou de qualquer outra forma) é a obtenção de lucros, que por sua vez se baseia na capitalização de instituições e serviços educacionais; educação tornando-se capital. Trata-se do desenvolvimento capitalista na educação. Assim, iniciar discussões de privatização educacional a partir de suas principais formas também é inadequado para compreender a essência da privatização: a conversão da receita do Estado em lucro privado.

Dessa forma, Rikowski (2017, p. 400) faz uma crítica às discussões sobre a privatização na educação que utilizam as formas básicas de privatização que são: a privatização clássica e a privatização por meio de “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas”. Assim, compreender a privatização na educação se constitui em perceber como as empresas geram lucro com os recursos e investimentos públicos em educação.

Conforme Adrião (2018), a privatização na Educação no Brasil pode ser

identificada em três dimensões: gestão, oferta e currículo. Na oferta, especialmente da educação básica, a privatização está atrelada ao financiamento público às organizações privadas para subsídio da oferta e demanda que, segundo a autora, caracteriza-se por meio de contratos, convênios, termos de parcerias e cooperação, além da oferta educacional por escolas com fins lucrativos e as escolhas parentais.

A privatização da gestão na educação pública encontra-se em paralelo com o paradigma da Nova Gestão Pública (NGP) atrelado às questões da gestão gerencial e a Terceira Via. Peroni (2015) salienta que neste regime de mercantilização do público na gestão da educação “a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado”, ou seja, a gestão da educação pública que deveria ser permeada pelos princípios da gestão democrática, passa a perder este perfil e as correlações de forças são instituídas. Com isto, tem-se um embate entre o que objetivamente seria o papel destas instituições que mesmo continuando públicas, têm a intencionalidade por parte da gestão gerida por interesses hegemônicos, perdendo o seu caráter de gestão democrática. Enquanto, a privatização curricular está direcionada para compra de materiais curriculares de grandes empresas e a compra dos Sistemas Privados de Ensino (SPE) pelos governos, direcionando e controlando os conteúdos a serem ensinados.

Contudo, para Peroni (2015, p. 30) cinco pontos são essenciais para a compreensão de como a privatização da educação do Brasil se estabelece enquanto um processo contraditório na sociedade são eles:

- 1) os recursos públicos sendo repassados para instituições privadas, em vez de fortalecer e expandir a rede pública; 2) a precarização da oferta, com expansão via racionalização de recursos; 3) as instituições privadas não necessariamente seguem princípios constitucionais de gestão democrática e gratuidade, apesar do financiamento ser público 4) a precarização do trabalho docente, que não tem estabilidade, plano de carreira e, em alguns casos, recebe bolsa e não salário; 5) o privado define o conteúdo da educação.

Isto posto, há problemáticas que se acirraram com a saída da presidenta Dilma Rousseff (PT) por impeachment em 2016. Neste contexto pós-golpe, com o ingresso do então Presidente Michel Temer (PMDB), as políticas educacionais foram se constituindo cada vez mais em direção ao neoliberalismo, com a concepção de serviço na educação sendo vista como mercadoria, com propostas de reformas e programas como: o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE), a Resolução CNE/CP n. 02 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), militarização das escolas, Sistema de Vouchers e Educação Domiciliar.

A partir destes apontamentos destacados, é preciso sublinhar que a educação tida como serviço está relacionada ao modo de atuação do Estado que foi sendo modificado, com as tendências neoliberais e ideia de Estado mínimo que se reverbera de forma ampla nas políticas sociais, contribuindo para a expansão da educação como serviço, ela passa a fazer parte de negociações se subordinando ao lucro e às demandas do mercado. A educação como direito nas legislações brasileiras possui o caráter de direito público subjetivo, direito este que tem a incumbência de atingir a todos e garantir os direitos coletivos. Já a educação como bem público, é compreendida como um bem, portanto, um serviço público em que o Estado regula as atividades. Por isto, há a necessidade de diferenciar a educação como serviço público, direito e bem público visto que estas concepções possuem suas diferenças (ARAÚJO, CASSINI, 2017).

O debate sobre privatização na educação tem sido cada vez mais emblemático na gestão do Jair Messias Bolsonaro (PL) no poder executivo federal brasileiro desde 2019, em que se tem instaurado um contexto de neoconservadorismo. Com as discussões de Mattos (2020, p. 205), é possível constatar que, além das questões ideológicas de cunho retrógrado no governo, tendo como maior representante o próprio presidente, é perceptível também através do ministro da economia Paulo Guedes propostas privatistas em que repete a fórmula de “transferência do fundo público para a órbita do lucro privado e na redução do custo dos salários via elevação brutal da (super)exploração da força de trabalho”.

Diante dos apontamentos apresentados sobre a privatização na educação, na próxima seção será discutido como a Educação do campo está inserida neste contexto de novas formas e resquícios de privatização na educação.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRIVATIZAÇÃO

Discutir a privatização na Educação do Campo perpassa pelo entendimento das disputas entre o agronegócio, que representa no campo o capital com seus ditames de produção de excedentes para a geração de lucros através de seus projetos de *commodities*, com a inserção de novas tecnologias que barateiam os custos e a Educação do Campo, que nasce da organização camponesa postulada pelos movimentos sociais que têm uma vertente de produção diferente. Ter isso claro implica em compreender também que nem todo sujeito que vive no campo é engajado nas lutas sociais, mesmo que pertença à classe trabalhadora.

Desse modo, conceber a privatização na educação do campo é entender que se incorporou

nos últimos anos, discursos de setores privados e empresariais juntaram-se a outras organizações, instituições e movimentos sociais em prol da educação do campo, da educação ambiental e da educação para o

desenvolvimento sustentável. São iniciativas sociais e ambientais de responsabilidade social do setor empresarial, por meio de institutos e fundações de empresas nacionais e multinacionais que atuam no setor agrícola (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, p. 301).

Estas iniciativas por parte do setor empresarial do agronegócio são inseridas nas escolas públicas, sejam elas dentro dos assentamentos ou não. As iniciativas perpassam pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio com programas e incentivo a políticas públicas com um distanciamento da Educação do Campo da sua originalidade. Além da atuação do Sistema “S” com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR.

No âmbito das políticas públicas, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-Pronatec Campo é um representante desta interferência no ensino profissional no campo com a parceira do SENAR, programa criado em 2011, em que foi se desencadeando “com cursos rápidos, técnicos e currículos flexíveis e pragmáticos orientados pelo sistema ‘S’ para um emprego precarizado e não necessariamente voltado ao trabalho no campo” pautado essencialmente em uma visão para formação de empreendedores (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, p. 312).

Esta visão para construção de jovens empreendedores no campo é apresentada no Programa Jovens Rurais do Instituto Souza Cruz, que tem como lema “Formando jovens empreendedores transformando o campo brasileiro”. Que coloca como um elemento para mudanças no campo a formação do empreendedor inteiramente voltada com os ditames do capital, na verdade, para o capital. As autoras D'Agostini e Vendramini (2014) tecem críticas a este programa do Instituto Souza Cruz abordando que a empresa Souza Cruz, produtora de fumo, tem a intencionalidade de que os agricultores, à parte da formação recebida, continuem mantendo relação com a empresa através do fornecimento do tabaco.

D'Agostini e Vendramini (2014, p. 304) analisam também a Monsanto enfatizando que a empresa tem voltado sua atuação para a formação de professores em parceria com as secretarias de educação municipal e a educação ambiental. Conseqüentemente esta empresa do ramo da agroquímica, biotecnologia, produção de sementes e agrotóxicos tem o propósito com estas ações de “associar suas atividades comunitárias aos seus princípios de negócios, por meio do investimento social corporativo, o qual está direcionado para: agricultura sustentável e biodiversidade, desenvolvimento local sustentável e participação cidadã.”.

Santos (2017), analisando a relação do Estado, MST e o agronegócio na Escola Popular Agroecológica e Agroflorestal Egídio Brunetto, sinaliza para a parceria do Estado, dando um enfoque para relação do MST e agronegócio, neste caso representado pela Fíbria Celulose S.A. A pesquisadora salienta como o MST, que tem um projeto educativo próprio constituído pela Pedagogia do

Movimento (CALDART, 2000), conseguirá desenvolver seu projeto com uma parceria com o setor privado. Uma vez que este tem em seu projeto uma formação pautada para o individualismo com o desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado. Sendo enfatizado pela autora que isto “poderá contribuir em maior proporção para o silenciamento da classe camponesa”.

Logo, compreende-se que o agronegócio quer calar a voz daqueles que reivindicam um projeto diferente de sociedade, de produção e vida no campo, já descobriram um caminho para isto por meio das parcerias, Santos (2016) denominou isto de “reforma agrária do consenso”, ou seja, acontece por meio de uma via contraditória, pois “se comprometem a não invadir terras dessas empresas, em troca de investimentos em projetos, inclusive educacionais, nas suas áreas e trabalho para seus integrantes.” (RIBEIRO *et al.*, 2018, p. 117). Esquecendo do jogo capitalista destas empresas de continuarem adquirindo lucro e ainda utilizando a imagem destes movimentos para construir uma visão de “amigos” e preocupados com a comunidade local que a cerca por meio da Responsabilidade empresarial.

Sobre a relação dos movimentos sociais, Estado e empresariado na Educação do Campo, as autoras D’Agostini e Vendramini (2014, p. 318) indicam que têm se construído várias produções analisando o papel dos movimentos sociais na Educação do Campo, porém pouco tem se pesquisado sobre o Estado e principalmente o empresariado. Com isto, observa-se, nas produções (D’AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014; SOARES, 2018), uma crítica aos institutos ou ONGs que utilizam a terminologia da Educação do Campo descaracterizando a sua essência formulada no âmbito dos movimentos sociais.

Percebe-se o espaço que o empresariado tem atuado na Educação do Campo, deixando claro que o capital continua a cooptar a educação para a formação voltada ao mercado de trabalho, principalmente nos últimos anos. O que vai de encontro com uma proposta de Educação do Campo emancipadora. Este mesmo capital tende a “eliminar qualquer resquício de resposta do Estado às expectativas dos setores populares organizados na perspectiva de construção das condições de autonomia dos trabalhadores.” (SANTOS, 2020).

Isto demonstra como os limites e dificuldades enfrentados pelo movimento da Educação do Campo para construir uma educação emancipatória, na qual o Estado capitalista se apropria de diferentes formas, dimensionada para o favorecimento daqueles que continuam a perpetuar como classe dominante e que vêm ocupando cada vez mais o campo brasileiro através do agronegócio.

Lima (2020), na sua Tese de doutorado intitulada “Na contramão da Educação do Campo: Programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas”, objetivando analisar o processo em que os entes privados ou

paraestatais, representados por fundações e institutos empresariais, disputam as escolas públicas no contexto do campo. Assim, fazendo suas análises a partir dos projetos e materiais distribuídos nas escolas públicas do campo com os programas Agrinho (SENAR) e Escolas Rurais Conectadas (Fundação Telefônica-Vivo), consta que estes programas se implementam em contraposição à Educação do Campo uma vez que vão de encontro aos seus princípios e uma perspectiva transformadora, além da desvinculação com os modos de vida dos sujeitos do campo e de preservação ambiental.

Na análise de conteúdo realizada por Lima (2020) dos materiais distribuídos pelos programas, os seus textos e as ilustrações presentes, apresenta-se uma concepção de mundo e sociedade permeada pelo capital. Nos materiais do Programa Agrinho para os Anos finais do Ensino Fundamental é sinalizado pela autora que não há uma tentativa de fortalecimento da representatividade camponesa, e sim o contrário. Na medida em que

Ao enaltecer as qualidades dos produtos vinculadas ao agronegócio, o material Agrinho, utiliza estratégias de convencimento e reforça o ideário de que o agro é bom, o agro é pop[...] e [...] perpassam concepções preconceituosas, sexistas, estereotipadas com relação aos sujeitos do campo e os territórios de vida reais. Os materiais denotam também um desconhecimento das estratégias de vida e de trabalho do campo e no campo (LIMA, 2020, p. 208).

Ainda, Lima (2020, p. 225) destaca que os materiais utilizados para os cursos de formação de professores fornecido pelo programa Escolas Rurais Conectadas (Fundação Telefônica-Vivo) voltados para as classes multisseriadas em escolas do campo se estruturam com um viés construtivista nos seus cinco livros voltados para a formação que somente no volume 1 é encontrado resquícios de ligação com a educação do campo, com a utilização de referenciais que já podem ser considerados clássicos da temática por pesquisadores do tema. Ressalta-se ainda “a ênfase na relação dos conteúdos apresentados com obras de empresas ligadas à Fundação Victor Civita e a organismos ou instituições relacionadas às empresas que patrocinam ou mantém parcerias com a Fundação Telefônica – Vivo.”.

Pontua-se que, nas análises de D’Agostini e Vendramini (2014), Lima (2020) e Santos (2017), as autoras apontam para a presença dos institutos e fundações que têm gerido e patrocinado as reformas e políticas educacionais no Brasil como: o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, as instituições ligadas aos bancos como o Itaú e Bradesco. O Bradesco tem na sua fundação cursos destinados ao ensino técnico como o curso de agropecuária em diversos municípios do país, além das Escolas-Fazenda. Questiona-se se, nesta fundação, está presente a Educação do Campo a partir dos seus princípios ou uma educação conforme uma visão mercadológica do agronegócio. No quadro 1 é possível verificar algumas ações dessas fundações e ongs.

Quadro-1 Iniciativas sociais e ambientais de responsabilidade social do setor empresarial na Educação do Campo

FUNDAÇÕES	EMPRESAS	PROGRAMAS	AÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO
Instituto Souza Cruz	British American Tobacco-BAT Brasil	Programa Novos Rurais	É desenvolvido pelo Instituto Souza Cruz voltado para alunos de escolas do campo, tem como função a formação de jovens empreendedores rurais com o objetivo de fomentar a permanência no campo, apoiar novos negócios, promover a geração de renda e incentivar a diversificação no meio rural. O lema do programa é “Formando jovens empreendedores transformando o campo brasileiro.”
Fundação Telefônica Vivo	Telefônica Vivo	Escolas Rurais Conectadas	Tem o objetivo de impulsionar processos educacionais diferenciados nas escolas do campo do Brasil, através do programa que conta com duas frentes de atuação: a oferta de cursos para os professores do campo na plataforma Escolas Conectadas, e a implementação de escolas laboratório para a experimentação de tecnologias digitais. Em 2015 a fundação publicou em parceria com o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) a coleção Classes Multisseriadas em Escolas do Campo composta por seis cadernos.
SENAR	Confederação da Agricultura e pecuária do Brasil	Agrinho	O programa atua com a distribuição de materiais didáticos que versam sobre temas transversais às disciplinas escolares como: saúde, meio ambiente, cidadania, trabalho e consumo, além da oferta de cursos para formação de professores. O público-alvo são professores e alunos de escolas públicas e privadas, no campo e no urbano.

Fonte: Instituto Souza Cruz (2019), Fundação Telefônica Vivo (2022), Fundação Bradesco (2021).

Dessa forma, o Estado e o empresariado incorporam a pauta dos movimentos sociais do campo por educação através do consenso, garantem a política, porém no jogo de um estado capitalista que adota o modelo neoliberal, o que resulta em disputas, “a Educação do Campo passa a ter, cada vez mais, um caráter

desenvolvimentista, genérico e não classista” (D’AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, SOARES, 2018, p. 252).

Assim, a resistência dos movimentos sociais do campo contra este processo de privatização pode ser percebida com a carta manifesto de 2018 do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), oriunda do Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) que teve como tema “Educação é direito, não é mercadoria”. Nesta carta o sexto compromisso de luta assinalado pelo Fonec é

6. Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, tanto na formação inicial/continuada quanto na gestão, e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a Educação Infantil até a Universidade (FONEC, 2018).

Este ponto reafirma o olhar desses sujeitos para uma concepção de Educação do Campo pública que deve se constituir enquanto um direito, que a população camponesa composta por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos dentre outros, lutam para que seja pública, revestida de políticas educacionais no âmbito do Estado, sem a interferência do setor privado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A intenção deste texto foi discutir o avanço da privatização na educação no contexto da Educação do Campo, analisando as implicações deste processo em meio às disputas dos jogos capitalistas e às redefinições da inserção do privado nas instituições públicas.

Nota-se que a demanda inicial do Movimento por uma Educação do Campo com o Estado estava pautada na pressão por formulações de políticas públicas e fazer com que o Estado assumisse a sua responsabilidade, o seu dever de prover a educação pública para as populações do campo. Todavia, como foi perceptível ao longo da análise aqui realizada com o aprofundamento das políticas neoliberais que alcançam o campo, as contradições são constantes quando as organizações privadas se inserem no contexto da Educação do Campo.

Na introdução deste texto, foi sinalizado que se arriscaria responder à questão: quais as implicações do processo de privatização na educação brasileira no contexto da Educação do Campo? Diante do que foi discutido, entende-se que a privatização no contexto da educação do campo encontra-se com as parcerias público-privadas, a inserção de materiais didáticos nas escolas do campo sendo realizada pelos institutos e fundações ligados ao agronegócio.

Assim, essa questão é permeada por desafios no que tange a sua

compreensão enquanto um projeto que nasce da classe trabalhadora do campo, visto que nos últimos anos tem-se acirrado a perspectiva do agronegócio, ou seja, de diferentes formas de privatização. Seja como pontuou Lima (2020) com os materiais e cursos de formação, na vertente de D'Agostini e Vendramini (2014) com as parcerias entre as instituições tidas de responsabilidade social das empresas do agronegócio, ou na análise de Santos (2017), que se compreende como uma das mais arriscadas pois há uma junção do poder público, dos movimentos sociais e da iniciativa privada.

Neste caso, refletir sobre a privatização implicou em entender como está acontecendo seu desenvolvimento no contexto da Educação do Campo. Por isso, reitera-se que cabem novas leituras e pesquisas sobre a problemática apresentada para uma compreensão mais aprofundada sobre a relação privatização e educação do campo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, Portugal, Brasil, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 30 jul. 2022.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Rev. Bras. Est. Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/xr4qrSJLfHQJQWsjgYqcbVc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2021. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2891>

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

CALDART, Roseli Salete . Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CALDART, Roseli Salete *et al.* Educação do campo. **Dicionário da educação**

do campo, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 173-200. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-07.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021. doi:10.7476/9788575416129.0007.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 299-322, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5194>. Acesso em: 27 jun. 2021. <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5194>

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>

FONEC, Fórum Nacional da Educação do Campo. **Carta-manifesto 20 anos da educação do campo e do PRONERA**. 2018.

FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley(orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 173-200. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-09.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021. <https://doi.org/10.7476/9788575416129.0008>

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista outubro**, n. 31, 2018. Disponível em: http://outubro-revista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

Fundação Bradesco. **Relatório de atividades 2021**. Disponível em: https://fundacao.bradesco/Content/Documents/RA_2021_PORT_site_V3.pdf . Acesso em: 18 ago. 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Escolas Rurais Conectadas**. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/acervo/escolas-rurais-conectadas-4/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Relatório de Atividades 2019**. Disponível em: [https://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/ins_8bfk5y.nsf/vwPagesWebLive/DO8BGJPX/\\$FILE/medMDBSVQZK.pdf?openelement](https://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/ins_8bfk5y.nsf/vwPagesWebLive/DO8BGJPX/$FILE/medMDBSVQZK.pdf?openelement). Aces-

so em 19 ago. 2022.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**. v.2, n.2, jan/jul 2014. p. 27-43.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: **Movimentos sociais e educação**, 31^a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244-int.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In. PERONI, Vera Maria Vidal(Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQ-VmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.241697>.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privado e a formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. In. PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves. et al. A educação do campo em tempos de privatização e golpe. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5141/3217>. Acesso em: 04 jan. 2022.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 393–414, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.810. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, Artele Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: os movimentos sociais e a reforma agrária do consenso**: Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Artele Ramos dos. Educação do campo e agronegócio: território de disputas. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n° 2, p. 71-90, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7415>. Acesso em: 08 jan. 2022. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2017.v18n2.06.p71>

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo no contexto da ofen-


siva bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**, [S. 1.], v. 16, n. 29, p. 393–425, 2020. DOI: 10.5418/ra2020.v16i29.11926. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/11926>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOARES, Sáva Bona Vasconcelos. Estado e educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 240–258, 2018. DOI: 10.5216/ia.v43i1.46081. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/46081>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAPÍTULO 10

ENSINO SUPERIOR – PÚBLICO E PRIVADO: DUALIDADE QUE RESISTE AO TEMPO

Mônica Cristina Nunes¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1001-2382>

INTRODUÇÃO

Em face do cenário atual da Educação, muito se discute sobre o ingresso de estudantes no Ensino Superior. O objetivo dos estudantes de Ensino Médio, na sua maioria, é cursar graduação, expandir seus conhecimentos e ter uma carreira profissional significativa. Para isso, são apresentadas possibilidades para que esse estudante consiga o tão sonhado “diploma”. De fato, muito se discute sobre as instituições públicas e privadas, mas precisamente as estruturas (físicas e humanas) que essas instituições oferecem aos futuros alunos. Além disso, com a precarização, há uma desleal corrida contra o tempo ao serem comparadas com as instituições privadas. Nesse sentido, por meio de referenciais bibliográficos, este estudo tem alguns objetivos, a saber: apresentar algumas considerações sobre o financiamento do Ensino Superior Brasileiro; tipos de financiamentos para o ingresso de alunos em instituições privadas (CREDUC e FIES) e uma breve análise dos dados apresentados na 11^a Edição – Mapa Ensino Superior no Brasil 2021, este organizado e produzido pela SEMESP².

O FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A grande parte dos estudantes que ainda continua sem acesso ao ensino superior público viu, nos últimos anos, uma possibilidade de cursar a tão sonhada área no ensino superior por meio de bolsas ou de financiamento dos cursos em instituições privadas. O aumento do número de universidades, ao longo das últimas duas décadas, não resultou no aumento de matriculados, pelo contrário,

1 Mestranda, na Linha de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Assessora Técnica da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: monicacn0512@gmail.com.

2 Entidade que representa mantenedoras de ensino superior do Brasil.

em determinados casos e localidades, há um esvaziamento dos cursos universitários e, em muitas das situações, as instituições precisam recorrer a processos seletivos de anos anteriores para preencherem as vagas.

Coincidência ou não, enquanto as vagas preenchidas nas instituições públicas foram diminuindo, o número de instituições privadas que surgiram também foi gradativamente aumentando. Em outros cenários, principalmente durante a pandemia de Covid-19, essas mesmas instituições também investiram na criação de polos EAD, com metodologia do *home office* e outros formatos de ensino. Com uma flexibilização para atrair como consumidor do produto o trabalhador, essas instituições começaram a pensar nas principais necessidades dos estudantes que tinham pouco tempo para dedicar aos estudos. A primeira delas foi um curso semipresencial, modalidade na qual o estudante não precisa comparecer todos os dias na instituição e cursa pelo menos metade dos créditos no formato *online*. Na mesma direção, horários diferenciados também começaram a ser ofertados, com grades mais flexíveis e padrões não tão rígidos, o objetivo era atender a um público que não podia dedicar seu tempo a um ensino integral dentro de um curso de bacharelado em uma instituição pública.

Desde o ano de 1970, com a falta de instituições públicas para dar conta da demanda que naquele momento estava crescendo, o governo federal desenvolve como política pública de incentivo ao ensino superior, o chamado CREDUC, o Programa de Crédito Educativo. Vinte anos depois, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), era criado no ano de 1999 durante o Governo FHC e expandido nos anos seguintes nos governos Lula e Dilma com o mesmo viés: incentivo ao ingresso no ensino superior em todo o país, oportunizando aos estudantes de baixa renda a formação superior que não poderia ser paga sem um programa de bolsas ou de financiamento.

Ainda que tenha nascido sob a ótica de ampliar o ingresso de estudantes no ensino superior, o FIES também deixou uma quantia considerável de endividados com o governo federal. Com mais de 1.1 milhões de contratos firmados³ e que somam um valor de mais de 40 bilhões de reais⁴, os contratantes do crédito tinham a opção de pagar apenas algum tempo depois de graduados no ensino superior. Todavia, nem todos os graduados estavam imersos em sua área de formação no mercado de trabalho e, mesmo com juros baixos, as dívidas foram aumentando. Mesmo ampliando o acesso à universidade com o financiamento, a política pública falhou no sentido de não garantir esse acesso para as instituições

3 Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

4 <https://fiquemsabendo.com.br/educacao/mais-de-1-milhao-inadimplentes-fies-2021/>. Acesso em 08 de janeiro de 2022

públicas, ampliando o número de vagas e de cursos ofertados, além da manutenção e criação de novas instituições de ensino superior.

As facilidades que as instituições privadas encontraram junto ao governo também somam-se ao fato de que a universidade pública passou a ter de encarar diretamente fatores como o tempo das graduações, as flexibilidades nos horários e, até mesmo, os conceitos de avaliação exigidos pelo MEC. Em muitos casos, os estudantes – que necessitam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, acabam tendo suas expectativas correspondidas pela instituição privada, que lhes oferece melhores horários, diferentes formatos (ensino híbrido) e conseqüentemente o ensino superior torna-se um verdadeiro comércio, o que nos leva a uma forte crítica tecida por quem defende o sistema público de ensino: o financiamento do privado e a negligência com o público.

Quando o financiamento de cursos em instituições privadas torna-se uma das principais opções de estudantes secundaristas que estão migrando para o ensino superior, para muitos é como se o próprio governo incentivasse o esvaziamento da universidade pública, o que seria – na visão de alguns – o próximo passo para a privatização do ensino superior, crítica que vem acompanhada também da decadência na qualidade da formação – segundo dizem alguns críticos do sistema.

A ideia de uma formação superior paga ainda está muito fixa no senso comum de que não possui qualidade por ser paga. E neste sentido, acaba se desenvolvendo uma completa generalização por parte de todo o sistema. Ora, é óbvio que existem questões bem complexas no que diz respeito ao financiamento de instituições privadas com dinheiro público. Entretanto, a curto prazo, parece ter sido a saída encontrada para garantir a entrada dos jovens e adultos nas universidades.

Deste modo convém destacar o quão importante é a existência de uma política pública que dê conta de toda a demanda por ensino superior no Brasil, que garanta o acesso, a permanência e combata na raiz o problema da evasão, principalmente nos cursos de licenciatura.

A entrada dos jovens na universidade está condicionada a um pensamento muito popular da melhoria de vida, ou melhor, da garantia de que a partir daquele momento haverá uma espécie de enriquecimento. Neste sentido, convém lembrar que boa parte dos estudantes acaba preferindo cursos em áreas com determinado status.

Outro fator também discutido a respeito da formação pública e formação privada, é a permanência e o envolvimento do estudante com o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Números recentes mostram que a quantidade de pesquisas é infinitamente superior no campo da instituição pública, pesquisas nos mais variados campos e que demandam o envolvimento direto do estudante com a graduação, o que leva a um terceiro ponto após acesso e permanência: o subsídio

para a pesquisa. Muitos dos estudantes bolsistas acabam sobrevivendo exclusivamente da renda oriunda das bolsas de pesquisa e extensão que são financiadas pelos governos estaduais e federal. A ampla formação do currículo público não soube ainda lidar com a realidade de que boa parte de seu público é de jovens trabalhadores, que cumprem longas jornadas e que precisam conciliar os estudos com a atividade remunerada. Talvez esse seja o principal fator motivador do debate sobre as polêmicas envolvendo o financiamento estudantil. Muito além de enriquecer instituições privadas com dinheiro público, o financiamento escancarou outro problema: a universidade pública não enxerga a realidade de seus estudantes, alguns docentes miram exclusivamente na produção e na engorda de currículo lattes.

As universidades públicas enfrentam um esvaziamento considerável de estudantes nas suas graduações, principalmente nas licenciaturas, as quais estão sofrendo um descaso oriundo de diversas vertentes há algum tempo. Ademais, nada pode ser dito de uma política diferenciada quando nem mesmo a existente dá conta ou é cumprida de maneira correta. Além disso, é dever do Estado despertar a valorização da universidade pública e não fortalecer as instituições privadas com fundos públicos e que as possíveis relações de público-privado se referem a uma regulamentação.

Segundo Santos (2017, p. 161),

Num período de austeridade financeira, não se justifica que fundos públicos sejam canalizados para o setor privado. Por sua vez, a regulação da universidade privada deve ser tanto indireta como direta. A regulação indireta decorre da expansão e da qualificação da universidade pública de modo a fazer subir o patamar do negócio universitário rentável. A situação diverge de país para país, mas, em geral, com exceção dos Estados Unidos, o setor universitário privado ocupa a base da pirâmide da qualidade, não o topo. A regulação direta do mercado universitário faz-se a montante, com as condições de licenciamento e certificação, e a jusante, com a avaliação dos resultados.

Nesse sentido, nas próximas são apresentados os financiamentos CREDUC e FIES, entre os anos de 1975 a 2015, bem como a análise dos dados 11ª Edição – Mapa Ensino Superior no Brasil 2021.

FINANCIAMENTOS ESTUDANTIS – CREDUC E FIES – 1975 À 2015

Em 1975, ao Ministro da Educação, Ney Braga, foi apresentado pelo Deputado Federal Ney Lopes, a proposta de “crédito educativo”, a qual já era conhecida nos Estados Unidos.

O projeto foi aprovado pela Lei nº 274/75, em 15 de abril de 1975. Esse financiamento era destinado a todos os alunos de universidades públicas e privadas, sem exceções. Consistia em um pagamento mensal, em média de dois salários mínimos, o qual ajudava nas despesas de alimentação, vestuário, transporte,

habitação, mensalidades, livros e material acadêmico. O resgate ocorria após dois anos da conclusão do curso, com juros especiais, sendo que o prazo era de até o dobro do tempo da graduação, em função da renda e emprego conquistado. As operações bancárias desse crédito ficavam a cargo da Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil. No ano de 1976, o CREDUC, com recursos do Fundo de Assistência Social, começou a liberar empréstimos para o custeio das despesas de estudantes carentes e permaneceu por mais 13 anos.

Com a expansão das instituições privadas de ensino superior, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 209 mencionava que “o ensino é livre à iniciativa privada” (BRASIL, 1988, p. 118), mas é com o amparo do artigo 1º do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, prevendo a participação da iniciativa privada na oferta do ensino superior, que as mantenedoras de IES puderam “assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial.” (SAMPAIO, 2011, p. 31).

Em 1999, Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), então presidente, altera o nome do programa para Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁵, e por sua vez, passou a atender somente alunos de instituições privadas, com as mesmas fontes de recursos por meio da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e oficializada em 12 de julho de 2001 pela Lei nº 10.260/2001.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva não interrompe esse programa de financiamento, aprova a continuidade e ainda favorece as instituições de ensino superior privado, com alguns instrumentos legais⁶:

no governo Lula da Silva (2003-2010), foi a continuidade da política de Estado neoliberal da Terceira Via de imputar ao Estado a desobrigação para com as políticas sociais de caráter universalizante, principalmente através da redução de verbas públicas para o seu financiamento e o estímulo ao empresariamento das atividades sociais (AVILA; LÉDA; VALE, 2012, p. 166 e 167).

No governo, Dilma⁷ manteve a política e reforçou:

5 Cabe destacar que durante o governo militar houve um Programa pioneiro que destinava recurso público direto às IES privadas - Programa Crédito Educativo (PCE), criado em 23 de agosto de 1975, reformulado no governo Fernando Collor, que institucionaliza o “Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes” (CREDUC), por meio da Lei n. 8.436, de 25 de junho de 1992, sendo este financiado por meio de recursos públicos os encargos educacionais entre cinquenta por cento (50%) e cem por cento (100%) do valor da mensalidade ou da semestralidade, depositado pela Caixa Econômica Federal na conta da instituição de ensino superior participante do programa” (§ 2º do Art. 2º - Lei nº 8.436/1992). Em 1997, último ano do programa, este apresentava um índice de 83% de inadimplência e até pouco tempo o CREDUC ainda continha contratos ativos (BARROS, 2003, p. 45).

6 Decreto nº 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação à distância (EAD) no Brasil, entre outros.

7 Governo Dilma contemplou a demanda dos empresários da Educação Superior e expan-

com ampliações do Programa Universidade para Todos (PROUNI); do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do ensino a distância (EaD) como via para a “democratização” do acesso à educação, dentre outros mecanismos (QUEIROZ, 2015, p. 51).

Pela Lei nº 12.513, de outubro de 2011, o FIES teve alterações que incluía a possibilidade da educação profissional e tecnológica, em caráter individual, ou por empresas para seus empregados:

surgem, então, duas novas modalidades: o FIES Técnico e o FIES Empresa. A Portaria MEC nº 270/2012 define da seguinte forma: “em caráter individual (FIES Técnico), para o custeio da sua formação profissional técnica de nível médio, ou a empresa (FIES Empresa), para custeio da formação inicial e continuada ou qualificação profissional dos seus trabalhadores” (QUEIROZ, 2015, p. 51).

Nesse sentido, o governo Dilma parecia ter um caráter democrático para o acesso ao ensino superior, o qual atendia as demandas de mercado e assim fortalecia os empresários do setor. Em consulta ao Relatório Sistêmico de Fiscalização da Função Educação do Tribunal de Contas da União - TCU (2013, p. 9), é possível analisar dados das despesas liquidadas na Educação Superior e Pós-Graduação no exercício de 2012, que indica o gasto com o FIES (32,6%) e com o pessoal (25,4%) foram as duas maiores despesas da educação superior brasileira.

Para o Estado fica a “obrigatoriedade” do ensino fundamental e médio, com orientações dos organismos internacionais⁸. Além de que o perfil dos estudantes é traçado por esses programas:

longe de resolver ou corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passaram nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (CARVALHO, 2006, p. 993 apud MANCEBO 2004, p. 86).

diu o FIES para os cursos de Pós-Graduação por meio da PORTARIA NORMATIVA nº 15, de 1º de julho de 2014, que altera a Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES: são considerados habilitados ao financiamento os cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado recomendados pela CAPES (QUEIROZ, 2015, p. 56).

8 Organização das Nações Unidas (ONU), Organizações dos Estados Americanos (OEA), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI).

O novo FIES⁹, elaborado em 2015, criou algumas normas para liberar o financiamento, que tinha indícios de abuso de valores nas mensalidades.

Para acompanhar essa dinâmica, foi organizada uma comissão com dois representantes da Secretaria de Educação Superior (Sesu), dois do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), um representante da Consultoria Jurídica do MEC (Conjur) e três da Secretaria Nacional do Consumidor (Senacon), do Ministério da Justiça. Após estabelecerem critérios mais rígidos pelo governo, as instituições de ensino superior tiveram que se reorganizar para manter os alunos já existentes e buscar outros novos, a parceria com Praval¹⁰ e Fundaplub¹¹.

MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 2021 (SEMESP) – BREVE ANÁLISE

Ao buscar dados das instituições de ensino superior, tanto pública como

9 No final de 2014 o MEC publicou duas portarias de alteração na regulamentação do FIES, nº 21 e 23: Portaria Normativa nº21, De 26 de dezembro de 2014 Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 2, de 31 de agosto de 2008; nº 1, de 22 de janeiro de 2010; nº 10, de 30 de abril de 2010; nº 15, de 8 de julho de 2011; nº 23, de 10 de novembro de 2011; nº 25, de 22 de dezembro de 2011; nº 16, de 4 de setembro de 2012; nº 19, de 31 de outubro de 2012; e nº 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. E Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2014 Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010, nº 15, de 8 de julho de 2011, e nº 21, de 26 de dezembro de 2014, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies.

10 É um programa de financiamento estudantil privado instalado no Brasil que se apresenta como uma alternativa ao FIES e financia cursos de Graduação, Pós-Graduação e Técnico das Instituições de Ensino Superior privadas parceiras. O objetivo do programa é permitir acesso ao estudo particular, a partir de uma forma de pagamento “facilitada, rápida e sem burocracia”. A gestão do PRAVALER é realizada pela Ideal Invest, uma empresa brasileira, especializada em movimentações financeiras para o setor de educação privada. O programa foi criado em 2006 pela equipe de profissionais da Ideal Invest e possui os seguintes parceiros: 2 bancos: A Ideal Invest é correspondente bancária autorizada do Banco Andbank (Brasil) S.A.; Mais de 260 instituições de ensino parceiras em todo Brasil; Quotistas do Crédito Universitário FIDC. Tem como acionistas: Fundo gerido pela Victoria Capital Partners, gestora de recursos de terceiros; IFC – International Finance Corporation, braço financeiro do Banco Mundial e Fundo gerido pela EOS Investimentos, gestora de recursos de terceiros; Executivos e ex-gestores de diversos setores. (Resumo feito a partir do Site da empresa). Disponível em: <<http://www.creditouniversitario.com.br/quem-somos/#.V7IZpZgrLIU>>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

11 A Fundaplub se apresenta como uma entidade sem fins lucrativos que, há mais de 40 anos, assumiu o compromisso com o desenvolvimento da educação do nosso País, em todos os níveis de aprendizagem. Por isso, mantém, até os dias atuais, uma visão sustentável do processo educativo, tornando possível a qualificação contínua por meio do crédito universitário. As plataformas de gestão e autofinanciamento criadas pela Fundaplub permitem captar estudantes e quitar débitos de inadimplentes, para obtenção regular do crédito. (Resumo feito a partir do Site da empresa). Disponível em: <<https://www.fundacred.org.br/site/home-instituicoes>>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

privada, foi encontrado o Mapa do Ensino Superior no Brasil 2021 do SEMESP. Quando se faz a pesquisa por SEMESP no site do Governo Federal, essa sigla remete a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, a qual tem como atribuição:

planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos. É da sua competência também desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos. (<http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>)

O SEMESP responsável pelo mapa elaborado está vinculado ao Instituto SEMESP

é um centro de inteligência analítica criado pelo Semesp. Integrado por especialistas com sólida experiência no levantamento e análise de dados sobre o ensino superior, o Instituto desenvolve estudos, pesquisas, indicadores e análises estatísticas referentes ao setor. Seu objetivo é disponibilizar para pesquisadores, educadores, gestores privados e públicos, jornalistas e para a sociedade em geral informações relevantes e confiáveis que lhes permitam tomar decisões, estabelecer estratégias ou formular políticas públicas, visando o desenvolvimento da educação superior.

O Instituto é responsável por estudos e pesquisas divulgados anualmente pelo Semesp, como o Mapa do Ensino Superior no Brasil, a Pesquisa de Empregabilidade, a Pesquisa de Inadimplência e a Pesquisa sobre Cursos de Especialização Lato Sensu no Brasil, entre outros diagnósticos considerados essenciais para a compreensão do setor.

(<<https://www.semesp.org.br/instituto/sobre/> > Acesso em 07 de janeiro de 2022)

O que será apresentado nesta seção são dados não vinculados ao Ministério da educação, mas a um Instituto com finalidade de diagnosticar o cenário do ensino superior no Brasil. Um cenário este que passa por um momento de complexidade por conta da pandemia da Covid-19 que, segundo os dados levantados, gerou evasão e inadimplência, além de novas didáticas adotadas ao longo desses dois anos.

A consulta fez um recorte do ano de 2019 apenas em números de matrículas no ensino superior por região. Neste estudo, não será possível a coleta, por meio do mapa, de matrículas por estados. Para isso, seria necessário disponibilidade de tempo e de documentos específicos para tal estudo.

O referido documento apresenta o número de matrículas no ensino

superior em 2019, por regiões e porcentagem de matrículas na Educação à Distância. (Tabela 2)

Região	Presenciais	EAD (%)
Centro-Oeste	787.751	27,6
Norte	715.827	36,7
Nordeste	1.867.001	24,2
Sudeste	3.770.744	25,8
Sul	1.461.344	37,2

Tabela 2: Número de matrículas no ano de 2019

No próprio documento é mencionado que os dados não são vinculados ao Ministério da Educação, mas uma análise do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e que se refere a mais de 8,6 milhões de matrículas registradas em 2019.

Segundo o IBGE, para o ano de 2020, o Brasil obteve um PIB de aproximadamente 7,4 trilhões e uma população estimada em 212 milhões de habitantes. Em 2019, o país estava na 84ª posição no ranking mundial em relação ao IDH, 0,765. (precisa articular melhor o parágrafo com as informações anteriores)

Isso desvela-se em contrastes econômicos e sociais comprovados já há um longo período. Percebe-se a concentração de matrículas nos estados mais desenvolvidos, como São Paulo e Minas Gerais, por exemplo. Além disso, apenas 17,4% das pessoas de 25 anos ou mais que possuem o ensino superior completo (segundo dados do IBGE referentes a 2019). A taxa de escolarização líquida¹² é de apenas 18,1%, bem abaixo da Meta 12 que o Plano Nacional de Educação quer atingir até 2024 (33%). A taxa de escolarização bruta¹³ chega a ser um pouco maior, 35,9%. Com uma média de 2 milhões de concluintes no ensino médio anualmente, esses alunos não (falta uma palavra) no ensino superior ou nem terminam o curso. Com relação ao ensino superior, a maior concentração é em instituições privadas, com 75,8% das matrículas. Nas modalidades presenciais e EAD, 71,5% dos alunos matriculados estão nos cursos presenciais.

Ao analisar de forma regional, o Sudeste, que é considerado a região mais populosa, as matrículas correspondem a 43,8%. O Nordeste, com a segunda região mais populosa, representa apenas 21,7% das matrículas do país, possuindo a menor taxa nacional de matrículas em relação à população.

Quando se remete à modalidade EAD, se relaciona com regiões mais

¹² Indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

¹³ Razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (15 a 17 anos) para o curso na etapa de ensino.

isoladas e com difícil acesso. Nas regiões Sul e Sudeste, as matrículas na modalidade 39,7% e 22,2%, respectivamente. A região Norte, mesmo possuindo um menor número de IES na modalidade presencial, apresenta um crescimento considerável de faculdades e universidades com pólos EAD, ainda assim tem a menor concentração de matrículas do ensino à distância, com apenas 10,7% dos alunos da modalidade.

Ao buscar o número de Instituição de Ensino Superior em 2019, registrou um crescimento de 2,8% concentrados na rede privada, que representa 88,4% do total de instituições no país, o que justifica o número de matrículas. Os pólos EAD crescem em 14,0%, o que se entende por uma ampliação na rede privada. Outro dado apresentado foi o número de cursos ofertados pelas IES na modalidade que cresceu 3,8%.

Percebe-se que em relação às matrículas presenciais e EAD, o ensino superior segue a tendência apontada nos últimos anos, com queda do número de estudantes nos cursos presenciais e aumento de estudantes na modalidade EAD. Ao se comparar o ano de 2019 com 2018, há um acréscimo de apenas 1,8% com decréscimo de 3,8% nas matrículas presenciais e salto no EAD.

O Brasil, em 2019, registrou 2,04 milhões de ingressantes nos cursos presenciais de ensino superior. A rede privada teve um acréscimo de 2,6% de ingressantes na modalidade, enquanto a rede pública observou um leve aumento de 1,6%. No EAD, o crescimento de ingressantes foi de 15,9%, com inversão entre redes privada e pública, a primeira registrou salto de 19,0% das matrículas, enquanto a segunda teve uma queda de 48,2%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se analisa o processo histórico do ensino superior, chega-se à conclusão que algumas práticas persistem nas instituições atuais. As contradições existentes dentro do processo educacional em instituições públicas se remetem, muitas vezes, às práticas existentes em instituições privadas, com a influência dos aspectos políticos.

A partir do século XIX, as instituições de ensino superior privadas ganham evidência com relação ao crescimento de matrículas. De acordo com estudos de SENHORAS, TAKEUCHI e TAKEUCHI (2006), um panorama foi traçado no período de 1933 a 2006, das instituições de ensino superior:

* 1933-1960 - A participação relativa das matrículas desse setor no sistema mostra-se estável, pois desde 1933 até 1960, as matrículas nas IES privadas não oscilaram muito relativamente ao total de matrículas (em 1933, representavam cerca de 43,7% do total. Já em 1960, 44,3% do total). Nessa época, o sistema de ensino superior cresce à reboque da

demanda e das transformações pelas quais o país passava.

* 1960-1980 - Nota-se uma mudança significativa de patamar no crescimento das matrículas privadas, estimuladas pelo governo federal. No período entre 1960 e 1980, o número total de matrículas de ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão. Em taxas de crescimento, as matrículas totais de ensino superior cresceram 480,3%; as matrículas no setor privado, por sua vez, aumentaram 843,7%.

* 1980-1994 - Nos anos 80, em contraste com o período imediatamente anterior, constatou uma redução da participação das IES privadas no total de matrículas do ensino superior. De 200% de crescimento em matrículas entre 1975 e 1980, a taxa de crescimento torna-se negativa para o período 1980-85 e não chega a atingir 1% entre 1990 e 1994.

* 1994-2006 - O esgotamento de demanda e o acirramento da concorrência inseriram um contexto de estagnação do setor entre 1980 a 1994, mas a partir de meados dos anos 90, o setor voltou a crescer fortemente devido aos estímulos governamentais trazidos. Simultâneo a esse processo de crescimento houve uma forte retomada do acirramento e concorrência no setor.

No período de 1933 a 1960, as instituições são criadas e com elas um número expressivo de alunos da elite se matriculam. Fica evidente uma busca acentuada por meio do crescimento da indústria com a urbanização. Enfim, a educação entra em debates dentro de diversos setores. Esse é o momento em que se observa a influência que causou a fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924). O tradicionalismo dentro das instituições era questionado por meio de embates com a Igreja e seus interesses sobre a escolarização. Em 1930, cria-se o Ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública¹⁴ e quatro anos mais tarde, em 1934, é promulgada a Constituição.

O período de 1960-1980 foi marcado pela Reforma Universitária, citada na primeira seção deste trabalho. Com um momento de desenvolvimento tecnicista, como ensino básico, o ensino superior se expande em propostas de um ensino que tivesse um padrão de uma empresa, ou seja, um sistema de ensino que seriam formulados antecipadamente ajustando de acordo com as modalidades das disciplinas e práticas.

A pós-graduação foi pensada de diferentes formas, como instrumento do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)¹⁵. Para que isso ocorresse fez-se necessário agregar o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)¹⁶, o Plano Básico

14 Criado em 14 de Novembro de 1930 pelo Decreto N. 19.402 pelo Presidente Getúlio Vargas. Este Ministério era encarregado pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

15 Lançado no final de 1974 tendo como finalidade de estimular a produção de insumos básicos, bens de capital, alimentos e energia.

16 Aprovado em 1975 tendo como objetivo principal a Qualificação Docente para o Magistério Superior.

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT)¹⁷ e o Plano Setorial de Educação e Cultura (Psec)¹⁸. Essa junção teve como objetivo principal a formação em alto nível no campo tanto científico como tecnológico, para o desenvolvimento do país.

No período de 1980-1994, como as instituições públicas se voltam mais para a pesquisa, ocorreu uma abertura nas instituições privadas, as quais absorveram os alunos. Com a diminuição de instituições particulares isoladas, ocorre um aumento do número de universidades particulares e uma organização de interiorização dessas instituições.

Por último, o período de 1994-2006 é recente para se chegar a uma conclusão em como instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, se comportam com as mudanças repentinas do mercado econômico. De forma alguma, nesse período, se dá lado a democratização da educação. Essa democratização de acesso ao ensino superior deve resgatar a centralidade das instituições públicas.

Existem alterações em padrões gerenciais, como na breve análise feita dos financiamentos estudantis. No decorrer dos anos, essa prática de financiamento só aumentou o benefício para as instituições privadas. Se o FIES sofreu alterações para um controle dos gastos públicos, outras formas foram criadas para que mais alunos tenham preferência pelas instituições privadas.

Em nível mundial, trabalhos específicos estreitam os vínculos com o ensino superior e o mercado de trabalho. As instituições, cada dia mais, estão voltadas para a mão-de-obra especializada que possa atender às necessidades de um nicho econômico. Além disso, no momento atual, existe uma razão para o individualismo na privatização do ensino, com uma maneira utilitarista na aceitação do mercado de trabalho.

Na lógica das instituições privadas, mas precisamente nas suas estruturas, o apoio do poder público é muito presente. Com relação à demanda, basta pensar nos alunos que concluem o ensino médio e que as instituições públicas não conseguem ofertar um número de vagas para o ingresso dos mesmos. Além disso, tem o fator de como ocorre a entrada/seleção desses alunos nas instituições.

Além da estrutura física, é importante analisar a estrutura humana nas instituições públicas, as quais apresentam legislação específica, mas que ainda a passos lentos.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam

17 Criado em 1968 com a finalidade de dar apoio financeiro aos programas e projetos prioritários de desenvolvimento científico e tecnológico.

18 Em 1972 são elaborados Planos para que desenvolvam aptidões técnicas, a fim de formar profissionais para múltiplas tarefas.

por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (Mec-Sesu, 2005).

É preciso levar em consideração as estratégias das instituições privadas, como por exemplo as características de mercado, a definição de espaço da concorrência, a expansão nacional, a criação de pequenas IES e novos cursos, a formação do produto (curso) e preço, o marketing.

De fato, ainda existem questões que marcam uma dualidade entre o público e o privado. Se pode pontuar algumas: qualidade dos cursos ofertados, as condições do trabalho docente, a estrutura física das instituições. Outras questões se perpetuam como a presença de grandes grupos de ensino superior, conflitos de governança dentro de culturas empresariais mantenedoras, e assim uma fragmentação nas relações com o Ministério da Educação e outros órgãos reguladores do ensino superior.

Além disso, as instituições privadas deveriam ter um planejamento de contrapartida com relação ao investimento dos recursos públicos. Considerando que existe uma lacuna de atividades com a comunidade, seria interessante a organização de projetos/programas para atender essa demanda. Isso possivelmente resultaria em um pensamento mais crítico dos estudantes e uma produção de conhecimento além do que é exigido no mercado.

A universidade é um bem público sem aliados fortes, que deveria ter uma política de fortalecimento no investimento a longo prazo. Atualmente não se vê a universidade como espaço de produção de conhecimento e que isso resulta em um mercado com profissionais diferenciados.

REFERÊNCIAS

AVILA, S. F. O; LÉDA, D. B; VALE, A. A. **Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada**: notas para a análise do trabalho docente. Mancebo, Deise e Silva Júnior, João dos Reis (org) – Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BARROS, Helena Hellen D. de. **Financiamento Estudantil**. Câmara dos Deputados – Consultoria legislativa: Brasília-DF, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/313903.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRASIL, Constituição (1891). **Constituição da República Federativa do**

Brasil, 1891.

____. **Decreto Nº 4.914 de 11 de dezembro 2003.** Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto4914.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

____. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2022.

____. **Lei Nº 10.260, em 2001, e Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010.** Institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. – FIES. Disponível em: <www.fiesbrasil.com.br/o-que-e-fies.aspx>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

____. MEC-SESU - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Legislação do Ensino Superior.** Brasília: Mec, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 07 de janeiro de 2022.

____. **Medida Provisória n.1.827-1, DE 24 DE JUNHO DE 1999.** Reeditada e revogada pela MPV nº 1.865-2. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1827-1.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

____. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.** Ministério da Educação. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao> > Acesso em 07 de janeiro de 2022.

____. **Portaria Normativa nº21, de 26 de dezembro de 2014.** Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 2, de 31 de agosto de 2008; nº 1, de 22 de janeiro de 2010; nº 10, de 30 de abril de 2010; nº 15, de 8 de julho de 2011; nº 23, de 10 de novembro de 2011; nº 25, de 22 de dezembro de 2011; nº 16, de 4 de setembro de 2012; nº 19, de 31 de outubro de 2012; e nº 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/6188-portaria-normativa%C2%BA21,-de-26-de-dezembro-2014>>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

____. **Portaria Normativa Nº 23, de 10 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre o aditamento de renovação semestral dos contratos de financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=PNT&num_ato=00000023&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=-MEC>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

____. **Portaria Normativa Nº 15, de 1º de julho de 2014.** Altera a Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Fundo de Finan-

ciamento Estudantil - FIES, e regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=PN-T&num_ato=00000015&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=MEC>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

____. Tribunal de Contas da União – TCU. **Relatório de Levantamento (Fiscalização nº 696/2013) / Relator Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2013.** Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/noticias_arquivos/028.6362013-9%20-%20FiscEducacao.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, especial, p. 979-1.000, out. 2006.

NAGLE, A. **Educação e Sociedade na Primeira República.** S.P: EPU — Editora Pedagógica Universitária Ltda. e Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O futuro da Universidade. In: **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco.** São Paulo: Olho d'Água, 2017.

SENHORAS, Elói Martins; TAKEUCHI, Kelly Pereira; TAKEUCHI, Katiuchia Pereira. **A Análise Estrutural do Ensino Superior Privado sob Perspectiva.** III SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Rio de Janeiro, 2006.

QUEIROZ, Viviane. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. Educação Pública: confronto e perspectiva. Cadernos ANDES-SN, fevereiro de 2015.

SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior no Brasil:** continuidades e transformações. Revista de Ensino Superior da Unicamp, 2011. Disponível em <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e>>. Acesso, 10 de janeiro de 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.


PARTE II

**CONTRIBUIÇÕES DAS
PESQUISADORAS CONVIDADAS**


CAPÍTULO 11

RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: NOTAS SOBRE A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL, NEOCONSERVADORA E NEOFACISTA NA PAUTA EDUCACIONAL

Vera Maria Vidal Peroni¹

 <http://orcid.org/0000-0001-6543-8431>

Paula Valim de Lima²

 <http://orcid.org/0000-0002-1798-7476>

INTRODUÇÃO

Este texto parte da pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação³, intitulada *Implicações da relação público-privado para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai e Venezuela*, em que analisamos a relação entre o público e o privado e as implicações para democracia. Ao longo de nossas pesquisas, construímos alguns conceitos para aprofundar uma análise de dados tão vasta e complexa como o processo de privatização do público nos países estudados.

Destacamos o entendimento de público e privado como projetos societários em disputa: o privado não é uma abstração, são sujeitos individuais e coletivos (THOMPSON, 1981) em relação, que buscam inserir seu projeto educativo de classe⁴ na pauta nacional e no interior da escola, de diferentes maneiras (gestão da escola, formação de professores, currículo, política educacional etc.).

Construímos o conceito de *relação* público-privado ao verificarmos que

1 Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e-mail:veraperoni@gmail.com.

2 Mestre em Educação, Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e-mail:paulavdelima@hotmail.com.

3 Peroni, 2003; 2013; 2015; Peroni, Lima, Kader, 2018; Peroni, Rossi, Lima, 2021. As produções do grupo estão disponíveis na página www.ufrgs.br/gprppe.

4 Segundo Thompson (2012), “Não podemos falar de classes sem que as pessoas, diante de outros grupos, por meio de um processo de luta (o que compreende uma luta em nível cultural) entrem em relação e em oposição sob uma forma classista, ou ainda sem que modifiquem suas relações de classe, herdadas, já existentes” (THOMPSON, 2012, p.260).

os países latino-americanos, no período pós-ditaduras, experienciaram avanços na luta por direitos, ao mesmo tempo em que, em um processo de correlação de forças e na disputa por projetos societários vinculados ao capital, o privado também se organizou e se fortaleceu.

Ao analisar o movimento do real em nossas pesquisas, observamos que não apenas sujeitos vinculados ao mercado, mas ao neoconservadorismo e neofascismo estão disputando seus projetos societários nas políticas educacionais e no interior da escola. Os processos de privatização do público ocorrem em um período particular do capitalismo, no qual vivenciamos avanço neoliberal, neoconservador e neofascista. São particularidades do capital neste período particular do capitalismo com graves implicações para os direitos sociais e a democracia.

Os processos de privatização do público têm consequências para o processo de construção democrática e, no decorrer das pesquisas, também foi necessário construir um conceito de democracia para aprofundar as análises. Democracia passou a ser entendida como a “materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocritica da prática social” (PERONI, 2013, p. 1021). Este conceito foi baseado em três autores: Vieira (1998), Mészáros (2002) e Wood (2003).

Para Evaldo Vieira (1998), os direitos nascem historicamente nas lutas sociais, “não há estágio democrático, mas há processo democrático pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre os interesses da administração pública”, assim, “qualquer conceito de democracia e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. [...] quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é” (VIEIRA, 1998, p. 12). Para Mészáros (2002) uma sociedade para além do capital, deve ter o protagonismo dos sujeitos com foco no processo e não no produto, reforçando, na construção de políticas, a não separação entre quem pensa e quem executa: “[...] programas e instrumentos de ação sociopolíticos verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela prática social crítica e autocritica no curso do seu efetivo desenvolvimento” (2002, p. 1008). Para Wood (2003), o mundo material é um produto histórico, em que as relações de produção tomam formas jurídicas e políticas particulares. Assim, incorporamos a ideia de materialização de direitos em políticas educacionais como parte do conceito de democracia. E ao longo das pesquisas incorporamos, ainda, o respeito à diversidade como parte do conceito de democracia (ROSSI, 2016; PERONI, PIRES, ROSSI, 2016).

Neste texto desenvolvemos uma discussão teórica acerca das particularidades do capital neste período histórico – neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo –, além de apresentar, a partir de elementos empíricos, a forma como sujeitos vinculados a estas perspectivas influenciam na educação pública e na política educacional, seja por meio da propaganda e mobilização da opinião

pública no debate educacional ou de projetos e propostas mais concretas, que se materializam na educação brasileira.

A política educacional é analisada, em nossas pesquisas, como a materialização das mudanças que ocorrem no movimento do real da sociedade, neste período particular do capitalismo de crise pós 2008, com as especificidades no papel do Estado para com as políticas educacionais. Para Laval e Dardot (2017), no período pós-crise de 2008, o neoliberalismo não enfraquece, ao contrário, se alimenta da crise, diminuindo ainda mais direitos sociais, na perspectiva do que os autores chamam de processo de desdemocratização, com graves consequências para os direitos sociais, pondo “em segundo plano toda preocupação democrática social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais” (HARVEY, 2014, p. 190). A ação do indivíduo, nesse sentido, detém protagonismo em relação à ação do Estado.

Puello-Socarrás (2008) analisa que o Estado redefine seu papel, de Estado mínimo para Estado empresarial. O foco das mudanças é o empreendedorismo, em um cenário em que o Estado empreendedor não mais é executor de políticas sociais e ficaria livre de algumas obrigações, com incentivos à atuação do mercado e à privatização de serviços até então públicos:

Un Estado que exista pero *deje de hacer y deje hacer* permitiría que la iniciativa individual asuma sus funciones y se reduzca su ‘costoso aparato’, aumentando las dinámicas del mercado, desde su punto de vista, económicamente más productivas, efectivas, eficaces y eficientes para el conjunto de la sociedad. (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 114).

A defesa da iniciativa empreendedora e da livre competição sob a lógica da garantia de qualidade é assumida também na área educacional. Cada vez mais, a privatização, o “fim do monopólio estatal” e a mercadificação da educação pública tornam-se pautas centrais nas discussões das políticas educacionais, por parte dos sujeitos vinculados ao neoliberalismo. O trecho abaixo, retirado de um texto publicado pelo Instituto Liberal, ilustra essa perspectiva:

Educação é um serviço como outro qualquer, alguém oferece e alguém adquire, alguém investe e alguém paga por aquilo. Educação não é um direito no sentido que a sociedade deve prover ao indivíduo. O direito à educação significa que qualquer um que puder pagar para adquirir conhecimento não pode ser impedido. Educação é como um hambúrguer, quem quiser matar a fome entra no estabelecimento de sua preferência e paga de acordo com o preço que estão vendendo. Escolas públicas estatais devem ser privatizadas imediatamente. Escolas privadas devem educar de forma livre e independente, sem MEC, sem SEC ou órgãos do governo que só querem controlar as mentes. (RACHEWSKY, 2019, n.p.).

Verifica-se que a educação é considerada como um produto, que deve ser

permeada pelos mesmos preceitos de mercado, competição e meritocracia. Estes preceitos permitem ao Estado empreendedor, e à lógica neoliberal, de modo mais abrangente, operar com a responsabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando fatores e propriedades sistêmicas estruturais. (HARVEY, 2014).

Há, assim, um deslocamento de propostas societárias com princípios coletivos e democráticos para o individualismo (PERONI, 2020). Isso se insere na educação pública também por meio da discussão do currículo, mais explicitamente em projetos voltados especialmente à formação da juventude, com destaque às políticas para o Ensino Médio, em que se busca “influenciar seus modos de pensar, agir e sentir, para que o jovem atue como protagonista na produção e reprodução de valores do mercado para a construção dessa nova sociedade” (PERONI; CAETANO; LIMA, 2021, p. 11). Além disso,

A proposta do empreendedorismo procura estabelecer-se como eixo da educação, atrelando-o a geração de alternativas para o desemprego de modo a assegurar que, mesmo em tempos de crise, se mantenha a produção coletiva de riquezas, preservando a apropriação privada e o individualismo. Apoiado por essas formulações e pelas reformas educacionais, a classe hegemônica empresarial vem buscando legitimar seu projeto para a educação pública. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2021, p. 9).

Movimentos empresariais como o Todos Pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum impulsionam este discurso, em um processo de privatização do conteúdo da educação que busca atender os interesses do capital, colocando o mercado como a única solução possível para os problemas da educação e a gestão empresarial como a única alternativa de sucesso. (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017).

Os grupos privados, conforme a síntese de Bernardi, Uczak e Lima (2022), atuam na educação pública brasileira disputando a política educacional e as diretrizes da educação, como os movimentos acima citados; e paralelamente buscando influenciar os processos desenvolvidos no interior da escola, “mais especificamente no conteúdo da educação e sua materialização, a partir de bases gerencialistas e da lógica de mercado” (BERNARDI; UCZAK; LIMA, 2021, p. 94), como é o caso do Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Instituto Unibanco, que compõem as pesquisas recentes do GPRPPE.

Além destes, também disputam influência no conteúdo da educação brasileira e na política educacional sujeitos coletivos vinculados a movimentos políticos, entidades, *think tanks* e associações e grupos de interesses específicos (LIMA, 2020), como é o caso de instituições como o Instituto Millenium, criado em 2006, no XIX Fórum da Liberdade.

O Instituto vem criando estratégias para se inserir nos espaços educacionais,

como a atuação em conjunto com o Instituto Liberdade e Justiça na divulgação de livros infantis inspirados nas ideias defendidas por Ludwig Von Mises, pai do liberalismo clássico. O objetivo, conforme expressa o autor dos livros, é repassar às crianças valores como responsabilidade individual e produtividade:

O que está sendo passado para as crianças são valores errados e coletivistas e que tiram a importância e a responsabilidade do indivíduo. A meritocracia, por exemplo, é mal entendida. Muitos acham que o mérito dos outros tem que ser dividido com todos. Portanto, ensinar meritocracia, no ambiente escolar, é fundamental, já que a escola vem privilegiando a mediocridade (INSTITUTO MILLENIUM, 2019).

Os livros “Antônio e o segredo do universo em breves lições” e “Anyá e o mistério do sumiço do cãozinho Galt” refletem a compreensão sobre a importância de trabalhar valores, desde os primeiros anos de vida escolar e não escolar das crianças, que favoreçam a conservação das estruturas do capital.

Essa produção para o público infantil é reveladora do propósito de internalizar nas crianças os princípios e valores que orientam o capital, o que comprova a existência de uma verdadeira batalha de ideias em disputa por um projeto de educação para o país (MENDES; PERONI, 2020, P. 84).

Assim, os valores de mercado são, por um lado, inseridos como conteúdo na educação brasileira e ao mesmo tempo exercem influência na forma de organização da educação e da política educacional, com centralidade no argumento da privatização e desestatização da educação:

A educação, como os demais bens, deve ser ofertada num ambiente de livre concorrência. Quanto menos intervenção estatal, melhor. Cabe aos consumidores decidir o que presta ou não, separar o joio do trigo. A mentalidade arrogante dos burocratas e sindicalistas é a verdadeira inimiga do progresso educacional. Imbuídos da crença de que somente eles sabem qual a melhor forma de educar o povo, eles desejam controlar nos mínimos detalhes a “qualidade” do ensino. Na prática, tudo aquilo que for contra a visão uniforme e medíocre dessa gente “politicamente correta” será visto como inadequado, ainda que exista demanda por parte dos pais. Quem sabe como educar melhor seus filhos: os próprios pais, ou os sindicalistas, políticos e membros de “movimentos sociais”? (CONSTANTINO, 2010, n.p.).

O excerto acima, de um texto de veiculado pelo Instituto Millenium, evidencia outra face do discurso privatizador na educação: a chamada guerra cultural, uma ideia que vem se fortalecendo nos últimos anos, por ação de movimentos como o Escola sem Partido, que entende a escola como terreno de disputas morais e ideológicas. Nesse sentido, os ideólogos da nova direita operam com discursos neoconservadores em oposição ao “marxismo cultural”, à “doutrinação ideológica”, ao “gramscismo” e outros termos cunhados para representar o inimigo a ser combatido dentro das escolas, posicionando-se contrários ao

discurso de direitos, democracia e justiça social que ganhou espaço no período de abertura democrática.

A relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo, e mais recentemente neofascismo, é explicada por Laval e Dardot (2017) sob o argumento de que a crise como forma de governo provoca novas formas conservadoras e nacionalistas, em alguns casos abertamente fascistas e, que neoconservadorismo e neofascismo são instrumentais ao neoliberalismo neste período histórico. Na mesma direção, Harvey (2014) analisa que a diminuição das políticas sociais, o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais e a exacerbação da competitividade e do individualismo provocam o caos social e civilizatório, e o neoconservadorismo responde a esse problema com maior coerção social. É a realidade que temos vivenciado no Brasil nos últimos anos.

Lacerda (2019), chama este processo de Novo Neoconservadorismo brasileiro, que é a reelaboração do neoconservadorismo estadunidense. O neoconservadorismo ou nova direita se apresenta como reação às políticas de bem-estar social e avanço dos movimentos feministas, LGBT e por direitos civis na América Latina, que são considerados pelos neoconservadores como responsáveis pelos problemas atuais:

Querem consertar este país? Então façamos isso de modo lento, pela cultura, pelo resgate dos bons valores do passado, modificando-os, sem destruí-los, conservando-os para evitarmos o caos. [...]. Necessitamos resgatar nossa decência, nossos valores, nossas concepções de certo, errado, sagrado e profano, belo e feio, bem e mal. Esse resgate, essa conservação, necessariamente estarão no âmbito religioso, político, filosófico, pois têm ligações com a moral, com os hábitos e costumes, noções gerais e específicas dentro da cosmovisão do brasileiro (REBELLO, 2018, n.p.).

Esta reação, segundo Lacerda (2019), cimentou uma mentalidade neoconservadora e tornou possível a coalisão entre diferentes tradições políticas: o idealismo punitivo interno, o militarismo anticomunista externo, o absolutismo do livre mercado e os valores da direita cristã. No caso da educação brasileira, estes quatro pontos se apresentam de formas diferentes e com diferentes estratégias de materialização.

A vinculação com o cristianismo é base dos fundamentos neoconservadores, e o fortalecimento da família nos moldes da tradição cristã é entendido como a solução para disfunções sociais. Reforça-se, assim, a mobilização de argumentos que apontam para a família como solução dos problemas sociais e instituição fundamental para manutenção da ordem social, ou seja, para a direita cristã é a família cristã e não o Estado que deve responder aos problemas sociais. A defesa da família patriarcal se opõe principalmente às pautas dos movimentos de mulheres e da comunidade LGBT, especialmente no que diz respeito aos

direitos sexuais e reprodutivos, impondo a manutenção dos papéis de gênero historicamente construídos de dominação masculina e submissão feminina, a partir da naturalização de determinados comportamentos (LACERDA, 2019).

Esta perspectiva é a bandeira principal do atual Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos de Damares Alves, que participa do debate educacional contribuindo para o fortalecimento da entidade familiar e a manutenção dos papéis sociais de gênero. Falas como “Menino veste azul e menina veste rosa” (ALVES, 2019, comunicação oral) se tornaram slogans do neoconservadorismo das ideias pautadas pelo governo federal em relação à educação. Sintetiza-se nessa perspectiva o combate à chamada “ideologia de gênero” que, no limite, busca a manutenção das desigualdades de gênero historicamente presentes na sociedade patriarcal e conservadora brasileira.

O anticomunismo, ponto também central do neoconservadorismo, vai na mesma direção, no sentido da defesa da preservação do que é entendido como natural e reverbera nos já citados combate ao marxismo cultural, doutrinação ideológica, entre outros termos utilizados pela nova direita. A posição anticomunista se alia ao discurso de defesa da família e sistematicamente reforça um ideal de sociedade cristã conservadora:

[...] Acontece que a proliferação de leis e regulamentos sufocou, nas últimas décadas, a vida cidadã, tornando os brasileiros reféns de um sistema de ensino alheio às suas vidas e afinado com a tentativa de impor, à sociedade, uma doutrinação de índole cientificista e enquistada na ideologia marxista, travestida de “revolução cultural gramsciana”, com toda a coorte de invenções deletérias em matéria pedagógica como a educação de gênero, a dialética do “nós contra eles” e uma reescrita da história em função dos interesses dos denominados “intelectuais orgânicos”, destinada a desmontar os valores tradicionais da nossa sociedade, no que tange à preservação da vida, da família, da religião, da cidadania, em suma, do patriotismo (VÉLEZ RODRÍGUEZ, 2018, n.p).

O trecho acima, de uma publicação de Ricardo Vélez Rodríguez, ex-ministro da Educação de Bolsonaro, evidencia essas relações e a tentativa de culpabilizar a educação estatal pela destruição de valores sociais supostamente naturais, como a família, o patriotismo e a religião. Neste movimento,

[...] os intelectuais da nova direita forjam o esforço de restaurar valores naturais da sociedade, ocultando a proposição de uma alternativa também ideológica, vinculada aos pressupostos do seu próprio projeto societário, que é atravessado por valores legados do neoliberalismo e do neoconservadorismo, fundamentalmente. Desse modo, constrói-se um conjunto de valores e pressupostos que são apresentados como neutros ou naturais, operando com o antagonismo ideologia X neutralidade, que sustenta a retórica do inimigo ideológico a ser combatido (LIMA, 2020, p. 172).

No mesmo sentido, Abraham Weintraub, sucessor de Vézé no MEC, responsabiliza os governos de esquerda, notadamente do Partido dos Trabalhadores, que pautaram a educação pública como espaço de emancipação, libertação e justiça social:

Eu encontrei um MEC que é talvez o paradigma desse trabalho totalitarista, esquerdófilo, que vem sendo implantado no Brasil há muitos e muitos anos. [...] O resultado que a gente tem hoje na área de educação e ensino foi exatamente o que era pra ter sido feito nesses anos todos: doutrinação, ignorância, erosão de valores clássicos ocidentais, desconstrução da família... (WEINTRAUB, 2020, comunicação oral).

Também nessas bases, surgem as críticas a Paulo Freire, educador e patrono da educação brasileira, cujas ideias, segundo a direita brasileira, devem ser expurgadas das escolas (BOLSONARO, 2018). A nova direita brasileira tomou corpo e se elegeu, portanto, em torno das pautas da família tradicional, do anticomunismo e dos valores de mercado. Estes três pontos - família, anticomunismo e mercado - são historicamente mobilizados de formas diferentes e são priorizados por sujeitos diferentes na composição da nova direita, mas em muitos momentos se encontram e dialogam entre si:

O Brasil avançará no campo educacional, de fato, quando conseguirmos promover o resgate do respeito às tradições brasileiras, fundamentadas em valores judaico-cristãos; da autoridade do professor dentro da legalidade e na sua valorização, em todos os sentidos; da ordem e disciplina; da valorização dos símbolos nacionais; da defesa da alta cultura ocidental; a partir da disseminação na sociedade da crença no liberalismo econômico, na liberdade e na responsabilidade individual de cada um; no princípio da descentralização de poderes e decisões das políticas educacionais; no repúdio ao marxismo; quando se acreditar que o sucesso educacional depende do aluno, e não se transferir esta responsabilidade individual ao docente ou terceiros; quando se entender que é papel da escola ensinar a alta cultura ocidental, e não ser um “depósito de pessoas”. O conservador apoia o fim da aprovação automática. Entende que é uma forma encontrada pelos pedagogos marxistas para premiar a incompetência, além de nivelar os bons alunos com os péssimos. A escola transmite o conhecimento científico e a família educa (INSTITUTO LIBERAL, 2018b, n.p.).

A atuação dos Think Tanks⁵ no Brasil, como é o caso dos já citados Instituto Liberal e Instituto Millenium, tem se dado a partir da produção e

5 Think Tanks (ou centros de pensamento), segundo Moll Neto (2010), são instituições criadas a partir da crise da década de 1970, a partir de uma mobilização neoconservadora a fim de elaborar projetos políticos nacionais. O autor destaca a importância dos BPOs (Business Policy Organizations) neoconservadores com uma preponderância das elites sultistas dos Estados Unidos, sobretudo do Sunbelt, financiando instituições como a Business Roundtable, o American Enterprise Institute, a Heritage Foundation e o Hoover Institution, que contribuíram para a formulação e divulgação do neoconservadorismo.

divulgação do pensamento neoliberal e neoconservador. O Instituto Liberal, por exemplo, fundado em 1983 e com importante atuação no período da Constituinte (CASIMIRO, 2018), historicamente atua segundo os ideários do mercado e vem se atualizando no último período. O instituto e seus ideólogos inserem-se na discussão neoconservadora que caracteriza a nova direita brasileira, inclusive cunhando este termo e reconhecendo-se como tal:

Estou chamando de “Nova Direita”, portanto, o ACONTECIMENTO que consiste no incremento da relevância de ideias liberais e conservadoras, na reorganização de movimentos, formadores de opinião e instituições em torno dessas ideias, após um longo período em que estiveram no mais notório ostracismo (BERLANZA, 2017, n.p.)

Aliando os discursos neoliberal e neoconservador em pontos comuns, como a defesa da família como entidade básica da sociedade, estas instituições ampliam o debate para além dos ideais neoliberais, propondo, por exemplo a

Valorização do indivíduo e da família como unidade básica da sociedade, isto é, a direita quer menos poder para o Estado e mais poder para o indivíduo. A direita não gosta de coletivos (tais como sindicatos) tomando decisões que deveriam ser tomadas pelo indivíduo (INSTITUTO LIBERAL, 2016).

Também é relevante o caso do Instituto Millenium, criado com uma vinculação neoliberal clara, mas que ao mesmo tempo, segundo Casimiro (2018), tem vinculação com a organização ultraconservadora Farol da Democracia Representativa:

Mesmo o Instituto Millenium se apresentando como uma entidade de defesa dos pressupostos característicos do neoliberalismo, proferindo em vários dos seus artigos e outras publicações um discurso pautado supostamente nas liberdades individuais e liberdade de expressão, relaciona-se, todavia, com uma instituição declaradamente moralista e ultraconservadora. Por meio do discurso de defesa dos “valores tradicionais da família” e dos “bons costumes”, o FDR manifesta-se a partir de uma postura autoritária e violenta sobre seus eleitos. (CASIMIRO, 2018, p. 371).

Miguel (2018) aponta que a direita nunca esteve ausente no processo político brasileiro, mas destaca que, no período pós 2016, vivenciamos uma articulação de extrema direita que tem três eixos principais: o primeiro é a ideologia libertariana, ultraliberal, vinculada a proposta neoconservadora estadunidense, que reduz todos os direitos ao direito de propriedade e prega a liberdade de escolha do indivíduo. O segundo é o fundamentalismo religioso, vinculado a uma agenda moral conservadora e à teologia da prosperidade. E o terceiro é o anticomunismo (que inclui a versão brasileira do antipetismo) e a fusão entre anticomunismo e reacionarismo moral. O autor adverte, ainda, que as três correntes não são estanques.

A organização da extrema direita no Brasil, segundo Rocha (2021), em um processo de correlação de forças, iniciou no período de abertura democrática:

A organização subterrânea da direita principiou no início mesmo da redemocratização, já em 1985, e se adensou na década de 1990, recrudescendo, e muito, em 2002 com a primeira vitória eleitoral do PT à presidência. O triunfo de Dilma Rousseff em 2010, e a instalação da Comissão da Verdade em 19 de novembro de 2011, forneceram o combustível que faltava para a explosão de uma energia que se acumulou por duas décadas. Nessa atmosfera, um dado fundamental não foi devidamente considerado: Jair Bolsonaro obteve sua votação mais expressiva precisamente em 2014, quando obteve uma conquista inédita, tornando-se o deputado federal mais votado do Rio de Janeiro, com 464.572 votos. (ROCHA, 2021, p. 130).

O autor relaciona a mentalidade bolsonarista à história da ditadura militar, e aponta para a rearticulação da direita brasileira a partir do governo Dilma:

Movimento que, na década de 2010, foi associado com incomum êxito da onda conservadora, especialmente no tocante a temas relacionados à educação sexual. Neste campo, duas notícias falsas (*fake news*) tiveram um papel de destaque na vitória eleitoral de Jair Messias Bolsonaro: o inexistente “kit gay” e a deturpação completa de uma área de estudos, *gender studies*, numa delirante ideologia de gênero (ROCHA, 2021, p. 17).

Na mesma direção, Moura e Corbellini (2019) apontam que,

Jair Bolsonaro soube se posicionar [...]. Apresentou-se como um inimigo visceral do PT e como um político “diferente de tudo que está aí”, e sustentou um discurso politicamente incorreto de enfrentamento contra a “bandagem”, além de uma defesa conservadora dos valores e da família cristã (MOURA; CORBELLINI, 2019, p. 57).

O governo Bolsonaro, nesse sentido, “representa uma nova forma de conservadorismo ideológico e anti-institucional, que abandona a premissa de governo virtuoso em troca da ideia de destruição das estruturas sociais do Estado e das bases públicas de uma política de esquerda” (AVRITZER, 2021, p. 18). O autor argumenta que o governo Bolsonaro foi eleito com uma proposta de antipolítica, que se materializa em três ações conjugadas:

Em um primeiro campo, destroem-se estruturas existentes do Estado brasileiro nas áreas de educação, meio ambiente e direitos humanos, sob o argumento de que elas incentivam uma política progressista de esquerda; em um segundo âmbito, desmantela-se a política pública de saúde durante a pandemia, que se exitosa, corria o risco de habilitar a política e um centro político; e, em uma terceira linha, intimida-se os poderes de modo que a antipolítica não seja interrompida por decisões legislativas ou judiciais quando buscam impor limites à política de destruição. (AVRITZER 2021, p. 16).

É importante, portanto, agregar o neofascismo à análise do caso brasileiro.

Conforme Boito (2020) o fascismo é um gênero e o fascismo brasileiro é uma espécie desse gênero, o neofascismo. O autor, caracteriza fascismo como uma ditadura reacionária com base de massa. E adverte que o Governo Bolsonaro é um movimento e de um governo neofascistas, e não de uma ditadura fascista.

É importante ressaltar ainda que a violência é um elemento chave do neofascismo, uma característica em relação ao neoliberalismo e neoconservadorismo. Seu objetivo declarado é eliminar o adversário. O fascismo, diferente de outras formas autoritárias do capitalismo, se caracteriza por seu viés “eliminacionista de divergentes (oposição política) e diferentes (grupos subalternizados)” e “se nutre do medo” (DEMIER, 2019, p. 74). Algumas manifestações de Jair Bolsonaro expressam esta ideia: às vésperas do segundo turno das eleições em 2018, por exemplo,

Bolsonaro repetiu o discurso mais virulento contra os adversários do PT: “Vamos varrer do mapa os bandidos vermelhos do Brasil”, disse. “Essa turma, se quiser ficar aqui, vai ter que se colocar sob a lei de todos nós. Ou vão para fora ou vão para a cadeia”, afirmou. Bolsonaro, que descreveu a si e aos seus seguidores como “o Brasil de verdade”, agradeceu outras dezenas de manifestações pelo país. (MENDONÇA; GORTÁZAR, 2018, n.p.).

Autores que discutem o fascismo atualmente, como Janson Stanley (2018), apontam as táticas fascistas como mecanismo para alcançar o poder. O autor aponta que na lógica fascista ocorre a divisão entre o nós e eles, sendo “nós” os cidadãos legítimos, produtores e “eles” os criminosos, sem lei, preguiçosos, parasitas do Estado de Bem-estar. O autor ressalta como principais características da política fascista: o resgate a um passado mítico, a propaganda, o anti-intelectualismo, a irrealidade e a hierarquia, a vitimização, a lei e ordem, a ansiedade sexual, os apelos à noção de pátria, a desarticulação da União e bem-estar público, a crítica ao comunismo (STANLEY, 2018). O autor ressalta, ainda, que os políticos fascistas aniquilam a história, usam o passado mítico para respaldar a visão do presente, gerando um estado de irrealidade. No mesmo sentido, Frederico Finchelstain (2020) aponta que as mentiras fascistas produzem uma realidade alternativa.

No fascismo a ficção deslocou a realidade e se tornou uma realidade, com a criação de uma identidade fascista, com a internalização de temas fascistas. Ao tratar do fascismo historicamente, o autor aborda temas muito atuais como a destruição da democracia: “Seu alvo principal era destruir a democracia a partir de seu interior, de maneira a criar uma ditadura moderna a partir de cima” (FINCHELSTEIN, 2020, p. 39). E da relação entre o público e o privado: “Os fascistas transnacionais propunham o Estado totalitário, no qual a pluralidade e a sociedade civil seriam silenciadas, e gradualmente deixaria de haver distinções entre o público e o privado, ou entre o estado e seus cidadãos”

(FINCHELSTEIN, 2020, p. 39).

Outra questão chave para Boito (2020) é que o fascismo ocorre em resposta a uma crise econômica e política, no entanto as bases econômicas do capitalismo permanecem as mesmas. Interessante destacar que Gramsci (1974) que viveu o fascismo e foi um dos seus principais analistas, já apontava a fascistização como um processo que é parte do aguçamento da luta capitalista. O autor faz a análise do fascismo vinculado ao capitalismo, que tem como meta desagregar a classe trabalhadora, numa perspectiva de avanço capitalista:

Sob o argumento de superação da crise, sustenta a aprovação de medidas nos moldes que já vinham ocorrendo no Governo Temer, como a Emenda Constitucional do teto de gastos, a Reforma Trabalhista, a Lei da Terceirização e, já no Governo Bolsonaro, as Reformas da Previdência e Administrativa (LIMA, 2020, p. 67).

No mesmo sentido, Pachukanis (2020) analisa que o fascismo é uma reação contra o movimento operário: “a essência do fascismo é a ofensiva aberta contra a classe operária com todos os métodos de coerção e violência” (PACHUKANIS, 2020, p. 65). O Fascismo joga com a pobreza das massas populares e o descontentamento, prometendo respostas a este problema, no entanto operou com os interesses econômicos do grande capital. No período pós-golpe, no Brasil, aumentou a concentração de renda e a desigualdade social:

Um levantamento da Oxfam apontou que a fortuna das 10 pessoas mais ricas do mundo saltou de aproximadamente US\$ 700 bilhões para US\$ 1,5 trilhão entre março de 2020 e novembro de 2021. No período, o mundo ganhou um novo bilionário a cada 26 horas, mas 99% da população empobreceu. No Brasil, os 20 mais ricos têm um patrimônio superior ao de 60% de toda a população. De abril de 2020 a abril de 2021, estima-se que 377 brasileiros perderam o emprego por hora e que mais de 600 mil empresas faliram.⁶

Os dados apontam para a relação do fascismo com o avanço do capitalismo, vinculado a uma pauta econômica, de modo que o fascismo não pode ser compreendido apenas como uma perspectiva do campo moral.

Gramsci (1974) ressalta ainda algumas contradições do fascismo, as quais verificamos no caso brasileiro: ao mesmo tempo em que critica o parlamento, tem deputados fascistas; o mesmo ocorrendo com a Magistratura que prega o fechamento dos tribunais e opera com magistrados a favor do fascismo; tem a aparência antissistema e estabelece íntima relação com o grande capital; tem uma base pequeno burguesa (massa), no entanto aponta ações para o grande

6 Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/um-novo-bilionario-surgiu-a-cada-26-horas-durante-a-pandemia-enquanto-a-desigualdade-contribuiu-para-a-morte-de-uma-pessoa-a-cada-quatro-segundos/>. Acesso em: 02 out. 2022.

capital. Estas contradições se apresentam na realidade brasileira:

Jair Bolsonaro nunca escondeu o seu despreço pela atual composição do Supremo Tribunal Federal (STF). Durante a campanha, ele disse que poderia ampliar de onze para 21 o número de ministros a fim de colocar “dez isentos” na Corte. Já empossado presidente da República, participou de uma manifestação, em frente ao quartel-general do Exército, em Brasília, que, entre outras coisas, pregava o fechamento do STF. [...] Quando o debate sobre a sucessão no Supremo começou, o presidente afirmou que poderia indicar um nome “terrivelmente evangélico” para o cargo⁷.

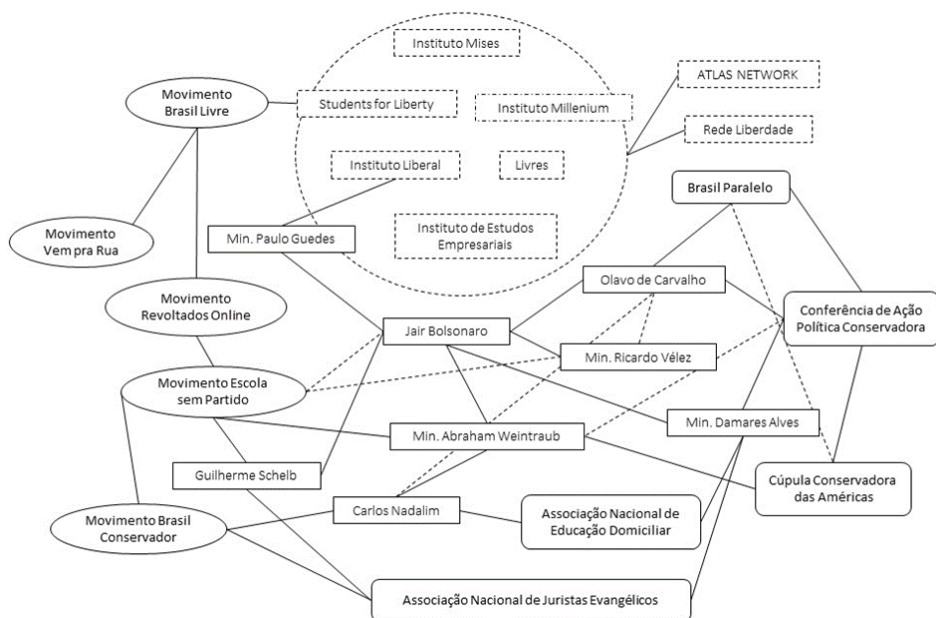
Pachukanis (2020) entende também o fascismo como o Estado dentro do Estado, ressaltando assim, a fascistização do Estado como um processo. É o que identificamos na composição do governo federal e na atuação de alguns ministros, com destaque aos do campo da educação e cultura:

No campo mais explícito e declarado é notório o processo de aparelhamento ideológico à direita do campo da cultura e da educação, uma das principais plataformas ideológicas do bolsonarismo. Com a justificativa de combater o suposto “sistema de doutrinação comunista” que teria sido implantado em diversos órgãos, secretarias e ministérios, o presidente promove o aparelhamento de todo o sistema a toque de caixa. É nesse sentido que nomeia uma antifeminista declarada como ministra da Secretaria da Mulher e dos Direitos Humanos (CORDEIRO, 2019); um ministro da educação olavista, simpatizante do Escola sem Partido (BERTONI, 2019) e que demonstra baixos índices de competência em diversos requisitos; um secretário de cultura que cita Goebells e usa Wagner como trilha sonora em seus pronunciamentos (ALESSI, 2020); um diretor da Fundação Palmares que declara não existir racismo no Brasil e classifica o movimento negro como “escória maldita” (G1, 2019), dentre outras nomeações do mesmo porte (OLIVEIRA, 2020, p. 20).

As discussões realizadas neste artigo permitem verificar que tanto no Estado, quanto na sociedade civil, existem sujeitos que defendem projetos com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo, defendendo projetos mais individualistas do que democráticos. As relações entre neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismo se expressam e materializam por meio da ação de diferentes sujeitos, que atuam de diferentes formas influenciando a pauta do governo Bolsonaro, na área de educação. A imagem abaixo ilustra algumas das relações entre os sujeitos, que não são estanques, e se movimentam de acordo com os interesses e a correlação de forças, podendo ter mais ou menos capacidade de influência em diferentes momentos:

⁷ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/a-vez-dos-conservadores-como-bolsonaro-quer-transformar-o-perfil-do-stf/>

Figura 1 - Rede de sujeitos da política educacional brasileira (2020)



Fonte: PERONI, LIMA, 2020. p. 8.

Legenda: 1) *think tanks*, cuja atuação ocorre em âmbito nacional, com articulações em nível global, em retângulos pontilhados; 2) movimentos políticos, que pautam as questões do conservadorismo especialmente entre a juventude brasileira, dispostos em esferas; e 3) núcleo do Governo Federal, apresentados em retângulos comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Priorizamos, neste texto, trazer aspectos teóricos para análise, já que estamos dialogando com pesquisadores. Neste sentido, ressaltamos o processo de construção dos conceitos ao longo das pesquisas, assim como de pressupostos que acompanham a nossa trajetória, como por exemplo, das políticas educacionais serem a materialização de um movimento de correlação de forças que ocorre na sociedade em um período particular do capitalismo. Nos anos 2000 estudamos a terceira via, como a atual social-democracia, pela importância que tinha naquele período particular do capitalismo, para o aprofundamento das análises da relação entre o avanço do terceiro setor e da retirada do papel do Estado para com a execução das políticas sociais, compreendendo as semelhanças e diferenças entre neoliberalismo e terceira via, com suas especificidades, mas como diferentes expressões do capitalismo.

Assim sendo, o próprio movimento do real analisado no Brasil no período recente evidenciou outros sujeitos além do mercado, que atuam na educação

disputando seu projeto societário, com consequências para a democratização da sociedade e mais especificamente da educação. Ressaltando aqui, que entendemos a relação entre o público e o privado como projetos societários em disputa. Neste sentido, no momento urge entender o neoliberalismo, neofascismo e neoconservadorismo, também como partes do capitalismo neste período histórico, com particularidades e especificidades.

Entendemos que a privatização do público, pautada pelo neoliberalismo que avança no Brasil na década de 1980 com ideais do mercado, competitividade e individualismo, incorpora a partir dos anos 2010 elementos vinculados ao neoconservadorismo, como a discussão de fundo moral, a tradição e a família, que são distintas do neofascismo, mais recentemente incorporado às discussões que, por sua vez, tem como base o medo, a violência, a negação das instituições e que visa ser uma política de massas.

São elementos que representam as disputas societárias, muitas vezes entendidas nos termos de uma guerra cultural (Rocha, 2021), com graves implicações para a construção de um projeto democrático e inclusivo, vinculado à noção do público como construção societária.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. Política e antipolítica nos dois anos do governo Bolsonaro. In: AVRITZER, Leonardo, KERSCHE, Fábio, MARONA, Marjorie (orgs) **Governo Bolsonaro retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BERLANZA, Lucas. Jair Bolsonaro e a “Nova Direita”: uma questão de escolha. **Instituto Liberal**, 10 ago. 2017. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/politica/jair-bolsonaro-e-a-nova-direita-uma-questao-de-escolha/>. Acesso em 14 mar. 2022.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lúcia Hugo; LIMA, Paula Valim de. Redefinição das fronteiras entre o público-privado e implicações para a democratização da educação: o caso brasileiro. **Polifonías Revista de Educación**. Año VII - Nº 19 - 2021 - pp 81-109.

BOITO, Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Revista Crítica Marxista**. n.50, 2020. p. 111-119.

BOLSONARO, Jair Messias. **Proposta de plano de governo**: o caminho da prosperidade. 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BORGES, Laryssa; MATTOS, Marcela; VIEGAS, Nonato. A vez dos conservadores: como Bolsonaro quer transformar o perfil do STF. **Veja**, 02 out. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/a-vez-dos-conservadores->

-como-bolsonaro-quer-transformar-o-perfil-do-stf/. Acesso em 14 mar. 2022.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CONSTANTINO, Rodrigo. Plano Nacional de Doutrinação. **Instituto Millennium**, 06 abr. 2010. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/plano-nacional-de-doutrinacao/>. Acesso em 14 mar. 2022.

FINCHELSTEIN, Federico. **Uma breve história das mentiras fascistas**. São Paulo: Vestígio, 2020.

INSTITUTO Liberal. 2016. Disponível em: <<https://www.institutoliberal.org.br/blog/quem-e-nova-direita-o-que-ela-pensa-e-por-que-os-intelectuais-tem-tanto/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

INSTITUTO LIBERAL. Por uma educação mais conservadora. **Instituto Liberal**, 27 set. 2018. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/por-uma-educacao-mais-conservadora/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

INSTITUTO Millenium. Turminha da liberdade lança segundo livro: “Antônio e o segredo do universo em sete lições” leva valores liberais para as crianças. **Instituto Millenium**, 07 jul. 2019. Disponível em: <https://www.institutomillennium.org.br/factiva/turminha-da-liberdade-lanca-segundo-livro/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **Sobre el fascismo** prólogo y selección e Enzo Santarelli, 1974.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: ZOUK, 2019.

LAVAL, Christian, DARDOT, Pierre. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa editorial 2017.

LIMA, Paula Valim de. O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LUKÁCS, Georg, **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MENDES, V.; PERONI, V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 1., 2020.

MENDONÇA, Heloísa. GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Bolsonaro a milhares em euforia: “Vamos varrer do mapa os bandidos vermelhos”. **El País**, 22 out. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/22/actua>

lidad/1540162319_752998.html. Acesso em 14 mar. 2022.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: SOLANO, Ester (org) **O ódio como Política**, A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOLL NETO, Roberto. **Reaganation**: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (198q1-1988). 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MOURA, Maurício; CORBELLINI, Juliano. **A eleição disruptiva**: por que Bolsonaro venceu. Rio de Janeiro: Record, 2019

OLIVEIRA, Acauam. O fascismo é um “meme”? O tosco enquanto performance política na era digital. **Remate de Males**, Campinas-SP, v. 40, n.1, pp. 14-40, jan./jun. 2020.

OXFAM Brasil. Um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos. **Oxfam Brasil**, 16 jan. 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/um-novo-bilionario-surgiu-a-cada-26-horas-durante-a-pandemia-enquanto-a-desigualdade-contribuiu-para-a-morte-de-uma-pessoa-a-cada-quatro-segundos/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PACHUKANIS, Evguiéni. **Fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

PAINS, Clarissa. ‘Menino veste azul e menina veste rosa’ diz Damares Alves em vídeo. **O Globo**. 03 jan. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: No Brasil dos Anos 1990. São Paulo: Xamã Editora, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: ALMEIDA, Luana Costa et al. (Org.). **PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas: Cedes, 2013. P. 1021-1033.

PERONI, V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 36. Agosto de 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v.15, p.1 - 20, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela, ROSSI, Alexandre José. Os desafios da Construção das políticas de diversidade no processo de democratização In: **VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. 1 ed. Montevideo: Universidad de la Republica, 2016, p. 191-198.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

POGGI, Tatiana. Fascismo à brasileira. In: DEMIER, Felipe & FIUZA, Juliana (orgs.). **O neofascismo no poder** (Ano I): análises críticas sobre o governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: Consequência, p. 47-68

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo**: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008. p. 21-78.

REBELLO, Hiago. Em resposta aos meus críticos: Por que insisto tanto no conservadorismo cultural?. **Instituto Liberal**, 02 jan. 2018. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/em-resposta-aos-meus-criticos-por-que-insisto-tanto-no-conservadorismo-cultural/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

RACHEWSKY, Roberto. Sobre a escola pública e os Vouchers. **Instituto Liberal**, 05 out. 2018. 2018a. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/sobre-a-escola-publica-e-os-vouchers/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra Cultural e retórica do ódio crônicas de um Brasil pós- político**. Goiânia: Caminhos, 2021.


ROSSI, Alexandre José. **As políticas de diversidade na educação**: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE. 2016. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROSSI, Alexandre; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lúcia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, vol 33, n° 2, quadrimestral, p.355-76, 2017.

- RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.
- STANLEY, Janson. **Como funciona o fascismo**: a política do nós e eles. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.228p.
- THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2012.
- VÉLEZ RODRÍGUEZ, Ricardo. **Cerimônia de transmissão de cargo ao Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez**. 2019. 1 vídeo. Publicado pelo canal TV BrasilGov. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTc-qtKICNtg>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez Editora, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.
- WEINTRAUB, Abraham. **Ministro Abraham Weintraub em entrevista ao Brasil Sem Medo**. 2020. 1 vídeo. Publicado pelo canal Abraham Weintraub. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HS-hnsiSlvs>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- WOOD, Ellen. **Democracia contra o capitalismo** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

ATUAÇÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADES)

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4770-4649>

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcadas por redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado para fins de prestação de serviços públicos que, a partir de uma lógica de administração gerencial, separam atividades de planejamento e de execução. Ou seja, o ‘novo Estado democrático’ deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para desempenhar o papel de coordenador e regulador, reservando-se o direito de conceber, programar, acompanhar, fiscalizar e avaliar o desempenho e os resultados e, ao mesmo tempo, transfere funções, atividades e responsabilidades que até então eram restritas à aparelhagem estatal para a esfera pública não estatal ou terceiro setor (CARVALHO, 2020).

Essa forma de governança, envolvendo uma nova sinergia entre os setores público e privado, tem oportunizado espaços para uma crescente influência do empresariado na elaboração e na execução das políticas sociais (MARTINS, 2016; CARVALHO, 2017). No campo educacional destacamos a atuação empresarial na proposição dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs).

A proposta, elaborada pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE)², apresenta-se como instrumento de gestão pública para assegurar o direi-

1 Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR-Brasil. E-mail: elmajulia@hotmail.com.

2 O Todos pela Educação (TPE), lançado em 6 de setembro de 2006, “[...] denomina-se como uma aliança nacional apartidária, composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, no nível nacional, a partir da bandeira da qualidade da educação. Para tanto, este grupo lança 5 metas, as quais tem como característica principal o fato de serem verificáveis e mensuráveis [...] O grupo também justi-

to à educação de qualidade em determinado território, para contribuir na construção de um Sistema Nacional de Educação e para a implementação do regime de colaboração, em cumprimento a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

O Art. 8º da LDB (BRASIL, 1996), determina, entre outras ações, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Na nova redação, no parágrafo único do artigo 23, observa-se. “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 2006, Art. 23).

Conforme previsto no Art. 211 da Constituição Federal: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Segundo o § 4º deste artigo: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)”.

De acordo com Araújo (2013, p. 788), o

[...] regime de colaboração é um instituto jurídico e político que regula-
menta a gestão associada dos serviços públicos, sendo afeto às compe-
tências materiais comuns previstas no art. 23 da Constituição Federal de

fica sua atuação a partir da corresponsabilidade pela educação, valendo-se de sua experiência empresarial na tentativa de reorganizar a educação pública” (MARTINS, 2016, p. 13). Esse movimento, apresentando-se na condição de sujeitos da sociedade civil, se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais vinculados predominantemente ao capital nacional “de origem, porte e setores bastante diversos”, dentre os quais se destacam: “Indústria (Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve SA, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding SA, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa. Grupo Odebrecht e AmBev/InBev); Financeiro (Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander e Citibank Brasil); Comércio e Serviços (Grupo Pão de Açúcar, Grupo DPaschoal, Grupo Graber e AmBev); Comunicação (Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV I, Rede Bahia de Comunicações, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing e Lew’Lara/Tewa Publicidade); Tecnologia e Comunicações (Telefônica e Grupo Promon); Editorial (Grupo Santillana/PRISA – Assessoria Educacional) e Educação (Grupo Positivo e Yázigi Internexus)” (MARTINS, 2016, p. 33). Além do Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos, dentre outros. Esse grupo de empresários, “[...] a partir de sua posição de poder privilegiada, têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias no sentido de influenciar discussões, planejamento, implementação e decisões dos rumos das políticas junto aos governos” (MARTINS, 2016, p. 12).

1988. As competências materiais comuns podem ser definidas como aqueles serviços públicos que devem ser prestados por todos os entes federados, sem preponderância e de forma cumulativa, para garantir a equalização das condições de vida em todo o território de um Estado organizado em bases federativas. Neste sentido, o regime de colaboração é um dos mecanismos da matriz cooperativa ou intraestatal do federalismo.

A Emenda Constitucional nº 59, de 12 de novembro de 2009, “[...] passou a exigir a construção de caminhos institucionais concretos para a regulamentação do Regime de Colaboração e a efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE), a ser estruturado por meio da construção e consolidação de novos patamares e formas de cooperação entre os entes federados, cuja base se articule a um projeto de Estado para a educação nacional” (BRASIL, 2012a, p. 3).

A institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, é um dos principais temas no debate da política educacional para a Educação Básica da atualidade, pois pressupõe entendimento mútuo entre os entes federativos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, de modo a assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional.

Entretanto, ainda não existe uma normatização própria havendo a necessidade de uma lei complementar para fixar normas de cooperação entre os entes federados e para a consolidação do sistema nacional de educação. Essa lacuna abriu espaço para que os setores empresariais ligados ao movimento Todos Pela Educação (TPE) propusesse o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) – como uma ferramenta para o fortalecimento e o estímulo à cooperação e ao associativismo entre os entes federados, particularmente entre os municípios no que tange à organização de seus sistemas de ensino.

Cabe mencionar que os caminhos trilhados para a construção, a institucionalização e a implementação do modelo de ADEs tem contado com uma forte atuação do setor empresarial-financeiro que vem se articulando para regulamentá-lo e implementá-lo, bem como o apoio do poder legislativo, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), especialmente por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE)³, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e de agências internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização dos Estados Americanos (OEA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização dos Estados Ibero-americanos

3 A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), criada em 2011 e extinta em 2019, tinha por finalidade estimular e ampliar o regime de colaboração entre os entes federados e apoiar as ações para instituir o SNE. Essa Secretaria desempenhou um papel relevante para a instituição dos ADEs.

para Educação, Ciência e Cultura (OIE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Assim, considerando a necessidade da institucionalização do regime de colaboração e os caminhos percorridos para tal, o texto foi dividido em três partes. Na primeira, abordamos a regulamentação da proposta de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) para a operacionalização do regime de colaboração. Na segunda apresentamos o conteúdo da proposta e na terceira a implementação da proposta, tomando como específico o ADE-Granfpolis em parceria com o Instituto Positivo [2015...]. Nas conclusões, analisamos que os ADES, além de se configurar como um novo instrumento de soluções colaborativas das organizações educacionais que atuam em território comum, e, aparentemente, não envolvam a transferência de recursos para as instituições privadas e não governamentais (BRASIL, 2012b), podem abrir espaço para que as instituições privadas com ou sem fins de lucro, ao atuar como agentes de articulação e fomento das ações coordenadas, influenciam diretamente a gestão local da educação básica pública e, ao mesmo tempo, encontrem novas oportunidades de negócios.

A REGULAMENTAÇÃO DA PROPOSTA

A inexistência de uma legislação própria, que regulamente o regime de colaboração, associada às experiências que já vinham sendo vivenciadas⁴, levou ao encaminhamento da proposta de “Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE)”, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2010. Configurada como “[...] instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação”, foi aprovada por meio do Parecer do CNE nº 09, de 30 de agosto de 2011 (BRASIL, 2011a), e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) pela Resolução nº 01, de 23 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012b).

Desconsiderando a normativa jurídico-política, bem como os educadores que, na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010)⁵, discutiam a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, tal movimento tomou o que Araújo (2012, p. 522-523) denomina de “atalho silencioso do empresariado”. A autora argumenta que “[...] o regime de colaboração para a educação só pode ser regulamentado por Lei complementar, o que requer aprovação no Congresso

4 “Em 2009 com apoio do movimento Todos Pela Educação, e em parceria com diferentes instituições públicas e privadas, quatro arranjos foram implantados: Recôncavo Baiano, com 12 Municípios [...] Agreste Meridional de Pernambuco, com 23 Municípios [...] Corredor Carajás do Maranhão, com 16 Municípios [...] Noroeste de São Paulo, microrregião de Votuporanga, com 18 Municípios[...]” (BRASIL, 2011a, p. 14-15).

5 A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 tomou como eixo de referência o tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes, estratégias de ação”.

Nacional por quórum qualificado”.

Na busca de transformar os ADEs numa política de Estado (BRASIL, 2011a), em 28 de setembro de 2011 foi apresentado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 2.417 de 2011 (BRASIL, 2011b), de autoria do deputado Alex Canziani (PTB/PR). O Projeto reitera a forma de colaboração na qual é prevista a atuação de instituições privadas:

Art. 3º Um Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) promoverá a ação coordenada das instituições públicas responsáveis pela Educação nos Municípios articulados e de **todas as outras instituições, públicas e particulares**, neles sediadas com interesse manifesto em promover a melhoria da educação no território abrangido.

Parágrafo único. Um ADE deverá ter uma equipe gestora, coordenada por um agente local, oriundo dos quadros das **instituições públicas ou privadas** envolvidas, responsável pela mobilização dos entes participantes (BRASIL, 2011b, p. 2, grifos nossos).

Na interpretação de Argollo (2015, p. 71), o referido artigo revela “[...] intenções subjacentes em torno da institucionalização ADEs, em ‘reconfigurar’ a concepção do sistema educacional público [...] em decorrência das parcerias público-privadas”, particularmente nas redes municipais de educação.

Tal Projeto de Lei não chegou a ser aprovado, porém, foi retomado pelo PL nº 5.182, de autoria da deputada Luísa Canziani (PDT/PR), apresentado na Câmara dos Deputados em 24 de setembro de 2019. A proposta, apoiada pela Frente Parlamentar Mista de Educação⁶, visa institucionalizar e estimular a adoção dos ADEs. O referido PL encontra-se em Regime de Tramitação Ordinária (Art. 151, III, RICD), tendo sido apensado ao PL-2417/2011, e está sujeito à apreciação da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), onde aguarda parecer acerca de sua constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa. As últimas ações legislativas⁷ foram: a apresentação, em 14 de dezembro de 2022, do parecer da relatora Dep. Angela Amin; em 4 de maio de 2022, a deputada deixou de ser membro da Comissão e, até o momento (setembro de 2022), o PL aguarda a designação de um novo relator na CCJC.

6 Conforme informações do Instituto Positivo (2019, p. 8, grifos no original): “Em abril de 2019, parlamentares da Câmara dos Deputados e do Senado federal se uniram com organizações da sociedade civil criando a Frente Parlamentar Mista da Educação, presidida pela deputada federal professora Dorinha Seabra. Trata-se de um grupo suprapartidário com o objetivo de debater e promover ações para o desenvolvimento da pauta educacional. Dentre os temas das dez comissões que compõem a Frente está o de Arranjos Federativos, coordenado pela deputada federal Luisa Canziani, que, no contexto dessa comissão, propôs o Projeto de Lei nº 5182/19 cujo que tem como objetivo a institucionalização dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação”.

7 Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2221517>> Acesso em 13 set. 2022.

Além desta, recentemente uma nova medida foi tomada para colocar em prática o regime de colaboração, a homologação por parte do MEC da Resolução nº 2, de 16 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021) que, com base no Parecer CNE/CEB nº 7, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020a), visa complementar as disposições da Resolução de 2012 (BRASIL, 2012), dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação em determinado território, mensurada a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O CONTEÚDO DA PROPOSTA

Os ADEs vêm se configurando como uma estratégia nas relações inter-governamentais, a qual envolve o *associativismo territorial*, a *colaboração horizontal* articulada com a vertical, o *trabalho em rede* entre municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes e a realização de *acordos de cooperação* e *parcerias* com órgãos públicos e instituições privadas e não-governamentais. Conforme afirmamos em um outro estudo:

Elaborados com base na perspectiva gerencial da administração pública, tais arranjos correspondem à busca por novas formas de coordenação e de cooperação intergovernamental, bem como à institucionalização de uma nova modalidade de parceria público-privada, ou seja, de acordos formalmente firmados pelas esferas governamentais, particularmente os municípios, institutos e fundações ligados a empresas privadas e a organizações diversas, com foco na melhoria da educação básica brasileira (CARVALHO, 2021, p. 211).

No Projeto de Lei nº 5.182 de 2019 essa relação é assim descrita: “Um Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) promoverá as ações coordenadas das instituições públicas responsáveis pela Educação pactuadas pelos entes federados nele envolvidos e outras instituições, públicas e particulares, neles sediadas, com interesse manifesto em promover a melhoria da educação no território abrangido” (BRASIL, 2019, Art. 3º).

A proposta pressupõe o fortalecimento da colaboração entre um conjunto de municípios unidos pela proximidade geográfica e com características sociais e econômicas semelhantes para trocar experiências, captar recursos e solucionar conjuntamente problemas. Portanto, ultrapassa os limites de um só município, bem como buscar obter *colaboração horizontal* (entre entes de uma mesma esfera de governo) articulada com a tradicional colaboração vertical (União, estados e municípios), mediante um acordo de cooperação. Nos termos do Art. 4º do referido PL:

A formalização de um Arranjo de Desenvolvimento da Educação se fará mediante a assinatura de acordo de cooperação entre os entes federados envolvidos e a assinatura por todos esses entes de termo de parceria com uma mesma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, que atuará como agente de articulação e fomento das ações coordenadas no ADE.

Visando assegurar o direito à educação de qualidade, a proposta pressupõe também *ações coordenadas* que tomarão por base um diagnóstico das realidades locais dos Municípios envolvidos, a partir de quatro eixos fundamentais: “I) gestão educacional; II) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; III) práticas pedagógicas e avaliação; IV) infraestrutura física e recursos pedagógicos” (BRASIL, 2019, Art. 5º).

Dentre as finalidades de um Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) destacam-se:

- I – a garantia do direito à educação;
- II – o fortalecimento do planejamento integrado e da gestão democrática de pessoal e de recursos materiais;
- III – a promoção da eficiência na aplicação dos recursos financeiros;
- IV – incentivo à busca comum por recursos que proporcionem a oferta associada de serviços;
- V – estímulo à elaboração e execução de planos intermunicipais de educação (BRASIL, 2019, Art. 2º).

Do ponto de vista da gestão, a concepção de *trabalho em rede* é interpretada como um importante instrumento para alavancar ações colaborativas.

[...] a formação de redes cooperativas vem ganhando cada vez mais espaço na gestão das políticas públicas. Um sistema trabalhando em rede favorece a inovação, como consequência da experimentação, e a interação cooperativa entre os diferentes tipos de organização (BRASIL, 2019, p. 5).

Outro aspecto importante relacionado a esse modelo de gestão é a “[...] flexibilidade, aumentando assim a velocidade das respostas e ampliando a capacidade de ajuste às mudanças” (BRASIL, 2019, p. 5, grifo nosso).

Para promover as ações coordenadas entre as instituições públicas e particulares sediadas nos territórios abrangido, compreende-se que: “Um ADE deverá ter uma equipe gestora, coordenada por um agente local, oriundo dos quadros das instituições públicas ou privadas envolvidas, responsável pela mobilização dos entes participantes (BRASIL, 2019, Art. 3º, Parágrafo único)”.

Ainda, no que se refere a gestão, destacamos que o novo modelo de colaboração, elaborado conforme a perspectiva gerencial da administração pública, pauta-se na separação entre planejamento e execução; na descentralização administrativa; na dispersão de poder para as instituições; em mecanismos de avaliação e responsabilização (*accountability*); na eficácia econômica dos gastos

públicos; no desempenho (monitoramento do plano de ação e cumprimento de metas como indicador de qualidade) e resultados.

Um dos caminhos propostos para sua implementação é o *associativismo territorial* mediante parceria entre municípios, ainda que não exclusivamente, por meio de Arranjos ou Consórcios, voltados para o atendimento de interesses recíprocos ou de cooperação federativa por meio da gestão associada de serviços públicos. Os ADEs não são institucionalizados como pessoa jurídica e os consórcios públicos intermunicipais, que existem como personalidade jurídica desde a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005 (BRASIL, 2005), são voltados ao atendimento de interesses recíprocos ou de cooperação federativa por meio da gestão associada para prestação de serviços públicos (atividades de planejamento, regulação e fiscalização), só pode ser aplicado entre entes federados públicos, excluindo empresas e organizações não governamentais. De acordo com Cassini (2016, p. 28):

A Lei dos Consórcios prevê a possibilidade da constituição tanto de consórcios públicos com personalidade jurídica de direito público, quanto de consórcios públicos com personalidade jurídica de direito privado. Ao prescrever que os consórcios públicos com personalidade jurídica de direito público integram a Administração Indireta, a LC deixou de explicitar a condição dos consórcios criados com personalidade jurídica de direito privado. Alguns autores entendem que o objetivo dessa Lei foi não incluí-los formalmente na estrutura da administração pública, porém tanto a doutrina quanto a jurisprudência não são pacíficas quanto a essa questão [...]

Para a autora esse tipo de relação envolve um tipo de instituição classificada como “paragovernamental”, podendo, ao invés de promover uma cooperação intergovernamental, incorrer em um “processo de fragmentação como fuga ao privado” (CASSINI, 1996, p. 28).

Os consórcios públicos são regulamentados pelo Decreto nº 6.017, de 17 de janeiro de 2007, no qual no Art. 2º, I⁸, considera-se: “[...] consórcio público: pessoa jurídica formada exclusivamente por entes da federação [...]” e constituída “[...] como associação pública, com personalidade jurídica de direito público e natureza autárquica, ou como pessoa jurídica de direito privado sem fins econômicos”⁹ (BRASIL, 2007a). Os consórcios públicos podem envolver a cooperação apenas de entes de uma esfera ou de mais esferas de governo (Municípios,

8 O referido Decreto estabelece normas para a execução da Lei no 11.107, de 6 de abril de 2005 (BRASIL, 2005).

9 Conforme consta no Art. 6º, § 2º, da Lei no 11.107: “O consórcio público, com personalidade jurídica de direito público ou privado, observará as normas de direito público no que concerne à realização de licitação, à celebração de contratos, à prestação de contas e à admissão de pessoal, que será regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. (Redação dada pela Lei nº 13.822, de 3 de maio de 2019)” (BRASIL, 2005).

Estados e Distrito Federal, e União)¹⁰. Não por acaso, a proposição de constituição de consórcios públicos como forma de consolidação dos ADEs tem sido questionável (ABICALIL, 2013).

No entanto, a referida lei admite o “termo de parceria” um “instrumento passível de ser firmado entre consórcio público e entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes para o fomento e a execução de atividades de interesse público [...]” (BRASIL, 2007a, Art. 2º, Inciso XVII).

O modelo de consorciamento também foi previsto na Lei, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007b). Em seu Art. 7º prevê a destinação de recursos complementares da União levando em consideração a apresentação de projetos em regime de cooperação por estados e respectivos municípios ou por consórcios intermunicipais.

Na Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), no Art. 7º, consta que o ADE pode assumir o modelo de consórcios “[...] podendo realizar acordos de cooperação e parceria com órgãos públicos e instituições privadas e não governamentais”.

A incorporação do ADEs pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024) foi mais um passo decisivo para o fortalecimento dos vínculos entre os arranjos e o regime de colaboração. Conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o vigente Plano Nacional de Educação, visando o alcance das metas e a implementação das estratégias previstas no Plano é definido que: “O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2014a, Art. 7º, § 7º).

Na Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020b), que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no que se refere a transferências de recursos federais, o Art. 32, § 2º, define que: “Admitir-se-á litis-consórcio facultativo entre os Ministérios Públicos da União, do Distrito Federal e Territórios e dos Estados para a fiscalização da aplicação dos recursos dos Fundos que receberem complementação da União”.

Alimentando as disputas, no Parecer nº 7, de 10 de dezembro de 2020

¹⁰ O âmbito de atuação do consórcio público corresponde à soma dos territórios dos municípios ou estados consorciados, facultada a participação da União como associada. Conforme Art. 1º § 2º, “[...] a União somente participará de consórcio público de que também faça parte o Estado ou todos os Estados em cujos territórios estejam situados os Municípios consorciados”. (BRASIL, 2005).

(BRASIL, 2020a), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), há a interpretação de que:

[...] oportuno lembrar que os Consórcios Públicos, institucionalizados pela Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, são lembrados no artigo 7º da citada Resolução [CNE/CEB nº 1/2012], como modelo que pode ser assumido pelo ADE, lembrando que esses, “*são constituídos exclusivamente por entes federados, como uma associação pública ou como entidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos, podendo realizar acordos de cooperação e parceria com órgãos públicos e instituições privadas e não governamentais*”.

Se esse modelo tem a vantagem de sua institucionalidade e personalidade jurídica, dando, assim mais segurança e robustez, com possibilidade de realizar contratos e acordos de parcerias, por outro lado, quando se comparam com os ADEs, tais consórcios têm menor flexibilidade e maleabilidade, por exemplo, na inclusão de outras instituições da sociedade civil (BRASIL, 2020, p. 11, grifos no original).

Na análise dos documentos observamos que, numa perspectiva de “filantropia empresarial” (BALL; OLMEDO, 2014) e para aproximar o empresariado local para incrementar recursos financeiros, a principal estratégia para a implementação dos ADEs consiste na ação coordenada das instituições públicas responsáveis pela educação nos municípios articulados, incluindo ou não as “[...] instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações” (BRASIL, Art. 2º, § 1º, 2012).

Esse modelo de regime de colaboração é considerado como de um “novo” tipo (ARGOLLO, 2015), pois é aberto para que os municípios possam atuar coletivamente, em parceria e colaboração com outros entes federados, mas também em parceria com a sociedade civil, ou seja, institutos e fundações ligadas a empresas privadas.

No que se refere à questão do financiamento da educação no formato de ADEs, ela encontra-se ainda indefinida. Entretanto, é possível identificar esforços na busca de alternativas, para isso, estudos têm sido feitos para analisar as possibilidades de utilização de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para projetos e programas implementados de modo consorciado ou em forma de ADEs.

O Projeto de Lei nº 2.417 de 2011, previa que “[...] os Municípios reunidos em ADE ocupariam posição prioritária para recebimento da assistência técnica e financeira da União, prevista na Constituição Federal” (BRASIL, 2011b, p. 4).

A Portaria do MEC nº 1.238, de 11 de outubro de 2012, que institui o Grupo de Trabalho-ADE – Art. 3º, Inciso VI, refere-se à importância de se aprofundar estudos sobre “[...] a possibilidade de utilização dos recursos [...]

FUNDEB para projetos e programas implementados de modo consorciado ou em forma de Arranjos de Desenvolvimento da Educação”. Segundo o Inciso VII do mesmo artigo, seria tarefa do GT “[...] analisar a possibilidade de transferência de assistência técnica e ou financeira por parte do [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] FNDE ou do MEC como mecanismo de colaboração e compartilhamento de competências” (BRASIL, 2012c).

Os trabalhos do grupo foram concluídos em 2015, resultando na divulgação de um relatório final pelo MEC o qual aponta haver “[...] possibilidade de utilização da parcela da complementação da União, a ser fixada anualmente pela Comissão Intergovernamental de financiamento para a Educação Básica de Qualidade”, limitada ao percentual de até 10%. No caso dos consórcios municipais, recomenda que “dispositivos precisam ser melhor testados” (BRASIL/MEC, 2015, p.71). E que existe “[...] ainda outra possibilidade, porém com exigência de ajuste na legislação: utilizar os fatores de ponderação do FUNDEB para estimular e apoiar consórcios públicos constituídos”. Nesse caso, a sugestão seria: “Aqueles entes que propusessem iniciativas em regime de colaboração em tópicos de política educacional poderiam obter recursos adicionais” (MEC, 2015, p. 72).

Com a finalidade de criar “[...] condições para que os Municípios reunidos em ADE, em função de suas ações coordenadas, recebam, de modo prioritário, assistência técnica e financeira da União, prevista na Constituição Federal” (BRASIL, 2019, p. 5), é proposta a alteração na Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (BRASIL, 2014b), que dispõe sobre o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), disciplinando o credenciamento das entidades da sociedade civil que fizerem parte dos ADEs e sua habilitação para participar de programas do Governo Federal que apoiem a implementação das ações pactuadas. Nos termos do documento:

Art. 6º O art. 30 da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: “Art. 30.....
Parágrafo único. É considerada como credenciada, para efeitos do disposto no inciso VI do ‘caput’, a entidade da sociedade civil que, como parceira, atuar como agente de articulação e fomento das ações coordenadas de Arranjo de Desenvolvimento Educacional (ADE), constituído nos termos da legislação específica” (NR) (BRASIL, 2019, p. 3).

Para que os ADEs sejam habilitados a participar de programas de apoio do Governo Federal na implementação das ações coordenadas pactuadas, o PL propõe a alteração na Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que dispõe sobre o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), para considerar como credenciadas as entidades da sociedade civil que fizerem parte dos Arranjos. Como também prevê no Art. 4º, § 2º, Inciso IV, que:

§ 2º A entidade da sociedade civil [sem fins lucrativos] poderá articular a assistência técnica e receber recursos de assistência financeira da União, com vistas à implementação das ações coordenadas pactuadas pelos entes envolvidos no ADE podendo, para tanto, firmar termo de parceria, termo de cooperação, termo de fomento, acordo de cooperação, convênios, contratos, acordos de qualquer natureza, receber auxílios, contribuições e subvenções sociais ou econômicas de outras entidades e órgãos do governo (BRASIL, 2019, p. 3).

A proposta de institucionalização do regime de colaboração nos chama a atenção pela tentativa de possibilitar que as entidades da sociedade civil sem fins de lucro, ao atuar como agentes de articulação e fomento das ações coordenadas no ADE, possam receber assistência financeira da União e auxílios, contribuições e subvenções de órgãos de governo.

A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o Município como ente federativo. No entanto, de acordo com Zander e Tavares (2016), o movimento que se ensejou a partir dela e da reforma do Estado na perspectiva neoliberal, nos anos de 1990, seguiu uma progressiva descentralização e municipalização das políticas sociais. No campo da educação, com a municipalização do ensino, ocorreu a transferência de responsabilidades da gestão das etapas iniciais da educação básica para os municípios e, ao mesmo tempo, passou-se a exigir-lhes maior capacidade técnica, administrativa e financeira.

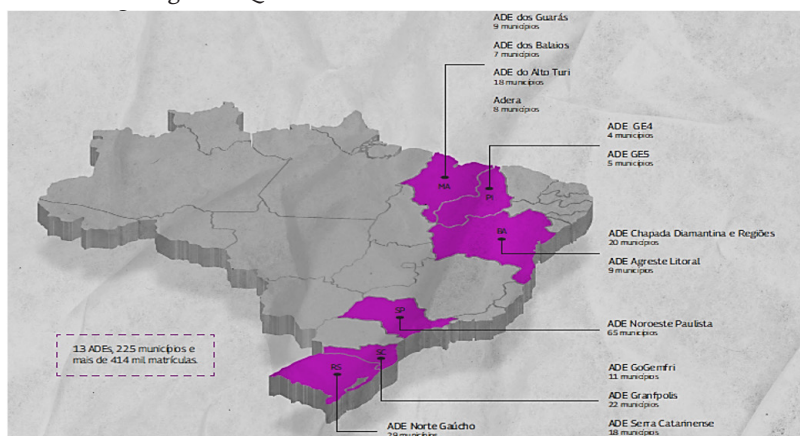
Embora, de acordo com dados do Censo Escolar, em 2021 a “[...] rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do ensino fundamental (69,6% das matrículas)” (BRASIL, 2022, p. 8), os municípios são considerados o ente da federação que demonstra maior fragilidade para a realização dessa tarefa, o que certamente evidencia a necessidade de fortalecimento de sua capacidade institucional e da institucionalização de mecanismos de cooperação federativa.

Assim, com a exigência da municipalização do ensino fundamental, posteriormente implementada em nível nacional por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), surgiram condições para a atuação crescente das empresas na rede pública de ensino¹¹.

11 A presença crescente das parcerias no campo da educação básica pública é revelada por pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conforme destaca-nos Teixeira e Duarte (2017, p. 49): “Na pesquisa realizada em 2011, o IBGE afirma que 1.152 municípios (21%) informaram a participação de atores privados na área de educação. Em 2011, 53% dos municípios de pequeno porte (até 10.000 hab.) firmaram algum tipo de relação com atores privados”.

Nesse contexto, desde o ano de 2009, várias instituições vêm assumindo o compromisso de apoiar as secretarias de educação de diferentes lugares do país na implantação dos ADEs, dentre as quais encontram-se o Instituto Votorantim, a Fundação Vale, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Positivo. De 2009 a 2017 foram registrados 16 arranjos, envolvendo 285 municípios, sendo que alguns seguem ativos e outros não (ABRUCIO, 2017). Em 2021, são 13 ADEs ativos, somando 225 municípios (IP, 2021).

Figura 1: Quais são e onde estão os ADEs do Brasil



Fonte: IP (2021, p. 3).

Em 2021, foram lançados mais três ADEs: ADE Chapada Diamantina e Regiões; ADE Noroeste Paulista e ADE dos Guarás. Para 2022 é planejado o lançamento de mais um, agora no estado do Paraná, o qual contará com o apoio do Instituto Positivo (IP, 2021).

A ATUAÇÃO DO INSTITUTO POSITIVO (IP)

O Instituto Positivo (IP), criado em setembro de 2012, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que atua como “[...] gestor do Investimento Social Privado do Grupo Positivo”¹². Conforme informado em seu *website* assumiu a Educação como principal eixo de atuação. Em 2015, o IP passou a desempenhar ações “[...] na disseminação do Regime de Colaboração e no incentivo à implantação de Arranjos de Desenvolvimento da Educação como forma de melhorar a qualidade da Educação pública do Brasil”. Desde então participa da “[...] implantação de ADEs no papel de facilitador e mentor técnico

12 O Grupo Positivo é uma *holding* brasileira sediada em Curitiba e atua nos ramos de educação privada (escolas, cursos pré-vestibular e faculdades), gráfico-editorial e de informática. O GP lidera o *ranking* das maiores empresas do setor de Educação no Brasil.

da metodologia, prestando apoio para a mobilização do grupo de secretários e suas equipes, na elaboração do diagnóstico territorial, das metas, do plano de ação e do monitoramento e avaliação das iniciativas” (IP, 2022, online).

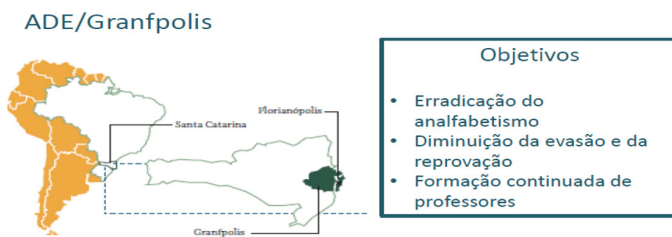
A fim de contribuir para a disseminação da proposta, em 2017, “[...] além de manter o apoio à implantação de ADEs, passamos a produzir e disseminar pesquisas e informações [livros, relatórios, Revista Colaboração e e-books], a fim de que mais municípios brasileiros possam ter informações sobre como se organizar em Regime de Colaboração, potencializando as ações cooperativas em prol do aumento da qualidade da Educação (IP, 2022, online). A atuação do IP também tem sido marcada por sua atuação na regulamentação da proposta, por meio da participação

[...] em várias pautas nacionais, como a discussão do PL 5182/2019, que prevê a regulamentação do modelo de trabalho do ADE, e a homologação da resolução do CNE, que dispõe sobre as diretrizes operacionais para implementação do ADE como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Também apoiou a divulgação da coalizão SNE em Pauta, iniciativa do Movimento Colabora Educação e do Todos pela Educação [...] (BEM PARANÁ, 2022, online).

ADE-GRANFPOLIS [GRANFPOLIS¹³ E INSTITUTO POSITIVO]

O ADE-Granfpolis foi lançado oficialmente em 2015, com previsão de conclusão para 2017, porém, continua em vigência até o momento (2022). Para o seu desenvolvimento foi firmado um Termo de Cooperação do entre a Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis (Granfpolis) e o Instituto Positivo. São 22 municípios participantes e, “[...] no ano de 2018, soma-se 431 escolas públicas municipais que atendem a 64.213 estudantes na Educação Básica, envolvendo ainda cerca de 5.700 professores e 400 gestores educacionais” (IP, 2022, online). O principal objetivo melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos municípios participantes que se desdobram em outros, conforme figura a seguir:

Figura 1: Experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs)



Fonte: ABRUCIO (2017, p. 22)

13 A Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis (GRANFPOLIS) foi fundada em 1969 com o objetivo de promover o desenvolvimento integrado da Região

Na parceria com esses municípios, após diagnóstico, foram fixadas quatro metas prioritárias para o território:

Quadro 1: Metas prioritárias do ADE-Granfpolis

META 1	META 2	META 3	META 4
Instituir, implementar e consolidar o processo em larga escala de “Avaliação Externa Territorial de Aprendizagem Escolar” em todos os municípios participantes, com o objetivo de compreender o fenômeno da não aprendizagem.	Reduzir a média geral de distorção idade/ano de 12,3% para 8% até 2017.	Criar opções de implementação de 1/3 da hora-atividade para todos os professores que atuam nos níveis, etapas e modalidades de ensino.	Desenvolver um programa de avaliação institucional que permita diagnosticar a organização e o funcionamento dos sistemas municipais de ensino.

Fonte: Elaboração própria com base na website do Instituto Positivo

Segundo o IP, com a finalidade de “[...] fomentar a participação social e aprimorar a organização, a credibilidade e a transparência do ADE, foi criada uma estrutura de governança para o Programa” (INSTITUTO POSITIVO, 2016, p. 7), conforme Figura 2:

Figura 2: Estrutura de governança do ADE-Granfpolis

Instituto Positivo	FACILITADOR Facilita a implantação de regimes de colaboração por meio de uma metodologia estruturada, voltada à busca da melhoria da educação territorial.
Associação de Municípios da Região da Grande Florianópolis (Granfpolis)	ARTICULADOR Articula e mobiliza os municípios para o desenvolvimento das fases do programa ADE/Granfpolis.
Líder Eleito do ADE/Granfpolis: Mário Fernandes, secretário de Águas Mornas	LIDERANÇA ELEITA Representa institucionalmente o ADE, lidera os encontros presenciais e dialoga com os municípios e <i>stakeholders</i> .
Secretários de Educação e equipes pedagógicas	EXECUTORES Debatem e conduzem a operação das metas com base na metodologia estruturada e proposta pelo facilitador.
Empresas privadas, ONGs, universidades, movimentos da sociedade civil e empresas estatais	PARCEIROS TÉCNICOS E FINANCEIROS Apoiam tecnicamente e financeiramente os projetos decorrentes das metas do Programa ADE/Granfpolis.

Fonte: INSTITUTO POSITIVO (2016, p.7).

O IP é identificado como facilitador e mentor técnico do Arranjo, ou seja, ele propõe ideias, articula, planeja e administra ações ao lado dos municípios, facilita recursos e parcerias e oferta profissionais que atuam na operacionalização das metas.

Dentre as principais ações realizadas pelo ADE-Granfpolis para o alcance das metas, em 2016, foram aplicadas, nos municípios que abrangem os arranjos, 17.900 provas Hábile, a fim de identificar as fragilidades no aprendizado dos

alunos. Em 2017, o Arranjo passou a contar também como apoio do Instituto Ayrton Senna. Atualmente, são quatro os projetos em andamento: Se Liga, Acelera Brasil, Fórmula da Vitória e Gestão de Alfabetização. Desde então o Instituto Ayrton Senna tem se dedicado à formação de coordenadores pedagógicos e de professores.

Em 2017, o IP reuniu-se com dirigentes da Granfpolis para estudar as possibilidades de utilizar os recursos do Fundeb nos ADEs. No final de 2017, começou a ser implantada um Programa de Avaliação Institucional, cujas finalidades são diagnosticar e orientar os Sistemas Municipais de Ensino.

Em 2018, foi lançado o programa “Gestores Escolares em Movimento (GEM)”, objetivando a formação de gestores e coordenadores pedagógicos de escolas municipais, encontros entre secretários e encontros com empresários do território com a finalidade de conquistar apoiadores para o ADE (IP, 2019).

Em 2020, foi adotado o “BI do ADE-Granfpolis” um “sistema de gestão de dados que tem por objetivo sistematizar e cruzar indicadores educacionais dos 22 municípios integrantes do ADE, para auxiliar na tomada de decisões” (IP, 2021, p. 13). Em 2021, foi lançado o “Projeto Liderar”, voltado para secretários municipais de Educação e demais profissionais do setor, envolvendo “[...] encontros de formação realizados com o objetivo de fortalecer, engajar e contribuir na formação dos profissionais que lideram o ADE Granfpolis” (IP, 2021, p. 13), realização de encontros on-line, no contexto da pandemia de Covid-19, para troca de experiências entre os municípios do território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ADEs se apresentam como uma das soluções colaborativas entre os entes federados e a sociedade civil para a melhoria da “qualidade” social da educação em determinado território e para a construção do Sistema Nacional de Educação, porém, esse modelo transpõe os limites da administração pública. Ou seja, o modelo de ADEs, ao propor um novo formato colaborativo envolvendo especialmente o associativismo territorial, a colaboração horizontal e a possibilidade de participação de instituições privadas e não governamentais na gestão das redes municipais de ensino agrupados em determinado território, abre espaço para a atuação desses novos sujeitos nas relações dos municípios entre si e dos municípios com os estados e a União.

A regulamentação da proposta, em curso desde 2010, criou condições objetivas oportunizando um ambiente favorável para o envolvimento crescente do empresariado na reorganização dos processos de gestão, na redefinição dos fins e do conteúdo da política educacional e na disputa do fundo público, o que tem implicações para as relações federativas na consecução do direito à educação.

Isto porque, os ADEs deslocam e implementam novos espaços de decisão política: os novos sujeitos passam a atuar diretamente, mediante convênios e termos de cooperação, na definição, no planejamento e na coordenação das ações no âmbito dos territórios associados, fragilizando a configuração de formas de colaboração que envolvam o compartilhamento das competências comuns entre diversos entes federativos (União, estados e municípios) e fortalecendo o papel estratégico das instituições privadas com ou sem fins de lucro e da sua lógica de gestão (indicadores, metas, resultados e responsabilização) no âmbito da gestão da educação básica pública brasileira.

Nesse sentido, os novos contornos do regime de colaboração, bem como as disputas em torno de sua regulamentação, são temas que requerem maior atenção. Ou seja, “[...] o passo para a construção de um sistema nacional deve considerar, no caso brasileiro, além de quem faz o quê: sob quais condições faz; com que mediações de complementaridade e assistência; com que reciprocidade normativa; com que transitoriedades; sob qual regramento; e por deliberação de que órgão, instância ou ente?” (ABICALIL, 2013, p. 823).

A priori, esse modelo de colaboração aparentemente não envolve a transferência de recursos públicos para instituições privadas e não-governamentais (BRASIL, 2011a; 2020). No entanto, indagamos: quais seriam os objetivos subjacentes aos grupos empresariais que, atuando no mercado educacional e oferecendo serviços e produtos com fins de lucro, a exemplo do Grupo Positivo, assumiram o compromisso de acompanhar a implementação e desenvolvimento da proposta em territórios educativos, tais como o ADE-Granfpolis?

A análise e interpretação dos dados autorizam a hipótese de que além de se configurar em novo instrumento para implementar novas formas de cooperação entre os entes federados, a experiência de ADEs não envolve apenas relações colaborativas e institucionais privadas e não governamentais, mas revela que se tratam de novas estratégias do setor empresarial para: regulamentar novas formas de parcerias institucionais público-privadas; abrir novas oportunidades de negócios (ampliando possibilidades das empresas parcerias de assegurar vantagens competitivas na expansão e no controle do mercado educacional, para abrir outras dimensões para o *marketing* e para estabelecer novas relações com as lideranças do governo e das comunidades locais); redesenhar os mecanismos de gestão das redes municipais públicas de ensino (abrindo espaço para a atuação de empresas privadas com ou sem fins de lucro na gestão da educação pública); reforçar o apoio às “soluções” de mercado na educação pública; transferir parte da autoridade dos governos municipais para o domínio privado e direcionar a transferência de recursos públicos prioritariamente para os interesses privados-mercantis (CARVALHO, 2018; 2019; CARVALHO; PERONI, 2020).

Nesse sentido, o modelo evidencia novas estratégias do capital para ampliar os espaços de acumulação, bem como para conformar a construção de um Sistema Nacional de Educação circunscrito ao “compromisso” do setor público com os interesses do setor privado, com consequências para a materialização do direito à educação e na democratização da gestão da educação pública.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p.803-828, jul./set. 2013.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Cooperação intermunicipal**: experiências de arranjos de desenvolvimento da educação. Colabora Educação; Instituto Positivo, 2017. Disponível em: <<http://instituto.positivo.com.br/wp-content/uploads/2017/11/Coopera%C3%A7%C3%A3o-Intermunicipal-livro-virtual.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ARAÚJO, Gilda. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, p.515-531 mai/ago. 2012.

ARAÚJO, Gilda. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p.787-802, jul./set. 2013.

ARGOLLO, Juliana. **Arranjos de desenvolvimento da educação**: regime de colaboração de ‘novo’ tipo e mecanismo de reformulação do Sistema Nacional de Educação sob a direção do empresariado brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015, 166p.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. A “nova” filantropoia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). **Redefinição das fronteiras entre público e privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BEM PARANÁ. **Instituto Positivo completa 10 anos**. Redação Bem Paraná | 27/01/2022 às 15:36. Atualizado em 26/07/2022 às 19:03 Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticias/educacao/instituto-positivo-completa-10-anos/> Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996a. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em: 23 de jul. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.017, de 17 de janeiro de 2007.** Regulamenta a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos. Brasília, 2007a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6017.htm Acesso em 06 ago. 2022

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 2007b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm Acesso em 18 ago. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 9, de 30 de agosto de 2011.** Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Brasília, DF: CNE/CEB, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.417 de 2011.** Dispõe sobre Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). Câmara dos Deputados, 2011b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=521950>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 4 de junho de 2012.** Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino. Brasília, DF: MEC/ CNE/CP, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11616-pcp011-12-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192 Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de

Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1. Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco... Brasília, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Relatório Final do GT-ADE Portaria nº 1.238**, de 11 de outubro de 2012. Brasília, MEC, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Relatorio_GT_ADE_jul_15.pdf Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. **PL nº 5.182, de 2019**. Dispõe sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE). Brasília, Câmara de Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2221517> Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 10 de dezembro de 2020**. Diretrizes Operacionais para implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, 2020a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN7_2020.pdf?query=Escolas Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2020b. Disponível <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151> Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 16 de agosto de 2021**. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2021-pdf/202771-rceb002-21/file> Acesso em: 14 set. 2022.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A educação básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de **Democratização e Privatização: Uma**

relação possível na gestão da educação básica pública? Maringá. Eduem, 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. **RBPAAE** - v. 35, n. 1, p. 057 - 076, jan./abr. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; PERONI, Vera Maria Vidal. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) como estratégia de atuação do setor privado na educação pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-23, 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Parcerias entre o público e o privado no regime de colaboração: um estudo sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo, Livraria Física, 2021, p. 211-227.

CASSINI, Simoni Alves. **Associativismo territorial na educação**: novas configurações da colaboração e cooperação federativa. Tese (Doutorado em Educação) 213f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação**: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro, Lamprina, 2016.

INSTITUTO POSITIVO. **ADE GRANFPOLIS**. Disponível em: <http://institutopositivo.org.br/atuacao/ade-granfpolis/> Curitiba, online. Acesso em: 13 set. 2022.

INSTITUTO POSITIVO. **Relatório de Atividades 2019**. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://institutopositivo.org.br/publicacoes/> Acesso em: 7 abr. 2020.

INSTITUTO POSITIVO **Relatório Atividades**. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://fuelbrand.com.br/positivo/relatorios-de-atividades-2021/> Acesso em 9 set. 2022.


INSTITUTO POSITIVO. **Quem Somos**. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://institutopositivo.org.br/> Acesso em 2 set. 2022.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Tais Moura. Federalismo e Gestão dos Sistemas de Ensino no Brasil. In: Souza, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Tais Moura. **Políticas Educacionais**: Conceitos e Debates. Curitiba, Appris, 2016, p. 97-120.

CAPÍTULO 13

NEOLIBERALISMO, GERENCIALISMO E A SOCIEDADE DO SÉCULO XXI: O EMPREENDEDORISMO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA A (CON)FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Maria Raquel Caetano¹

 <http://orcid.org/0000-0001-6973-908X>

INTRODUÇÃO

Este capítulo é parte de uma pesquisa que tem como centralidade os estudos sobre políticas educacionais, materializada pela Base Nacional Comum e a Reforma do Ensino Médio e fruto de estudos nas mais diferentes áreas das pesquisas educacionais e, atualmente, na Educação Profissional. Nosso foco, no primeiro momento, foi estudar os sujeitos individuais e coletivos que influenciaram a construção dessa política. No atual período, buscamos estudar o conteúdo educacional que esses mesmos sujeitos vêm procurando direcionar sob o currículo escolar e, de forma mais aprofundada, o referencial teórico. Nesse sentido, o presente estudo apresenta como objetivo discutir como o desenvolvimento do capitalismo em diferentes momentos da etapa neoliberal trazem implicações para a sociedade, para concepção de homem e para a educação em particular.

Neste artigo e nas pesquisas que realizamos, optamos por trabalhar com autores latino-americanos para compreender as redefinições no papel do Estado na sua historicidade, mas também na sua particularidade, como o caso do Brasil com as reformas da administração pública que vem sendo continuadas (ABDALA, 2022) desde os anos 90 por meio da Reforma da Administração Pública no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

No desenvolvimento do artigo, problematizaremos as transformações do neoliberalismo em sua versão no século XXI, o papel do Estado e a constituição

¹ Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense/RS, Mestrado ProfEPT. Dra. Em Educação, integra o GPRPPE na UFRGS e coordena o GEPEPT/ IFSul/CNPQ e o Observatório da Educação Profissional do IFSuL. E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com.

do homem empreendedor, a partir da incorporação de novas matrizes teóricas. Tal redirecionamento faz parte das transformações do novo papel do Estado como empreendedor e facilitador de negócios na redefinição da administração pública, que enfatiza o gerencialismo e a criação de espaços públicos não estatais, o que causa a regressão de políticas sociais e o avanço de medidas ligadas ao mercado, em especial na educação.

No procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica, o levantamento e a análise de pesquisas já realizadas pela autora e por pesquisadores do Grupo de Pesquisa Relações entre o público e privado na educação da UFRGS.

TRANSFORMAÇÕES DO NEOLIBERALISMO E O ‘NOVO’ PAPEL DO ESTADO

As mudanças que vêm ocorrendo na educação estão imbricadas em um movimento maior, cuja totalidade e historicidade precisam ser entendidas a partir das sucessivas crises do capital neste período histórico, político e social cujas especificidades são diferentes de dez ou vinte anos atrás. Na fase atual do neoliberalismo, as novas formas de atuação do Estado vêm se modificando sem perder sua essência: ser um projeto político de classe que objetiva manter e ampliar a expansão e criação de mercados. (ABDALA, 2022). As novas formas de atuação do Estado pretendem construir uma sociedade de mercado do século XXI. Para isso, o capital necessita se adaptar para a sua reconstituição e a sua consolidação como projeto hegemônico, pois, ao gerar uma série de crises econômicas, precisa se reformular, então, o ponto de referência são as leis do mercado.

Nesse panorama, o neoliberalismo se apresenta como uma estratégia de superação das sucessivas crises do sistema do capital, como uma dinâmica atualizada do desenvolvimento capitalista com diferentes facetas, incorporando novas referências sem modificar seu conteúdo central, reinventando-se sempre. Puello-Socarrás (2008a, p. 23) alerta que o neoliberalismo não é apenas um programa de políticas e não se “[...] esgota nem se pode equiparar exclusivamente com o Consenso de Washington”, nem com sua versão original, nem com o que sucedeu. Seu conteúdo representa apenas uma das diversas tradições históricas do projeto neoliberal, considerado como uma etapa do capitalismo na qual se pode observar “[...] a mais pronunciada exacerbação das lógicas e contradições inerentes à reprodução e acumulação incessante do capital”. (PUELLO-SOCARRÁS, 2008a, p. 14). Continua o autor, limitá-lo, portanto, a um programa de políticas “[...] oculta e minimiza seu significado sociopolítico”.

No contexto atual, o neoliberalismo se caracteriza como reformas de segunda geração e busca sintetizar modos de organização social consideradas opostas e irreconciliáveis (Estado e Mercado), em uma narrativa compatível e

convergente, de onde podem derivar políticas de ajuste estrutural favoráveis ao mercado (PUELLO-SOCARRÁS, 2008b). Esses traços característicos do Estado neoliberal contemporâneo pretendem dar continuidade à construção estratégica de uma sociedade de mercado que busca desvincular o público do Estado. No Brasil, as reformas na administração pública mais profundas tiveram início nos anos noventa, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com o Plano Diretor da Reforma do Estado, que tinha como objetivo desburocratizar o Estado. Nesse período, já se indicava o público não estatal. A estratégia para descentralizar serviços públicos foi a criação de novos tipos de organizações, que receberam nomes variados, dependendo da finalidade a que se destinam: agência autônoma, organização social, agência executiva, fundação de serviços públicos e agência pública. Para Bresser Pereira (1997), o público não estatal está além da propriedade privada e da propriedade estatal existentes no capitalismo.

[...] se definirmos como público aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse de indivíduos e suas famílias, está claro que o público não pode ser limitado ao estatal, e que fundações e associações sem fins lucrativos e não voltadas para a defesa de interesses corporativos, mas para o interesse geral, não podem ser consideradas privadas. [...] Na verdade são entidades públicas não estatais (ou seja, são entidades sem fins lucrativos, são organizações não governamentais, organizações voluntárias). (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 67).

O molde comum a todas essas designações é a de organização não estatal, nem privada, sem fins lucrativos, cuja finalidade é a de executar serviços de interesse público, de natureza concorrencial, com financiamento público e métodos de funcionamento do setor privado (MORALES, 1998). Dessa forma, ao longo dos anos foi se recriando um espaço público *não estatal*, que é um espaço e ambiente para a proliferação do empreendedorismo e seus desdobramentos. Essa forma de conceber o público não estatal traz implicações nas mais diversas esferas da vida em sociedade, passando da esfera dos direitos do cidadão para a prestação de serviços sociais (PUELLO-SOCARRÁS, 2008a, p. 17). No caso da educação, ela é oferecida à população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado, o que permite que outras instituições, como as do terceiro setor: OSs, institutos, fundações, associações, ofereçam esse serviço através da terceirização, de parcerias, de contratos, de vouchers ou de outras variações. Além disso, o Estado terceiriza a política, a execução da política e o conteúdo da proposta educacional ao adquirir todo tipo de produto vinculado a essas instituições.

O enfoque de Estado empreendedor e/ou Estado empresarial se constitui como uma reordenação às transformações do neoliberalismo a partir do *novo* papel do Estado como facilitador de negócios na criação de espaços públicos não estatais, com a regressão de políticas sociais e o avanço de medidas que

se direcionam a uma suposta liberdade econômica (ABDALA; SOCARRÁS, 2019, p. 24). Nesse contexto, a Administração Pública, fruto das reformas gerenciais e do gerencialismo (NEWMAN; CLARK, 2012), é compreendida como “[...] simples gestora da rede de contratos promovidos pelos governos em função da iniciativa privada e dos mercados nos quais busca garantir eficiência e eficácia, quer dizer, situações de lucro em particular e de acumulação de capital em geral” (ABDALA; SOCARRÁS, 2019, p. 24).

Osborne e Gaebler (1994, p. 25), no livro clássico, *Reinventando o Governo*²: como o espírito empreendedor está transformando o setor público, já traziam o ideário de transformar burocracias públicas em governos empreendedores, produtivos e eficientes, visto que isso tem uma relação estreita com a dúvida do cidadão sobre a capacidade do Estado em administrar a sociedade e satisfazer suas crescentes necessidades sociais. Conforme Machado (2001), Osborne destacou alguns princípios básicos a serem seguidos por um governo empreendedor: ser um governo catalisador; ser um governo competitivo; ser um governo inspirado em missões; ser um governo orientado para resultados; ser um governo voltado para os clientes; ser um governo empreendedor, que ganha dinheiro com a venda de serviços públicos eficientes, em vez de só gastá-lo; ser um governo orientado para o mercado, que usa mecanismos do mercado para oferecer serviços públicos. O autor destaca que a essência do novo modelo de governo empreendedor é, justamente, conseguir implementar mudanças com eficiência, eficácia e efetividade. Em outras palavras, podemos dizer que elementos são trazidos da gestão privada para a gestão pública. Para Osborne e Gaebler (1994), o perfil requerido das organizações, inclusive dos governos, na era da informação, são organizações enxutas, flexíveis, que trabalhem basicamente em parcerias voltadas às necessidades do cliente, inovadoras e em permanente evolução, criando o argumento de desburocratização e de qualidade para o setor público, na medida que se aproximam com o setor privado.

A continuidade e o aprofundamento das reformas traz transformações para o indivíduo que deixa de ser visto como cidadão, passando a ser compreendido como cliente e, mais recentemente, como um usuário, que deve ser

2 Foi um clássico nos anos 1990 e inspirou o governo Bill Clinton nos EUA. Os autores utilizam o termo *governo empreendedor* para descrever o modelo emergente de gestão pública. O conceito básico utilizado é o cunhado pelo economista francês J. B. Say, por volta do ano 1800. O empreendedor, segundo esse conceito, é aquele que transfere recursos de áreas em declínio e os investe em áreas de alta produtividade e de grande retorno. Ainda acrescentam os autores - é aquele que, conforme demonstrou, mais tarde, Peter Drucker, mais do que ser capaz de vislumbrar oportunidades. Quando se fala em empreendedores públicos, dizem os autores, está se falando precisamente de pessoas e instituições que habitualmente agem desta maneira: utilizam constantemente seus recursos de maneira inovadora a fim de elevar sua eficiência e efetividade.

satisfeito em suas necessidades não pelo Estado, mas por meio de mecanismos de mercado, embora, muitas vezes, a empresa prestadora de serviços atue em função pública. Tal função do Estado facilita os negócios, atuando para corrigir as *falhas* do mercado. Em outras palavras, o Estado atua por meio de seu aparato de gestão para ajudar as empresas a operar e prosperar, criando um ambiente propício ao lucro. Isso inclui diversas “[...] facilidades para empresas através de grandes reduções e isenções de impostos e, no limite, políticas regressivas nas áreas sociais .de segurança, renegociações de dívidas e acesso a financiamento e infraestrutura”, conforme análise de Abdala e Socarrás. (2019, p. 13).

O GERENCIALISMO COMO MATRIZ TEÓRICA DO PROJETO NEOLIBERAL

O gerencialismo é “[...] a matriz teórico-ideológica que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal” (ABDALA; SOCARRÁS, 2019), ao adaptar a gestão pública para a nova era neoliberal. Essa adaptação ocorre através da utilização de ferramentas gerenciais provenientes da administração privada e tem como objetivo construir uma gestão empreendedora, tornando o mercado como referência para todas as instâncias da vida social, política e econômica. Para os autores,

La Administración pública bajo esta versión debería ser comprendida progresivamente como una estructura gestora de redes de contratos no gubernamentales respaldados funcionalmente por gobiernos estatales, con el propósito de garantizar la eficiencia y eficacia, de los mismos. Una de las expresiones elocuentes de los nuevos principios operativos del Estado contractual empresarial (en síntesis: “empresedor”) se resume en el tránsito desde la privatización del siglo XX hacia la desprivatización del siglo XXI, la cual se concreta en diferentes instrumentos, entre los más conocidos: las alianzas público-privadas. (ABDALA; SOCARRÁS, 2019, p. 33).

A parceria público-privada é um dos instrumentos operativos do gerencialismo e do Estado empreendedor e passa a ser uma demanda lucrativa para o setor empresarial ligado ao capital. O motivo é fundamentalmente político-ideológico que, “ao retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais de qualidade, cria uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento”. (MONTAÑO, 2010, p. 23).

Clarke e Newman (1997) abordam que o gerencialismo deve ser entendido como um conjunto de elementos culturais e ideológicos que vão se tornando hegemônicos a partir da crise dos anos 1970 e tem como resultado um profundo reordenamento na esfera político-jurídica de regulação social. Um novo vocabulário é adotado no setor público, como transparência, responsabilização,

eficiência, flexibilidade, qualidade e qualificação, e eles se tornam predominantes nos discursos oficiais, nos meios de comunicação e na sociedade como um todo. Sob o gerencialismo, mesmo onde os serviços públicos não são totalmente privatizados, exige-se que tenham um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo e se tornassem semelhantes a um negócio. O resultado é a introdução e difusão de uma nova lógica que privilegia a economia e a eficiência acima dos direitos democraticamente constituídos.

O neoliberalismo contemporâneo é construído em torno do princípio de despolitização. Para os neoliberais, problemas da sociedade, dinâmicas públicas e as tensões e conflitos sociais devem ser considerados sob uma perspectiva individualista no mercado, descartando as questões sociais e o interesse coletivo.

Entre o deslocamento da concepção de homem econômico em direção ao conceito de homem empreendedor, está o empreendedorismo, que passa a ser a chave de interpretação das questões econômicas atuais, situação explicada em grande parte pelas novas condições das economias e sociedades mundiais. Para Puello Socarrás (2010 p. 16) “o empresário/empreendedor passa a ser uma demanda epistemológica, ideológica e política que gera uma compreensão muito mais funcional e ajustada da fase de capitalismo avançado” e, sobretudo, sintetiza as categorias necessárias ao neoliberalismo, pois permite absorver e enfrentar a complexidade entre as realidades econômicas, políticas e sociais contemporâneas, que não existiam no passado.

O homem passa a ser entendido como um empresário, um empresário de si mesmo. Seu próprio capital, seu próprio produtor, a sua própria renda. Ou seja, um Você S.A, responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Ele continua reforçando o individualismo que é central no neoliberalismo (Puello-Socarrás, 2010). No papel de empresários de si, eles inovam e propiciam novas combinações entre Estado, Trabalho e Capital e se posicionam como um terceiro fator para a dinâmica do sistema.

Baron e Shane³ (2007, p.23) elencam três fatores que têm afetado o modo como o empreendedorismo tem sido aceito pela sociedade atual:

1. Disseminação de relatos empolgantes de empreendedores de sucesso pela mídia;
2. Reestruturação produtiva e alterações dos vínculos empregatícios (precarização camuflada em oposição trabalho formal);
3. Mudança nos valores.

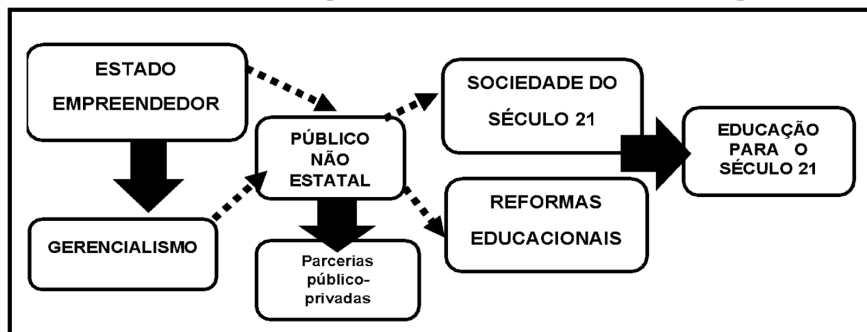
Temos abordado essas características como um *novo ethos* (COSTA;

3 Os autores abordam o empreendedorismo como motor desenvolvimentista, apresentam um modelo processual para empreender um negócio e apresentam na obra citada, alguns fatores para ser aceito na sociedade.

CAETANO, 2021) que vem assolando a sociedade como um todo e contribui com suas estratégias para a mudança do conteúdo social e educacional. Isto é, uma nova lógica neoliberal, em que a sociedade passa a ser concebida como um mercado, no qual cada sujeito é uma empresa que está em contínua concorrência. Portanto, ela passa a ser a mediadora de todas as relações sociais: “[...] o homem neoliberal é o homem competitivo”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). A competição se introjeta até na esfera da subjetividade dos indivíduos. A vida passa a ser vista como um capital a ser continuamente valorizado, na qual o indivíduo é empreendedor de si mesmo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322).

Procuramos, com a figura abaixo, representar, a partir das construções teóricas realizadas, a introdução de uma nova cultura política, social e educacional a partir da concepção do Estado empreendedor: o empreendedorismo como conteúdo da proposta societária, visando a transformação da sociedade e da educação para ajustar-se ao século 21.

FIGURA 1 – Conceitos e relações para a (con)formação de uma sociedade para o Século 21.



Fonte: Elaborado pela autora.

No campo das políticas públicas de educação, o projeto neoliberal vem atacando o sentido histórico da educação e da escola pública, visando a revisão de sua função social a partir de uma pedagogia empreendedora voltada às parcerias público-privadas. A constituição da escola neoliberal é um dos fatores decisivos no processo de construção da sociedade empresarial, porque a educação se coloca a serviço da competitividade econômica como investimento no capital humano. Essa escola “é apresentada idealmente, como o lugar de todas as inovações, da mudança permanente, da adaptação contínua às variações da demanda do mercado, da busca de excelência, da falha zero” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330) – o que discordamos, porque essa não é a função social da escola.

Frigotto (1984), ao fazer a crítica da Teoria do Capital Humano, diz que a escola passa a ter certa produtividade para o capital, ao ser improdutiva. Para a classe trabalhadora, ela gera formas de reprodução do capital e mão de obra

barata justificada pela escolarização deficitária para os parâmetros exigidos pelo capital. Em termos educacionais, é o resultado de uma “[...] multiplicidade de processos heterogêneos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 33-34), em que ela passa a servir na formação desse novo sujeito, não mais cidadãos, mas consumidores, naturalizando as regras do jogo, adaptando-se à nova realidade do Estado/empresarial/empreendedor, na qual previdência, saúde, educação e lazer são produtos que os consumidores têm a liberdade de escolher e adquirir, além de conviver com o desemprego permanente, com a precarização das relações de produção e das relações sociais de produção. A naturalização do risco, a responsabilização individual pelas consequências de suas escolhas e a transformação dos indivíduos em sujeitos empreendedores de si, que estão em contínua competição e concorrência com os demais sujeitos, são facetas dessa nova sociedade. Em contrapartida, essa mesma sociedade exige que o sujeito se supere continuamente, seja flexível para acompanhar as mudanças impostas pelo mercado, adapte-se às contínuas variações da demanda e assuma sempre os riscos. A naturalização da lógica da eliminação dos mais fracos e inaptos e a uberização das relações de trabalho, com a flexibilização, são exemplos dessa nova sociedade.

Em relação à educação, as diferentes formas de privatização a partir do público não estatal modifica o sentido do saber, das instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos e as próprias relações sociais. O objetivo agora é formar um novo sujeito, tendo por objetivo sua formação de empreendedor pautada na concorrência. A outra face da privatização escolar é a minimização dos seus custos consentidos pelos orçamentos públicos, bem como a transferência de vários de seus encargos para instituições não governamentais como fundações, associações e institutos de todo tipo. Todas essas modificações devem ser rentáveis, pois, a escola agora se destina à satisfação das empresas que se utilizam do capital humano. Para tal intento, as reformas educacionais globais, e em particular no Brasil, contam com a reorganização de currículos padronizados, com os sistemas internacionais de avaliação, além dos programas altamente estruturados que resultam dessas modificações, como planos de aulas, formação de professores e programas para o ensino incluindo livros didáticos, softwares e material pedagógico.

Essas reformas baseadas nas alterações curriculares, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, negam o que está no princípio da educação pública, ou seja, a apropriação universal dos conhecimentos necessários aos estudantes, ao retirar disciplinas fundamentais para a compreensão do complexo mundo em que vivemos e criar outras, como o empreendedorismo, educação financeira, cultura *maker*, projeto de vida e competências socioemocionais, buscando melhorar a produtividade econômica e não a qualidade do ensino, inclusive sem consulta aos docentes e estudantes. Em consequência, tem-se a padronização

dos objetivos e dos controles, a descentralização, o gerenciamento educativo, a formação dos docentes, que conta com a direção e execução de instituições privadas em parcerias com o setor público nessa nova dinâmica.

As mudanças na concepção e na ação do Estado se apresentam por meio de sua reestruturação, o Estado passou a ser um avaliador e regulador, utilizando-se de novas estruturas e de relações entre governo e a população, bem como tem se utilizado de um novo vocabulário político e educacional.

Todas as dimensões do Estado passam a ser geridas pela ótica da concorrência. Ou seja, o Estado passa a ser mais uma entidade que busca maximizar resultados, como uma empresa.

EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: DE QUAL PROJETO FALAMOS?

Apesar de ter surgido na área econômica, no século XX, o empreendedorismo passou a ser alvo de estudos de outros campos do saber, como a Administração, a Psicologia e a Sociologia, cujo foco passa a ser o comportamento empreendedor dos indivíduos. Não obstante, a inserção das características comportamentais de empreendedores, educação empreendedora, pesquisa empreendedora, pedagogia e cultura empreendedora, empreendedorismo e pequenos negócios, desenvolvimento e gerenciamento passaram a fazer parte das políticas educacionais.

O empreendedorismo passou a ser incentivado pelos organismos internacionais. Tudo isso como solução para o desemprego, especialmente na América Latina, em função dos processos de reestruturação do capitalismo, ao defender a reforma do Estado com base na lógica mercantil através do gerencialismo ou das parcerias com o terceiro setor que redefiniu o conteúdo das políticas e o papel do setor público no atendimento das questões sociais, conforme Santos (2017). Essa lógica foi introduzida pelos organismos internacionais, como a Unesco, no Relatório Educação para o século XXI: “Educação um tesouro a descobrir”, de Jacques Delors, adicionando, em 2002, um quinto pilar: “aprender a empreender”, na lógica do empreendedorismo, através das reformas educacionais em curso (CAETANO, 2020). Nesse contexto, o empreendedorismo tem representado uma estratégia ideológica que sustenta o projeto de sociedade defendido pelos grupos hegemônicos representantes do capital que legitimam o mercado como solução para os problemas sociais (PERONI; CAETANO; VALIM, 2021). O “aprender a empreender” passou a fazer parte da agenda educacional.

Conforme apresentamos na Figura 1, depreende-se daí que a educação passa a ser a forma encontrada para produzir uma nova cultura, visando atender os ditames econômicos e de mercado em que as reformas educacionais em curso tem atendido a esse propósito. Essas propostas culminam com as novas formas de atuação do Estado que pretende construir uma sociedade de mercado do

século 21 e, para tal intento, um outro projeto educacional se torna o principal foco do Estado empreendedor e das instituições privadas mercantis como os Institutos e Fundações empresariais, bancos, *think thanks* nacionais e internacionais que passaram a ter um interesse máximo na educação básica e profissional.

Também, a proposta do empreendedorismo procura estabelecer-se como eixo da educação, atrelando-o à geração de alternativas para o desemprego, de modo a assegurar que, mesmo em tempos de crise, mantenha-se a produção coletiva de riquezas, preservando a apropriação privada. A Reforma do Ensino Médio, aliada à BNCC, tem mostrado a inserção das instituições privadas na definição da política educacional e também a inserção de conteúdos até então alheios à escola pública. Como Ball(2014) afirma, a reforma é uma oportunidade de negócios.

Peroni, Caetano e Lima (2017) sinalizam que é um conjunto de ideias gestadas por representantes do setor privado que vêm produzindo “políticas para e no interior do Estado” (BALL, 2014, p.162), especialmente para a educação pública. Pelo exposto até o momento, podemos dizer, a partir de Ball (2014), que “soluções políticas estão à venda”, tornando-se uma mercadoria.

Freres e Rabelo (2015, p. 66) declaram que, ao determinar “[...] economicamente quais são os conteúdos necessários à atividade produtiva e como eles devem ser trabalhados, sob um discurso falso de democratização da escola”, qualidade e equidade, passou-se a restringir a função da escola ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo que devem ser oferecidos para a classe trabalhadora, negando os demais conhecimentos sistematizados ao longo da história. À medida que o capital se amplia, mais necessária é a utilização de diversos mecanismos político-ideológicos para o controle social, por isso a importância de um conjunto de aprendizagens por parte dos alunos, consideradas essenciais na Educação Básica, envolvendo competências socioemocionais incluindo o empreendedorismo, como querem os empresários alinhados a concepção de uma outra sociedade para o século 21.

A escola se torna, assim, o lugar privilegiado para a formação de indivíduos que interessam ao capital. E os indivíduos seriam os responsáveis pela busca de condições para sua formação e pela sua inserção no mercado, procurando desenvolver capacidades para executar várias atividades com habilidade e conhecimento ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES

As transformações que vivenciamos na América Latina, e em especial no Brasil, no contexto da crise do capital, encontram, no empreendedorismo, formas de lidar com as contradições entre Estado, capital e trabalho e com as demandas do novo processo produtivo para controlar o conhecimento por quem domina

politicamente e economicamente a sociedade. Em relação ao papel do Estado e da gestão pública, o novo neoliberalismo redefine e indica um novo papel para o Estado, recriando um espaço público não estatal para a proliferação do empreendedorismo e de seus desdobramentos em todas as esferas. O Estado passa a ser empreendedor para o mercado, em detrimento das políticas sociais que atendem a maioria da população, pois o mercado é compreendido como mais eficiente que o Estado no que diz respeito ao que é público, incluindo a educação. Para o capital, é estratégico o esvaziamento do Estado como esfera promotora de acesso aos direitos políticos e sociais, porque promove o mercado como solução para os problemas sociais. Mas o capital não quer um Estado fraco, quer um Estado empreendedor para que possa maximizar seus lucros através dele.

A educação passa a ser um dos projetos mais ambiciosos a ser disputado pelos representantes do capital. Para implantar os projetos e programas, o Estado se vale das parcerias público-privadas e/ou de contratos de gestão com o terceiro setor e/ou instituições privadas, uma forma pública não estatal de intervenção institucional, que possui muitas implicações no processo educacional. (PERONI, CAETANO, VALIM, 2021).

As políticas educacionais decorrentes das atuais reformas são exemplos da dinâmica da agenda do capital, que visa criar situações de concorrência e desenvolver medidas de desempenho, cujo efeito é modificar a conduta dos indivíduos, mudar sua relação com as instituições e, mais precisamente, transformá-los em consumidores e empreendedores. Com relação a esses princípios, o empreendedorismo alia a falta de trabalho real com características comportamentais que um empreendedor deve apresentar em conformidade às diferentes demandas que advêm das novas relações entre capital e trabalho que afetam a educação. Em relação à educação, a educação para a democracia e a gestão democrática parece não integrar o horizonte da educação e da escola nesse projeto. A educação para o empreendedorismo cumpre o papel destinado à (con) formação dos estudantes de influenciar seus modos de pensar, agir e sentir, para que atuem como protagonistas na produção e reprodução de valores do mercado para a construção dessa nova sociedade (COSTA; CAETANO, 2021).

Concordamos com Mészáros (2005, p. 47) que diz que “[...] romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

REFERÊNCIAS

ABDALA, P.R.Z. **Reformas continuadas na Administração Pública**. Youtube. GPRPPE UFRGS, 25 ago. 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=...> >

com/watch?v=hbUXGukrDc0&t=3833s>. Acesso em 20 set. 2022.

ABDALA, P. R. Z.; SOCARRAS; J. F. P. Reflexiones sobre la Administración pública y el Neoliberalismo en Nuestramérica, Siglo XXI. **Revista Eletrônica da Administração**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, pp. 22-39, 2019.

BALL, S. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BARON, R.; SHANE, S. A. **Empreendedorismo**: uma visão do processo. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2007.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Cadernos MARE da reforma do Estado nº 1**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CAETANO, M.R. Ensino Médio e Empreendedorismo na rede estadual do Rio Grande do Sul. In: BAIRROS, M; MARCHAND, P. (org). **Ensino Médio**: desafios e contradições. 1ª edição. V. 1. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 194-221.

COSTA, M. de O.; CAETANO, M. R. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1655>. Acesso em: 26 set. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova Razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **IHU online**, UNISINOS, São Leopoldo, 25 jul. 2019.

FREERES, H.; RABELO J. Educação, Desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil. p.59-85. In: RABELO, J; JIMENEZ, S; SEGUNDO, M. D. M (Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: GEDISA, 2017.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MACHADO, Geraldo. **Reinventando o Estado**. Uma reflexão sobre as ideias de Osborne. Salvador: FLEM, 2001.

MORALES, Carlos Antonio. Nem privado nem estatal: em busca de uma nova estratégia para a provisão de serviços públicos. **Revista do Serviço Público**, ano 49, n. 4, out./dez. 1998.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Pontifícia Universidade de São Paulo**: 2001. Disponível em: < http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf> Acesso em: 03 ago. 2022.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Tradução de Sérgio Fernando Guarischi Bath e Ewandro Magalhães Jr. Brasília: MH Comunicação, 1994.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; VALIM, P. L. Neoliberalismo e Neo-conservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 36, 2021.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 035-056, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Del homo oeconomicus al homo redemptoris: Emprendimiento y Nuevo Neo-liberalismo. **Otra Economía**, v. IV, n. 6. 2010. Disponível em: www.riless.org/otraeconomia. Acesso em : 02 mai. 2020.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Un nuevo neo-liberalismo. Emprendimiento y nueva administración de “lo público”. **Revista Administración & Desarrollo**, Bogotá D. C., n. 49, Primer semestre, jun. 2008a.

PUELLO-SOCARRAZ, J.F. **Nueva gramática del Nel-liberalismo**: Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008b.


SANTOS, Maurício Ivan dos. **A proposta de educação para o empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor**: Um estudo sobre parceria público-privada. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. UFRGS. 2017.

VENCO, Selma; ASSIS, Ana Eliza S.Q. A ponte, o golpe, a travessia e o resultado: neo “deficientes cívicos”. *In*: Lucena, Carlos; Previtali, Fabiane Santana; Lucena Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navgando Publicações, 2017.

CAPÍTULO 14

A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: DIREITO A SER CONQUISTADO

*Maria Otilia Kroeff Susin*¹

 <http://orcid.org/0000-0002-2361-502X>

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo registrar o conteúdo do diálogo com alunos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na disciplina Tópicos especiais em Políticas Educacionais I – Relações entre público e privado na educação, ministrada pelas professoras doutoras Cássia Alessandra Domiciano e Daniela de Oliveira Pires. O texto aqui apresentado procurou ser fiel ao conteúdo abordado no referido diálogo, no entanto, os recentes acontecimentos nos processos educacionais brasileiros exigiram inclusões, para não pecar quanto a sua atualização.

Assim, no primeiro tópico, contextualizamos o neoliberalismo no Brasil e fora dele e as relações com a política de financiamento representada por dois fundos de financiamento da educação do País, o primeiro destinado ao Ensino Fundamental e, o segundo, abrangendo a educação básica e, ainda, a parceria com o poder público e a sociedade civil. Num segundo tópico serão analisadas as regulamentações decorrentes da política econômica neoliberal e o suporte desta à parceria entre o poder público e a sociedade civil, bem como o Novo Marco Regulatório das parcerias. Segue-se um terceiro item, que contempla os números da parceria do poder público com a sociedade civil no Brasil, tendo como referência o Plano Nacional de Educação (PNE), definidor das metas a serem atingidas entre os anos de 2014 a 2024. E, ainda, nossas constatações, sempre provisórias, pois a dinâmica da realidade das políticas públicas no Brasil atual exige constante acompanhamento e reforçada pressão para, se não avançamos, que possamos ao menos manter as conquistas que ainda restam na

1 Maria Otilia Kroeff Susin. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. Pesquisadora do grupo de pesquisa *Relações entre o Público e o Privado em Educação* (GPRPPE) da UFRGS. E-mail: ottiliasusin@gmail.com.

área da educação, sobretudo aquelas destinadas às crianças pequenas oriundas de famílias de baixa renda.

CONTEXTUALIZANDO O NEOLIBERALISMO, A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO E A PARCERIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a temática que dá centralidade ao conteúdo deste e-book, ou seja, os Processos de Privatização nas etapas e modalidades da educação básica, avaliamos importante localizar nossa análise no contexto social e econômico no mundo atual e, para tanto, faremos uma rápida discussão do neoliberalismo, enquanto uma estratégia para dar conta das crises do capital, cuja proposta é a redefinição do papel do Estado. Nesse processo, enfatizaremos a política neoliberal e suas práticas presentes na educação, com destaque para a primeira etapa da educação básica, objeto de nossa pesquisa no Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE), coordenado pela professora Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni.

Nosso percurso aqui inicia nos anos 1970, quando, em países como Inglaterra e Estados Unidos da América, intensificam-se iniciativas para reformar o Estado, tendo como motivo a crise fiscal que assolava esses países, motivada por mais uma crise do capital. Diferentemente dessa análise, contudo, os neoliberais afirmam que as crises são de responsabilidade do Estado, que gasta muito com políticas sociais, razão pela qual seria preciso diminuir o seu tamanho. E, como nós sabemos e acompanhamos em nossos estudos, todas as crises do capital foram tratadas da mesma maneira, diminuindo-se políticas sociais, retirando-se direitos sociais e trabalhistas da população, incentivando-se e aplicando-se recursos públicos na iniciativa privada, e isso nunca resolveu as crises do capital, que são repetitivas, ou seja, cíclicas. Assim, as crises do capital reiteradamente se repetem e se aprofundam, e em todas elas perdura o diagnóstico neoliberal, cujo remédio é a redução do Estado, incapaz de resolver as crises, mas competente em atender aos interesses do capitalismo, que a cada crise se reinventa e continua avançando.

O neoliberalismo, uma das alternativas para as crises do capital, ganhou força e visibilidade com o Consenso de Washington, em 1989, que visava instituir políticas econômicas defendidas por círculos de poder de Washington, como o Congresso e a Administração dos Estados Unidos da América (Tesouro e *Federal Reserve Bank*) e instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Essas políticas apresentaram-se como um conjunto de regras baseadas no pensamento político da época, e pautaram as ações de governantes como dos Estados Unidos da América e do Reino Unido. Na ocasião, a líder do Reino Unido, Margareth Thatcher, e o presidente dos Estados Unidos,

Ronald Reagan, propuseram os procedimentos do neoliberalismo para todos os países, destacando que os investimentos nas áreas sociais deveriam ser direcionados para a iniciativa privada, ou seja, para as empresas, a fim de movimentar a economia, manter os empregos e melhorar os salários. E as recomendações para os países pobres foram: redução de gastos governamentais; diminuição dos impostos; privatização e desregulamentação da economia (GASPARETTO JUNIOR, 2021). Tais recomendações traziam no seu bojo a privatização e o afastamento do Estado da promoção de políticas públicas universais.

O neoliberalismo chega um pouco tardiamente no Brasil, com Fernando Collor de Mello, eleito presidente em 1990 e renunciando em 1992 para não sofrer um *impeachment*, e entra mais fortemente, e para ficar, com Fernando Henrique Cardoso (FHC), que presidiu o Brasil de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003. No governo FHC, em 1995, foi criado o Ministério da Reforma do Aparelho do Estado, sob a égide de Bresser Pereira, quando foi editado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Na apresentação do Plano consta:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram o Estado desviou-se das suas funções básicas [...] Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. (BRASIL, 1995, p. 9).

O texto de apresentação, do plano de governo de FHC para o Estado, evidencia que o preceito neoliberal de endividamento do Estado é o causador da crise, e, conforme os termos do plano, os serviços passíveis de atuação da sociedade civil “envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde [...]”, considerados como pertencentes ao setor dos serviços não exclusivos do Estado. “São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e museus” (BRASIL, 1995, p. 53). Essas definições estão perfeitamente amarradas às determinações do Consenso de Washington quanto ao afastamento do Estado da promoção de políticas sociais, por serem as causadoras do endividamento estatal.

Nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso houve várias privatizações de empresas estatais, dando materialidade à política econômica neoliberal. Um exemplo importante de uma privatização danosa, cujos efeitos se sentem até hoje, é o da Vale do Rio Doce, que nos evoca o terrível acidente do rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração em Brumadinho, Minas Gerais, em 25 de janeiro de 2019. É importante destacar que, embora não seja conteúdo específico da educação, mas que afeta diretamente o volume dos impostos pagos ao erário público brasileiro e, portanto, os recursos destinados às políticas públicas, que a Vale, juntamente com a Samarco,

uma das empresas do Grupo Vale, possui uma dívida tributária com o Brasil de 45 bilhões de reais (CARVALHO, 2020).

As políticas propostas pelo Consenso de Washington não dão conta das crises do capital que continuam assolando a economia, provocando alta de preços dos alimentos e da energia, problemas financeiros e econômicos, crise financeira, grandes desigualdades e exacerbada concentração de riqueza.

Puello-Socarrás, ao analisar *¿El nuevo neo-liberalismo? Crisis, rupturas y re-dención de las continuidades*, afirma chamar a atenção a “suspeita re-invenção do protagonismo público” e suas distintas formas, como: “o voluntariado e atividades das ONGs e da economia solidária, o conhecido ‘terceiro setor’”, enquanto distintas ações socioeconômicas são implementadas, com a finalidade de “desestruturar o campo estatal e tudo que ele significa”, principalmente em relação “aos direitos constitucionais e a seguridade social”, que seriam obstáculos e cargas que prejudicam a acumulação capitalista do “neo-liberalismo”, pois desfavorecem o capital (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 97, tradução livre). O autor, ao analisar o neoliberalismo, pauta *El Washington Contentious 2000*, que defende a “[...] segunda geração de programas do Consenso de Washington em relação à ‘autossuficiência financeira’ dos empreendimentos regulados pelos governos”, por meio de “Organizações Não Governamentais” do setor dos “Fundos Financeiros Privados”. Destaca, ademais, que, “no Consenso de Barcelona, celebrado em 2004, foi formalizada a proposta do ‘pós consenso de Washington’”, defendida por Joseph Stiglitz (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 103).

A proposta de Joseph Stiglitz, ex-vice-presidente do Banco Mundial (BM), para o *Pós-Consenso de Washington*, também não resolveu a crise, que se perpetua até os dias de hoje. Mas os neoliberais insistem na resolução das crises do capital, por meio de intervenções a partir dos recursos públicos do Estado. E Joseph Stiglitz defende o *Pós-Consenso de Washington* criticando as políticas do Consenso de 1989, por não terem conseguido dar respostas a uma série de questões vitais para o desenvolvimento. O ex-diretor do BM reafirma a teoria neoliberal de que a crise é do Estado e não do capital. Dentre as suas recomendações, destacamos aquela que, para nós, demonstra que os neoliberais colocam o Estado a serviço do capital e do mercado. Para Stiglitz (apud GONÇALVES, 1998, s. p.), a questão não é se o Estado deve ou não intervir. A questão é saber de que forma o Estado deve intervir. O mais importante, segundo Stiglitz, é que não devemos considerar o Estado e os mercados como substitutos um do outro. O governo deve se considerar como um complemento aos mercados, e assim atuar para que os mercados cumpram melhor as suas funções, corrigindo as suas eventuais falhas. Portanto, o papel do governo é o de “responder aos fracassos do mercado”.

Mais uma vez, entendemos que o governo FHC desenvolveu uma política

social e econômica alinhada aos ditames do atual “novo neo-liberalismo”, segundo Puello-Socarrás, analisado anteriormente, por ser o que constatamos na introdução do PDRAE, reproduzido a seguir:

Dada a crise do Estado e o **irrealismo da proposta neoliberal do Estado mínimo** [Consenso de Washington, 1989], é necessário reconstruir o Estado, de forma que ele não apenas garanta a prosperidade [privada] e os contratos, mas também exerça seu **papel complementar ao mercado na reconstrução da economia [...]**. (BRASIL, 1995, p. 55-56, grifos nossos)

Podemos afirmar, não só pelos processos de privatização apresentados no governo aqui analisado, bem como pela responsabilização da sociedade civil na oferta, via parceria dos serviços não exclusivos do Estado, que estes continuaram a ser desenvolvidos pela sociedade civil, de diferentes formas, e mais intensamente nos dias de hoje, nos quais vivemos o aprofundamento das políticas neoliberais de privatização e precarização de políticas públicas, que implicam na perda de direitos sociais.

A responsabilização do Estado, na resolução das crises do capital, reúne condições ideais para a redução das verbas públicas, que trazem implicações para o financiamento das políticas sociais e penalizam as populações carentes. E não podemos falar em políticas públicas sem pensar na origem dos recursos para sua materialização como direitos do cidadão. As políticas sociais e a economia andam de mãos dadas, apesar de, nos países capitalistas, as primeiras estarem sempre subjugadas à segunda.

A prática de redução de recursos em políticas sociais, seguindo os ditames do Consenso de Washington² e do Pós Consenso, também se manifesta no financiamento público da educação, que no Brasil teve a sua trajetória marcada pela criação, em 1997, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado em dezembro de 1997 e implantado em 1998, no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Esse Fundo excluía do financiamento a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos. A reedição do financiamento da educação se deu em 2006, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Este, de forma abrangente, incluiu toda a educação básica e suas modalidades (BRASIL, 2007).

O Fundef, conforme sua designação, ao destinar-se somente ao Ensino Fundamental, estimulou, inicialmente, muitos municípios a aumentarem a sua arrecadação, assumindo mais matrículas do Ensino Fundamental e promovendo, em

2 O Consenso de Washington refere-se a um encontro realizado em 1989, em Washington D.C., capital dos Estados Unidos, que registrou a aprovação de políticas formuladas por diferentes agências, como FMI ou BM, para implementação do neoliberalismo nos países da América Latina.

muitos casos, a municipalização da educação. Pinto (2018, p. 856) comprovou que:

Inquestionavelmente, o efeito de maior impacto e, praticamente irreversível, do Fundef foi alterar a divisão pela responsabilidade na oferta educacional no país. Assim, desencadeou-se um processo de municipalização do Ensino Fundamental sem precedentes, [...] processo que se deu mais intensamente nas regiões mais pobres do país.

O mesmo autor destaca ainda que

O Fundef provocou também um abandono da Educação Infantil por parte daquelas redes estaduais que também atendiam a essa etapa; de tal forma que, nos 40 anos anteriores ao Fundef, estados e municípios dividiam a oferta do atendimento público dessa etapa, respondendo os primeiros por dois terços das matrículas e os segundos por um terço, em razão muito próxima da distribuição entre eles da receita de impostos; ao final do fundo, essa divisão da oferta praticamente se inverteu. (PINTO, 2018, p. 856).

Na sua análise, o mesmo autor destaca que, a par dessa realidade, os números de oferta de creche cresceram entre 1997 e 2006, o que

[...] especialmente nas creches, pode ser explicado por uma melhora na contabilização dos dados, uma vez que essa etapa, antes da Constituição Federal/CF de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB de 1996, encontrava-se geralmente na área de assistência social. (PINTO, 2018, p. 856).

O Fundeb, abrangendo toda a educação básica e suas modalidades, era, basicamente, composto por recursos dos estados e municípios, que Pinto (2018, p. 861) afirma ter sido de 91%. Mas o Fundeb incluía também, no art. 8º, as matrículas da Educação Infantil ofertadas por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas, à época, com os governos municipais, no cômputo das matrículas com direito a repasse de recursos públicos. Com a prática da parceria na Educação Infantil, veio junto o repasse de recursos públicos para o setor privado, mesmo que sem fins lucrativos, que continuou se ampliando na Educação Infantil. Tal política tem tomado novos rumos, que promovem a perda do caráter público, pois, além de a educação deixar de ser um direito social, passa a ser uma mercadoria comprada pelo cidadão cliente, que toma o lugar do cidadão de direitos.

Segundo Rikowski (2017, p. 398), em razão de “[...] circunstâncias desesperadas para o capital global, pelo deslocamento do trabalho não estar criando um valor suficiente para sustentar o desenvolvimento capitalista e a civilização” transformam “o financiamento estatal da educação em uma fonte tentadora para sugar dinheiro público”. Para ilustrar melhor essa afirmativa, o autor traz os valores do mercado mundial da educação do ano de 2015, que foram de 4,9 trilhões de dólares, quando o investimento em capital de risco em educação no

ano de 2014 foi de 2 bilhões de dólares, destacando o aumento de 45% entre 2009 e 2014, e conclui: “Nestas circunstâncias, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas não parece surpreendente, o que estimula a sua privatização” (RIKOWSKI, 2017, p. 398). Na privatização dos recursos públicos está presente o interesse de ganho do capital, no qual os recursos públicos destinados à educação são um grande atrativo. Não podemos esquecer que esses recursos são definidos nos orçamentos públicos e rigorosamente empregados somente em educação, o que assegura a sua destinação e aplicação!

E, quando discutimos a qualidade da educação, enquanto direito constitucional estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Art. 206 enumera os princípios da educação e tem no seu inciso “VII – [a] garantia de padrão de qualidade”, temos presente que tal qualidade se constitui como obrigatoriedade, e não opção do poder público ou da iniciativa privada. Assim, é importante destacar a afirmação de Rikowski (2017, p. 400) de que “o lucro é um custo extra que os administradores públicos não possuem”, e “a necessidade de apertar orçamentos e aumentar a carga horária dos professores” é uma “necessidade da pós-privatização” em que medidas de redução de custos tornam-se muito importantes e são uma das fontes de lucro.

Destacamos ainda uma resposta do mesmo autor à pergunta sobre o que é a privatização na educação, na qual aponta muitos argumentos usados como críticas reais ou potenciais consequências negativas dessa privatização, tais como: prejuízo aos padrões de ensino, aprendizagem e resultados educacionais; contribuição para a redução de salários de professores e piora das condições de trabalho; vulnerabilidade a demissão de assistentes e pessoal de apoio; dificuldade de planejamento; risco à representação sindical; tendência a padronizar o currículo e a pedagogia, tornando-os menos estimulantes; corrosão dos valores do serviço público; estímulo a padronização corroendo a igualdade e a equidade e aumento da discriminação e da segregação. No entanto, essas críticas não analisam a natureza da privatização educacional (RIKOWSKI, 2017, p. 399).

Rikowski (2017) destaca que, essa forma de analisar a privatização na educação, não deve evitar que se lide com a natureza e com o modo de existência da privatização e seus fenômenos. Nesse sentido conclui que o objetivo de tudo isso é o lucro, e para tal é preciso gerir os “serviços educacionais e instituições abaixo do preço do contrato a fim de obter lucros”. Esses lucros correspondem a aperto salarial, tentativas de venda ou aluguel de campos de esportes, espaços institucionais para eventos e reuniões. Destaca, ainda, que esses contratos são sigilosos e contam com “[...] uma força motriz para gerir esses serviços educacionais e instituições abaixo do preço de contrato, a fim de obter lucros [...]” (RIKOWSKI, 2017, p. 400).

A prática que vivenciamos na educação pública vai na direção da privatização desse serviço, cuja deterioração é uma ameaça, tanto no que diz respeito aos espaços físicos e ao material pedagógico, bem como à valorização profissional e salarial dos trabalhadores em educação, enquanto a sociedade em geral continua vivendo o aprofundamento do neoliberalismo com desemprego, perdas sociais, trabalhistas e políticas.

A título de ilustração, desse processo de privatização de recursos públicos, citamos uma recente lei votada no município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

O prefeito Sebastião Melo sancionou a Lei de Nº 12.952, de 7 de janeiro de 2022, que dispõe sobre a autorização para a aquisição de vagas na Educação Infantil – Etapa Creche, junto a instituições particulares **com fins lucrativos** para crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A medida tem como finalidade ampliar a oferta do serviço para crianças, entre 0 e 3 anos e 11 meses de idade. As vagas se destinam àquelas que não conseguirem atendimento na Rede Municipal ou nas instituições comunitárias já conveniadas com a administração pública da Capital. (PORTO ALEGRE, 2022, grifo nosso)

Contrariamente ao acima legislado, a CF/88, no Art. 213, vincula a destinação de recursos públicos para escolas públicas, podendo estes “ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei”, e “**que comprovem finalidade não-lucrativa**”. Em que pese a proibição constitucional acima, leis como a do município de Porto Alegre permitem o repasse de recursos públicos para instituições privadas com fins lucrativos, mesmo que seja com a **compra de vagas**, numa estratégia que isenta o poder público da responsabilidade da oferta de vagas em espaço público. Essa prática está se institucionalizando enquanto política comandada pelos interesses do capital, aos quais se filiam os capitalistas brasileiros, realidade que também nos permite afirmar que o atual governo brasileiro está, de forma subserviente, a serviço do capital.

AS LEIS E REGULAMENTAÇÕES BRASILEIRAS: AMEAÇAS AO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO

A Renovação da Lei do Fundeb, nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, continua mantendo a utilização da verba pública para a Educação Infantil parceira (BRASIL, 2020, Art. 7º, §§ 2º e 3º), tanto em creche como em pré-escola, esta última até que se dê a universalização dessa etapa da educação básica.

Destaque há que ser feito à reedição da Lei do Fundeb e sua regulamentação, que mantém a proibição do repasse de recursos públicos para instituições parceiras com fins lucrativos. Essa lógica foi assegurada graças à luta da sociedade brasileira para não perder recursos da educação para a área assistencial, como queria o Ministro Paulo Guedes, que defendia a criação de *voucher* para

a Educação Infantil, nos moldes da educação chilena no período da Ditadura Militar de Augusto Pinochet (1973/1990), cuja política econômica era ditada pela escola de Chicago, com a atuação dos *Chicago Boys*, dos quais Guedes fazia parte. Guedes não atuou diretamente no governo chileno, mas na política chilena da época, como professor convidado na Universidade do Chile.

Necessário se faz destacar o uso indevido de recurso público, quando mais um documento oficial impacta a Educação Infantil, que é a Medida Provisória (MP) n.º 1.061, de 09 de agosto de 2021, que cria o Programa *Auxílio Criança Cidadã* (BRASIL, 2021a), em substituição à Política do Bolsa Família, medida convertida na Lei n.º 14.284, de 29 de dezembro de 2021 (BRASIL, 2021c), que instituiu dois programas, o *Programa Auxílio Brasil* e o *Programa Alimenta Brasil*, com disposições, alteração e modificação de leis afetas. A MP n.º 1.061/2021 sofreu emendas, não sendo aprovada na sua forma original (BRASIL, 2021b). Essa MP teve como objetivo substituir o Programa Bolsa Família, que transferia renda a famílias em situação de pobreza e que buscava reforço em duas outras políticas públicas: o acesso à educação e o acesso à saúde das famílias incluídas (GOMES, 2021). Há alguns destaques da lei em questão, que faremos a seguir, uma vez que trazem referência à Educação Infantil para crianças com direito à creche (0 a 3 anos), cujas famílias estejam em situação de pobreza ou de extrema pobreza.

Na Lei n.º 14.284/21, na seção II, *Dos Benefícios Financeiros*, o artigo 4º define que o Programa Auxílio Brasil se constitui em benefício financeiro destinado a ações de transferência de renda, donde destacamos o inciso:

I - Benefício Primeira Infância: no valor de R\$ 130,00 (cento e trinta reais) mensais, destinado às famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza que possuam em sua composição crianças com idade entre 0 (zero) e 36 (trinta e seis) meses incompletos, pago por integrante que se enquadre em tal situação. (BRASIL, 2021c).

A Seção III, da mesma lei, *Dos Incentivos ao Esforço Individual e à Emancipação Produtiva*, determina no artigo 5º que o Programa Auxílio Brasil é composto de “incentivos ao esforço individual e à emancipação” por meio de cinco diferentes incentivos, quais sejam: “I - o Auxílio Esporte Escolar; II - a Bolsa de Iniciação Científica Júnior; III - o Auxílio Criança Cidadã; IV - o Auxílio Inclusão Produtiva Rural; [e] V - o Auxílio Inclusão Produtiva Urbana”. Dentre os auxílios enumerados, destacamos o inciso “III - o Auxílio Criança Cidadã”; descrito na Subseção III do art. 8º:

Art. 8º O Auxílio Criança Cidadã será concedido para **acesso da criança, em tempo integral ou parcial, a creches**, regulamentadas ou autorizadas, que ofertem educação infantil, nos termos do regulamento, e **será pago diretamente pelo ente federado subnacional responsável pelo convênio** para a instituição educacional conveniada em que a criança estiver matriculada. (BRASIL, 2021c, grifos nossos).

O parágrafo 6º, do artigo 8º, atribui ao Ministério da Cidadania “a gestão e a operacionalização do Auxílio Criança Cidadã”. O § 8º do mesmo artigo, no inciso I, estabelece que ao Ministro de Estado da Cidadania compete dispor sobre “**os critérios de priorização das famílias**, as regras para implementação gradual”, respeitada a “disponibilidade orçamentária e financeira” e de acordo com o processo seletivo da lei do Marco Regulatório das Parcerias. Também é ato do Ministro de Estado da Cidadania “III - os procedimentos para acompanhamento, monitoramento, fiscalização e controle dos valores repassados, além de formas de controle social”. Já no § 7º do Artigo 8º consta que a operacionalização da parceria como o “**Termo de Adesão e critérios e procedimentos mínimos de adesão dos estabelecimentos de ensino**” é de competência conjunta da pasta da Cidadania e da Educação, nas respectivas unidades da federação (BRASIL, 2021c, art. 8º, grifo nosso).

E mais, no § 9º, ainda do artigo 8º, está definido que os conselhos de acompanhamento e de controle social do Fundeb (BRASIL, 2020) prestarão “paralelamente aos demais órgãos” do Programa Auxílio Brasil “**o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência, a aplicação dos recursos**” bem como “**a habilitação das entidades educacionais**” nos seus respectivos âmbitos de atuação federal, estadual, distrital e municipal (grifos nossos).

As competências dos Conselhos do Fundeb, constantes em lei, estão estabelecidas nos artigos 30, 33 e 34, sendo o artigo 33 aquele que define as funções desse Conselho, instituindo a sua especificidade, que é a de atuar em relação aos recursos distribuídos pelo Fundo. O acompanhamento e controle da habilitação das entidades educacionais é competência dos Conselhos de Educação. Abaixo transcrevemos o artigo 33 da Lei do Fundeb:

Art. 33. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidos, perante os respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim. (BRASIL, 2020)

Destaque há que ser feito à imbricação de procedimentos afetos a diferentes ministérios (Educação e Cidadania) e suas respectivas leis, como no caso do acompanhamento e controle social de conselho, regulamentado na Lei do Fundeb, e o termo de Adesão e os Critérios de procedimentos das instituições parceiras, regulamentado na Lei do Marco Regulatório das Parcerias, ambos de competência da Educação. No entanto, essas leis aparecem referenciadas nas regulamentações do Programa Auxílio Brasil, de responsabilidade do Ministério da Cidadania. Entendemos que o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação respondem política, jurídica e socialmente pela educação básica, respectivamente, no

âmbito das jurisdições federal, distrital, estadual e municipal. E mais, identifica-se uma interdependência entre esses programas, que entendemos constituírem programas de ministérios diferenciados, cujas verbas são exclusivas, ou melhor, vinculadas à atuação na respectiva área, não havendo, por exemplo, possibilidade constitucional de uso das verbas da educação na Assistência Social.

Nossa dúvida está ancorada na competência legal sobre a oferta de creche estar com o Ministério da Cidadania, mesmo em caso de “crianças em vulnerabilidade social”, pois a Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 21, trata de educação escolar e compõe-se de: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”; e também da educação superior. E, no artigo 29, a lei afirma que “a educação infantil é a primeira etapa da educação básica”. E sua oferta é regulamentada no “Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 21; 29). Todas essas atividades educacionais, desenvolvidas em instituições de educação, públicas ou privadas, são administradas por uma Secretaria de Educação, estadual ou municipal, e têm como órgão responsável por definir suas normas, emitir resoluções e exercer fiscalização, seus respectivos Conselhos de Educação.

Em que pese a Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021, instituir no parágrafo único do artigo 47, a prerrogativa do Poder Executivo em adequar “a gestão e os atos normativos relativos ao Programa Auxílio Brasil às disposições desta Lei em 90 (noventa) dias contados da data de sua publicação” o que temos, até o momento da escrita desse artigo, é o Decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021, que regulamenta o Programa Auxílio Brasil instituído pela Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021. (BRASIL, 2021)

Reconhecemos, evidentemente, que somar esforços entre programas assistenciais e atividades educacionais é desejável e necessário, para combater tanta desigualdade e tantas necessidades que a pobreza impõe aos brasileiros desassistidos. Prescindimos de cada ministério e respectivas secretarias atuando nas suas áreas de competência de forma complementar.

A lógica presente na Lei n.º 14.284/2021, no entanto, promove o afastamento do Estado da oferta pública de educação, pois reforça o repasse dos recursos públicos para as escolas privadas de Educação Infantil, política defendida pelo Ministro da Economia do Brasil, Paulo Guedes, com suas constantes investidas na privatização de todos os serviços públicos brasileiros.

Essa política de privatização da educação tem sustentação em arcabouço legal, a destacar-se a Reforma do Aparelho do Estado, já citada neste texto, que veio à lume no Brasil nos idos de 1995 e promoveu regulamentações

específicas, à época, como as das Organizações Sociais (OSs) e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Será nos anos de 2010 em diante que vamos ter a evolução dessas regulamentações representadas pelo Novo Marco Regulatório das parcerias por meio da Lei n.º 13.019/2014, modificada pela Lei n.º 13.204/2015, conhecida também como *Marco das Parcerias entre a Administração Pública e as Organizações da Sociedade Civil / OSCs*.

Segundo Pires, Susin e Montano (2018, p. 245), essa lei vem consubstanciar a política de parcerias e da terceira via no Brasil, uma vez que

O principal objetivo do marco regulatório [é] disciplinar as parcerias celebradas entre o poder público e as entidades privadas sem fins lucrativos, conceituadas no referido instrumento legal como Organizações da Sociedade Civil – OSC. [...] Essa legislação amplia a possibilidade das parcerias estabelecidas entre as OSC e o poder público: [via] o termo de fomento, o termo de colaboração, e o acordo de cooperação, pois anteriormente existiam apenas o convênio e o termo de colaboração, por meio das OS e OSCIP.

Esse documento legal de cunho federal (BRASIL, 2014b, Lei n.º 13.019/2014) permite a adequação das normas estaduais e municipais às realidades locais, e abre um leque de probabilidades. Além dessa possibilidade de flexibilizações, há, ainda, a limitação do “suposto processo de fiscalização pela sociedade civil”, o qual deve ser feito de forma virtual, prática que não se efetiva, por não ser acessível a todas as famílias, considerando a dificuldade de acesso de muitas delas ao mundo virtual. E, também, porque a participação das famílias no acompanhamento da educação dos seus filhos não se caracteriza como prática existente na Educação Infantil, ainda tida como uma benesse do poder público e não um direito das famílias.

A privatização do público, segundo Peroni (2016), traz implicações para a democracia e o papel da educação na construção de uma sociedade democrática, pois princípios democráticos são construídos na participação e na vivência de processos decisórios com a participação dos alunos, dos pais e dos profissionais da educação.

REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DA ANÁLISE DOS NÚMEROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Este texto não poderia deixar de apresentar, de forma mais concreta, a realidade da Educação Infantil no Brasil e, para tal, socorremo-nos de estudo desenvolvido por Susin e Montano, entre 2016 e 2019, sobre *A Política Educacional para a Infância e a Parceria Público-Privada em Municípios Brasileiros*. O trabalho ainda foi publicado no livro *Diálogos sobre a Relação entre o Público e o Privado no Brasil e América Latina* e apresentado no II Seminário Nacional do Grupo do GPRPPE,

Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação, em novembro de 2019, destacando os números da oferta de educação para as crianças pequenas, a partir do Marco Regulatório das Parcerias.

Antes de apresentar os números que nos permitem um significativo panorama da evolução das matrículas públicas e da rede parceira da Educação Infantil brasileira entre os anos de 2016 a 2019, faz-se necessário chamar a atenção para a metodologia de pesquisa usada para a captura desses dados, considerando os limites encontrados para o acesso às informações da Educação Infantil. Essa dificuldade foi um limitador da abrangência da referida pesquisa e direcionou a escolha do seu *locus* para um estado, em cada uma das cinco regiões do Brasil, e a sua capital, porque essas cidades congregam um contingente populacional maior de trabalhadores e suas famílias, sempre em busca de oportunidades de trabalho. Já o processo de escolha dos estados foi determinado por aqueles cujas capitais ofereciam possibilidade de contato com pesquisadores abertos a participar da pesquisa, o que denuncia a dificuldade de acesso a informações que são cruciais para o avanço, a qualidade e a veracidade dos trabalhos acadêmicos.

Feita essa importante ressalva, a seguir destacamos as constatações que tiveram como referência o Relatório do 2º ciclo de monitoramento do PNE 2014/2024 (FNE, 2019), escolhido como referência das análises aqui apresentadas porque era o documento com as informações estatísticas mais atualizadas à época. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 é o documento consubstanciado na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (BRASIL, 2014a). Essa lei define as metas a serem atingidas pela educação brasileira.

Os números, que representam a totalidade da oferta de Educação Infantil, em 2018, não registraram um aumento considerável de matrículas, havendo, ainda, demanda para a Pré-escola, que já deveria ter sido universalizada, de acordo com as metas do PNE 2014/2024, preponderantemente em espaço público até 2016. Portanto, em 2018 já estávamos amargando dois anos de atraso no atingimento dessa meta.

Algumas capitais, como Belém, São Paulo e Porto Alegre, reduziram a oferta pública e aumentaram a oferta das matrículas nas instituições parceiras com o poder público, ampliação que decorreu principalmente na demanda por creche, que é o caso de São Paulo, ao passo que em Porto Alegre a redução da oferta pública se deu na creche e na pré-escola.

Em Salvador, embora a matrícula para a pré-escola fosse majoritariamente na rede pública, o aumento percentual dessa demanda, no período pesquisado, deu-se na rede parceira, o que também ocorreu com as matrículas em creche. Em Campo Grande, na rede pública, também se registrou aumento de

matrículas para a Educação Infantil, sendo que, no período de 2016/2019, as matrículas em creche, ofertadas pela parceria, tiveram redução. Texto acessado posteriormente à conclusão dessa fase da pesquisa referiu indicativos dessa redução ao fato de a instituição parceira ter findada sua condição de parceria com o poder público, por meio de Ação de Improbidade Administrativa na execução de convênios, pelo Ministério Público de Mato Grosso do Sul³. Ainda em Mato Grosso do Sul houve aumento na oferta parceira de pré-escola. Os números aqui apresentados, e referentes aos anos de 2016 até 2019, atestam a tendência de ampliação da oferta de Educação Infantil, por meio das parcerias.

Em relação à democratização da oferta, outra hipótese desta pesquisa, e que no GPRPPE é definida como a garantia do direito constitucional e social das famílias e das crianças, constatou-se que a oferta não estava acontecendo em espaços públicos, gratuitos e com a qualidade desejada e expressa na Constituição Federal de 1988.

Outro critério que define a democratização dos direitos sociais é a participação da sociedade civil na elaboração das legislações estaduais e municipais, conforme estabelece a Lei Federal do Marco Regulatório, por meio de Conselho de Representação, presente no art. 15, relativo à criação de um Conselho de Fomento e Colaboração no âmbito das diferentes federações “de composição paritária entre representantes governamentais e organizações da sociedade civil”, com o fim de “divulgar boas práticas e de propor e apoiar políticas e ações voltadas ao fortalecimento das relações de fomento e de colaboração previstas nesta Lei”. O § 3º, do mesmo artigo, afirma a necessidade da consulta “aos conselhos setoriais de políticas públicas e a administração pública” no que diz respeito “[...] às políticas e ações voltadas ao fortalecimento das relações de fomento e de colaboração propostas pelo Conselho” (BRASIL, 2014b), tratados neste artigo. No entanto, a criação desse conselho ocorreu somente na Bahia.

Ainda sobre a participação social, prevista na Lei n.º 13.096/2014, propõe-se que seja realizada por meio virtual, o que não leva em consideração que o acesso à internet não está disponível a todas as famílias, principalmente aquelas de baixa renda, comprometendo mais uma possibilidade de ampliação do processo democrático e participativo, bem como dificultando o acesso a um dos princípios a ser obedecido “pela administração pública direta ou indireta de qualquer dos poderes da União, dos Estados e dos Municípios”, estabelecido no Art. 37 da CF/88, que é a “publicidade”.

Os resultados acima apresentados nos intimam a continuar na busca pela

3 Para mais detalhes ver o artigo de Fernandes, Fernandes e Alves (2019): Parceria público-privada no município de Campo Grande: o caso da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP).

materialização dos direitos das crianças em espaços de educação públicos e de qualidade, que a elas permitam viver plenamente a sua infância!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de educação para a infância analisada neste texto vem sendo negligenciada em muitos momentos, e as demandas das crianças pequenas e de suas famílias se acumulam. Nem mesmo a legislação (Lei n.º 13.005/2014), que aponta para soluções que priorizem o seu crescimento em espaços públicos e de qualidade, está sendo observada.

Os números apresentados neste texto, ancorados em relatórios de monitoramento do Plano Nacional de Educação, estão a demonstrar a fragilidade da política pública de Educação Infantil, além da necessidade da ampliação da oferta de vagas em escolas públicas para incluir as crianças na Educação Infantil com qualidade, garantindo que possam viver plenamente a sua infância. Certamente nada disso será atingido com a redução do orçamento público para a educação.

A educação atrelada à política econômica neoliberal, de afastamento do Estado e comprometimento da sociedade civil na sua oferta, não promove a democratização da Educação Infantil e coloca as Organizações Sociais como parceiras do Estado, esvaziando sua função, que é a de representar a comunidade em suas demandas. As OSCs passam de demandantes dos interesses das comunidades, às quais representam, a demandadas por assumirem as funções do Estado.

A partir do aqui exposto, entendemos necessário fazer um alerta muito contundente em defesa do direito à educação das crianças pequenas e suas famílias, pois a dívida social com a Educação Infantil somente aumenta e não tem

[...] como ser saldada, porque o tempo perdido na infância não pode ser recuperado. O tempo é agora! A educação infantil precisa ser entendida como uma etapa fundamental na vivência das crianças que constroem seus mundos a partir do ambiente de experimentação e de interações. Esse direito precisa ser preservado e, mais do que isso, assegurado a todas as crianças brasileiras. (SUSIN; MONTANO, 2021, p. 158)

Precisamos ter presente que não há como oferecer Educação Infantil para quem não teve acesso a ela, na idade própria, como se faz com a educação de jovens e adultos! Para a Infância: A Hora é Agora!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério da Adminis-

tração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil [...] define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014b.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 246-C, seção 1 - Extra C, p. 1, 25 dez. 2020.

BRASIL. Medida provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 ago. 2021a.

BRASIL. Decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021 que Regulamenta o Programa Auxílio Brasil, instituído pela Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021. **Diário Oficial Da União**, Brasília, ed. 209-A, seção 1 - Extra A, p. 2, 08 nov. 2021b.

BRASIL. Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2021c.

CARVALHO, Igor. Após Brumadinho e Mariana, Samarco e Vale somam R\$ 45 bilhões em dívidas com a União. **Brasil de Fato**, São Paulo, 25 jul. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/25/apos-brumadinho-e-mariana-samarco-e-vale-somam-r-45-bilhoes-em-dividas-com-a-uniao> Acesso em: 21 jan. 2022.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FERNANDES, Solange Jarcem; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. Parceria público-privada no município de Campo Grande: o caso da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP). **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 176-194,

jan./abr. 2019.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018**. Brasília: INEP; Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/noticias-fne/152-relatorio-do-2-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018>. Acesso em: 07 nov. 2021.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. Neoliberalismo. **InfoEscola**: navegando e aprendendo, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/neoliberalismo/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GOMES, Luis. Auxílio Brasil: ‘Não tem transição nenhuma, é um buraco negro’, diz ex-ministra. **Sul21**, Porto Alegre, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/entrevistas/2021/11/auxilio-brasil-nao-tem-transicao-nenhuma-e-um-buraco-negro-diz-ex-ministra/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GONÇALVES, Marcos Augusto. Neoliberalismo em Choque: o pós-Consenso de Washington. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 jul. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mas/fs12079804.htm>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MONTANO, Monique Robain. **A parceria entre a administração pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do marco regulatório das organizações da sociedade civil (MROSC) na oferta da educação infantil em Porto Alegre**. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-privada para a Democratização da Educação**. 2016. Tese (Promoção à professora titular) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Financiamento Da Educação Na Constituição Federal De 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018.

PIRES, Daniela de Oliveira; SUSIN, Maria Otília Kroeff; MONTANO, Monique Robain. A Configuração Político Normativo da Parceria Público-Privada: implicações na oferta da educação infantil no município de Porto Alegre. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 239-268, jan./abr. 2018.

PORTO ALEGRE. SMED. **Quadragesima Primeira Edição - Janeiro de 2022 SMED Informa**. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/kL-nhx>. Acesso em: 01 mar. 2022.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo**: itinerários teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008. 166 p.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização da educação e formas de Mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff; MONTANO, Monique Robain. A Política Educacional para a Infância e as Parcerias Público-Privada em Municípios Brasileiros. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

SOBRE OS/AS AUTORES/RAS

Bruna Bragagnolo Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondonópolis em 2022. Desenvolve pesquisas na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Educacionais e Privatização da Educação.

Cassia Alessandra Domiciano (org.)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-RC) e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Desenvolve trabalhos na área de Política, Gestão e Financiamento da Educação, com ênfase na Educação Infantil. Coursou especialização voltada para o desenvolvimento das relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral, oferecida pela Universidade de Franca. Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná do curso de Pedagogia e Licenciaturas, está credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (Greppe), na Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de Mato Grosso e o Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE-UFPR). É Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca) e da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos temas referentes à Privatização da Educação Básica, ao Financiamento da Educação e Políticas para Educação Infantil. E-mail: cassia.domiciano@ufpr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3030-2416>.

Daniela de Oliveira Pires (org.)

Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Setor de Educação/Departamento de Administração e Planejamento Escolar (DEPLAE/NUPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Núcleo de Políticas Educacionais (NUPE/UFPR), do Grupo de Pesquisa, GPRPPE (Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação) (PPGEDU/UFRGS) e da Rede Latino-Americana e Africana em privatização da educação. Vice editora da Revista Jornal de Políticas Educacionais (JPE). Tem experiência na área da Educação, atuando

principalmente nos seguintes temas: estado, política educacional e relação público-privada na educação. E-mail: danielapires@ufpr.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6671-9195>.

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

Graduada em Pedagogia, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, com doutorado-sanduiche (PDSE/CAPES) na Universidade do Minho (Braga/Portugal) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Professora associada nível C pesquisadora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (1998-2020) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, onde atuou como Coordenadora-Adjunta (2012-2014) e como Coordenadora (2014-2016). É professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM desde 2020. É membro do corpo editorial da Revista Teoria e Prática da Educação, membro do Conselho de Consultores da Revista Espaço Acadêmico e parecerista de Revistas da área da Educação. É autora de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos nacionais. Em sua experiência na área educacional, atuou também como professora, administradora e coordenadora pedagógica da educação básica. Atualmente, em termos de ensino e pesquisa, dedica-se à área de Políticas Públicas e Gestão Educacional, com ênfase nos seguintes temas: Estado e educação, políticas públicas para a educação, gestão pública, gestão educacional e gestão escolar. É líder do GEPPPGE/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional. É associada a ANPED e ANPAE. E-mail: elmajulia@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4770-4649>.

Felipe Baunilha Tomé de Lima

Possui licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (2010). É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013) e atualmente é doutorando no PPGE UFPB. Professor da educação básica no Estado da Paraíba desde 2012. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica, política educacional, educação e movimentos sociais, educação e temas transversais, ensino de biologia, sociedade civil e terceiro setor. E-mail: felipebaunilha@yahoo.com.br.

Gabriel de Lima Germano

Graduado em Geografia pelo Centro Universitário Campos de Andrade, possui pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade de Marília e atualmente é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Paraná. É pesquisador no Observatório do Ensino Médio e professor da rede estadual do Paraná. E-mail: gabrielgermano94@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6902-6864>.

Janete Palú (org.)

Licenciada em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Possui especialização em Ciências Sociais: História e Geografia pela Faculdade de Itapiranga (SEI-FAI); Especialização em Educação na Diversidade com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e Especialização em Educação na Cultura Digital pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó-SC. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha de Políticas Educacionais. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (Gpegie) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e do Grupo de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de História e Assistente Técnica Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Bolsista do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, FUMDES (Florianópolis, SANTA CATARINA, BR). E-mail: janete.palu@ufpr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5887-6246>.

Jéssica Luana Casagrande

Graduada em Pedagogia – Licenciatura – pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2019). Na graduação foi bolsista do Programa de Educação Tutorial – Assessoria Linguística e Literária (PET – ALL), da UFFS, campus Chapecó e integrou o Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão/ GPPPIN. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC, membro do Grupo de Pesquisa Filosofia e Sociedade, bolsista do Programa de Demanda Social CAPES e professora da rede estadual no município de Chapecó/SC. E-mail: jessicaluanacasagrande@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2579-3962>.

Joélma de Souza Arbigaus (org.)

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Contestado (UNC). Possui especialização em Gestão escolar, orientação e supervisão escolar pela Pós-graduação Bagozzi (CEPPEB); Especialização em Administração Pública pela Faculdade Educacional de Araucária (FACEAR); Especialização em Docência

na Educação Infantil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestrado em Educação pela UFPR. Doutoranda em educação pela UFPR, na Linha de Pesquisas em Políticas Educacionais. Membro dos Projetos de Pesquisa “A prática do gestor escolar nas escolas públicas de educação básica” e “Discussão sobre financiamento educacional nos Tribunais de Justiça: um estudo comparado das experiências do Brasil e dos EUA”. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná e da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. E-mail: joelma.arbigaus@ufpr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4694-9484>.

Lizandra Almeida Souza

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS; bolsista CAPES. Vinculada ao grupo de pesquisa Educação do Campo EEA/UEFS. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UEFS. E-mail: lizameidasouza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9175-3109>.

Luiz Eduardo Pinheiro Nistal

Economista e mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ORCID 0000-0001-9596-0933, é discente de doutorado no PPGE-UFAM. Trabalha como economista na Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa), onde é servidor há 13 anos. Na Suframa, trabalhou na Coordenação de Gestão Tecnológica (CGTEC) e, hoje, atua na área administrativa do órgão. E-mail: lepn1984@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9596-0933>.

Márcia Cossetin

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2017), Mestre em Educação (2012), Especialista em História da Educação Brasileira (2008) e Graduada em Pedagogia (2005), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Atualmente atua como Professora Adjunta no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - ILAACH - na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional e Social - GEPPES/Unioeste/PR e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - GREPPE/Unicamp. É membro da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe), da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Desenvolve pesquisas na área da Educação, principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Educacionais, Privatização da Educação

e Políticas Públicas para Privados de Liberdade. E-mail: marciacosentiniyahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5005-7756>.

Maria Otilia Kroeff Susin

Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1982), com mestrado (2005) e doutorado(2009) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa sobre Políticas Públicas e Processos de Gestão. É professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Foi Conselheira e Presidente Conselho Municipal de Educação e Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, educação infantil, público não estatal, financiamento da educação e conselho de educação. Atualmente trabalha em Pesquisas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: otiliasusin@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2361-502X>.

Maria Raquel Caetano

Possui graduação e licenciatura em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário FEEVALE (1988) e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2002). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(2013)na linha de Gestão e Políticas Educacionais. Pesquisa as relações entre o público e o privado na educação, gestão educacional e escolar e formação de professores na educação básica e profissional. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Docente na educação básica, graduação e pós-graduação lato e stricto sensu. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Gestão Educacional, Escolar, Políticas Públicas e Formação de Professores. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, atua no Campus Sapucaia do Sul e no Mestrado ProfEPT no polo Campus Charqueadas. Coordena o Observatório da EPT do IFSul. E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6973-908X>.

Michele Cristina da Costa

Mestranda do PPGE na Universidade Federal do Paraná. Profissional do Magistério SEED PR - Profissional do Magistério RMC (rede municipal de Curitiba). Diretora do SISMMAC (sindicato dos servidores do magistério municipal de Curitiba). E-mail: michele.costa@escola.pr.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3942-5466>.

Mônica Cristina Nunes

Possui graduação em Ciências - Licenciatura Curta pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1996) e graduação em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2012). Atualmente é Assessora Especial para a Área de Extensão Universitária na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), responsável pelos Projetos de Extensão. Atua principalmente nos seguintes temas: história da educação, ação docente, gestão escolar, extensão universitária. Mestranda, na Linha de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: monicacn0512@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1001-2382>.

Paula Valim de Lima

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação (2020) e graduada em Pedagogia (2017) pela mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE). Professora do Ensino Fundamental na rede municipal de Porto Alegre com atuação no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. E-mail: paulavdelima@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1798-7476>.

Raquel Gomes D’Alexandre

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo – EFLCH/ UNIFESP. Professora Me. em Educação e Ciências Sociais, formada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – EHPS da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Bacharel em História pela Faculdade de Ciências Sociais e licenciada em História na Faculdade de Educação – PUC-SP. Professora universitária e experiente em produção técnica para o ensino superior voltado às áreas de História, Política Educacional e Fundamentos da Educação, bem como para os cursos direcionados à formação docente. Foi professora de História na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP (2012); educadora na Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Fe-USP (2008 a 2011), professora de história no FOCO Vestibular promovido pela PUC-SP em parceria com a UNESCO (2006 e 2007). Realizou pesquisa para o Museu da Pessoa do Estado de São Paulo, no projeto Memórias e Práticas de professores de História da Rede Pública Municipal da Cidade de São Paulo (2006). E-mail: rgda-lexandre@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4779-1693>.

Vera Maria Vidal Peroni

É doutora em Educação e professora convidada do curso de pós-graduação em educação da UFRGS. É coordenadora do grupo nacional de pesquisa sobre a relação entre o público e o privado na educação GPRPPE/UFRGS. É líder do Diretório Grupo de Pesquisa Estado e políticas públicas de Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e política educacional, política educacional brasileira, relação público/ privado. Participa da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação (ReLAAPPe). Pesquisa atual: “A relação público-privado em países latino-americanos: sujeitos e conteúdo da proposta” envolvendo Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Uruguai, México e Venezuela. E-mail: veraperoni@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6543-8431>.

Theresa Maria de Freitas Adrião

Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1988), mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1995, 2001) e Livre Docente pela UNICAMP (2015). Foi docente da educação básica (1983-1998) e professora da Unesp (1998-2009) É professora colaboradora e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP e Professora Visitante na UFBA (2022-2023). Foi Professora Visitante na UNEMAT (2020-2022). Realizou estágios de pesquisa pós doutoral junto à Orealc/CHILE (2003-2004). Desenvolve pesquisas na área de política educacional, com ênfase em gestão e financiamento da educação básica, incluindo estudos sobre privatização e financiamento da educação no exterior (EUA e Portugal/ UMinho) com financiamento da FAPESP. Publicou diversos livros, capítulos e artigos sobre os temas de investigação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/UNICAMP) e a Rede de Latino Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação. (RELAAPE/<https://www.rede.fe.unicamp.br/pt-br>). Integra as seguintes entidades acadêmicas e científicas: ANPED (Tendo sido coordenadora do GT Estado e Política Educacional de 2015 a 2019); ANPAE; FINEDUCA (Integra a Diretoria desde 2021) e CEDES (membro da Diretoria desde 2022). Vice- Presidente da Junta Directiva de la CLADE Brasil. Editora Associada da Revista da FINEDUCA. Foi Editora Associada da Revista Educação & Sociedade, entre 2012-2020. Bolsista PQ/CNPq - 2010 a 2017 e 2020 a 2023. E-mail: theadriao@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1181-5873>.

