

Vera Maria Vidal Peroni  
Jaqueline Villafuerte Bittencourt  
Maria Otília Kroeff Susin  
Paula Valim de Lima  
Alexandre José Rossi  
Juliana Selau Lumertz  
Ângelo de Andrade Paz  
Rafael Martins Sais (Orgs)

**ANAIS DO 2º SEMINÁRIO REDEFINIÇÕES DAS FRONTEIRAS ENTRE O  
PÚBLICO E O PRIVADO: Implicações para a democratização da educação**

1ª Edição

UFRGS  
Porto Alegre  
2019

**2º Seminário Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS

25 a 28 de novembro de 2010

**Comissão Organizadora do evento:**

Alexandre José Rossi

Paula Valim de Lima

Jaqueline Villafuerte Bittencourt

Vera Maria Vidal Peroni

Maria Otília Kroeff Susin

**Comitê Científico:**

Adriano Pires de Almeida

Monique Montano

Albert Sansano Estradera

Nalú Farenzena

Alexandre José Rossi

Patrícia Marchand

Andrea do Rocio Caldas

Paula Valim de Lima

Cristina Maria Bezerra de Oliveira

Rafael Martins Sais

Daniela Pires

Romir de Oliveira Rodrigues

Elma Julia Goncalves de Carvalho

Scheiler Fagundes Carvalho

Fernanda Tarabal Lopes

Valdelaine Mendes

Iana Gomes de Lima

Vera Maria Vidal Peroni

Jaqueline Marcela Villafuerte

Bittencourt

Juliana Selau Lumertz

Leonardo Dorneles Gonçalves

Leonardo Granato

Liane Maria Bernardi

Lucia Hugo Uczak

Luciani Paz Comerlato

Maria de Fátima Cossio

Maria Dilneia Espindola Fernandes

Maria Luiza Rodrigues Flores

Maria Otília Kroeff Susin

Maria Raquel Caetano

Maurício Ivan dos Santos

**Organização dos Anais:**

Vera Maria Vidal Peroni

Jaqueline Villafuerte Bittencourt

Maria Otília Kroeff Susin

Paula Valim de Lima

Alexandre José Rossi

Juliana Selau Lumertz

Ângelo de Andrade Paz

Rafael Martins Sais

**Financiamento:**

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

PROEXT – Pró-Reitoria do Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Apoio:**

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Contato:**

seminariogprppe@gmail.com

**Editora dos Anais:**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**ISBN:**

978-85-9489-221-8

Este documento é licenciado sobre a licença CC BY - Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## SUMÁRIO

<b>EIXO 1 – EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	11
A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Melissa Daiane Hans Sasson, Josiane Neves da Silva Sant’Anna, Rosânia Campos</i> .....	12
A LEGALIZAÇÃO DA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JI-PARANÁ CONSUBSTANCIADAS À LOGICA DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA <i>Gilson Lopes Soares</i> .....	17
A PARCERIA PÚBLICO PRIVADA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS <i>Maria Otilia Kroeff Susin, Monique Robain Montano</i> .....	22
A RELAÇÃO PÚBLICO–PRIVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA NOVA GESTÃO PÚBLICA <i>Janáina Silveira Soares Madeira, Rosânia Campos</i> .....	27
AVALIAÇÃO VERTICALIZADA: A IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS <i>Selma Suely Baçal de Oliveira, Maria Rita Santos da Silva, Rudervania da Silva Lima Aranha</i> .....	32
CONVENIONAMENTO PARA O DIREITO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Shirlei Alexandra Fetter, Raquel Karpinski, Nilson Carlos da Rosa</i> .....	37
MOVIMENTOS NA POLÍTICA DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DADOS DE UM ESTUDO DE CASO NO RIO GRANDE DO SUL (2013-2018) <i>Maria Luíza Rodrigues Flores, Cátia Soares Bonneau</i> .....	41
PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: IMPLICAÇÕES PARA A AUTONOMIA DOCENTE E O CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE PELOTAS – RS <i>Cristiane Bartz de Ávila, Álvaro Moreira Hypolito</i> .....	46
<b>EIXO 2 – FINANCIAMENTO</b> .....	51

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA MINISTRADA PELAS PARCERIAS DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

*Maria de Fátima Oliveira Peringer* .....52

CREDUC E FIES – APROXIMAÇÕES

*Rodrigo Meleu das Neves, Nalú Farenzena*.....57

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO OU PROJETO DE CRISE PERMANENTE?

*Ricardo Souza Araujo, Anne Marina Correa Tavares, Marcos Pereira Dilligenti*.....63

**EIXO 3 – GESTÃO DA EDUCAÇÃO** .....68

A CRESCENTE INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO NA ELABORAÇÃO E NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE OS ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADES)

*Elma Júlia Gonçalves de Carvalho*.....69

A GESTÃO DA ESCOLA EM JOGO: ESTRATÉGIAS DE Esvaziamento Democrático nas Instituições Públicas de Ensino

*Renata Cecilia Estormovski*.....74

A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DA GESTÃO DA ESCOLA

*Juliana Selau Lumertz* .....79

GESTÃO DEMOCRÁTICA VERSUS GESTÃO POR RESULTADOS: O IDESP COMO POLÍTICA DA LÓGICA DE MERCADO NA REDE ESTADUAL PAULISTA

*Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella, Felipe Willian Ferreira de Alencar*.....84

MAPEAMENTO DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR

*Konstans Franco Steffen, Clarice Salete Traversini*.....91

O PROGRAMA FORMAR E O DESLOCAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A GERENCIAL

*Cristina Maria Bezerra de Oliveira*.....96

OS PRECEITOS PRIVADOS DE GESTÃO NA ESFERA PÚBLICA POR MEIO DA GESTÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS (GIDE) NA REDE DE ENSINO DE MANAUS

*Arminda Moura Botelho Mourão, Edilberto Santos Moura*.....101

POR UM ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO: DESAFIOS, RISCOS E CONQUISTA

<i>Jaime José Zitkoski, Carlos Eduardo Moreira</i> .....	106
<b>EIXO 4 – PARCERIAS</b> .....	111
A “ESCOLA VIVA”: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE GOVERNO <i>Tatiana Gomes do Santos Peterle, Lilian Marques Freguete, Patrícia Luzorio Marques da Silva</i> .....	112
A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS SE LIGA E ACELERA BRASIL DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES/SC <i>Karoline Rosa da Silva, Jéferson Silveira Dantas</i> .....	118
A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADA EM PORTO ALEGRE: O PROCESSO DE DESESTATIZAÇÃO <i>Liane Maria Bernardi, Maria Otilia Kroef Susin, Monique Robain Montano</i> .....	123
AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE HEGEMONIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS <i>Kelly Leticia da Silva Sakata, Michelle Fernandes Lima</i> .....	128
CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR POR MEIO DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA (SEDUC-RO) <i>Márcia Ângela Patrícia</i> .....	134
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS CATARINENSES COM PARCERIAS COM SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO <i>Liane Vizzotto, Aline Cristina Marchette, Maurício Jorge Antunes</i> .....	139
IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM NÍVEL LOCAL: ANTECIPAÇÃO DA LEI Nº 13.415 POR MEIO DO PROGRAMA ESCOLA VIVA NO ESPÍRITO SANTO <i>Marcelo Lima, Renan Sperandio, Débora de Freitas</i> .....	144
INSTITUTO AYRTON SENNA, ATUAÇÃO E REDES DE INFLUÊNCIA NAS REDES DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL <i>Susana Schneid Scherer, Robinson Francino da Costa, Rafael Martins Sais</i> .....	149

NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE MAPEAMENTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO RS (2017 – 2019) <i>Maria de Fátima Cossio, Leonardo Dorneles Gonçalves, Flavia Marchi Nascimento</i> .....	154
O PROGRAMA “A UNIÃO FAZ A VIDA” E AS PARCERIAS PÚBLICAS <i>Felipe José Schmidt, José Luiz Zanella</i> .....	158
PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL <i>Elisandra Gozzi, Susimar Inês Peretti, Tayson Sander Baseggio</i> .....	163
PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL: O CASO DA COMUNITAS EM PELOTAS-RS <i>André Quandt Klug, Tainá Melo Silveira</i> .....	169
REDES DENTRO DE REDES E O AVANÇO DAS RELAÇÕES PRIVADAS SOBRE O PÚBLICO: AS NOVAS ALIANÇAS ENTRE ESTADO E MERCADO <i>Maria Raquel Caetano</i> .....	175
<b>EIXO 5 – ESTADO</b> .....	181
ALGUNS ELEMENTOS SOBRE O CONCEITO DE BLOCO NO PODER NA OBRA PODER POLÍTICO E CLASSES SOCIAIS DE NICOS POULANTZAS <i>Lauro Allan Almeida Duvoisin</i> .....	182
ALIANZAS PÚBLICO PRIVADAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. EL CASO DE EDUCAR 2050 EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2015-2019) <i>Marina Alejandra Oliveira</i> .....	186
AS IDEIAS ULTRALIBERAIS EM TRÂNSITO E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO PRELIMINAR <i>Thaís Godoi de Souza, Jani Alves da Silva Moreira</i> .....	191
ESTADO E CAPITALISMO: AS CONTRADIÇÕES NA PROTEÇÃO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA <i>Rodrigo Cristiano Diehl, Jussara Maria Rosa Mendes</i> .....	197
NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL <i>Katiele Rezer Menger</i> .....	201
O DUPLO MOVIMENTO EMPRESARIAL NO BRASIL PÓS 1990	

<i>Sara Freitas</i> .....	206
O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS DISPUTAS NO ARRANJO FEDERATIVO	
<i>Rosenerly Pimentel do Nascimento, Lorrainy Ferrari</i> .....	210
POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE SOBRE O ESTADO MODERNO BURGUESES	
<i>Amanda Caroline de Oliveira, Mariléia Maria da Silva</i> .....	215
REFORMA DO ESTADO E A LEGITIMAÇÃO DO SETOR NÃO EXCLUSIVO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	
<i>Taisa Carla Pereira, Isaura Monica Souza Zanardini, Simone Sandri</i> .....	220
<b>EIXO 6 – OUTROS TEMAS RELACIONADOS</b> .....	225
“IDEOLOGIA DE GÊNERO” COMO TÁTICA DISCURSIVA DE (RE)DEFINIÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DA NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	
<i>Carlos Eduardo Barzotto</i> .....	226
A CONTRADIÇÃO DA DEMOCRACIA/CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
<i>Luciani Paz Comerlatto</i> .....	231
A DEMOLIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: UM PROJETO EM EVIDÊNCIA	
<i>Juliana Matias Faust, Mariléia Maria da Silva</i> .....	235
A INTENSIFICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO MERCADO NA ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DO CEIPE-FGV	
<i>Valdelaine Mendes</i> .....	239
A TRANSFERÊNCIA DA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS PARA A POLÍCIA MILITAR: DISCIPLINAMENTO E DOCTRINAÇÃO IDEOLÓGICA	
<i>Maria Augusta Peixoto Mundim</i> .....	244
A UNIVERSIDADE DEPENDENTE NA AMÉRICA LATINA	
<i>Mateus Henrique Weber</i> .....	249
CENTRO DE FORMAÇÃO E TREINAMENTO REGIONAL – CEFOR E A INSERÇÃO DE ESTUDANTES NO MERCADO DE TRABALHO	
<i>Stéfani da Silva Korb, Luciana Valquíria Kremin Mai</i> .....	254



COMPLEMENTE SUA RENDA SENDO UM PROFESSOR? COMO AS SEGUNDAS LICENCIATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, OFERTADAS PELO SETOR PRIVADO, PODEM CONTRIBUIR COM A NATURALIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

*Alexandra Domingues, Sérgio Roberto Kieling Franco*.....259

DESEMPREGO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR DA REDE PRIVADA NA CIDADE DE MANAUS/AM

*Elourdiê Macena Corrêa de Lima, Luciana de Lima Pereira*.....263

O CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS (FIEMG)

*Joelma Lúcia Vieira Pires*.....268

ORGANIZAÇÃO E AÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Lucia Hugo Uczak, Liane Maria Bernardi, Alexandre José Rossi*.....271

OS INFORMATIVOS DO PORTAL DE NOTÍCIAS DA FIESC COMO EXPRESSÃO DO IDEÁRIO EMPRESARIAL DA INDÚSTRIA CATARINENSE: NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA

*Alessandra Luíse Nienkotter, Mariléia Maria da Silva*.....276

PRIVATIZAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO: A ONTOLOGIA CHILENA

*Andrêssa Gomes de Rezende Alves, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes*.....281

RECONSTRUINDO TRAJETÓRIAS E ITINERÁRIOS DE VIDA DE ALUNOS BOLSISTAS NA UFRGS: ENTRE RUPTURAS, CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES

*Ângela Fernandes da Silva*.....285

RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJÓVEM URBANO

*Adriano Pires de Almeida*.....288

REUNI/UFFS: DIALOGANDO SOBRE A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

*Carine Marcon, Allana Carla Cavanhi*.....293

**EIXO 7 – PRIVATIZAÇÃO**.....299

A INFLUÊNCIA DA OCDE E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

*Fernanda Denise Siems*.....300

A PRIVATIZAÇÃO NA DEMOCRACIA: O CAMINHO DO MOVIMENTO BANCADA DA EDUCAÇÃO NAS CÂMARAS DE VEREADORES DE 2020 <i>Clara Irene Veiga Barbosa</i> .....	305
FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS: RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO <i>Fernanda dos Santos Paulo</i> .....	310
O ACORDO DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO E A PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: PRIVATIZANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Marlise Oestreich, Ângela Scalabrin Coutinho</i> .....	317
O HOMESCHOOLING BRASILEIRO EM REDE: PONTAMENTOS SOBRE UM MERCADO EM ASCENSÃO <i>Stephane Silva de Araujo, Maria Cecilia Lorea Leite</i> .....	322
O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: DISCURSO E IDEOLOGIA <i>Flávio Marcelo Busnello, Leonardo Bacher Medeiros</i> .....	327
O NEOCONSERVADORISMO E A SUBMISSÃO DO PÚBLICO AO PRIVADO <i>Antônio Escobar de Almeida</i> .....	333
PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO (DES) CAMINHOS <i>Susimar Inês Peretti, Elisandra Gozzi</i> .....	338
PROCESSOS SELETIVOS PÚBLICOS REALIZADOS EM PARCERIA COM A INICIATIVA PRIVADA: REFLEXÕES PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE <i>Daniel Klug, Márcia Adriana Poll, Rodrigo de Oliveira Azevedo</i> .....	343
TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: DO GOLPE À REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO <i>Pedro Albertão Winck</i> .....	347
VOUCHERS, ESCOLAS CHARTER E ENSINO DOMICILIAR: CLASSES MÉDIAS E PROJETOS PRIVATISTAS <i>Ricardo Boklis Golbspan</i> .....	352
<b>EIXO 8 – BNCC</b> .....	357

A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

*Maurício Ivan dos Santos, Yasmin Bortoli*.....358

AS REDES POLÍTICAS DE INFLUÊNCIA, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: POSSÍVEIS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Romir de Oliveira Rodrigues, Anna Carolina Ferreira Gschwenter*.....367

A REDE DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MPBNC) NA AMPLIAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA: CARACTERIZANDO A PRODUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA ENTRE OS ANOS DE 2016 E 2018

*Camila Grassi Mendes de Faria*.....376

**EIXO 1: EDUCAÇÃO BÁSICA**

## A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Melissa Daiane Hans Sasson<sup>1</sup>  
Josiane Neves da Silva Sant'Anna<sup>2</sup>  
Rosânia Campos<sup>3</sup>

Na gestão da Educação Infantil, em que pese os avanços legais advindos da década de 1980 e 1990, o provimento financeiro, a formação de seus professores/as, bem como a ampliação do acesso às famílias à essa etapa educativa, foram periféricos nas ações estatais. Desse modo, antigos modos de atender as crianças e suas famílias, como as parcerias com instituições filantrópicas e comunitárias, nunca foram suplantadas. Pelo contrário, com a possibilidade de usar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para realizar conveniamento, muitas Secretarias Municipais de Educação adotaram esse tipo de estratégia para atender as demandas por vagas. Esse fato, somado ao forte movimento “encabeçado” prioritariamente por grupos empresariais, apoiado nos discursos da urgência dos governos agirem em parceria com a sociedade civil, tornaram um terreno fértil para a entrada de novos “atores” na gestão da Educação Infantil. Assim, o processo de conveniamento, no qual a instituição privada fornece a vaga para a instituição pública, se tornou parte de sua gestão.

Atualmente, no Brasil, a prática do conveniamento é adotada por praticamente todos os municípios, de modo especial, pelos grandes municípios urbanos, conforme observamos em pesquisas anteriores (CAMPOS et al., 2015; CAMPOS, 2016). Desse modo, o papel do Estado não diminuiu, segundo as premissas da Terceira Via, antes são modificados. Nesse sentido, o governo deve “formar os recursos da sociedade civil; estes recursos são necessários também para um governo eficaz” (GIDENS, 2001). Entendemos o fato mencionado como indicativo do fortalecimento das relações entre público e privado. Dessa forma, na Educação se observa uma crescente expansão do setor privado e a emergência de grupos empresariais tanto propondo sistemas de ensino, processos de avaliação em larga escala quanto, mais recentemente, atuando nas discussões de currículo e seus objetivos formativos.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE; Especialista em Gestão Pública; Psicóloga; E-mail: [melissa.daiane@gmail.com](mailto:melissa.daiane@gmail.com), Bolsa CAPES.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação; Especialista em Psicopedagogia, Práticas na Educação Infantil e Gestão Escolar; Pedagoga. E-mail: [josisantanna@hotmail.com](mailto:josisantanna@hotmail.com), Bolsa PIBPG.

<sup>3</sup> Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Especialista em Psicopedagogia; Psicóloga e orientadora. E-mail: [zana.c2001@gmail.com](mailto:zana.c2001@gmail.com).

No caso da Educação Infantil, observamos a entrada de instituições, sobretudo da área empresarial, atuando não no atendimento direto das crianças, mas nas discussões das políticas, elaboração de materiais para formação de professores/as, famílias e demais sujeitos (cuidadores sociais, agentes de saúde, etc.) que atuam com crianças, em especial, crianças na primeira infância, de zero aos seis anos de idade. Seguindo essa perspectiva, é notória a presença da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), a qual foi inclusive atuante na proposição e na aprovação do Marco da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e atua em várias frentes, participando nas discussões de políticas públicas para infância, bem como na realização de eventos e cursos.

Com essas considerações, objetivamos no presente trabalho discutir a ação dessa Fundação, sua organização, os profissionais que nela atua, seus modos de operacionalizar e quais as orientações preeminente para a educação da criança pequena. Para ser possível efetivar esse objetivo, realizamos uma pesquisa documental, via *site* e documentos produzidos pela fundação. Nesse sentido, a primeira tarefa foi conhecer a Fundação, sua história, premissas, organograma e compreender suas diversas linhas de atuação. Para tanto, fomos mapeando os dados de modo que foi possível conhecer o funcionamento institucional. Nesse processo, procuramos já ir identificando as pessoas responsáveis pelos programas, núcleos, gerenciamento, bem como os parceiros. A identificação de como a Fundação é organizada foi seguida pela sistematização das premissas divulgadas pela instituição, seus valores e modos de atuação. Todo esse processo resultou em várias composições dos dados que serviram para facilitar a visualização da Fundação, suas capilaridades e nos permitiram observar seus discursos.

Para analisar os discursos seguimos as indicações de analisá-los em sua intertextualidade, considerando que os textos expressam processos que são constituídos historicamente e estão imbuídos de ideologias nas práticas discursivas. Conforme Fairclough (2001), qualquer evento ou enunciado discursivo é simultaneamente texto, prática discursiva e prática social. Para esse texto optamos em situar a fundação, indicando seu processo de constituição, para posteriormente discutir seu modo de atuação. Acreditamos que o modo de agir da Fundação evidencia e reforça a necessidade de empoderamento da “sociedade civil”, entretanto, conforme procuramos discutir anteriormente sob a égide de uma nova lógica. Desse modo, importante destacar que, consoante com os indicativos da Terceira Via, sendo muito diferente do conceito defendida por Gramsci, posto que para este a sociedade civil era uma arma contra o capitalismo, e não, como agora preconizado, uma acomodação ao capitalismo.

Assim, na nova lógica a sociedade civil é separada do Estado, a partir da qual seus defensores indicam oposições simples como: Estado (seus órgãos coercitivos, legais, administrativos, produtivos, culturais) versus o espaço não estatal (regulado pelo mercado, controlado pelo poder privado ou organizado voluntariamente) da sociedade civil; poder político versus poder social ou ainda direito público versus privado, entre outras oposições. Sendo a antítese significativa: Estado e não Estado, ou político e social (WOOD, 2001). Desta forma, discutir a FMCSV não é apenas buscar conhecer suas atividades, mas buscar compreender sua função na conjuntura atual.

Importante destacar que a FMCSV foi criada em 1965 por Gastão Eduardo e Maria Cecília Souto Vidigal, após o falecimento por leucemia de sua primogênita aos treze anos de idade. De acordo com o *site* da fundação, essa foi a motivação principal para criar um centro de pesquisa avançado para o diagnóstico de leucemia no Brasil, que na época, era muito escasso. Esse trabalho foi desenvolvido por quarenta anos, sendo que em 2001, após a morte do fundador e do novo cenário de centros e estudos referente à leucemia, foi iniciada uma revisão da missão da Fundação. Esse fato resultou, no ano de 2003, na transferência do Laboratório de Hematologia para o Hospital das Clínicas de São Paulo (Fundação Faculdade de Medicina - FFM) e na definição de um novo estatuto social.

De acordo com esse novo estatuto, a FMCSV continua sendo uma Fundação de caráter privado, sem fins lucrativos, instituída pela Família Souto Vidigal como instrumento de sua responsabilidade social, mas seu objeto social passou a ser a “melhoria da qualidade de vida da população brasileira por meio da promoção da educação, da saúde, da cultura e da proteção ao meio ambiente”.

No ano de 2005, a partir do projeto voltado para primeira infância do Prof. Dr. Saul Cypel, neuropediatra e parte do Conselho de Curadores da Fundação, esta começa a se dedicar oficialmente à promoção do desenvolvimento da primeira infância. Para consolidar essa modificação em seu foco é realizado o “I Workshop Internacional de Desenvolvimento Infantil”, e em 2008 é criado o “Programa Primeiríssima Infância”, em parceria com municípios do Estado de São Paulo, um projeto intersetorial a ser implementado nas redes de atendimento a gestantes e crianças de até três anos.

Nessa perspectiva, em 2011 é criado o “Núcleo Ciência pela Primeira Infância” (NCPI), estruturado via parcerias, com o objetivo de traduzir o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível à sociedade. São parceiros desse núcleo: Center on Developing Child (CDC) e David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS), ambos da Universidade de Harvard, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e o

Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper). Ainda em 2011, foi realizado o I Simpósio Internacional de Desenvolvimento da Primeira Infância, além da exibição da série “Nota 10 Primeira Infância – 0 a 3 anos”, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, veiculada no Canal Futura.

A partir da consolidação desses programas e núcleo, novos programas e ações foram desenvolvidos, sendo evidente nesse processo, conforme é possível observar nos documentos que tratam da história da Fundação, o seu estabelecimento como uma “organização de inteligência”, isto é, aquela que identifica e gera conhecimento sobre temas importantes para a sociedade e, por meio da análise e sistematização do conhecimento, cria e dissemina alternativas de ações para solução de problemas iminentes ou futuros.

Para isso, a Fundação procura “unir esforços”, isto é, articular ações entre o setor público, privado, academia e sociedade civil, conforme é anunciado em seus documentos. E sua grande tarefa é criar, traduzir, sistematizar e disseminar conteúdos sobre a primeira infância para a sociedade, e especialmente ao público de interesse da Fundação oferecer argumentos e subsídios para que reconheça, atue e defenda a causa. Desenvolve suas atividades a partir de quatro grandes prioridades: a) sociedade informada; b) políticas e práticas, c) educação infantil, d) atenção as famílias. Cada prioridade possui projetos específicos, de modo que na prioridade políticas e práticas, entre seus projetos existe, dentro do Núcleo de Ciência pela Infância (NCPI), o “Programa de Liderança executiva”, o qual busca “envolver formuladores de políticas públicas, gestores públicos e líderes da sociedade civil em diálogo a respeito do Desenvolvimento na primeira Infância”, conforme informações dispostas em seu *site* oficial.

Considerando as prioridades da Fundação, bem como seu modo de ação, entendemos que ela tanto é orientadora de políticas públicas quanto indicadora de um modo de desenvolver a criança, um modo de composição de relação familiar, uma perspectiva de defesa de educação infantil. Isto é, a Fundação acaba por ocupar um lugar privilegiado na construção de consensos em relação ao papel do Estado, da família no desenvolvimento das crianças. Nossa consideração, em relação à Fundação como ativa na construção de consensos, advém da discussão de Gramsci que indica que o consenso pode ocorrer de duas formas por meio de força, domínio e como direção intelectual e moral. Nesse sentido, “se o consenso não for constituído pela imposição da força precisamos atentar para a forma como se produz a hegemonização de um pensamento, de que forma os grupos sociais e as classes se organizam, qual a correlação de forças e como acontece a disputa na sociedade” (BERNARDI, UCZAK; ROSSI, 2018, p. 116).

Assim, entendemos que a presença de instituições privadas na arena de políticas públicas, não pode ser compreendida apenas como um novo elemento no cenário atual, mas necessita ser vista como o fortalecimento de um novo modo de gestão pública que induz e



defende um novo "tipo" de sociedade civil, trazendo possíveis interferências na gestão democrática da Educação Infantil.

#### REFERÊNCIAS

BERNARDI, Liane Maria, UCZAK, Lucia Hugo e ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: A naturalização da associação público – privada. In: PERONI, Vera Maria Vidigal, LIMA, Paula Valim de e Kder, Carolina Rosa (orgs). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** São Leopoldo: Oikos, 2018.

CAMPOS, Rosânia. **As políticas de expansão da educação infantil a partir da lei No 12.796/13:** análise das propostas para as crianças de 0 a 3 anos. Relatório de pesquisa. [Pós – doutoramento] UFRGS, 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Izabel Magalhães (coord. trad., rev. téc. e prefácio). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GIDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos.** Tradução: Ryta vinagre. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

WOOD, Elle M. **Democracia contra o capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2001.

# **A LEGALIZAÇÃO DA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JI-PARANÁ CONSUBSTANCIADAS À LÓGICA DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA**

Gilson Lopes Soares<sup>1</sup>

Este trabalho baseia sua análise na Lei municipal N. 3.256 de 28 de junho de 2019, que dispõe sobre a Gestão Democrática na administração do Ensino Público Municipal de Ji-Paraná – Rondônia, e em fontes consolidadas que versam sobre os processos de privatização da gestão educacional materializadas através das Parcerias Público-Privadas. Objetiva-se analisar os pressupostos nefastos dessas parcerias e o alinhamento da lei com a lógica mercantil gerencial através da parceria firmada entre o município de Ji-Paraná com o Instituto Ayrton Senna (IAS), obstaculizando a democratização da gestão educacional.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos adotados para a compreensão do conjunto das relações e tensionamentos existentes nesse contexto, foram utilizados como instrumentos de análises, a pesquisa documental e bibliográfica, tendo como objeto, a Lei municipal supramencionada, além das bibliografias basilares indispensáveis para interpretar esse fenômeno de privatização via parcerias público-privada.

A educação pública no Brasil passa por um período nebuloso de sua história com a chegada do governo neoconservador e autoritário no poder, onde as ações e intervenções verticais não são mais veladas. Se na década de 1990 assistiu-se ao Neoliberalismo mascarado pela Terceira Via influenciando diretamente as políticas sociais no país, dentre elas a educação, hodiernamente as máscaras caem e expõem a face mais nefasta do modelo implementado por Fernando Henrique Cardoso, na tentativa de privatização da educação. No contexto atual, os cortes no orçamento da educação, a militarização das escolas, a aceitação tácita por grande parte da sociedade da proposta “Escola sem Partido” e as reiteradas declarações conservadoras, preconceituosas e autoritárias do presidente, requer de cada educador uma postura não conformista, nem amedrontada diante da situação.

Sabe-se que a educação é uma arena de disputas, concordando com Heloani (2018), que a descreve como um campo de embate entre dois grupos distintos, profissionais da educação que tem seu ideário firmado nas convicções de uma educação humanista e do outro lado, os reformadores empresariais que evocam que a boa educação é aquela que propicia as habilidades

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Email: gilson\_karts@hotmail.com

cognitivas instrumentais e coerentes com o pragmatismo demandado pelas operações genéricas do mercado instável e flutuante. Peroni (2015) pontua alguma das ações desse segundo grupo na proposição e execução das políticas educacionais influenciadas pelo mercado, como por exemplo: os recursos públicos sendo repassados para instituições privadas ao invés da expansão da oferta pelo setor público, a precarização do trabalho docente, o currículo sendo ditado pelo setor privado, além da direção e execução das políticas educacionais por meio das “parcerias” firmadas entre o setor público e o privado, como forma de intensificar o poder do mercado com a inclusão de práticas gerencialistas sob a égide neoliberal.

Nessa perspectiva, Adrião (2014) registra três tendências principais na privatização e mercantilização da Educação Básica no Brasil, que são: assessoria à gestão educacional pelo setor privado, a incorporação nos currículos das escolas públicas de materiais negociados por empresas, a transferência de recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos, além das desonerações que podem ser entendidas como o financiamento indireto à educação privada.

A partir da reforma do Estado brasileiro de 1990, com corte nas despesas públicas, combinados com modelo gerencialista do serviço público, aliados à desconcentração de tarefas do Estado ainda vigentes, Heloani afirma, “que tiveram efeito a fragilização da fronteira entre o público e o privado com práticas de parcerias e de terceirização de parte significativa dos serviços anteriormente prestados pelo Estado, com uma forte tendência à privatização” (HELOANI, 2018, p. 183). Legitimado pelo gerencialismo o Estado passa de provedor para a condição de avaliador, corporificando os pressupostos da economia influenciado pelo ideário neoliberal.

As análises deste trabalho têm seu foco nas similaridades da lei Nº 3.256/2019, com as “orientações” do IAS e nas incongruências de uma gestão democrática que tem seu escopo na formação humanística, com vistas à emancipação do educando.

Quadro 01: Comparativo entre a Lei Municipal, o IAS e a Gestão Democrática.

<b>LEI MUNICIPAL N. 3.256/2019</b>	<b>ORIENTAÇÕES DO IAS</b>	<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>
Autonomia, dos estabelecimentos de ensino.	Aulas planejadas pelo IAS. Administração atende aos ditames do IAS. Repasso de verbas às escolas, “sugestão” do IAS. Máxima responsabilização dos docentes pelos resultados.	Autonomia construída, autogestão, não autonomia decretada, nem autonomia controlada.
Livre organização dos segmentos da comunidade escolar (na forma estabelecida nesta lei).	Todo formato da organização tem que coincidir com o IAS.	Ampliação dos espaços de participação e democratização da escola pública.
Participação da comunidade nos processos decisórios em órgãos	Conselhos Escolares ou APPs, com graus mínimos de poder e muitas	O envolvimento de profissionais e usuários no processo de decisões e

colegiados.	responsabilidades.	no funcionamento da organização escolar. (LIBÂNEO, 2013, p. 89).
Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos.	Os dados do IAS não podem ser acessados por ninguém de fora do instituto.	Qualquer decisão, ou ação implantada na escola tem que ser de conhecimento de todos.
Garantia da descentralização da gestão do ensino.	O estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder.	“A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisões (PARO, 2001, p. 57).
Eficácia no uso dos recursos humanos e financeiros.	Racionalização, otimização, eficiência e gerenciamento de resultados.	Avaliação crítica e propositiva em conciliação e legitimação.
Referencial curricular proposto pela secretaria de educação.	Currículo fornecido pelo IAS.	Participação efetiva de todos os envolvidos no processo educacional na elaboração, execução e avaliação.
Diretores aprovados em seleção específica para o cargo.	Orientação do programa Gestão nota 10 do IAS.	Eleições diretas para o cargo de diretor escolar.
Formação continuada de diretores promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.	Capacitação dos diretores em serviço na perspectiva do gerencialismo (6 encontros por ano).	Formação continuada, utilizando as universidades para a realização, sem o viés gerencialista.
Vice-diretores nomeados pelo chefe do executivo municipal.	Sempre aferido com provas, dentro da lógica gerencialista.	Eleições diretas para o cargo de diretor escolar.
Função do Conselho escolar: definir diretrizes, prioridades e metas, fiscalizar a gestão, acompanhar e avaliar o desempenho da escola, deliberar sobre problemas de rendimento escolar.	Verificação das metas. Identificar os pontos frágeis que possam comprometer os resultados para então, a partir deles, proceder à elaboração dos planos de intervenção. Verificação dos chamados “indicadores de sucesso.”	Instrumento da gestão democrática, espaço importante na organização do trabalho escolar, na mobilização em prol da execução do Projeto Político Pedagógico, promover a participação de todos nas tomadas de decisões da escola.
O Conselho escolar participará da elaboração do PPE – Projeto pedagógico Escolar.	Quem direciona como deve ser elaborado o PPE é o IAS. Tanto as questões pedagógicas, financeiras e administrativas.	PPP - Projeto Político Pedagógico. É um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (VEIGA, 2004, p. 22).

A partir das análises feitas na Lei municipal N. 3.256 de 28 de junho de 2019, que versa sobre a Gestão Democrática, foi possível aferir que os avanços trazidos com o texto legal são mínimos, ou, quase inexistentes, quando se fala em autonomia dos estabelecimentos de ensino, não traz nenhum instrumento de como será construída, pois, não houve rompimento da parceria com o IAS que encaminha os conteúdos a serem trabalhados, as avaliações são pensadas fora do contexto escolar, utilizadas como mecanismos de controle do instituto, combinando com o que diz Heloani, “Outro aspecto do gerencialismo é o da autonomia controlada que eleva a visibilidade do sujeito pelo comprometimento com os resultados e os fins pelo pagamento de

prêmios de produtividade”. (HELOANI, 2018, p. 2018).

Diz-se que é livre organização dos seguimentos escolares, porém, é a lei que dita as normas dessa organização. A participação dos segmentos em órgãos colegiados, possui caráter gerencialista, na perspectiva de responsabilização da sociedade e docentes pelos resultados da escola. A transparência prescrita no texto legal, afina-se com as prerrogativas neoliberais da OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, na perspectiva de prestar contas às instâncias controladoras, porém, a prática do IAS difere disso, pois, não permite acesso aos dados fornecidos pela escola a eles.

A forma de provimento ao cargo de diretor é através de avaliação, negando que a eleição seja um dos instrumentos da gestão democrática, pois, nos debates sempre era discutido a legalidade dessa forma de provimento. Além disso, o vice-diretor será nomeado pelo chefe do executivo municipal, como antes da lei, ficando este, responsável em assumir a direção em caso de vacância até o final do mandato, que tem duração de quatro anos.

O conselho como Unidade Executora, traz em seu bojo todas as dimensões estratégicas neoliberais numa nítida pretensão de privatização da escola, com funções bem definidas: definir diretrizes, prioridades e metas, fiscalizar a gestão, acompanhar e avaliar o desempenho da escola, deliberar sobre problemas de rendimento escolar. Além disso, ainda participará da elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, deixa de lado a palavra político e assume somente a questão pedagógica, como se fosse possível uma escola não ser política, bem alinhado com as defesas do “Escola Sem Partido”.

Assim, é possível aferir que as mudanças propostas a partir da lei são superficiais, não rompeu, nem pretende recalitrar contra as prerrogativas do IAS possibilitando entender que chamar essa lei de democrática é um ledro engano e que não trará avanços substanciais nos rumos da educação em Ji-Paraná na perspectiva de democratização efetiva da gestão.

## **REFERÊNCIAS**

ADRIÃO, Thereza. As relações entre o público e o privado na oferta educacional no Brasil. In: PINTO, José; SOUSA, Silvana (Orgs.) Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014.

HELOANI, Roberto. Modelos de Gestão e Educação: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

Ji-PARANÁ. Lei nº 3.256, de 28 de junho de 2019- Dispõe sobre a Gestão Democrática na administração do Ensino Público Municipal e dá outras providências. Ji-Paraná, Rondônia, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática. 6. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.

PARO, Vitor Henrique. Escritos Sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. M. V. Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. In: PERONI, V. M. 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. p. 15-34.

REDE VENCER. Programas, 2017. Disponível em: [www.redevencer.org.br](http://www.redevencer.org.br). Acesso em: agosto de 2019.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

## **A PARCERIA PÚBLICO PRIVADA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS**

Maria Otilia Kroeff Susin<sup>1</sup>  
Monique Robain Montano<sup>2</sup>

Esta pesquisa está inserida no Grupo de Pesquisa sobre a Parceria Público Privada na Educação/GPRPPE<sup>3</sup> e se propõe a analisar, os sujeitos e os aspectos da parceria, a saber: a democratização do acesso, a participação da sociedade civil na elaboração da regulamentação local e do controle social, na perspectiva do marco legal que regula a relação jurídica das parcerias da Administração Pública e as organizações da sociedade civil, para a oferta da educação infantil. Entendemos por controle social a participação da comunidade no acompanhamento da ação do Estado, seja diretamente ou por meio de instâncias como os conselhos municipais das áreas envolvidas e que se efetiva a partir do acesso às informações, do acompanhamento dos serviços ofertados e do uso dos recursos públicos.

Com o objetivo de contemplar um panorama nacional trazemos uma amostragem significativa do que está acontecendo no país, a partir da implementação dos regramentos locais do Novo Marco Regulatório da parceria na educação infantil. Para tanto, escolhemos municípios capitais, com maior aglutinação populacional, de estados onde conseguimos acessar informações sobre o processo de elaboração do Decreto do Marco Regulatório para as parcerias. São estes: Belém, Pará (Norte); Salvador, Bahia (Nordeste); Campo Grande, Mato Grosso do Sul (Centro-Oeste); São Paulo, São Paulo (Sudeste) e Porto Alegre, Rio Grande do Sul (Sul). Analisamos documentos dos municípios pesquisados disponibilizados em sítios eletrônicos governamentais dos estados e municípios, bem como dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE sobre as matrículas em creche e pré - escola.

Considerando que as mais diversas formas de relação entre o público e o privado, materializadas em políticas educacionais, têm fortes implicações para a democratização da educação (Peroni, 2010), o conceito de democracia que orienta nossa pesquisa está ancorado na “coletivização das decisões”, segundo Evaldo Vieira (1998); em “direitos sociais materializados em políticas públicas” segundo Helen Wood (2003) e “na elaboração de políticas através da prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento” em Istivan Mézarós, (2002).

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. E-mail: otliasusin@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação. E-mail: moniquerobain@gmail.com

<sup>3</sup> Pesquisa coordenada pela Professora Vera Maria Vidal Peroni, vinculada a FAGED/UFRGS/GPRPPE, financiada pela FAPERGS.

Segundo Reginaldo Moraes (2019) a “Redução do Estado” e a “pressão sobre as políticas sociais” fazem parte desse novo período do capitalismo o que, para o autor, exige que estejamos atentos “ao movimento que forma nossas ideias e sentimentos”, pois no capitalismo sempre houve dois vetores importantes para a sua reprodução que são: “o produto econômico”, que tem como espaço “o mundo do trabalho” e o “produto ideológico” que tem como espaço o “mundo da reprodução da força de trabalho (consumo, família, comunidade)”, espaços que mudaram acompanhando as necessidades do capital. Daí a importância dos nossos estudos buscando a desnaturalização da terceirização, via parceria na educação infantil, para que não se perca de vista o direito universal da educação básica, pois a democratização do direito só se fará pela universalização da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, alcançada coletiva e politicamente. Assim, afirmamos com base em Vieira (2004) que: “Inexiste cidadania sem direitos e sem Estado”.

Nesse processo destaca-se o Novo Marco Regulatório das Parcerias, Lei Federal 13.019/2014 que vem dar consistência a forma predominante de oferta da educação infantil. A elaboração do novo Marco Legal, aprovado no governo Dilma Rousseff, iniciou-se por demanda da sociedade civil, e teve seu conteúdo alterado ao longo do processo legislativo. A reivindicação da sociedade civil originalmente demandava o aperfeiçoamento do ambiente legal e institucional de atuação das Organizações Não Governamentais/ONGs, a transparência da aplicação dos recursos públicos e o fomento à participação cidadã. A regulamentação federal, a ser observada pelos estados e municípios, não impede que seus decretos tenham conteúdo próprio adequado às realidades locais.

De acordo com a Lei Federal, há possibilidade dos entes federados criarem um conselho com representação governamental e da sociedade civil, para a divulgação das práticas, proposição e apoio para o fortalecimento das relações de fomento. Segundo Montañó (2002), a prática de “menos Estado e maior sociedade civil torna-se funcional ao neoliberalismo na medida em que reafirma e legitima o aspecto conservador e regressivo no que trata da questão social pela responsabilidade do Estado”.

Uma forma de acompanhamento prevista na Lei Federal 13.019/2014, sobre a disponibilização de informações das parcerias, é a divulgação para a comunidade em geral. Durante a pesquisa acessamos o sítio oficial do Ministério da Educação/MEC em busca de informações sobre a política de parcerias para a educação infantil do atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2019/2023), que tem sido infrutífera, pois até o momento, o MEC não atualizou documentos existentes sobre educação infantil.



Sobre sua política de educação, temos somente o Plano de Governo O CAMINHO DA PROSPERIDADE, no qual encontramos referências, à educação, como “Segurança, Saúde e Educação são nossas prioridades. Tolerância ZERO com o crime, com a corrupção e com os privilégios” (BOLSONARO, 2018, s/p.).

O sítio do Ministério da Educação/MEC lançou no dia 11 de julho do corrente ano, o compromisso pela educação básica que tem como parceiros o Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME. O objetivo do referido compromisso “é impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030”.

Em relação à educação infantil o documento destaca as “Creches” afirmando que o “Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância<sup>4</sup>) será reestruturado para dar celeridade na conclusão de mais de 4 mil creches até 2022.” Uma vez que: “ Até o momento, menos de 50% das obras do programa foram concluídas desde 2007.” Sobre a universalização da educação infantil o Ministro Abraham Weintraub afirma: “Queremos universalizar a pré-escola e colocar 1,7 milhão de crianças nas creches”.<sup>5</sup>

Sobre a exigência da participação da sociedade civil na elaboração dos Decretos para regulamentar a lei do Novo Marco Regulatório constatamos que o município de Belém está trabalhando com base na Lei Federal, sem elaborar Decreto próprio. Neste município, em relação ao controle social a administração pública solicitou pronunciamento do Conselho Municipal de Educação, quanto à realização de parceria com instituições sem credenciamento e autorização para oferta da educação infantil. Os demais municípios já elaboraram seus Decretos e somente São Paulo procedeu consulta pública para sua elaboração. O Estado da Bahia procedeu consulta pública para elaboração do Decreto Estadual.

Quanto ao acesso a educação infantil pesquisamos os dados de matrículas da creche (0 a 3 anos e 11 meses) e da pré-escola (04 anos a 05 anos e 11 meses), na página do FNDE, destes municípios, e comparamos os dados, conforme expressos no Quadro 1 abaixo.

---

<sup>4</sup> É um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

<sup>5</sup> [http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77991:mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=77991:mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030&catid=211&Itemid=86) Acessado em 19/07/2019.

**Quadro 1 – Evolução de Matrículas da Educação Infantil por Região/Estado/Capital de 2016 a 2019**

Localidade	Período	Creche		Pré-escola		Total/Geral	
		Parceria	Pública	Parceria	Pública	Parceria	Pública
Norte Belém	2016/2017	-16	841	-78	127	-94	968
	2017/2018	-7	-1.333	-124	-1.832	-131	- 3.165
	2018/2019	1.223	-3	1.913	185	3.136	182
<b>Total/Parcial</b>		<b>1.200</b>	<b>-495</b>	<b>1.711</b>	<b>-1.520</b>	<b>2.911</b>	<b>-2.015</b>
Nordeste Salvador	2016/2017	650	594	695	898	1.345	1.492
	2017/2018	597	1.756	334	1.131	935	2.887
	2018/2019	841	1.188	666	1.219	1.507	2.407
<b>Total/Parcial</b>		<b>2.088</b>	<b>3.538</b>	<b>1.695</b>	<b>3.248</b>	<b>3.783</b>	<b>6.786</b>
Centro Oeste Campo Grande	2016/2017	-74	-97	89	1.078	15	981
	2017/2018	-192	1.031	20	1.023	172	2.054
	2018/2019	-282	1.254	-9	644	-291	1.998
<b>Total/Parcial</b>		<b>-548</b>	<b>2.191</b>	<b>100</b>	<b>2.754</b>	<b>-448</b>	<b>5.033</b>
Sudeste São Paulo	2016/2017	34.258	1.097	629	8.928	34.887	10.025
	2017/2018	13.514	74	1.433	7.050	14.947	7.124
	2018/2019	23.505	1.254	-627	644	22.878	1.898
<b>Total/Parcial</b>		<b>71.277</b>	<b>2.425</b>	<b>1.435</b>	<b>16.622</b>	<b>72.712</b>	<b>19.047</b>
Sul Porto Alegre	2016/2017	405	-284	113	-1.577	518	-1.861
	2017/2018	894	25	1.234	319	2.128	344
	2018/2019	165	7	725	-23	890	-16
<b>Total/Parcial</b>		<b>1.464</b>	<b>-252</b>	<b>2.072</b>	<b>-1.281</b>	<b>3.536</b>	<b>-1.533</b>

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras com base nas Portarias Interministeriais: n.º 06, de 21 de julho de 2016; n.º 8, de 29 de novembro de 2017; n.º 06, de 26 de dezembro de 2018 e n.º 07, de 28 de dezembro de 2018.

Os números acima mostram as matrículas da rede pública e das parcerias de 2016 a 2019 e nos permitem afirmar que em todas as capitais analisadas tanto a creche, quanto a pré-escola não tiveram aumento significativo, sendo que em algumas delas houve diminuição de matrículas para a educação infantil. Tanto Belém, quanto Porto Alegre tiveram redução de oferta de matrículas públicas em creche e pré-escola. São Paulo evidencia crescimento significativo de matrículas na oferta de pré-escola, na tentativa de cumprimento das metas definidas pelo Plano Nacional de Educação, para a educação infantil.

Nossas conclusões, até o momento, permitem afirmar que o processo de democratização de oferta da educação infantil, direito constitucional e social das famílias e das crianças, não está se concretizando pela ampliação em espaços públicos, gratuitos e de qualidade, assim como não constatamos a participação social na definição da política de educação infantil e também no seu acompanhamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MÉSZÁROS, Istávan. Para além do capital. São Paulo: SP, Boitempo editorial, 2002.

MORAES, Reginaldo. **A sociedade capitalista muda rapidamente. O que fazer nos sindicatos e movimentos sócio-políticos?** Carta Maior <https://www.cartamaior.com.br> Acessado em 13/02/2019.

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

PERONI, Vera Maria Vidal. **As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação.** Inter-ação (UFG. Impresso), v. 35, p. 1-17, 2010.

VIEIRA, Evaldo. *O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS.* Serviço Social & Sociedade n.53, p.9-23. São Paulo, 1998.

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social.** São Paulo: Editora Cortez.2004

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003

## **Leis**

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. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015).

## **Sites**

Bolsonaro, Jair Messias. O CAMINHO DA PROSPERIDADE Proposta de Plano de Governo,2018.

[https://flaviobolsonaro.com/PLANO\\_DE\\_GOVERNO\\_JAIR\\_BOLSONARO\\_2018.pdf](https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf)

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Portal FNDE <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>

# A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Janaína Silveira Soares Madeira<sup>1</sup>  
Rosânia Campos<sup>2</sup>

## Introdução

Ao considerar que o Direito à Educação é direito público subjetivo, reconhecido pelo texto Constitucional de 1988, compreende-se que esse direito se constituiu, dentro do modelo social, em um direito elementar, porta de entrada para os demais direitos, por isso a garantia da sua oferta pública e gratuita pelo Estado é um valor fundamental (OLIVEIRA, 2015). Seguindo essa perspectiva de direito, importante lembrar que a garantia do padrão de qualidade consta da Carta Magna, no art. 206, VII, e é chancelado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, no artigo 3º, IX. Assim, imperiosa e relevante à discussão do arranjo entre o público e o privado para oferta de vagas na Educação Infantil, reconhecidamente a primeira etapa da Educação Básica. Neste contexto, resta evidente que o atendimento na Educação Infantil, por meio de parcerias público-privadas, deve garantir o padrão de qualidade, constitucionalmente assegurado a toda criança, sujeito de direito.

Dessa forma, para este estudo, privilegiou-se discorrer acerca da análise dessas parcerias entre o público e o privado na Educação Infantil, que vem se redimensionando, modificando o papel do Estado e apontando um possível processo de privatização da educação, tendo por base os resultados obtidos na Dissertação de Mestrado da primeira autora, com objetivo de investigar o processo de conveniamento para oferta de vagas na Educação Infantil no Município catarinense de Joinville/SC, analisando como se efetiva o credenciamento para oferta de vagas públicas nas instituições privadas; quais os mecanismos e procedimentos adotados no atendimento desenvolvido nas instituições conveniadas; e, ainda, como e por quem são desenvolvidas as atividades nos centros de Educação Infantil conveniados.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação na Universidade da Região de Joinville. UNIVLLE. janaina@holzmadeira.com.br. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas - GPEI.

<sup>2</sup> Professora no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville. UNIVLLE. zana.c2001@gmail.com. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas - GPEI.

## **Metodologia**

O caminho teórico-metodológico resulta de uma pesquisa qualitativa, que teve como metodologia de construção de dados o questionário junto às instituições conveniadas e a entrevista realizada com técnica da Secretaria Municipal de Educação de Joinville/SC. Foram entregues ao todo 49 (quarenta e nove) questionários, tendo sido obtido retorno de 44 (quarenta e quatro) questionários, dentre esses 03 (três) devolvidos em branco e 01 (um) questionário foi excluído da análise de dados, eis que apesar dessa instituição constar na lista entregue pela Secretaria de Educação de instituições conveniadas, não firmou convênio em 2017, ano de nossa investigação, totalizando, assim, 81,63% de respondentes. Posteriormente, os dados foram sistematizados e o referencial teórico utilizado para análise foi, de maneira predominante, os autores que apresentam uma perspectiva crítica do Estado e de sua função, consoante discussões e análises de Roger Dale.

## **Resultados e Discussão**

O início do atendimento na Educação Infantil foi marcado como uma política assistencialista focal (CAMPOS; BARBOSA, 2017), dividida entre a esfera pública e a privada, tendo sido tardiamente reconhecida como direito público subjetivo pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e demais leis, garantindo-se, assim, como direito de todas as crianças até cinco anos, da mulher e das famílias. Não obstante, analisando as diretrizes, políticas, planos e programas de atendimento na Educação Infantil, no momento pós-constituente, percebeu-se que o percurso ficou marcado por retrocessos, nas áreas sociais e não o momento de implementação e/ou consolidação do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais, marcado por contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais (CAMPOS, 2002). Dessa forma, intensa foi à busca dos Municípios por alternativas para oferta da educação, dentre elas, a consolidação da estratégia do conveniamento, ou seja, das parcerias entre o setor público e o privado para oferta de vagas na Educação Infantil.

Nesse contexto, a relação público-privada se tornou parte da gestão da Educação Infantil (CAMPOS, 2015; CAMPOS, 2016) e representa o que Dale (2014) definiu como “nova gestão pública”, ou seja, a reformulação do Estado em uma forma mais parecida com o mercado, mais semelhante com o mundo dos negócios. Seguindo essa lógica, “o Estado precisa tanto extrair

sustento da sociedade civil como desempenhar papel ativo em regulá-la” (GIDDENS, 2007, p. 25).

Para além desses aspectos, o que a pesquisa objetivou foi compreender essa relação, qual seja, público e privado, via processo de conveniamento na Educação Infantil, com instituições educativas com fins lucrativos, o que nos parece pertinente ao considerarmos as discussões anteriores sobre as indicações da urgência em se rever a função do Estado. Desta maneira, a transferência de recursos públicos para instituições privadas com fins lucrativos não é problematizada, tendo em vista que, como bem defende a política da Terceira Via, “o empreendedorismo civil é uma qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais” (GIDDENS, 2007, p. 27).

Deste modo, as nossas análises indicaram que a parceria público-privada na Educação Infantil atende aos chamados dos defensores da Terceira Via, com adoção de estratégias de privatização das políticas sociais, já destacadas por Peroni e Adrião (2005), propondo, assim, a eficiência do setor privado, com a introdução da lógica mercantil em seu funcionamento. Percebemos com a pesquisa que a estratégia do conveniamento operada não é uma política emergencial ou provisória para oferta de vagas na Educação Infantil de Joinville/SC, tratando-se de um processo que vem se consolidando por meio da formação de parcerias com instituições privadas, inclusive, com fins lucrativos, com adoção de instrumentos que sequer são nominados – chamados de “Contrato”, com total descompasso no processo de credenciamento, com a ausência de mecanismos de fiscalização claros, de critérios que demonstrem preocupação com as questões de regularidade fiscal e estrutural das instituições, em detrimento à análise de questões de cunho pedagógico, que efetivamente poderiam garantir o padrão de qualidade afeto ao Direito à Educação.

Vale relembrar que a vaga, mesmo sendo efetivada em instituição privada, continua sendo vaga pública, logo, deve ser garantido o parâmetro de qualidade, a fim de atender às necessidades da criança ao cuidado e à educação de forma integral, respeitosa e significativa, tal qual estabelecido em normas e documentos orientadores. Dessa forma, as nossas análises indicaram ausência de um modo sistemático de acompanhamento e de avaliação pelo Município junto às instituições privadas credenciadas para oferta de vaga pública, atuando, tão somente o Município na fiscalização, sem se envolver na execução do serviço, indicando que os aspectos entendidos como fundamentais para consolidação do atendimento de qualidade não são assistidos no processo de credenciamento na Educação Infantil para oferta de vagas públicas nas instituições privadas.

A partir desse entendimento, observamos os mecanismos e procedimentos adotados no atendimento desenvolvido nas instituições conveniadas, constatando que os princípios da educação pública, gratuita, de qualidade e laica, aparentemente, vem sendo sonogados, inclusive com a assunção pelas famílias das obrigações relativas à alimentação, material escolar, uniforme e atividades complementares, dissociadas daquelas havidas na vaga da rede pública, seguindo a lógica dos processos atuais de privatização, tais como definidos por Montañó (2010) que têm como fim a retirada e esvaziamento da dimensão do direito universal do cidadão quanto às políticas sociais e nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

Portanto, apesar de procurarmos ao longo do trabalho discutir a qualidade em algo polissêmico, compreendemos que a qualidade na Educação Infantil esta diretamente relacionada à adequação dos espaços e à formação dos profissionais, fato que percebemos ser um desafio para o município de Joinville, considerando, como indicado na pesquisa, que há um possível comprometimento na qualidade da vaga pública ofertada nas instituições privadas, inclusive em relação à formação permanente de professores e auxiliares.

### **Considerações Finais**

Os resultados indicam um processo de precarização do atendimento na Educação Infantil no Município, que tem priorizado a expansão do atendimento por instituições privadas em detrimento da oferta direta, principalmente na etapa creche, importando na privatização da Educação Infantil, caracterizada pela nova forma de gestão pública, relacionada à atuação do Estado e da sociedade civil, marcada pelas diretrizes da Terceira Via, e assumindo o Estado o papel de agente fiscalizador.

Compreendemos a necessidade do Município efetivamente atuar na execução dos serviços prestados nas instituições privadas credenciadas para o atendimento das vagas públicas, devendo promover mecanismos e procedimentos para acompanhamento das atividades, bem como para a formação permanente dos profissionais que atuam nessas instituições, de forma a garantir a regularidade dos serviços prestados e o padrão de qualidade constitucionalmente e legalmente assegurado ao atendimento na Educação Infantil.

### **REFERÊNCIAS**

CAMPOS, Maria Malta. A legislação e as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil***. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Rosânia. **As políticas de expansão da Educação Infantil a partir da Lei N° 12.796/13**: análise das propostas para crianças de 0 a 3 anos. Relatório de Estágio pós-doutoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

CAMPOS, Rosânia. **As políticas de expansão da Educação Infantil a partir da Lei N° 12.796/13**: análise dos dez maiores municípios do Estado de Santa Catarina. Relatório de Pesquisa. CNPQ, 2016.

CAMPOS, Rosânia e BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís do Maranhã, 2017.

DALE, Roger. Estado, globalização, Justiça social e Educação: Reflexões contemporâneas de Roger Dale. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin. *In* currículo sem Fronteiras. V.14, nº 2, p. 5-16, Maio/Ago, 2014.

GIDDENS, Anthony. **O debate global sobre a terceira via**. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESPE, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal e ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In* ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas e PERONI, Vera Maria Vidal (orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.



# AVALIAÇÃO VERTICALIZADA: A IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS

Selma Suely Baçal de Oliveira<sup>1</sup>  
Maria Rita Santos da Silva<sup>2</sup>  
Rudervania da Silva Lima Aranha<sup>3</sup>

## Introdução

O trabalho busca analisar como a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) na Rede Municipal de Manaus vem se consubstanciando como componente de regulação e controle do governo local, tendo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como mediadora desse processo. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, a partir de análise documental e resultado de pesquisa empírica com objetivo de identificar e discutir a forma como esta iniciativa vem se delineando. Os resultados apontam que existe um inegável movimento em prol de melhores índices projetados para cada escola e a avaliação externa vem se configurando como um modelo verticalizado em atendimento a um plano estratégico de uma gestão gerencialista.

Esta estratégia de ação da SEMED se constitui como uma política local, cujo processo é organizado pela Subsecretaria de Gestão Educacional e Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM), sendo palco de debates sobre a forma verticalizada como os “instrumentos, aplicabilidade e a forma como esta política vem se configurando em notas mensuráveis refletidas em cada escola da rede municipal de ensino de Manaus. (SILVA, 2018, p.127)”. Freitas (2011) analisa que no Brasil, existe a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula, o que vem ocorrendo na maioria dos estados e municípios no território brasileiro. Logo, “o que está em jogo é a implementação dos interesses do capital em caracterizar a incompetência da educação pública e, ao mesmo tempo, ampliar o número de consumidores da educação comercializada” (FREITAS, 2011, p. 65).

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação na UFAM, certificado pelo CNPQ. E-mail: selmabacal@ufam.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação na UFAM, certificado pelo CNPQ. E-mail: mariarita.dmt@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação na UFAM, certificado pelo CNPQ. E-mail: rudervania.aranha@gmail.com

A pesquisa tem o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inspiradas no gerencialismo e em metas projetadas para a melhoria da qualidade do ensino, circunscritos na intenção e na prática exercida nas instituições de ensino público, a avaliação externa passa a ser uma tendência defendida nos documentos oficiais, construídos no Brasil, no viés das políticas internacionais que integram os documentos oficiais norteadores da educação escolar brasileira, pensada como um bem submetido às regras de competição entre as esferas administrativas públicas.

Assim, seguindo os preceitos das políticas educacionais, a SEMED, implanta a avaliação externa local, denominada “Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE”, ancorada na Divisão de Avaliação e Monitoramento - DAM, setor integrado à SEMED, com origem em 2014, por meio do Decreto nº 3.113 de 15 de junho de 2015, com objetivo de acompanhar os processos de melhoria de ensino e de aprendizagem dos estudantes e o planejamento de ações, em razão do baixo desempenho dos estudantes do ensino fundamental (5º e 9º anos) nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

### **A Avaliação verticalizada nos contornos de uma gestão gerencialista**

No Brasil, as mudanças na Política Educacional ocorridas, principalmente, a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), prolifera-se a cultura da avaliação externa, com ênfase na melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, na Constituição de 1988, o Art. 206, dispõe como um dos princípios basilares do ensino a “garantia de padrão de qualidade”, suscitando novos rumos para a avaliação educacional.

Com a centralidade na abordagem da qualidade na política educacional, a avaliação externa passa a ser foco de atenção do Ministério da Educação que institui INEP para viabilizar um aparato técnico instrumental de informações educacionais conjugados a um sistema nacional de avaliação considerados elementos estratégicos para a melhoria da educação no país. Porém, as políticas no âmbito da educação brasileira não se apoiam tão somente em estratégias nacionais, mas se articulam ao contexto internacional sofrendo influência dos agentes financiadores que ostentam pelas mudanças com interesses em atender as necessidades oriundos do sistema capitalista. As ações municipais, atreladas ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação prevê, em uma de suas diretrizes, a implantação de convênios, parcerias e consultorias na atual administração pública educacional, com preceitos firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou “a promoção de projetos socioculturais e ações educativas a serem alcançadas por todas as

escolas, tendo em vista elevar as estatísticas que medem a qualidade da educação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (BRASIL, 2007, s/p).

A política de metas para a educação e a determinação pelo seu cumprimento são critérios para que os municípios recebam recursos financeiros complementares da União, com argumentação de que as escolas municipalizadas não possuíam as condições necessárias para o desenvolvimento qualitativo de suas ações. Desse modo, a “ação governamental” enunciada como colaborativa coloca em prática projetos e programas com possibilidades abertas às instituições privadas (convênios) e a organizações não governamentais, a exemplo das consultorias/empresas privadas, ditas parceiras em contradição aos princípios históricos de defesa da escola pública (FREITAS, 2012).

Nesse contexto, visando ao cumprimento das Metas e Diretrizes do Plano Nacional de Educação e da Legislação Educacional vigente, a SEMED capitaneou financiamento junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a promoção de ações que visam à melhoria do processo educacional do município. Conforme verifica-se que o empréstimo de “US\$ 52.000.000,00 (cinquenta e dois milhões de dólares americanos) que o Município de Manaus tomou junto ao BID é amparado pelo programa de meta educacional do Município de Manaus” (ARANHA; OLIVEIRA, 2019, p.9), atuando alinhado às Políticas Públicas para os setores, tanto Nacional quanto Estadual para elevar os níveis de excelência na educação, assim, espera-se melhorar o desempenho acadêmico dos alunos medido pela Prova Brasil. Ademais, os recursos desse empréstimo tem como objetivo anunciado a melhoria da qualidade da educação, assim como na gestão, monitoramento e avaliação do ensino.

As condicionalidades requeridas pelas agências financeiras multilaterais se sustentam em um diagnóstico macroeconômico mundial e a sua concepção central comporta os mesmos pressupostos norteadores político, econômico e ideológico dessas agências. Articulado ao diagnóstico e ao receituário macroeconômico proposto, as agências financeiras multilaterais, particularmente o BID, Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, convergem e articulam os condicionantes requeridos às políticas macroeconômicas diagnosticadas, que devem se materializar nos ajustes estruturais e setoriais implementados em cada país mutuário submetido aos empréstimos internacionais, vorazmente mobilizados pelo capital em âmbito mundial, especialmente pela sua forma mais articulada globalmente, o capital financeiro internacional.

Com esta lógica mercantilista, a esfera municipal de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) instituiu a partir de 2014, a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) a somar com a avaliação externa lançada em nível nacional, a Prova Brasil

aplicada pelo INEP/MEC que coloca, desde 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade da educação, concebido e disseminado pelo governo federal brasileiro. Nesse contexto, tanto a ADE quanto o IDEB sofrem influências políticas de interesses para além das necessidades locais e convergem para o mesmo ponto, qual seja: melhorar os resultados dos indicadores projetados pelo INEP/MEC com vistas a qualidade da educação no país.

Ao tratar a respeito da aplicação da ADE, a Coordenadora da Divisão de Avaliação de Monitoramento (DAM) da SEMED, responsável pela elaboração e aplicação desta avaliação destacou, em entrevista, que os instrumentos são pensados e organizados por uma equipe de profissionais que atuam na secretaria de educação, cujo objetivo busca aprofundar o conhecimento sobre a situação do desempenho dos estudantes nas escolas da rede pública municipal de ensino. Com esta ação torna-se possível visualizar o status da educação no município de Manaus e a partir das informações obtidas com os resultados, traçar um plano de intervenção para melhoria do desempenho dos estudantes na perspectiva de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, convergindo para a atingir melhores índices e corresponder a estratégia de colocar a cidade de Manaus entre as dez com os melhores índices do país.

A ADE faz parte do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus (SADEM), foi implantada sob o Decreto nº 3.113, de 15 de junho de 2015. O trabalho desenvolvido pela DAM abrange as avaliações externas em nível nacional e internacional, incluindo a ADE. A aplicação da ADE iniciou em 2014 nos moldes da Prova Brasil, do Ministério da Educação (MEC) e oficializada institucionalmente em 2015, objetivando obter informações para viabilizar “intervenções na prática escolar e preparar os estudantes para avaliações externas institucionaliza” (SEMED/Decreto nº 3.113, de 15 de junho de 2015). Em sua concepção, a implantação da ADE de acordo com o documento considera a necessidade de avaliar a qualidade da educação básica oferecida nas escolas públicas municipais de maneira objetiva e sistemática com base nos resultados da avaliação, políticas públicas, estratégias e ações, com vista ao estabelecimento de padrões de qualidade para a Educação Básica na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus. (SEMED/Decreto nº 3.113, de 15 de junho de 2015).

### **Algumas considerações**

Verifica-se que, na educação municipal de Manaus, tem se concretizado um intrincado processo de privatização que compõe as faces públicas e privadas na rede municipal de Manaus.

Assim, percebe-se que a política educacional mantém-se orientada pela lógica do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), perante o grande objetivo atual das forças do capital que, em âmbito mundial, anseiam consagrar a pequena política e a pseudo-ética do privatismo desenfreado como elementos fundamentais de um senso comum que sirva de base à sua hegemonia. Neste estudo, resultados que, embora insuficientes diante da abrangência e da dinâmica contextual da rede municipal de Manaus, a crença é de ter contribuído com uma reflexão crítica, entre muitas outras formas de investigação científica em torno da temática abordada.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Rudervania S. L.; OLIVEIRA, Selma S.B. Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a rede municipal de ensino de Manaus. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e195438.pdf>. Em: 15 ago. 2019

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 26 ago. 2018

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato\\_2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato_2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 23 ago. 2016.

FREITAS, Luiz C. Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

MANAUS. Decreto nº 3.113 de 15 de junho de 2015. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus - SADEM. **Diário Oficial do Município de Manaus**, 15/06/2015, Ano XVI, Edição 3667. Manaus, 2015.

SILVA, Maria Rita Santos da. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica refletido no trabalho escolar do ensino municipal de Manaus/AM**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

## CONVENIONAMENTO PARA O DIREITO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Shirlei Alexandra Fetter<sup>1</sup>  
Raquel Karpinski<sup>2</sup>  
Nilson Carlos da Rosa<sup>3</sup>

Desde a Constituição Federal de 1988, as crianças bem pequenas passaram a ter o direito social à educação, reconhecido e firmado como dever do Estado. O desenvolvimento desse estudo é para o reconhecimento desta etapa como integrante da educação básica, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Na perspectiva da criança, de acordo com o que reza o ordenamento legal vigente, o estudo se destaca pelo objetivo de compreender a relação entre o público e o privado.

As parcerias público-privadas na oferta educacional contemplam os estudos de Peroni (2015), podem ocorrer via execução e/ou direção da política, conforme o nível de repasse de responsabilidades do Estado para a sociedade. Em relação aos conveniamentos, para Susin (2008), as relações público-privadas, em municípios, acontecem com deslocamento da execução da política da Educação Infantil para a sociedade civil organizada a partir do repasse de um montante de recursos públicos, definido a partir de um per capita por criança atendida.

A metodologia utilizada envolveu abordagem qualitativa com análise documental, que incluiu a revisão da legislação educacional que objetivou produzir conhecimento por meio das aplicações práticas, planejadas. Enquanto abordagem metodológica, inicialmente, adotou-se os moldes de pesquisa qualitativa, buscando esclarecer o tema a que se remete o estudo. A essência qualitativa foi considerada como uma forma de conduzir a pesquisa, que se baseou nos procedimentos e na elaboração de instrumentos que tornassem concretos os conceitos teóricos (STAKE, 2011).

Sendo a Educação Infantil um direito expresso na Constituição Federal (CF) 1988, reconhecida como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN/96), tornada matrícula obrigatória a partir da Emenda Constitucional de nº 59/2009 (EC59/09), reafirmada no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE 2014-2024), com metas de universalização da oferta de pré-escola até o ano de 2016,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação – fetersirlei@gamil.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação – raquelk@gmail.com

<sup>3</sup> Doutorando em Educação - nilson.rosa1981@hotmail.com

considera-se relevante essa análise na perspectiva da efetivação do direito à Educação Infantil pública de qualidade conforme reza os ditames das Leis vigentes.

Para este estudo, privilegiou-se a análise das matrículas de uma instituição de Educação Infantil (EI) no município de Parobé-RS. A criança que não tem vaga na rede municipal de ensino tem violado seu direito líquido e certo de ter acesso à educação, conforme estipula a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente. A garantia de atendimento ao menor, em estabelecimento de ensino infantil, compreendendo creche ou pré-escola, é um direito fundamental.

A seguir, apresenta-se brevemente a composição da instituição educacional e, posteriormente, os dados das matrículas da EI, na condição de “compra de vagas”, ou seja, mantém convênio com a rede municipal de ensino de Parobé/RS.

A Escola de Educação Infantil Criança Feliz foi criada no ano de 2006 e manteve seu funcionamento por sete anos. No ano de 2013, a instituição buscou um comprador para seu empreendimento. Fabiana Machado dos Santos, interessada pela proposta, buscou a opinião da sua irmã, Luciane Machado do Amaral, também professora.

Fabi e Lú, como são chamadas, foram responsabilizadas pelos setores administrativo e pedagógico, a mãe pela administração, o pai auxiliava no que fosse necessário – atendendo, principalmente nos consertos e na adequação dos espaços pedagógicos.

Nesse período, a Escola era formada por cinco turmas: Berçários I e II, Maternal, Jardim e Pré-escola.

E desse modo, com muitas dificuldades e aprendizados, as professoras seguiram com a escola, tendo como sócios seus pais. Entretanto, em 2015, em virtude dos poucos recursos e, conseqüentemente, rendimentos, os pais decidiram não fazer mais parte da sociedade; mas se dispuseram a seguir ajudando as filhas no que fosse necessário. Desse modo elas permaneceram no mesmo endereço por mais um ano, porém, na busca de um novo espaço, uma vez que aquele já não contemplava as necessidades em relação ao espaço e as boas condições da estrutura física. Em dois mil e dezesseis, surgiu a oportunidade de trazerem a Escola Criança Feliz para o centro da cidade, numa melhor localização, maior circulação de pessoas e na rota de outras escolas particulares de educação infantil.

Essa mudança trouxe muitos benefícios, pois a escola passou a ser vista como um espaço de vivências pedagógicas, adequado para as faixas etárias as quais atendemos. Nesse novo ambiente foi possível ampliar número de crianças atendidas, conseqüentemente, mais turmas.

Atualmente a escola conta com uma parceria com a rede municipal de ensino. A chamada "compra de vagas", isto é, o convênio entre o privado e o público. Essa medida é tomada quando o Município é acionado através do Ministério Público por familiares que requerem vagas por via judicial.

A relação das escolas privadas com o Sistema Público de Ensino, no que se refere ao convênio - resultado do processo de compra de vagas (uma prática que ganhou espaço nos últimos anos, se dá de forma organizada. A partir do momento que surge a necessidade da vaga, ou das vagas, a Secretaria de Educação, que dispõe de autonomia para isso, abre um edital de licitação para que escolas privadas, interessadas, façam o credenciamento, ou seja, apresentem documentos solicitados e então passem a ser empresas parceiras.

Posteriormente, é estabelecido um contrato em que ambas as partes devem seguir alguns requisitos. Para que o município repasse em valor, o qual inclui todas as despesas por criança, a escola precisa se adequar as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação para as EMEIS, tais como espaço, estrutura, formação dos profissionais; sendo de responsabilidade do conselho a fiscalização e o acompanhamento da frequência dos alunos.

A escola está estruturada da seguinte forma: são atendidas em média noventa crianças entre as vagas particulares e as conveniadas, sendo divididas em Berçário I, II e III, Maternal I e II, Jardim e Pré. Com uma equipe de professoras graduada em pedagogia ou então em processo de formação na mesma área. Conta-se ainda com uma equipe para serviços gerais; limpeza e cozinha. Há também, prestadora de serviço na área de nutrição, para elaboração do cardápio e também outras atividades referentes à sua competência.

Em suma, o relacionamento da instituição privada com a rede pública está baseado no apoio mútuo, ambas tem em comum a responsabilidade de bem atender essas crianças e famílias, pois estão vinculadas sendo que a educação infantil exige atendimento integral das várias dimensões que contemplam desenvolvimento da primeira etapa da Educação Básica, acrescenta-se que o educar exige atividades planejadas, sistematizadas e avaliadas propostas em um projeto político-pedagógico que deve ser elaborado coletiva e democraticamente com a participação da comunidade escolar e desenvolvido por professores habilitados.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996 (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 02 mai. 2016.



\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Seção 1, p. 8. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009c. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8. Acesso em: 10 nov. 2015.

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 do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. P. 15-34.

SUSIN, Maria Otilia. O estatal e o público não estatal: onde está a educação infantil comunitária em Porto Alegre? In: PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 67-78.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

# MOVIMENTOS NA POLÍTICA DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DADOS DE UM ESTUDO DE CASO NO RIO GRANDE DO SUL (2013-2018)

Maria Luiza Rodrigues Flores<sup>1</sup>  
Cátia Soares Bonneau<sup>2</sup>

## Apresentação e justificativa

O trabalho se constitui em recorte de uma pesquisa maior, que realizou monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul, considerando repercussões da determinação constitucional de matrícula universal na pré-escola para a efetivação do direito à educação infantil no período entre 2009 e 2018. Neste recorte, apresentamos o caso de um dos municípios que compõem a amostra da pesquisa maior, com o objetivo de analisar, especificamente, uma das políticas implementadas pelas últimas gestões à frente do governo neste município com vistas à ampliação do acesso: a realização de parcerias entre a prefeitura local e instituições privadas, enfocando, assim, a dependência administrativa das vagas ofertadas para a pré-escola no período entre 2013 e 2018.

De acordo com o ordenamento legal vigente, o atendimento à pré-escola deveria ter alcançado 100% de atendimento até o ano de 2016. Em nossos estudos, identificamos que os últimos anos anteriores ao prazo dado pela Emenda Constitucional 59/09 (EC 59/09), foram aqueles em que os municípios aprofundaram algumas escolhas políticas no sentido de acelerar a ampliação da cobertura, justificando estudos que analisem tais escolhas e suas repercussões. Uma vez que o monitoramento das políticas municipais aponta para uma ampliação significativa do acesso a partir das parcerias, mas com evidências de prejuízo à qualidade da vaga ofertada, justificamos a importância desse estudo por concordarmos com Cury (2007) no entendimento de que o direito à educação não se concretiza apenas com a garantia do acesso; há que se efetivar oferta com qualidade social (BRASIL, CF/1988, art.205; Inc. VII).

A metodologia do estudo é de natureza quali-quantitativa (ANDRÉ, 2013), com sistematização e análise de microdados estatísticos oriundos do Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), disponibilizados no Portal do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2018).

## Apresentação e análise dos dados

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Mestra. Prefeitura Municipal de Canoas/RS

O município do estudo pertence à Região Metropolitana de Porto Alegre e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), estima uma população de 344.957 pessoas, apresentando um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM, 2010) de 0.75. Trata-se de um município de grande porte, com economia estável, cuja Rede Municipal de Educação é composta por oitenta e quatro escolas, somadas as de Ensino Fundamental e as Escolas Municipais de Educação Infantil. Mesmo com esse número de instituições, este município, até 2017, não alcançou a universalização da pré-escola devendo criar ainda 2.697 mil vagas (TCE-RS, 2018).

O levantamento de dados da matrícula escolar informada com base no Censo Escolar do INEP aponta para um crescimento constante nas matrículas para a faixa etária total da educação infantil na rede própria, alcançando um crescimento de quase 100% no período investigado, passando o total de matrículas de 2013, que era de 2.711, para 5.212, em 2018. A observação da série histórica em relação às matrículas informadas na pré-escola evidencia um crescimento significativo de mais de 400% em cinco anos, partindo, em 2013, de um total de 707 crianças e alcançando 3.298, em 2018.

Em 2013, a rede própria registrava 707 matrículas, ao passo que a rede privada apresentou um total de 2.147, sendo destas 1.649 informadas como vinculadas a instituições conveniadas com o poder público. Ao final da série, em 2018, a rede própria contemplava 3.298 matrículas, enquanto a dependência privada registrou 3.189, e destas 2.529 referem-se às matrículas em instituições privadas conveniadas.

Quando analisamos especificamente a dependência administrativa das matrículas em relação à pré-escola, um movimento de crescimento de convênios pode ser observado, pois, o atendimento das crianças na faixa etária de quatro e cinco anos ampliou-se na dependência privada como um todo, crescendo concomitantemente nas matrículas decorrentes de convênios, que atualmente são chamados de parcerias em função do novo marco regulatório das organizações da sociedade civil (2015).

Destacando que ao mesmo tempo em que houve o aumento na oferta da dependência privada, a rede própria evidenciou ao final da série um aumento expressivo, superando em muito o crescimento de 53,5% apresentado nas matrículas decorrentes de convênios. Contribuindo para a explicação deste desempenho na rede própria, destacamos a inauguração de dez novas EMEIs no período, sendo todas estas matrículas informadas como vagas municipais, a despeito da realização de contratos com instituições privadas para a gestão compartilhada de algumas destas novas unidades, o que materializa um tipo de relação entre o

público e o privado na qual o conceito em si de educação pública, como consta no artigo 19 da Ldben, resta afetado.

Para a realização de nossas análises, apoiamo-nos em estudos de Peroni (2015; 2018) sobre as redefinições das fronteiras entre o público e o privado, processo em curso há várias décadas em diversos países, a partir do qual instituições privadas assumem a oferta, a gestão e/ou a condução de atividades e serviços de natureza estatal, dentre eles, na área social, a oferta educacional. No Brasil, este processo se torna presente de uma maneira mais significativa a partir da década de 90, com a efetivação de algumas políticas, documentos e leis de corte neoliberal que dão sustentação a processos de privatização em várias áreas. A partir dessa compreensão e com base em dados de monitoramento de políticas, podemos verificar que no município em questão, em uma década, houve significativa transformação na gestão da oferta de educação infantil, configurando-se um caso típico de redefinição de papéis entre o setor público e o privado em termos de responsabilidade para com a oferta de educação infantil.

Estudos históricos sobre a educação neste município evidenciam que o setor público era o principal responsável pela oferta de atendimento às crianças de até seis anos; aos poucos, nos anos 2000, passou a haver uma regular ampliação do número de convênios com instituições filantrópicas, assim como houve expansão a partir da compra de vagas na rede privada particular (BONNEAU, 2016). A partir de 2014, o município passou a realizar contratos de gestão compartilhada com empresas privadas para a administração de algumas de suas escolas de educação infantil, seguindo tendência nacional de ampliação da relação público-privado na educação infantil apontada em estudos recentes (BORGHI, 2018; FLORES E PERONI, 2018).

Em 2017, uma Cautelar do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS, Cautelar nº. 19001-0200/17-9) determinou a suspensão dos contratos de gestão compartilhada em vigor à época, a partir do ano de 2018, com base em elementos que podem colocar em risco a qualidade da oferta educacional, tais como: a contratação de profissionais sem a devida formação pela empresa contratada, bem como a destinação para instituição privada, de recursos que poderiam ser investidos na rede própria. Esta constatação por órgão de controle ratifica aquilo que já foi evidenciado nos estudos de Flores (2007), Susin (2009) e Prunier e Santos (2018) sobre os prejuízos à qualidade da oferta de educação infantil que podem ser verificados em instituições privadas subsidiadas com recursos públicos, quando inexitem mecanismos efetivos de acompanhamento e controle em relação a estas parcerias.

## **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo analisar a evolução da dependência administrativa das matrículas na educação pré-escolar em um município gaúcho, contemplando período de forte pressão sobre gestores municipais, devido ao imperativo constitucional de universalização desta sub etapa. Os dados evidenciaram que o município em questão, durante o período analisado, fez uso das parcerias, ampliando significativamente o direito ao acesso para as crianças de quatro e cinco anos, ainda que não tenha universalizado esse atendimento. Porém, a democratização do acesso avançou a partir da estratégia de parcerias público-privado, em cujos processos foram encontradas evidências de prejuízos à qualidade das vagas ofertadas, havendo a interrupção da referida parceria por determinação de órgão de controle do estado, o que aponta para a importância de ações de monitoramento e controle da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista FAEEB*. 2013, V. 22, p. 95-104.

BONNEAU, C. S. *Políticas de educação infantil no Município de Canoas: um estudo de caso (2009-2015)*. Canoas: Unilasalle, 2016. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas, 2016.

BORGHI, R. F. Que educação é pública? A privatização de um direito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 46, p. 19-32. mai./ago. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, 05 de outubro de 1988, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. 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, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; 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. Congresso Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília. 2014. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2018.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Porto Alegre: *RBPAAE*, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FLORES, M.L.R. *Movimento e complexidade na garantia do direito à educação infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FLORES, Maria Luiza R; PERONI, V.M.V. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. *Revista*

*Roteiro*: Volume 43, n 1, p. 133-154 – Jan./Abr. 2018. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13096/pdf>> Acesso em: 16 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE Cidades, 2019*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>> Acesso em: 17 jul. 2019.

PERONI, V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: 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. p. 15-34.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, p. 1-27, 2018. disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2019.

PRUNIER, S; SANTOS, S. V. Conveniamento de instituições sem fins lucrativos em Porto Alegre e seus impactos para a formação docente na educação infantil. In: V Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) Regional Sul: Políticas educacionais como campo de disputas: tensões entre o público e o privado, 2018. *Anais*. Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. *Medida acautelatória em denúncia*. (Cautelar nº. 19001-0200/17-9).

\_\_\_\_\_. *Radiografia da Educação Infantil 2016-2017*. Disponível em: <[https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos\\_pesquisas/radiografia\\_educacao\\_infantil\\_2016\\_2017](https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2016_2017)> Acesso em: 05.08.19.

SUSIN, M. O. K. *A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 363 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). *Laboratório de Dados Educacionais*. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/> Acesso em: 05.08.19.

## **PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: IMPLICAÇÕES PARA A AUTONOMIA DOCENTE E O CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE PELOTAS - RS.**

Cristiane Bartz de Ávila<sup>1</sup>  
Álvaro Moreira Hypolito<sup>2</sup>

O presente trabalho tem como objetivo refletir como as políticas de iniciativas público-privadas, a exemplo dos laboratórios da Khan Academy que se encontram nas escolas do município de Pelotas – RS, podem interferir nos currículos escolares e no trabalho docente. A metodologia utilizada tem por base estudos teóricos bibliográficos sobre a temática e o material empírico foi obtido a partir das informações nas redes sociais e em jornais locais de circulação diária. A relevância do debate sobre essas questões se dá pelo contexto político atual, pois as políticas públicas gerencialistas têm sido meta de governos de caráter neoliberal, incluindo o Brasil.

Para inserir a iniciativa privada em atividades consideradas da esfera pública, são constituídas “redes” entre atores sociais representantes de órgãos públicos, privados e filantrópicos. Macedo (2014) destaca que as redes não são fixas, elas se modificam a partir das demandas de mercado, e as políticas públicas acabam se constituindo a partir dessas demandas e de um forte discurso hegemônico que convence sobre a importância de se pensar a educação sobre a mesma ótica.

Assim, são estabelecidas parcerias que têm como objetivo ampliar um mesmo discurso que enfatiza a importância de se ter uma qualidade na educação, cujo foco é a formação do cidadão para as novas demandas do mercado de trabalho, de forma que o trabalhador aceite a nova maneira de o capitalismo operar. Como modelo flexível e pós-fordista, o mercado tende a não oferecer mais a segurança de um emprego de carteira assinada e os direitos assegurados por ela, e o trabalhador, nesse modelo, deve ser qualificado e submisso. O novo sistema impõe, assim, por intermédio de diversos aparatos, principalmente as mídias e as escolas com os cursos de formação, essa forma de pensar a educação e o trabalho, e as parcerias institucionais têm fundamental importância para que tais ideias se tornem hegemônicas. Pode-se confirmar tal proposição a partir do estudo de Macedo (2014), que trabalha com o termo utilizado por Ball (2012) 3.0 para fazer referência a instituições cujo trabalho é estimular a colaboração entre os setores público e privado. Dessa forma, a autora cita como exemplo Bill and Melissa

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação - FAE- UFPel – Bolsista CAPES- [crisbartz40@yahoo.com.br](mailto:crisbartz40@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professor Doutor titular – FAE-UFPel – [hypolito@ufpel.edu.br](mailto:hypolito@ufpel.edu.br)

Gates Foundation, parceira da Fundação Lemann em projetos como a Khan Academy.

Em suas palavras:

A modo operandis das fundações 3.0 envolve a importação das formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos como a educação. Não se trata mais de financiar os projetos públicos, mas de criar e gerir projetos em parcerias com os Estados. (MACEDO, 2014, p. 1544-1545).

A afirmação da autora faz-se presente no momento em que, em nossas escolas, muitos projetos têm sido efetivados tais como a *Khan Academy*<sup>3</sup>. Nossa intenção é demonstrar que estas parcerias público-privadas que têm por base políticas gerencialistas já se encontram presentes nas escolas da cidade de Pelotas - RS.

Neste contexto, os laboratórios de informática têm sido criados nas escolas com a finalidade de ser utilizados no projeto Khan Academy. Segundo o Jornal *Diário da Manhã*, a coordenadoria de estratégia e gestão de Pelotas promoveu uma reunião com diretores das dezoito (18) escolas quando da implantação da plataforma *Khan Academy* em março do ano de 2016<sup>4</sup>. A reportagem explica que no Colégio Municipal Pelotense (bairro centro) e na Escola Francisco Carúcio (bairro Pestano – periferia) já existiam os laboratórios pilotos e que a ideia era a ampliação dos mesmos. De acordo com a matéria veiculada:

A prefeitura de Pelotas já investiu mais de R\$2 milhões de recursos próprios na aquisição de 630 computadores para equipar os novos laboratórios de informática. A Fundação Lemann é responsável pelo uso da plataforma, acompanhando o desenvolvimento do projeto que possibilita, inclusive, o controle da evolução do usuário e acesso do professor aos resultados. Em março, equipe da Fundação disponibilizará treinamento (DIÁRIO DA MANHÃ, 2015).

Essas ações, de certa forma, possibilitaram aos alunos acesso à inclusão digital em localidades consideradas periféricas nas quais algumas crianças não têm aparelhos digitais e redes de *internet*. Entretanto, pensando pelo viés que tem pautado as reflexões que constituem o presente texto, pode-se escrever que o currículo é permeado por estratégias de regulação que estão contidas na plataforma na medida em que os próprios

---

<sup>3</sup> Segundo o site oficial, a *Khan Academy* é uma Organização não governamental (ONG) educacional criada e sustentada por [Salman Khan](#), com a missão de: “oferecer uma educação gratuita e de alta qualidade para todos, em qualquer lugar”. Possui uma coleção grátis de vídeos de [matemática](#), [medicina e saúde](#), [economia e finanças](#), [física](#), [química](#), [biologia](#), [ciência da computação](#), entre outras matérias. No Brasil, os vídeos de Salman Khan são traduzidos para o português pela [Fundação Lemann](#), e servem como ferramenta de ensino para ensinar matemática. No dia 18 de janeiro de 2014, foi lançado o site em modo *beta*. Site oficial: <<https://pt.khanacademy.org>>. Fonte: Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/about/our-supporters> . Acesso em: 05/08/2019.

<sup>4</sup> Em site denominado *Amigos de Pelotas*, a informação é de que em maio de 2017 o programa *Khan Academy* já está implantado em trinta e dois (32) laboratórios de trinta (30) Escolas. Fonte: Disponível em: <[http://amigosdepelotas.com.br/blog/mais\\_duas\\_escolas\\_recebem\\_o\\_khan\\_academy](http://amigosdepelotas.com.br/blog/mais_duas_escolas_recebem_o_khan_academy)>. Acesso em: 27/12/2017.



exercícios são de antemão definidos, os momentos em que o aluno acessa são contabilizados, e, também, a atuação do professor é acompanhada. Dessa forma, nos utilizamos das palavras de Silva (2015) que conceitua o currículo como uma questão de saber, de identidade e de poder para corroborar a ideia de que ao controlar o currículo, as “redes” têm a possibilidade de exercer as políticas gerencialistas.

Diante disso, o trabalho docente fica limitado a executar o que foi planejado por tal instituição. Há uma perda da autonomia docente na medida em que não é possível alterar o conteúdo para a realidade de sua comunidade escolar. Nesse sentido, Hypolito (2011) escreve:

A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É a performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente. (HYPOLITO, 2011, PG. 01)

Um dos fatores que corrobora a afirmação que os atores mencionados atuam em “redes” com a finalidade de exercer políticas gerencialistas, é o fato de que no Brasil, a *Fundação Lemann* foi parceira do Ministério da Educação na aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)<sup>5</sup>, e, nesse sentido, a Base, ao modificar o currículo escolar, abre um leque de possibilidades em relação à oferta de serviços desde a formação de professores a materiais didático-pedagógicos, tais como os livros didáticos, os jogos e a plataforma educativa já mencionada. Os recursos descritos podem servir tanto para prestar consultorias às redes de ensino quanto para aplicar conteúdos adequados ao capital. Dessa forma, existem empresas e instituições responsáveis pelas avaliações de desempenho das escolas no sentido de responsabilização dos professores para atingir os *rankings* delimitados pelo governo. Assim, a educação se torna um mercado atrativo à iniciativa privada e o Estado representa o intermediador dos interesses do capital na medida em que põem em prática políticas gerencialistas, tais como as parcerias público-privadas, a responsabilização dos professores, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as avaliações externas.

---

<sup>5</sup> Pode-se vislumbrar esse fato através da reportagem da Revista Nova Escola, que pertence à fundação em questão, para tal ver: Revista Nova Escola, 2017.

Nesse percurso<sup>6</sup>, as políticas gerencialistas buscam abrir o caminho do lucro à iniciativa privada através de políticas que determinem o que o professor deve e como ensinar. A partir de estratégias como a uniformização do currículo, tais como a aprovação da BNCC, podem-se vislumbrar também outros caminhos como o trabalho da plataforma *Khan Academy* que tem sido desenvolvido no município de Pelotas. Tal plataforma além de treinar os professores para a sua utilização, com um discurso de que seu interesse é melhorar o aprendizado de matemática, ela na realidade contribui para regular o trabalho docente que precisa cumprir o planejamento proposto por tal plataforma. Também entendemos que essa proposta acaba por oferecer um produto aos sistemas de ensino que pagam por este material.

Dessa maneira, diante de tais iniciativas, sejam elas, a BNCC, a Khan Academy, dentre outros, pode-se pensar nas relações que permeiam as instituições que apoiam tais empreendimentos, vislumbra-se assim, uma complexa rede de relações que encaminham a educação pública brasileira para uma cópia dos modelos europeus e estaduniense, no sentido de privatização da educação em que os setores privados visam obter lucro.

## REFERÊNCIAS

AMIGOS DE PELOTAS, **Khan Academy**. Disponível em:  
[http://amigosdepelotas.com.br/blog/mais\\_duas\\_escolas\\_recebem\\_o\\_khan\\_academy](http://amigosdepelotas.com.br/blog/mais_duas_escolas_recebem_o_khan_academy)  
.Acesso em: 27/12/2017

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>  
acesso em 08.01.2018.

DIÁRIO DA MANHÃ, **Khan Academy**: escolas Municipais se preparam para receber plataforma em março. 08.12. 2015. Disponível em:  
<http://diariodamanhapelotas.com.br/site/khan-academy-escolas-municipais-se-preparam-para-receber-plataforma-em-marco/> acesso em:08.01.2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Que somos**. Disponível em:  
<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/#parceiros-institucionais> . Acesso em:  
27/12/2017

KHAN ACADEMY. **Missão**. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/about/our-supporters> . Acesso em 05/08/2019.

---

<sup>6</sup> Salientamos que encaminhamos a finalização de nosso texto, contudo, sem dar por concluída nossa reflexão.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: teoria e prática**, São Paulo: Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

REVISTA NOVA ESCOLA. <https://novaescola.org.br/base/> . Acesso em: 27/12/2017.

## **EIXO 2: FINANCIAMENTO**

# **A EDUCAÇÃO FINANCEIRA MINISTRADA PELAS PARCERIAS DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

Maria de Fátima Oliveira Peringer<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Não apenas o Brasil, mas diversos países do mundo possuem em suas agendas metas que visam ampliar a divulgação e o conhecimento sobre educação financeira entre seus cidadãos: crianças, jovens e adultos. Segundo o Banco Mundial o analfabetismo financeiro é um entrave para o crescimento de países em desenvolvimento como o Brasil.

A partir de 2003, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem agindo em diversos países para promover iniciativas de implantação da Educação Financeira. No apogeu da crise financeira internacional de 2008 a organização instituiu a Rede Internacional de Educação Financeira (INFE) para integração de diversas experiências internacionais sobre o tema. Em 2012, a OCDE dando continuidade ao desenvolvimento da educação financeira em diversas partes do mundo inseriu no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), que antes disso era baseado na avaliação da leitura, matemática e ciências, uma prova de educação financeira. Em diversas publicações e no site da organização há comentários de acordo com a mesma, que a educação financeira é um complemento fundamental para a conduta do mercado e a regulamentação do mesmo e um instrumento para melhorar o comportamento de diversos indivíduos, logo se tornou uma prioridade política em vários países.

Desde a década de 90, as famílias brasileiras passaram a exigir mais informações e conhecimento sobre finanças, um dos motivos foi a modernização do mercado financeiro, com o objetivo de tomar decisões de maneira consciente quando se trata de planejamento financeiro. Por outro lado, o neoliberalismo, ao mesmo tempo que enfraquece os mecanismos de gerenciamento coletivo do risco (aposentadorias, segurança social, saúde pública etc.), procura instrumentalizar os trabalhadores com um letramento financeiro, supondo que assim possam enfrentar individualmente os riscos advindos do mercado, principalmente, financeiro e prover suas necessidades (SARAIVA, 2017).

---

<sup>1</sup> Mestre em educação, FAGED/UFRGS. Aluna do Programa de Educação Continuada, PEC, FAGED/UFRGS. E-mail: marfatima8@hotmail.com

O Brasil, em 2010, instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira a partir da publicação do Decreto nº 7.397. Desde então, ações sobre a temática são compartilhadas, de forma integrada, por órgãos e entidades públicas e da sociedade, nos âmbitos federal, estadual e municipal (BRASIL, 2010). Participando órgãos governamentais, Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários, Superintendência Nacional de Previdência Complementar, Superintendência de Seguros Privados, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e Ministério da Fazenda. Além dos representantes da sociedade civil, Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), entre outros. Não podemos esquecer do Itaú Social, Instituto Unibanco, Bradesco, Visa, etc.

Em 27 de julho de 2016 é sancionada a lei nº 12.102, que inseriu educação financeira no currículo das escolas de ensino fundamental e médio do município de Porto Alegre, RS.

Art. 1º Fica obrigatória a inclusão de atividades e conteúdos relativos à educação financeira no plano curricular das escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino.

§ 1º As atividades e os conteúdos relativos à educação financeira constituirão matéria da base diversificada do currículo escolar, devendo ser contemplados como tema transversal, estar presentes nas diferentes disciplinas do contexto escolar e ser desenvolvidos de forma interdisciplinar.

§ 2º Poderão ser abordados os seguintes temas relativos à educação financeira:  
I – noções de economia monetária, fiscal e de capitais;  
II – noções de planejamento financeiro; e  
III – princípios contábeis, especialmente débito e crédito. (PORTO ALEGRE, 2016).

Frente a esse cenário, observamos que diversas ações vêm se desenvolvendo em vários países, principalmente, o Brasil. Porém, tais ações não reduziram ainda as lacunas que envolvem o tema sobre educação financeira, por isto, nos questionamos “Como a educação financeira proposta pelas parcerias entre ENEF e instituições do mercado financeiro orientam a aprendizagem de estudantes do ensino fundamental e médio, mulheres do programa Bolsa Família e aposentados?”.

Não podemos esquecer que a relação entre o Estado e a sociedade civil é perpassada por interesses mercantis. Consequentemente, as redes que se formam como estamos analisando neste artigo, não são abstrações, mas são formadas por sujeitos (individuais e coletivos) em relação, perpassados por objetivos de classe<sup>2</sup> (PERONI, 2018).

---

<sup>2</sup> Concordamos com Peroni (2018) na definição de classe, onde classe “não é categoria estática, é uma categoria histórica descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes das suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista. Neste sentido, classe é uma formação tão ‘econômica’ quanto ‘cultural’, é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro” (THOMPSON, 2012, p. 260).

Acreditando na relevância deste fenômeno a ser analisado e por estar cada vez mais em evidência é que nosso objetivo geral foi pesquisar a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) para compreender o quanto a ENEF em parceria com instituições do mercado financeiro tendem a orientar o conteúdo de seus cursos para crianças, jovens e adultos, o qual está mais voltado ao mercado do que a uma educação financeira emancipatória.

Os objetivos específicos foram:

- Analisar a educação financeira proposta pela estratégia como disciplinar ou emancipatória;
- Pesquisar o material elaborado pelo ENEF e seus parceiros;
- Analisar a orientação para o público alvo do ENEF.

Conforme Potrich, Vieira e Kisch (2015), no Brasil, o termo alfabetização financeira é frequentemente utilizado como sinônimo de educação financeira, ou ainda, como conhecimento financeiro. O objetivo geral deste artigo é pesquisar a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) para compreender o quanto a ENEF tende a orientar o conteúdo de seus cursos para crianças, jovens e adultos, o qual está mais voltado ao mercado do que a uma educação financeira emancipatória.

## **METODOLOGIA**

Realizou-se levantamento bibliográfico, auxiliado pelos sites do ENEF, Banco Central, Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF) e portal de periódicos eletrônico brasileiro, Scielo, e livros que referendam a Educação Financeira e as relações entre o setor Público e o setor Privado.

## **RESULTADOS**

Ainda não é possível apresentar diversos resultados, pois a pesquisa ainda é um primeiro passo para que possamos conhecer a teoria e prática que se materializa na relação entre o ENEF e as principais instituições do mercado financeiro. Reafirmamos a necessidade de se investigar sobre este objeto de estudo. Torna-se relevante conhecer as propostas e o material formulado pelo ENEF e seus parceiros e como eles interferem na organização e no cotidiano dos estudantes do ensino fundamental e médio, além dos aposentados e mulheres do programa bolsa família.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste texto, apresentamos alguns elementos para o debate sobre como a educação financeira através do ENEF se materializa quando envolve adultos, aposentados e mulheres do programa bolsa família, e no ensino fundamental e médio. Enfatizamos que o conhecimento sobre educação financeira é fundamental para a vida dos indivíduos, sejam esses, adultos ou crianças e jovens. Iniciativas têm avançado no sentido de ampliar o conhecimento sobre esse fenômeno. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior de instituições financeiras e organizações internacionais, definindo o que é fundamental para os indivíduos aprenderem sobre educação financeira. O Ministério da Educação e Cultura continua responsável pela educação brasileira, porém no conteúdo pedagógico vai sendo introduzida à lógica mercantil, que também se alastra nos programas governamentais.

Acreditamos que as pessoas possuem pouco conhecimento sobre educação financeira, contudo há conexões entre o conhecimento e a questão do consumo, do endividamento e o trabalho precarizado e os consequentes baixos salários pagos pelo mercado de trabalho.

A proliferação de cursos sobre educação financeira através de iniciativas advindas do mercado podem dar frutíferos resultados, porém a educação financeira requer uma imersão na realidade dos indivíduos. Estimular na criança e no jovem que sejam futuros investidores do mercado de ações é esquecermos que é esse mercado acionário participa da redução do crescimento do emprego formal. O perigo é perdemos nossa capacidade de observarmos que a educação financeira é muito maior do que a visão que os agentes financeiros querem nos passar.

Já é hora de transformar a educação financeira definitivamente em alfabetização financeira, numa casa que seja acolhida da economia política, onde os mais frágeis tenham o mesmo poder de negociação e respeito enquanto cidadãos.

**Palavras-chave:** Educação financeira. Público e Privado. Estratégia Nacional de Educação Financeira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 7.397 de 22 de dezembro de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm). Acesso em 15.ago 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação pública no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p.212-238, jan./abr. 2018



PORTO ALEGRE. **Lei Municipal nº 12.102 de 27 de julho de 2016**. Dispõe sobre a inclusão de atividades e conteúdos relativos à educação financeira no plano curricular das escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br> > porto-alegre > lei-ordinaria > 2016 > 12102. Acesso em: 20.set.2019

POTRICH, Ani Caroline G.; VIEIRA, Kelmara M.; KIRCH, Guilherme. **Determinantes da alfabetização financeira**: análise da influência de variáveis socioeconômicas e demográficas. São Paulo: USP. R. Con Fin. V.26. n.69, p.362-377, set/out/nov/dez.2015.

SARAIVA. Karla Schuck. **Os sujeitos endividados e a Educação Financeira**. Curitiba: Educar em Revista. n. 66, p. 157-173, out./dez. 2017

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

# CREDUC E FIES – APROXIMAÇÕES

Rodrigo Meleu das Neves<sup>1</sup>  
Nalú Farenzena<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é uma política de financiamento do governo federal para subsidiar o acesso à educação de nível superior a alunos que cumpram determinadas regras sociais e educacionais, definidas de acordo com legislação específica, “destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação”. (FNDE, 2018a). O FIES foi amplamente reformulado desde a sua criação. Na sequência, analisaremos brevemente suas características mais abrangentes, bem como o seu funcionamento e os movimentos políticos que o envolveram ao longo de sua trajetória.

## METODOLOGIA

Considerando o tipo de pesquisa e os objetivos pretendidos, utilizamos artigos, documentos legais, relatórios de gestão, ferramentas de *business intelligence* e de triangulação de bancos de dados. O método de pesquisa adotado foi o **misto**, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, conforme disposto no Quadro 1:

Métodos Quantitativos	→ Métodos Mistos ←	Métodos Qualitativos
Predeterminado.	Tanto métodos predeterminados quanto emergentes.	Métodos emergentes.
Questões baseadas no instrumento.	Tanto questões abertas quanto fechadas.	Perguntas abertas.
Dados de desempenho, dados de atitudes, dados observacionais e dados de censo.	Formas múltiplas de dados baseados em todas as possibilidades.	Dados de entrevistas, dados de documentos e dados audiovisuais.
Análise estatística.	Análise estatística e de texto.	Análise de texto e imagem.
Interpretação estatística.	Por meio da interpretação dos bancos de dados.	Interpretação de temas e padrões.

Quadro 1 - Características dos métodos quantitativos, qualitativos e mistos  
Fonte: adaptado de Creswell. (2010, p. 40).

<sup>1</sup> Mestre em Administração - Sistemas de Informação e de Apoio à Decisão – EA/UFRGS. Analista de Sistemas do Centro de Processamento de Dados da UFRGS. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: [rodrigon@cpd.ufrgs.br](mailto:rodrigon@cpd.ufrgs.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação – FACED/UFRGS. Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: [nalu.farenzena@gmail.com](mailto:nalu.farenzena@gmail.com).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As matrículas na educação superior crescem progressivamente desde 1980, com expansão presencial de 584% entre 1980 e 2016, e 887,47% na modalidade de ensino à distância (EAD), desde o início dos registros em 2000, até o último censo disponível (2016).

Programas de financiamento estudantil subsidiados pela União não são novidade: criado a partir da Exposição de Motivos nº 393/1975, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 1975), o Programa de Crédito Educativo (PCE ou CREDUC) tinha por objetivo “conceder empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e o custeio de despesas durante o desenvolvimento do curso de graduação”. (FNDE, 2018b). (BRASIL, 2018a).

Até 1983 o CREDUC era administrado pela Caixa Econômica Federal (CEF), pelo Banco do Brasil (BB) e outros bancos comerciais, cobrando encargos anuais de 15% e amortização via Tabela Price. Entre 1988 e 1992 o CREDUC passou a ser mantido apenas pelo MEC, quando foi reformulado e institucionalizado. (BRASIL, 1992). Em 1996, uma repaginação dos requisitos restringiu o acesso apenas a estudantes carentes, até a sua revogação em 1999, com o advento do FIES. O CREDUC subsidiou mais de 870 mil estudantes em sua vigência (FNDE, 2018b), mas nem tudo saiu como esperado. Em 2003 a inadimplência era de aproximadamente 83%, conforme exposto na Tabela 1:

Tabela 1 - Situação do CREDUC em 2003

Administração	Contratos	Passivo
MEC	47.953	R\$ 2.100.000.000,00
CEF e BB	202.261	R\$ 363.148.897,00

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Barros. (2003, p. 4).

Em 2005, com 145.363 contratos ativos e R\$ 2,4 bilhões em aberto, os acordos de quitação foram divididos e ofertados em dois grupos: aos adimplentes, um desconto de 90%; aos demais em prazo de carência, 80%, desde que firmada a renúncia de novos acordos. (QUEIROZ, 2015, p. 45).

Criado através da Medida Provisória (MP) nº 1.827/1999 (BRASIL, 1999), o FIES é um fundo “de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação”, conforme art. 1º da MP à época, mudando muito pouco desde a inscrição da política na Lei nº 10.260/2001. (BRASIL, 2001). Nesse período de transição CREDUC→FIES, o legislador

estabeleceu que os recursos daquele seriam mantidos, mas vedada a formalização de novos contratos. (BRASIL, 1999b).

Os recursos do FIES são repassados mensalmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em função direta aos contratos honrados pelos estudantes junto aos agentes financeiros credenciados. O pagamento é realizado junto às entidades mantenedoras das instituições de ensino por meio de Certificados Financeiros do Tesouro - Série E (CFT-E): “títulos públicos emitidos pelo Tesouro Nacional, intransferíveis e que devem ser utilizados prioritariamente no pagamento de contribuições previdenciárias e demais tributos administrados pela Receita Federal”. (BRASIL, 2018a). (FNDE, 2018c). Os desembolsos ao FIES são realizados através da aquisição de CFT junto ao Tesouro, e recompra de CFT junto às escolas, com observância à Lei do FIES. O CFT-E foi um mecanismo que a União encontrou para “casar a expansão do crédito educacional com um estímulo à quitação de débitos e à adimplência fiscal das escolas privadas de ensino superior”. (MENDES, 2015, pp. 11-12).

Operando timidamente até 2009, o FIES foi drasticamente reformulado através da Lei nº 12.202/2010. (BRASIL, 2010). Em linhas gerais, o “Novo FIES” passou a ser controlado pelo FNDE com a prerrogativa de administrar e operar os contratos ativos e passivos do Programa e essas mudanças seriam fundamentais para os desdobramentos a seguir.

Se até 2010 o orçamento do FIES orbitava em R\$ 1 bilhão anuais e 71.611 contratos firmados, apenas em 2014 registram-se 732.494, e, até 10 de julho último, 2,7 milhões de contratos vigentes. Somado aos subsídios implícitos, chegamos à Tabela 2, que será confrontada pela Tabela 3. (BRASIL, 2017a; 2018b).

TABELA 2 - Custo efetivo do FIES, em milhões – Brasil – 2011-2016

(\*em R\$ 1,00 em valores atualizados pelo IPCA-A de dez. 2018)

	2011*	2012*	2013*	2014*	2015*	2016*	2017* **	Total
Despesa Financeira	R\$ 2.765,09	R\$ 6.122,09	R\$ 10.468,11	R\$ 17.350,12	R\$ 16.063,57	R\$ 20.635,22	R\$ 20.714,00	<b>R\$ 94.118,20</b>
Aportes no FGEDUC	-	R\$ 187,07	-	R\$ 1.575,59	R\$ 512,59	R\$ 582,36	R\$ 73,00	<b>R\$ 2.930,61</b>
Despesas Administrativas	R\$ 71,13	R\$ 308,12	R\$ 146,95	R\$ 81,77	R\$ 816,38	R\$ 1.032,56	R\$ 1.149,00	<b>R\$ 3.605,91</b>
Subsídio Implícito	R\$ 22,56	R\$ 715,28	R\$ 768,57	R\$ 2.245,62	R\$ 7.141,38	R\$ 11.434,00	R\$ 8.350,00	<b>R\$ 30.677,41</b>
<b>Total</b>	<b>R\$ 2.858,78</b>	<b>R\$ 7.332,56</b>	<b>R\$ 11.383,63</b>	<b>R\$ 21.253,10</b>	<b>R\$ 24.533,92</b>	<b>R\$ 33.684,14</b>	<b>R\$ 30.286,00</b>	<b>R\$ 131.332,13</b>

Fonte: Brasil (2017a, p. 9)

Nota: \*\* Ano 2017: estimativas do TN.

Tabela 3 - Composição da despesa primária da União – em bilhões de Reais – Brasil – 2010-2017

Despesas Primárias	49,7%		53,7%		57,0%	
	2010	%	2016	%	2017	%
Benefícios Previdenciários -Urbano	198.769	28,1%	396.561	31,9%	435.065	33,7%
Benefícios Previdenciários -Rural	56.089	7,9%	111.310	9,0%	124.705	9,7%
Pessoal e Encargos Sociais (Inativos e pensionistas)	74.046	10,5%	110.777	8,9%	122.088	9,5%
Benefícios de Prestação Continuada da LOAS/RMV	22.502	3,2%	48.990	3,9%	53.635	4,2%
Pessoal e Encargos Sociais (Ativos)	94.359	13,4%	147.094	11,8%	160.985	12,5%
Gasto da Saúde (exc.pessoal)	51.745	7,3%	99.804	8,0%	103.834	8,0%
Seguro Desemprego	20.779	2,9%	37.667	3,0%	41.977	3,3%
Gasto da Assistência Social (exceto pessoal e BPC) (inclui Bolsa Família)	16.565	2,3%	32.056	2,6%	31.654	2,5%
Gasto da Educação (exc.pessoal)	18.830	2,7%	34.543	2,8%	31.360	2,4%
PAC	22.082	3,1%	42.043	3,4%	26.776	2,1%
Subsídios, Subvenções e Proagro	4.742	0,7%	23.328	1,9%	26.754	2,1%
Abono	9.029	1,3%	18.347	1,5%	16.930	1,3%
Poder Legislativo, Judiciário e Ministério Público da União	6.665	0,9%	13.004	1,0%	14.224	1,1%
Compensação ao RGPS pelas Desonerações da Folha	-	0,0%	17.593	1,4%	13.822	1,1%
FUNDEB (Complem. União)	5.353	0,8%	13.675	1,1%	13.037	1,0%
Sentenças Judiciais e Precatórios	2.095	0,3%	10.163	0,8%	11.182	0,9%
Demais Despesas Obrigatórias	24.535	3,5%	36.171	2,9%	17.694	1,4%
Demais Despesas Discricionárias do Executivo	78.202	11,1%	49.246	4,0%	44.146	3,4%
<b>Despesa total</b>	<b>706.388</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.242.373</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.289.865</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: PLDO 2018. (BRASIL, 2018b, p. 7). (Despesas pagas. Para inativos e pensionistas, despesa empenhada).

Ao compararmos as Tabelas 2 e 3, constatamos que o FIES custou, em 2016, 93,39% do valor empregado em educação<sup>3</sup>, e, em 2017, 96,57%<sup>4</sup>, respectivamente, ressalvada a complementação do FUNDEB e as despesas de pessoal. Por conseguinte, o FIES representou mais que a rubrica completa da Assistência Social, tanto em 2016, quanto em 2017.

Após análises realizadas por diferentes órgãos e segmentos, a MP nº 785/2017 (BRASIL, 2017b), convertida na Lei nº 13.530 do mesmo ano (BRASIL, 2017c), reconfigurou o FIES novamente a partir do primeiro semestre de 2018: “a modalidade direcionada às menores faixas de renda tem fundo garantidor, de modo a permitir que estudantes carentes tenham acesso ao FIES sem a necessidade de fiador. As outras duas modalidades abrangem faixas maiores de renda, não têm fundo garantidor e o risco de crédito é totalmente alocado nas instituições financeiras”. (BRASIL, 2017b, p. 10), criando o FIES I, II e III. Nesse momento, o FIES configura um cenário de absoluta incerteza quanto ao seu futuro.

## CONCLUSÕES

Ainda caberia trazer à tela outras mudanças, como a Lei nº 13.682/2018 (BRASIL, 2018c) (FNDE, 2018d), que concretiza o que já profetizavam desde a criação do FIES: torna-lo uma releitura do CREDUC, que terminou por “torrar” contratos inadimplentes.

O FIES foi criado em 1999 como um desdobramento do CREDUC, e custou mais de R\$ 30 bilhões em 2017, ultrapassando a maior política de assistência social vigente, o Bolsa Família. O FIES ocupou o centro das atenções por muitas vezes, seja pelo viés redistributivo,

<sup>3</sup> Considerado o valor nominal aplicado ao FIES: R\$ 32.261,00 milhões.

<sup>4</sup> Considerado o valor nominal aplicado ao FIES: R\$ 30.286,00 milhões.

seja pelo caráter neoliberal que lhe é subjacente. Entre os achados iniciais desse estudo de doutoramento, já é possível concluir que o FIES representa uma alternativa de acesso ao ensino superior, mas também uma fonte de sustentabilidade das instituições privadas, muitas vezes, sem o comprometimento social esperado.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Helena Heller D. de. **Financiamento Estudantil**. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara, 2003. 6 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/arquivos-pdf/pdf/313903.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975**. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=E2A4D862E5349D9F2F69546A352B0D11.proposicoesWeb1?codteor=1180111&amp;filename=Avulso+-PL+1914/1979](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E2A4D862E5349D9F2F69546A352B0D11.proposicoesWeb1?codteor=1180111&amp;filename=Avulso+-PL+1914/1979)>. Acesso em: 18 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992**. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8436-25-junho-1992-357678-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1827-27-maio-1999-378036-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.260, de 12 de junho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12202-14-janeiro-2010-600572-norma-pl.html>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda (MF). **Diagnóstico FIES**. Brasília, DF, 17 p., jun. 2017. 2017a. Disponível em: <[http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/apresentacoes/arquivos/2017/diagnosticofies\\_junho2017.pdf](http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/apresentacoes/arquivos/2017/diagnosticofies_junho2017.pdf)>. Acesso em 18 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda (MF). Secretaria do Tesouro Nacional (STN). **Relatório Fiscal do Tesouro Nacional 2017**. Brasília, DF, 77 p., 2017b. Disponível em: <<https://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/650436/Relatorio+Fiscal+do+Tesouro+Nacional+de+2017.pdf/493c4cd8-99f2-4342-82be-dcd3a609d7cd>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e dá outras providências. 2017c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13530-7-dezembro-2017-785887-publicacaooriginal-154436-pl.html>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Manual do Programa de Crédito Educativo.** Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias PLDO 2018.** Brasília, DF, 17p., 2018b. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/apresentacoes/2017/apresentacao-pldo2018.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.682, de 19 de junho de 2018.** 2018c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13682.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13682.htm)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Sobre o FIES.** Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fies-graduacao/o-fies/sobre-o-fies>>. Acesso em: 1º jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Histórico.** Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Repasse de CFT-E.** Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fies-graduacao/mantenedora-e-ies/repasse-de-cft-e>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Estudantes inadimplentes poderão renegociar as dívidas com o Fies a partir do segundo semestre.** Brasília: 25 jun. 2018. 2018d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/11952-estudantes-inadimplentes-poder%C3%A3o-renegociar-as-d%C3%ADvidas-com-o-fies-a-partir-do-segundo-semester>>. Acesso: 10 jul. 2018.

MENDES, Marcos. J. **A Despesa Federal em Educação: 2004-2014.** Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abr. 2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

QUEIROZ, Viviane de. Fundo de financiamento estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 44-57, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

## **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO OU PROJETO DE CRISE PERMANENTE?**

Ricardo Souza Araujo<sup>1</sup>  
Anne Marina Correa Tavares<sup>2</sup>  
Marcos Pereira Dilligenti<sup>3</sup>

### **TEMÁTICA**

Este artigo problematiza o contingenciamento de recursos para a educação superior pública na atual crise brasileira, que se agudiza com o programa “Future-se”, proposto pelo Governo Federal. Mesmo tratando-se de um direito previsto na Constituição (1988), ao longo dos últimos trinta anos, observa-se um constante sub-financiamento da educação enquanto política de Estado. Retomamos este processo histórico de “ajuste fiscal permanente,” bem como os seus efeitos e suas expressões de resistência contemporâneas.

### **OBJETIVOS**

Retomar o processo histórico de ajuste fiscal na área da Educação Superior ao longo da “Nova República” ; Analisar as atuais políticas que aliam o contingenciamento de recursos federais para as IFES, combinadas com programas de parceria com o setor privado, como o “Future-se”.

### **JUSTIFICATIVA**

Na atual crise brasileira, podemos verificar significativas reduções no aporte de recursos para a educação pública mesmo que esta posição contrarie um direito social previsto na Constituição(CF).

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-graduação em Serviço Social – Escola de Humanidades na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul , PUC/RS, Bolsista Capes e Assistente Administrativo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [ricardo.toxza@gmail.com](mailto:ricardo.toxza@gmail.com)

<sup>2</sup> Psicopedagoga – Escola de Humanidades na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora da rede Municipal de São Leopoldo.

<sup>3</sup> Professor Titular do curso de Arquitetura e Urbanismo e do PGSS- - Escola de Humanidades PUCRS email: [mdilig@puers.br](mailto:mdilig@puers.br)



Importa observar que desde a Ditadura Militar, já verificava-se a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, que deu início a um gradual processo de contrarreforma universitária ao longo de toda a “Nova República”.

A Constituinte de 1988 foi uma das maiores vitórias da classe trabalhadora no Brasil, na qual foram positivados uma série de direitos sociais, políticos e civis. Em contraponto a esta conquista, verificou-se nas últimas três décadas um “ajuste fiscal permanente” nos diversos governos, que alinhados à diretrizes do Banco Mundial realizaram uma contrarreforma educacional (mesmo enfrentando forte resistência dos movimentos sociais em defesa da educação). Na atual conjuntura, está em disputa o grau de responsabilização do Estado na efetivação do direito à educação e, nesta perspectiva, o programa “Future-se” apresenta-se como uma mais uma etapa da disputa pelo caráter público da educação superior.

## **METODOLOGIA**

Nessa pesquisa, usamos a técnica de análise bibliográfica e documental, que para Bardin (1977) é utilizada para sistematizar e representar o conteúdo de um documento (ou um conjunto deles) de forma condensada para consulta do objeto pesquisado. Serão analisados: literatura da área, legislações e documentos emitidos pelos organismos governamentais e multilaterais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Uma importante conquista dos movimentos em defesa da educação foi a vinculação orçamentária à educação, tanto na CF quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ficaram estabelecidos percentuais mínimos para educação que os entes federativos deveriam obedecer, assegurando a colaboração e as responsabilidades dos mesmos no que tange a manutenção e o desenvolvimento da área.

O Art. 206 da CF garante a gratuidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior públicas. Já o Art. 207 prevê a autonomia didática-científica, financeira, administrativa e patrimonial, no entanto constata-se que a Carta Magna deixa lacunas na implementação concreta destas ações.

Cabe destacar que o financiamento da educação no Brasil se dá principalmente por meio de recursos públicos advindos dos impostos e a citada autonomia financeira das IFES continuam a depender das definições orçamentárias estabelecidas pelo Congresso Nacional.

Pode-se afirmar que ao longo da década de 1990, os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, operaram a primeira fase do “ajuste fiscal permanente” (sob os ditames do “tripé macroeconômico”) com o fim de neutralizar as conquistas constitucionais e garantir a os interesses do capital financeiro. Abriu-se com isto um período privatizações e contrarreformas.

Corroborando as intenções privatistas dos organismos internacionais, o relatório: “Ensino Superior: lições da experiência” (BANCO MUNDIAL,1994), que orienta suas ações de apoio e financiamento nos países periféricos, apresenta um pacote de medidas desestatizantes que priorizam o superávit primário e as despesas financeiras, em detrimento de serviços públicos e empresas estatais.

Especialmente no governo Fernando Henrique Cardoso buscou-se hipertrofiar a rede privada de ensino, impor um ensino básico minimalista e uma formação superior “acelerada”, Além disso, houve uma tentativa (sem sucesso) de privatizar as universidades federais, movimento este contido devido à intensas mobilizações de resistência.

Mesmo nos governos social-liberais de Lula e de Dilma, ao longo de quase uma década e meia, foi executada a segunda fase do “ajuste fiscal permanente”, com a manutenção das políticas macroeconômicas com políticas de conciliação de classe, transferência de renda focalizada e acesso ao consumo básico. As políticas educacionais deste período, também marcadas por essas contradições, vão ao encontro às diretrizes do Banco Mundial (2003): implementam o processo de massificação de matrículas com formação mais acelerada e com uso massivo de novas tecnologias como o Ensino à Distância (EAD), sob a justificativa da “democratização” do ensino superior. No entanto, a expansão de vagas ocorrida ficou ainda muito abaixo das vagas oferecidas no sistema privado (CISLAGHI,2019), e mesmo com o cenário econômico favorável, os aportes não chegaram aos patamares de 1989.

Após treze anos de social-liberalismo, o aprofundamento da crise econômica e política, culminou no golpe parlamentar de 2016, quando restabeleceu-se a ortodoxia neoliberal. No governo de Michel Temer, em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional EC 95, que instituiu o “Novo Regime Fiscal” (NRF), que proíbe qualquer reajuste real às despesas não-financeiras nos próximos vinte anos no Brasil. Nesse mesmo período, o Banco Mundial lançou um novo documento “um Ajuste Justo” (2017), que propõe uma série de medidas de “sustentabilidade fiscal” no âmbito das políticas sociais. Busca, em seu escopo, legitimar uma narrativa de “equidade social” e “eficiência do gasto estatal”, alegando que algumas políticas sociais

cumpririam com o papel de beneficiar pessoas mais favorecidas economicamente, atribuindo-se, desta forma, um caráter focalizado às políticas sociais, em detrimento da universalização.

No âmbito da educação, o relatório questiona eficiência do gasto público, em especial no ensino superior, de responsabilidade preponderantemente da União. Nestas diretrizes é retomado o “paradigma chileno”<sup>4</sup>, questionando a gratuidade das universidades federais. Tal narrativa legítima as atuais políticas de contingenciamentos, que vem sendo pauta de massivas manifestações da comunidade das universidades e institutos federais.

Os recentes cortes de mais de 30% do orçamento das universidades federais, que segundo a Andifes(2019) representam mais de 2 bilhões de reais, prejudicam 1,3 bilhão de estudantes em todo o Brasil. Tais medidas são direcionadas para inviabilizar o financiamento e aponta para compelir as IFES a sanarem insuficiências orçamentárias por meio de parcerias, o que reproduz a desresponsabilização do Estado e compromete, ainda mais, a autonomia universitária prevista na Constituição Federal (CISLAGHI, 2019).

Nesse cenário, o MEC apresentou recentemente o PL ‘Futura-se’, como um projeto de salvação para as universidades públicas, em busca de inovação e desenvolvimento para o país. Contudo, o programa apresenta diversos pontos polêmicos, desde o seu viés que atenta para atender prioritariamente às necessidades do mercado (o que fica evidente no seu Art. 9), retirando da União a responsabilidade sobre as universidades públicas. Também propõe alteração em 16 leis que afetam, desde programas sociais, a gestão e funcionamento de serviços básicos como hospitais universitários, tornando as instituições de ensino reféns de interesses do setor privado.

Diante destes constantes ataques à educação pública, procuramos aqui refletir sobre estes processos e quais seriam os caminhos para o enfrentamento em busca de garantir a função social da universidade pública, democrática que assegurasse os direitos estabelecidos na Constituição.

## **CONCLUSÕES**

Ao examinar a história recente podemos identificar um projeto de Estado de desmonte

---

<sup>4</sup> Ao longo da ditadura militar do Chile, o país foi o “laboratório” de uma série de políticas neoliberais como privatizações de vários serviços e à redução drástica dos “salários sociais indiretos” como os benefícios previdenciários. Foi revogada a gratuidade do ensino superior público no país. Este modelo é utilizado para os receituários neoliberais mundo afora e vem servido de base para para atual equipe econômica do governo brasileiro.

da educação pública, onde mesmo nos cenários mais favoráveis não houve ruptura com os ditames do capital financeiro, quando as medidas mais progressistas ainda operaram contra o caráter público e estatal da Educação. Mesmo com o crescimento promovido pela alta das commodities em âmbito internacional, não se aproveitou para que houvesse um investimento no setor tecnológico que permitisse um desenvolvimento sustentável do país, fato este que preserva o caráter cada vez mais dependente da economia brasileira.

Por outro lado, apesar da retomada do discurso privatizante na grande mídia, há um consenso, inclusive entre segmentos conservadores da sociedade, sobre a importância da educação. Principalmente as universidades federais que mantêm a sua legitimidade diante da opinião pública. Este fenômeno ficou comprovado com a efetivação de intensas manifestações de rua que tomaram o país diante dos cortes empreendidos pelo Ministério da Educação.

Diante deste quadro, a própria educação oferece os instrumentos sócio-educativos que permitem a capilarização de ideias e a socialização de uma perspectiva contra-hegemônica. Faz-se, portanto necessária, a intensa difusão dos chamados saberes da academia, no sentido de reforçar a luta em defesa do direito social à educação pública. Para que efetivamente seja possível o estabelecimento de um contraponto às políticas neoliberais, que se apresentam como uma falsa alternativa a um problema que as próprias políticas governamentais criaram.

## REFERÊNCIAS

ANDIFES: Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior disponível em <http://www.andifes.org.br/painel-dos-cortes/#> acesso: junho de 2019

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Brasília, DF, out. 1988.

CISLAGHI, J. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. SER Social, v. 21, n. 44, p. 134-151, 10 mar. 2019.

GRUPO BANCO MUNDIAL – GBM. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: Síntese. GBM: 2017.

\_\_\_\_\_. Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária. Washington, D.C.: The World Bank Group, 2003.

\_\_\_\_\_. L. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1994

**EIXO 3: GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

# **A CRESCENTE INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO NA ELABORAÇÃO E NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE OS ARRANJOS DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (ADES)**

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho<sup>1</sup>

O presente trabalho refere-se a pesquisa de Pós-Doutorado desenvolvida na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão dos Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni.

O objetivo da pesquisa foi investigar tanto as redefinições do papel do Estado e das fronteiras entre o público e o privado quanto a crescente influência do empresariado na formulação e na execução das políticas públicas para a educação básica, além de observar suas consequências para a consolidação da esfera pública no Brasil.

No seu desenvolvimento observamos que nas últimas três décadas, o capitalismo mundial enfrentou um novo período de crise, identificado, sobretudo, com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social. Segundo Hobsbawm (1997, p. 19), a nova crise de acumulação do capital combinou, pela primeira vez na história, baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação e “afetou várias partes do mundo de maneiras e graus diferentes, mas afetou todas elas, fossem quais fossem suas configurações políticas, sociais e econômicas”, trazendo sérias ameaças à acumulação de capital e à estabilidade política dos regimes democráticos.

As diferentes formas de enfrentar a crise, visando criar novas possibilidades de expansão do capital, traduziram-se em um novo estágio do capitalismo mundial, o qual tem sido marcado por uma nova ordem globalizada, pela reconfiguração produtiva – denominada de acumulação flexível –, pelo predomínio do capital financeiro e por um novo papel e forma de atuação dos Estados, mediante a adoção de políticas neoliberais. A nova materialidade histórica e social produz a necessidade de alterações no campo educacional, pois a educação passa a ser compreendida como elemento central na formação de valores e no desenvolvimento de atitudes fundamentais a essa nova condição social.

Considerando-se a indissociabilidade entre as relações sociais de produção e as formas políticas, jurídicas e ideológicas na história, consideramos que as reformas dos subsistemas

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), elmajulia@hotmail.com.

educativos no mundo e, também no Brasil, particularmente o da educação básica, visam atender às novas exigências de qualificação do novo perfil da força de trabalho e de participação cidadã, desenvolvendo competências e habilidades requeridas pelo novo padrão produtivo, para uma atuação consciente, responsável e ativa.

O reconhecimento da importância da educação básica tem sido acompanhado pela busca da melhoria da sua suposta qualidade. Os encaminhamentos para essa questão se ancoram nas crescentes críticas às medidas de centralização administrativa e no fortalecimento das propostas de descentralização e de ampliação da participação social, caracterizando-se, assim, uma tendência mundial de redefinição da política educacional e de reordenamento da forma de organização, gestão e financiamento educacional.

Essa tendência mundial tem envolvido, especialmente, a ação de voluntários e empresas no fornecimento de serviços sociais. Na consecução dessa política, são redefinidas as formas de relacionamento entre Estado e sociedade, almejando fortalecer a autonomia das unidades escolares e ampliar a participação da comunidade e abrir caminhos para novas responsabilidades, seja por parte dos estados, municípios e instituições, seja por parte de comunidade/voluntários, de organizações não governamentais (ONGs) de diversas matizes e de empresas. Assim, a partir dos anos de 1990, por meio de parcerias, mediante convênios ou termos de cooperação, diversos sujeitos e instituições passam a atuar na organização e na gestão das escolas e das redes de ensino.

Nesse contexto, pesquisas internacionais e nacionais (ADRIÃO, T. et al., 2016; ADRIÃO, 2018; BALL; OLMEDO, 2013; PERONI, 2013; 2015; 2018, ROBERTSON; VERGER, 2012) vêm apontado reiteradamente para as redefinições do papel do Estado e das fronteiras entre o público e o privado, de forma que as funções públicas não mais se realizam, exclusivamente, no âmbito do Estado. Essas pesquisas indicam, ainda, o surgimento de novas formas de regulação da educação, relacionadas à noção de governança, à política da terceira via e à criação de um espaço público não-estatal.

No Brasil, a participação voluntária dos indivíduos e o envolvimento empresarial nas questões educacionais têm ocorrido por meio de ações de empresas privadas em fundações, institutos e ONGs, as quais vêm assumindo um papel crescente na coordenação (monitoramento/controle) e na execução de ações. Esse processo vem redimensionando as relações entre o público e o privado e, ao mesmo tempo, redefinindo o conteúdo da política educacional, bem como reorganizando a gestão da educação pública brasileira.

Assim, tendo em vista a configuração de novas relações entre Estado e sociedade e a presença crescente do setor privado na definição e implementação de políticas educacionais no Brasil, na investigação a análise foi concentrada nos “Arranjos de Desenvolvimento da Educação”

(ADEs). O modelo de “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (ADE), se apresenta como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Elaborado pelo movimento empresarial Todos pela Educação, aprovado e normatizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 01/2012, busca promover mecanismos para fortalecer e implementar o regime de colaboração entre entes federados, particularmente entre municípios, no sentido da organização dos seus sistemas de ensino, conforme previsto no Art. 211 da Constituição Federal, e, assim, constituir um sistema nacional de educação.

O “novo” tipo de regime de colaboração (ARGOLLO; MOTA, 2015) pressupõe “uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico” (BRASIL, 2012, Art. 2º). A principal estratégia para sua implementação consiste na ação coordenada das instituições públicas responsáveis pela educação nos municípios articulados e de “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, 2012, Art. 2º, § 1º).

Tínhamos como hipótese que a redefinição dos métodos de gestão das instituições públicas educacionais municipais, ao instituir um novo tipo de parceria público-privada na reconfiguração do regime de colaboração entre os entes federados e na organização dos sistemas de ensino, revelava, por um lado, a influência dos empresários na formulação da política educacional e, por outro lado, valendo-se da oferta de assessorias para a gestão pública municipal, por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, explicitava a busca de novas estratégias de expansão e de controle do mercado educacional.

A análise e interpretação dos dados autorizaram a hipótese de que tal parceria, além de se configurar como um instrumento de soluções colaborativas que transpõem a administração pública, podem se revelar como uma nova estratégia para que o setor privado influencie diretamente a gestão da educação básica pública e, ao mesmo tempo, expanda e controle o mercado educacional, focalizaremos o Arranjo da Associação de Municípios da Grande Florianópolis – Granfpolis em parceria com Instituto Positivo. A escolha de investigação desse ADE deveu-se ao fato de ter sido a primeira experiência da região sul do Brasil em 2015.

O estudo conclui que, além de se configurar como um novo instrumento de soluções colaborativas das organizações educacionais que atuam em território comum, os ADEs, embora aparentemente não envolvam a transferência de recursos para as instituições privadas e não governamentais (BRASIL, 2012), podem se revelar como novas oportunidades de negócios para as organizações do setor empresarial. Também que, os Arranjos de desenvolvimento da Educação



(ADE) vêm se configurando como uma nova alternativa de implementação do regime de colaboração nas relações intergovernamentais, conformando as novas fronteiras entre o público e o privado ao abrir espaço e legitimar a atuação do setor privado com ou sem fins de lucros na estrutura estatal (CARVALHO, 2017; 2018; 2019).

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. et al.. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.37, n.134, p.113-131, 2016.
- 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.
- ARGOLLO, J.; MOTTA, V.. Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de ‘novo’ tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. **Universidade e Sociedade**, ANDES, p. 44-57, ago., 2015.
- BALL, S. J.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinição das fronteiras entre público e privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, Liber Livro, 2013. p. 33-47.
- 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. DF: MEC/CNE, 2012.
- CARVALHO, E. J. G.. 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, 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, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018.
- CARVALHO, E. J. G.. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. **RBPAE**, v. 35, n.1, p. 57-76, 2019.
- HOBBSBAWN, E.. **A era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PERONI, V. M.V.. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M.V. (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.
- PERONI, V. M.V.. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M.V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre público e privado na educação**. São Leopoldo, Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

ROBERTSON, S.; VERGER, A.. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, vol.33, n.121, p.1133-1156, 2012.

# A GESTÃO DA ESCOLA EM JOGO: ESTRATÉGIAS DE ESVAZIAMENTO DEMOCRÁTICO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO

Renata Cecilia Estormovski<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A gestão democrática na educação, uma das principais reivindicações dos movimentos sociais envolvidos na Constituinte, na década de 1980, se salienta como uma das conquistas mais relevantes da área no Brasil, um país que historicamente viveu sucessivos avanços e retrocessos no tocante a democracia e a garantia de direitos sociais. Assegurada constitucionalmente em 1988 e mencionada em importantes dispositivos legais posteriores, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) e no Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei 13005/2014), a gestão democrática na escola pública, todavia, nem sempre se efetiva nas realidades com os princípios de organização e participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares na construção coletiva de projetos educativos. Na atualidade, materializam-se diferentes estratégias que, afirmando buscar eficiência e qualidade para a educação oferecida nas escolas públicas, esvaziam a gestão de democracia e substituem-na por concepções gerenciais.

No Rio Grande do Sul, diante da constatação de diferentes problemas na rede estadual de ensino, concernentes principalmente à estrutura física deficitária e à diminuição de índices em avaliações externas (consideradas parâmetro de qualidade), duas alternativas têm figurado como possibilidades de política pública pelo Poder Executivo. Ambas implicam em alterar a maneira como se dá a gestão das instituições pertencentes a essa rede, com a implantação de um modelo similar ao *charter* americano ou com o repasse da responsabilidade de construir e de manter a estrutura física das escolas para a iniciativa privada, inspirado no projeto Inova BH. Diante disso, este trabalho busca analisar as duas propostas citadas e refletir sobre suas implicações para a gestão democrática a partir do estudo de textos jornalísticos que explicam seus formatos. Convém mencionar que esta análise é construída em uma perspectiva materialista, que compreende o Estado não como uma abstração ou como um ente que age em favor do bem comum, mas como um

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo . Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: renataestormovski@yahoo.com.br.

“instrumento de dominação de classe” (HARVEY, 2005), que favorece, em sua atuação, as aspirações das classes dominantes, concretizando-as inclusive nas políticas públicas.

## DESENVOLVIMENTO

A gestão da escola pública, por mais que amparada por artifícios legais que garantam valores democráticos, está vinculada às concepções que norteiam o tempo histórico em que se estabelece. No neoliberalismo, atual período do capitalismo, as contradições desse modo de produção têm se tornado mais acirradas, impondo princípios de mercado não somente às relações comerciais, mas a todas as relações sociais, e estimulando o esvaziamento democrático das instituições públicas (PERONI, 2015), vistas como ineficientes e caras. Empreendem-se, assim, diversas reformas, que se amparam em argumentos de modernização e eficiência e reconfiguram o papel do Estado, com vistas a torná-lo gerencial (CLARKE; NEWMAN, 2012). Nesse contexto, diferentes projetos de educação – e de gestão – disputam espaço, em correlações de forças<sup>2</sup> que se materializam de diversas formas e implicam em arranjos distintos entre as esferas pública e privada.

Ao refletir sobre a gestão da escola, contudo, Paro (2017) discute que não se pode reduzi-la à aplicação de técnicas administrativas típicas de ambientes corporativos. Além de incluir a utilização racional de recursos, a gestão escolar exige o comprometimento com fins pedagógicos, especialmente em instituições públicas que se dedicam ao atendimento das camadas trabalhadoras e, dessa forma, possuem responsabilidade política e social. Nesse sentido, ao assumir que a escola colabora com a reprodução de relações de poder (impositivas quanto a valores de classe), Paro (2017) cita a necessidade de que a escola se transforme para, então, transformar efetivamente a realidade. O sistema de autoridade e a distribuição de incumbências no cotidiano escolar precisam, assim, envolver a comunidade, o que auxilia, até mesmo, na autonomia da equipe gestora, na pressão por mudanças junto a órgãos superiores e na resistência caso haja pressão ou retaliação por parte desses grupos. Quanto ao autoritarismo ao qual a escola pode ser submetida, afirma que não se restringe a excessos cometidos por governantes através da máquina pública, mas também se dá quando o poder público deixa de prover os recursos necessários para a manutenção de seus serviços.

Dessa maneira, a gestão democrática torna-se necessária para que a escola pública se configure como um espaço de formação comprometido com o desenvolvimento e a

---

<sup>2</sup> Correlação de forças de acordo com a perspectiva de Antonio Gramsci em “Maquiavel, a política e o Estado moderno”, 1980.

aprendizagem de todos, sem distinções como as de classe. A luta por autonomia, a participação permanente da comunidade nas tomadas de decisão (incluindo-se a organização de grupos colegiados e a escolha, em eleições, das equipes diretivas) e o financiamento público da educação se tornam decisivos nessa construção, como ratificam Oliveira, Moraes e Dourado (2010). Esses autores citam Veiga (1998) ao reforçar ainda que a autonomia envolve uma integralidade, com aspectos administrativos, jurídicos, financeiros e pedagógicos, sendo concebidos não de forma parcial, mas integrada.

Todavia, duas alternativas que figuram como possibilidades para a gestão das escolas pertencentes à rede estadual do Rio Grande do Sul distanciam-se dessas concepções e demonstram um alinhamento com a perspectiva neoliberal de esvaziamento democrático. Em uma notícia<sup>3</sup> veiculada na plataforma *on-line* do governo estadual em 20 de maio de 2019, descreve-se um encontro entre atores centrais do Poder Executivo (governador Eduardo Leite e vice-governador Ranolfo Vieira Júnior) com o criador das escolas *charter* americanas, Jonathan Hage. No encontro, intermediado pelo presidente do Instituto Cultural Floresta, explicou-se que o modelo incentiva o que seria uma “concorrência saudável às escolas públicas” e que, por mais que a educação seja mantida com recursos públicos, é gerida por instituições privadas, ideia que foi recebida com entusiasmo pelo governador. Em uma reportagem<sup>4</sup> publicada no portal GaúchaZH dias depois, cita-se que Leite cogita criar uma escola-modelo utilizando esse padrão, em Porto Alegre, com recursos da Lei de Incentivo à Segurança.

O formato de gestão das escolas *charter*, que nos Estados Unidos direciona para órgãos externos a responsabilidade quanto a espaços físicos, à contratação de docentes e à metodologia usada pela escola, também é referido pelo secretário de Parcerias, Bruno Vanuzzi, como citado no texto anterior. Vanuzzi afirma que as escolas que seguem modelos como esse implementam a modernização no aparelho estatal, e, na mesma oportunidade, menciona outra alternativa: a parceria com empresas privadas para a construção e a manutenção de escolas, seguindo o formato mineiro InovaBH. Em uma entrevista<sup>5</sup> com Vanuzzi, as duas formas de parceria entre os setores público e privado são novamente citadas como fontes de inovação, já que a maneira com que se dá atualmente a gestão das escolas estaduais estaria ultrapassada. Nesse texto, o modelo *charter* é citado como “um padrão de

---

<sup>3</sup> <https://www.estado.rs.gov.br/governador-recebe-jonathan-hage-criador-das-charters-schools-nos-eua>

<sup>4</sup> <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/governo-do-rs-estuda-modelos-de-parcerias-publico-privadas-para-escolas-estaduais-cjw2ellr102pd01lbyd51qrxr.html>

<sup>5</sup> <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/secretario-defende-parcerias-privadas-em-escolas-modelo-do-rs-e-ultrapassado-cjw2roipu00cc01mlmsd9xvb.html>

escola privada para o ensino público”, enquanto que a concessão da construção e da manutenção de instituições educativas para empresas é tida como uma forma de concentrar os esforços das equipes diretivas apenas em aspectos pedagógicos.

Por mais que ainda não haja uma definição quanto à adoção de uma das propostas (ou de ambas), sua seleção como possibilidades para a gestão das escolas denota, nos atores do Poder Executivo envolvidos nessa definição, a compreensão do setor privado como detentor de qualidade e, assim, como a solução para os problemas das escolas públicas. Percebe-se a inexistência de preocupações quanto à participação das comunidades escolares nas tomadas de decisão que, principalmente no modelo *charter*, são repassadas para uma equipe externa que se responsabiliza pela gestão. Ainda, nota-se no formato baseado na proposta mineira, uma concepção de gestão em que se desvinculam princípios administrativos, pedagógicos e financeiros, fragmentando as ações e enfraquecendo a construção coletiva de projetos. Além disso, ao se retirar das mãos das equipes gestoras, suas comunidades e órgãos colegiados a independência para administrar financeiramente recursos, impede-se que as necessidades dos contextos educativos sejam consideradas, fragilizando a participação. Dessa forma, em ambas as alternativas não há perspectiva de que a autonomia das escolas seja garantida, o que denota a debilidade ou até mesmo a impossibilidade de que haja gestão democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as redefinições do papel do Estado institucionalizadas na década de 1990 pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a desresponsabilização do Poder Público na garantia de serviços sociais tem materializado diferentes iniciativas que alteram as fronteiras entre o público e o privado (PERONI, 2015). Na educação, parcerias entre esses âmbitos são constantes, com o financiamento sendo mantido pelo Poder Público, mas com o setor privado definindo o conteúdo da educação, como pesquisado por Peroni (2015). Esses movimentos colaboram com a fragilização da escola pública e trazem diferentes implicações para a democracia construída nesse espaço.

A gestão escolar, nesse sentido, também é afetada, sendo que, mesmo havendo garantias constitucionais quanto a sua faceta democrática, há processos sucessivos de esvaziamento da participação das comunidades e dos profissionais da educação nas tomadas de decisão. Os modelos de gestão que circulam como possibilidades para a rede estadual do Rio Grande do Sul se salientam como algumas das formas com que esse processo se

materializa, evidenciando a escola pública de Educação Básica como espaço privilegiado para a atuação do setor privado.

## REFERÊNCIAS

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>>. Acesso em 01 ago. 2019.

HARVEY, David. A teoria marxista do Estado. In: **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 77-94.

OLIVEIRA, J.F.; MORAES, K.N.; DOURADO, L.F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina Políticas e Gestão na Educação. 2010, p.1 –13.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

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.

## A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DA GESTÃO DA ESCOLA<sup>1</sup>

Juliana Selau Lumertz<sup>2</sup>

Este trabalho propõe-se analisar a relação público-privada para a gestão democrática da escola pública, por meio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o município de Sapiranga/RS, e as consequências para a democratização do ensino.

Um dos debates atuais acerca das políticas públicas no Brasil é sobre as parcerias público-privadas na educação e como o setor privado vem interferindo nas políticas e práticas educacionais, no conteúdo curricular, na organização da escola, no organograma das secretarias de educação, na autonomia pedagógica, no processo de avaliação e na gestão da escola, entre outros aspectos.

O objeto deste texto refere-se à gestão da escola pública e à parceria público-privada na educação tendo como premissa a configuração das parcerias público-privadas, sendo orientada pelos interesses dos setores privados, no qual atua regulamentando o espaço público e primando pelos seus interesses, uma das formas de privatização da educação, promovendo ações e posicionamentos que não correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática.

O objetivo da pesquisa foi analisar a gestão da escola pública e a relação do público e do privado na educação por meio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a rede municipal de ensino de Sapiranga/RS em uma escola de ensino fundamental durante os anos de 1997 a 2006.

A gestão educacional vem apresentando diferentes enfoques ao longo das últimas décadas, sendo tradicionalmente acompanhada por elementos do autoritarismo, patrimonialismo e clientelismo. A gestão democrática da escola e da educação surge em meio a estas visões educacionais, com a luta dos profissionais da educação, num período em que o país está passando pela redemocratização e abertura política. A reivindicação foi por uma educação pública de qualidade para todos, com garantia de acesso e universalização do

---

<sup>1</sup>Este trabalho é fruto da Dissertação de Mestrado *A Parceria Público-Privada na Educação: Implicações para a Gestão da Escola* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais da UFRGS (Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni). Mestre em Educação (UFRGS). Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação (GPRPPE). Contato: juliana.lumertz@gmail.com



ensino, autonomia financeira, pedagógica e administrativa, participação da comunidade escolar por meio do Conselho Escolar e eleição direta para diretores.

Durante a década de 1990, o Brasil passa por uma onda de privatizações e por reformulações, que almejam tornar o Estado mais eficiente. A nova gestão pública acaba por influenciar a gestão escolar, principalmente com as parcerias público-privadas na educação, que, por meio do público não-estatal e do quase-mercado, introduzem mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo parte da análise bibliográfica, legislativa, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Também foram analisados os programas do Instituto Ayrton Senna (IAS), com destaque para os da chamada, Gestão Nota 10.

O IAS trabalha essencialmente com indicadores e metas gerenciais e a capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real. Para que o analfabetismo, a distorção idade-série, a reprovação, a repetência e o abandono fossem superados, o Instituto sugeria investir no fortalecimento das lideranças e equipes de trabalho, tanto nas unidades escolares como nas Secretarias de Educação. O Instituto declara que, a posição que esse assume frente à promoção dos direitos sociais e o Estado é de subsidiariedade, mas a realidade se mostra de maneira diferente, assumindo uma posição de destaque na condução da educação pública, influenciando, inclusive na própria legislação educacional.

Sob o argumento do aumento da qualidade do ensino, vemos o aumento do número de Organizações não Governamentais (ONGs), como o IAS “gerenciando” a escola pública, por meio da sua lógica privatista, que possui outros parâmetros para tratar sobre a qualidade na educação, interferindo, com isso, no processo de ensino-aprendizagem, a partir de suas orientações para a educação pública, meramente técnicas, que objetiva a busca pelos resultados, sem considerar o processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos buscar resolver os problemas da educação brasileira apenas com a aplicação de “tecnologias”, como se a educação fosse uma máquina industrial que apresenta problemas na execução das suas funções, necessitando de um técnico para retomar a sua produção.

Nesse sentido, a educação passa a ser vista como a linha de montagem de uma grande empresa, ou seja, precisamos atingir as nossas metas, seja de alfabetização, ou mesmo, correção de fluxo escolar, sem levar em consideração o processo, e sim, apenas o

resultado final. O programa voltado para a gestão escolar, “Gestão Nota 10” também possui uma sistemática de acompanhamento. Além de englobar planilhas do Programa, aumenta sua abrangência para todo o ensino fundamental. A utilização das planilhas tem como objetivo a verificação da escola no que se refere ao perfil do atendimento, da gestão financeira, do perfil da turma, além de um relatório de acompanhamento mensal.

Diante desse levantamento são elaborados relatórios que traduzem os índices da escola para verificar se as metas foram alcançadas ou não. Todos os dados são inseridos no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI) para auxiliar na gestão educacional. A análise das informações tem como base as metas do programa, sendo que o objetivo “é identificar os pontos frágeis que possam comprometer os resultados para então, a partir deles, proceder à elaboração dos planos de intervenção” (Sistemática de Acompanhamento Gestão Nota 10, 2006, p. 55). A análise é mensal e demonstra o desempenho dos professores para que possam ser tomadas medidas de apoio. São verificados também os chamados “indicadores de sucesso”: número de dias letivos, número de faltas dos professores, licenças, número de faltas dos alunos, transferências e movimentações.

Ao final desse estudo é imperioso afirmar que o direito à educação é uma obrigação do Estado em prestá-lo, portanto, um dever, o que importa na necessária observância dos princípios constitucionais que orientam a atividade estatal, quer sejam expressas, como a legalidade e a impessoalidade ou mesmo implícitas, como o princípio da continuidade dos serviços públicos.

O IAS insere, tanto na Secretaria de Educação, municipal e estadual, quanto nas escolas, mecanismos para corrigir a defasagem idade-série, o número de faltas, o analfabetismo, entre outros. Estes mecanismos têm forte influência gerencial, visto que buscam alcançar melhores resultados no desempenho escolar dos alunos, desconsiderando o processo pedagógico. Cabe ao poder público, o papel de fiscalizador das secretárias, das escolas, bem como dos educadores, com o intuito de verificar se o que foi estabelecido pela instituição privada está sendo implementado. A oferta da educação é pública, mas quem define seus rumos e objetivos é a iniciativa privada.

A gestão educacional brasileira, historicamente, foi atravessada pelo clientelismo e o patrimonialismo, o que significa afirmar que a gestão de mercado na escola não é algo novo. Porém, a gestão democrática em nosso país é uma conquista histórica recente e sendo interrompida, quando passa a ser implementada nas escolas de todo o país, a concepção da nova gestão pública, a exemplo do que o IAS vem realizando há mais de 20 anos,

introduzindo elementos da lógica de mercado para a gestão escolar, com a retórica de a gestão privada ser mais eficiente que a gestão pública.

O que se pode constatar é que esse discurso é parte constitutiva do movimento do real, de correlação de forças sociais, com base nos interesses públicos e privados. Nós educadores, precisamos nos alertar e resistir a privatização da educação básica e da escola, tendência que faz da esfera pública, um *locus* privilegiado de proliferação dos interesses privados. É esse nosso papel enquanto educadores: não deixar que nos tomem o que tanto lutamos para conquistar.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/principal.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm)>. Acesso em: 17 de setembro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/COLECAO/PLANDI.HTM](http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM)>. Acesso em: 17 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal do MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 de setembro de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Igreja Católica/Educação: pressupostos e evolução no Brasil. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Catolicismo educação e ciência**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 99-110.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Questões da nossa época, v.5).

LUMERTZ, Juliana Selau. **A Parceria Público-Privada na Educação: Implicações para a Gestão da Escola**. 2007. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo. De onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A Configuração Jurídica e Normativa da Relação Público-Privada no Brasil na Promoção do Direito à Educação**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2009.

SISTEMÁTICA DE ACOMPANHAMENTO GESTÃO NOTA 10. **Instituto Ayrton Senna**. 2006. Doc imp.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Gestão democrática do ensino público: como se traduz esse princípio?** 1990. Dissertação (Mestrado) - IESAE/FGV, Rio de Janeiro, 1990.

# GESTÃO DEMOCRÁTICA *VERSUS* GESTÃO POR RESULTADOS: O IDESP COMO POLÍTICA DA LÓGICA DE MERCADO NA REDE ESTADUAL PAULISTA<sup>1</sup>

Cileda dos Santos Sant'Anna Perrella<sup>2</sup>  
Felipe Willian Ferreira de Alencar<sup>3</sup>

## Gestão democrática e a política de gestão por resultados do Governo PSDB/SP

À luz do princípio constitucional da Gestão democrática, a proposta é apresentarmos e iniciarmos a análise de uma face da política de gestão do governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na perspectiva da gestão por resultados, trazendo como ilustração o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), implementado por meio da Resolução nº 77/2008 da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc) com duração projetada até 2030. A metodologia é qualitativa pautada por análise de levantamento documental como leis, decretos e resoluções (CELLARD, 2008) no diálogo com literatura da área.

Iniciamos tecendo algumas considerações sobre o próprio termo gestão, tão amplamente utilizado, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) acrescido do qualitativo *democrática*. De acordo com Vitor Paro (2012), administração consiste em escolha adequada de meios para se atingir determinado fim. Nessa perspectiva, meios não podem contradizer os fins. A partir dessa definição, o autor afirma que gestão pode ser tomada como sinônimo de administração uma vez que, independente do termo utilizado, sua ocorrência pode se dar tanto na perspectiva autoritária quanto na democrática. No caso da escola, o fim da educação é a transformação do educando por meio da apropriação da cultura (PARO, 2010).

Meios e fins também perpassam a gestão de governos. Governos democráticos devem ser pautados por meios e práticas democráticas, por seu turno, governos que priorizam resultados, são coerentes ao adotar meios afinados com o mercado.

O termo gestão democrática foi consagrado pela primeira vez numa Constituição Federal em 1988, reafirmado no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 (LDB/1996), registrado no Plano Nacional de Educação 2001 e na Meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014).

---

<sup>1</sup> Este artigo foi produzido com dados parciais da pesquisa *Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)* em andamento, financiada pela Fapesp, Processo 2018/09983-0, realizada por pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), coordenada pela Professora Márcia Aparecida Jacomini (Unifesp).

<sup>2</sup> Faculdade Zumbi dos Palmares/UFSCar.

<sup>3</sup> Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo.

De acordo com a pesquisa realizada por Ângelo Ricardo de Souza (SOUZA, 2018, p. 79), sobre a presença/ausência da gestão democrática no campo legal dos estados, em que pese a maioria das Constituições Estaduais terem abordado, em alguma medida, a gestão democrática, o autor verificou que “em São Paulo, há apenas uma legislação sobre algum dos elementos mencionados, que é a Lei nº 14.689, de 4 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a criação de Associações de Pais e Mestres, uma vez que nem a Constituição do Estado menciona o princípio da gestão democrática”.

No estado de São Paulo, a questão salta aos olhos ao verificarmos que o governo do PSDB chega ao executivo paulista em 1995, um ano antes da reafirmação do princípio constitucional da gestão democrática na LDB/1996, que estabelece cabe aos sistemas estaduais e municipais a responsabilidade de definirem normas de gestão. No referido estado essa incumbência foi negligenciada, não havendo debates ou ações em cumprimento ao que determina a lei federal.

Segundo Adrião (2006), o modelo de gestão proposto para as escolas, por parte do governo estadual paulista, a partir de 1995, caracterizou-se pela articulação de mecanismos que, por um lado, descentralizavam a gestão de recursos financeiros e materiais e, por outro, centralizavam a definição de objetivos escolares e o controle sobre a organização do cotidiano escolar. Parte desse processo tem passado pela adoção de elementos de gerência semelhantes ao mercado e medidas peculiares de privatização do ensino por parte das redes públicas municipais no Estado (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI; ARELARO, 2009).

### **Um modelo concreto a partir de 2008: Programa Qualidade da Escola e Idesp**

Instituído pela Resolução nº 74/2008, o Programa Qualidade da Escola introduziu à gestão das escolas da rede estadual o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), como um indicador da qualidade do ensino que tem duração até 2030. O Idesp é calculado, tal como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) instituído pelo governo federal, utilizando dados de fluxo escolar, índices de promoção e do desempenho de estudantes, em português e matemática, na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996.

O PQE e o Idesp possuem a intenção de avaliar a qualidade das escolas estaduais no ensino fundamental e médio, fixar metas específicas para cada unidade escolar para orientar a equipe da gestão na tomada de decisões, de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos

serviços educacionais e subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade nas escolas da rede estadual (SÃO PAULO, 2008a).

A partir do PQE, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) teve ações de impacto centralizando o currículo escolar, estimulando o gerencialismo de metas no papel das equipes de gestão da rede estadual e na política salarial do quadro do magistério e da gestão escolar. Ou seja, das Diretorias de Ensino às salas de aula, a perspectiva de gestão por resultados foi incisiva diante da finalidade anunciada na Nova Agenda do Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007).

Para a unidade do PQE com a política salarial do quadro do magistério e da gestão escolar, foi aprovada na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), em 2008, a Lei Complementar nº 1078, que instituiu a política de bonificação por resultados, no âmbito da Seduc (SÃO PAULO, 2008e).

A remuneração via bônus passou a ocorrer mediante a associação entre o Saresp e o fluxo escolar, devendo possuir critérios como “alinhamento com os objetivos estratégicos da Secretaria da Educação”, a “comparabilidade ao longo do tempo”, a “mensuração objetiva e apuração a partir de informações previamente existentes” e a “publicidade e transparência na apuração” (SÃO PAULO, 2008b, art. 5º).

### **Avaliação como sinônimo de gestão**

Implementado em governos anteriores, o Saresp pode ser considerado como uma antessala de políticas de metas para a educação, pois, após a gestão de 2003-2006 do governo do estado de São Paulo, a principal conclusão para a política educacional foi elaborar o Idesp. O referido índice introduziu uma pontuação de equilíbrio na política educacional (BAUMGARTNER; JONES, 1993), pelo fato de possuir duração até 2030 e, em função deste programa, a Seduc enfatizou uma política de maior controle da rede estadual paulista.

O PQE e o Idesp introduziram *pari passu* a mudança na natureza da gestão das escolas estaduais tornando o Saresp a principal forma de medir a qualidade escolar. Enquanto a gestão democrática preocupa-se com a qualidade do ensino, do atendimento aos educandos, estando imbricada com perspectivas inclusivas, com a democratização das relações, com a construção da autonomia da escola e dos estudantes, prevê práticas de participação de todos profissionais da escola e da comunidade escolar e local, de forma direta e/ou representativa, na tomada de decisões quanto aos rumos da escola, na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico, a política de gestão por resultados consiste em impor para as escolas que suas equipes devem

perseguir metas com base no fluxo escolar e no desempenho em testes de português e matemática, como indicadores de qualidade do ensino em seus trabalhos cotidianos. Nota-se o confronto entre duas perspectivas de gestão. Aquela inserida na defesa do público e esta atuando em consonância com o privado.

Segundo Paro (2016), as dimensões expressas nos resultados de avaliações externas revelam apenas parte da incompetência do modelo escolar tradicional e tecnicista que persiste nas escolas públicas. O autor considera que a incompetência se deve, em grande parte, ao Estado que se exime do comprometimento com qualquer padrão mínimo de qualidade dos serviços oferecidos, não proporcionando condições que garantam atendimento de qualidade no âmbito público.

Em oposição a este modelo tradicional que desconsidera a importância da defesa do público, dos direitos dos estudantes, da democratização da gestão, a escola deve avançar para uma proposta pedagógica que tenha o educando como sujeito de seu aprendizado, devendo adequar-se às necessidades e interesses de seus usuários, ou seja, atuar “em consonância com as características e com os reais interesses da população a que se destinam” (PARO, 2016, p. 111), como previsto na CF/1988 e no art. 12 da LDB/1996 que diz: “Os estabelecimentos de ensino [...] terão a incumbência de: [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

Corroborando Vitor Paro (2001), a avaliação instaura um ambiente autoritário nos sistemas escolares, conferindo à escola maior preocupação em atender as exigências do sistema do que aos interesses, necessidades e expectativas da comunidade escolar. Com a implementação do Idesp, a perseguição de metas que possam conferir bônus salariais convoca uma função tecnicista à avaliação, diferentemente de sua função social.

## **Resultados parciais**

### **Pouca importância da gestão democrática da escola na política educacional paulista**

Para Luiz Dourado (2009), a descontinuidade de políticas é manifestada através da descontinuidade de governos. Nesse sentido, políticas de governo não são traduzidas em políticas de Estado. Com o perdurar do governo do PSDB, é possível notar dois movimentos: um caracterizado pela continuidade de ações afinadas com a perspectiva da internacionalização das políticas em que a educação é, em grande medida, marcada e pautada pelo mercado, pela diminuição do papel do Estado nas políticas sociais, pelo ajuste fiscal, pela gestão por



resultados; por outro pela descontinuidade da política de Estado conferida pela CF/1988 que, entre seus princípios, traz a gestão democrática da escola pública e do sistema. Essa contradição de, através de continuidade de governo, garantir políticas educacionais que não estão afinadas com a política de Estado consagrada constitucionalmente, traz o paradoxo para se analisar a política de gestão do governo.

A ausência da gestão democrática na legislação estadual contribuiu com sua não prioridade nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, a adoção da política da gestão por resultados, em grande medida, traz as respostas para preencher a lacuna.

As formas de participação previstas na formulação e implementação das políticas e programas não apresentam consonância com aquela prevista na CF/1988 e na LDB/1996. Nestas leis, a participação prevista, seja da comunidade ou de educadores, é a participação ativa, crítica, cidadã. A participação que permite a construção coletiva, relações horizontais, autonomia da escola, exercício de práticas democráticas para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Nas políticas e programas analisados, a participação, seja de educadores ou da comunidade, aparece de forma tutelada, dirigida, controlada. Não há espaço para o dissenso. As propostas são apresentadas de cima para baixo, acentuando a verticalização do sistema. Decisão e execução polarizam a atuação dos agentes envolvidos. O sistema com seus elaboradores de políticas pensam e a escola executa. Acentuam-se as prestações de contas e responsabilizações (AKKARI, 2011). Na escola nota-se que, *o quê e o como fazer*, sobrepondo *o pra que fazer e o por que fazer*, instala-se a “pedagogia do controle”. Propostas são elaboradas **para** a atuação do professor, do professor coordenador, do supervisor, do diretor, do estudante, negando o princípio da gestão democrática em que o **com** adquire significado de construção coletiva.

As orientações para implementação das referidas políticas de gestão nas escolas utilizam como mecanismos resoluções definindo situações a serem seguidas; materiais elaborados por integrantes e/ou parceiros do sistema, que devem ser seguidos como cartilhas para o esperado êxito das propostas. São escalados sujeitos executores para seguir as orientações e, em consonância com a política de controle e avaliação, na perspectiva da meritocracia, são oferecidos bônus e gratificação para os envolvidos nos considerados resultados satisfatórios, em caso contrário, sanções também estão previstas (AKKARI, 2011).

A intencionalidade em implementar o Idesp teve em vista a possibilidade de comparação internacional dos dados educacionais da rede estadual, em detrimento de comparação consigo

mesma, que considere seu tempo histórico e contexto político e social em que a rede está inserida, bem como a realidade da escola.

Com o Idesp, aprofunda-se um modelo de gestão adequada a moldes técnicos e padronizados, que conferem aos cotidianos das escolas elementos de exterioridade em contraposição à observação crítica das questões típicas de suas comunidades que precisam, por meio da gestão democrática, ser diagnosticadas e encaminhadas a partir de práticas democráticas. Se as escolas estaduais fossem pautadas por uma política educacional que visasse à formação de uma cidadania crítica, a avaliação seria tratada como um meio que serve ao processo de formação, construção da autonomia, da consciência dos sujeitos ao seu desenvolvimento, de progressos e dificuldades e não ao resultado de testes que mais se aproximam do incentivo à competição e à naturalização da meritocracia como forma de os sujeitos superarem as condições em que se encontram socialmente.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMGARTNER, F. R.; JONES, B. D. *Agendas and instability in American Politics*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1993.

GARCIA, T. O. G; ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, p. 799-818, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DOURADO, L. F. *Políticas e gestão: novos marcos regulatórios da educação no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2009.

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Administração Escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a Educação Pública. *Diário Oficial Estado de São Paulo*, v. 117, n. 157, 21 ago. 2007. São Paulo: 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE - 74, de 6-11-2008*. Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE. São Paulo, 2008a.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008*. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo: Alesp, 2008b.

SOUZA, A. R. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, 2018.

## MAPEAMENTO DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR

Konstans Franco Steffen<sup>1</sup>  
Clarice Salete Traversini<sup>2</sup>

Este texto é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que teve como objetivo compreender o processo de constituição do sujeito aluno do Projeto Trajetórias Criativas, partindo das análises das práticas pedagógicas e disciplinares deste projeto, na perspectiva dos alunos, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Porto Alegre – RS. O Projeto Trajetórias Criativas, consiste em um projeto, com abordagem teórico-metodológica própria, que busca problematizar o papel da escola e os impactos do currículo na formação do sujeito, atendendo, de forma diferenciada, alunos de 15 a 17 anos que permanecem no Ensino Fundamental, na chamada distorção idade-série. O foco é enfrentar o fracasso escolar *na* escola, um problema que atinge não apenas o Brasil, mas vários países no mundo globalizado (PEZZI; MARIN, 2017). O referido projeto é desenvolvido, desde 2012, pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul com acompanhamento de formação docente pelo Colégio de Aplicação - UFRGS, em 20 escolas estaduais nos municípios de Porto Alegre, Alvorada, Canoas, Novo Hamburgo, Sapucaia, São Leopoldo e Triunfo (UFRGS, 2018). A partir do levantamento que será apresentado constatou-se ser o único Projeto vinculado a uma universidade pública.

Neste texto o objetivo é realizar um mapeamento de ações/programas existente para enfrentamento da distorção idade-série nas Secretarias Estaduais de Educação brasileiras, visibilizando as parcerias público-privadas. Tomamos como referência a definição do INEP (2004), para o qual a distorção idade-série indica o percentual de estudantes, em um determinado ano/série, com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa. No Brasil, a distorção idade-série tem como referência a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo o Ensino Médio (BRASIL, 2009). Segundo o Censo Escolar, em 2018, que analisa dados coletados em 2017, a distorção idade-série na Educação Básica assim se configura: no Brasil 28,2% (em torno de 6,5 milhões de estudantes); no Rio Grande do Sul 34,86% (em torno de 235mil); e em Porto Alegre 46,62% (em torno de 37mil). Aqui já é possível inferir que na capital o maior número de estudantes que as cidades do interior e as condições socioeconômicas baixas em que vivem inúmeras famílias podem ter agravado o percentual, sendo maior que o estadual. Outra informação a partir do Painel Educacional (INEP, 2019) é

---

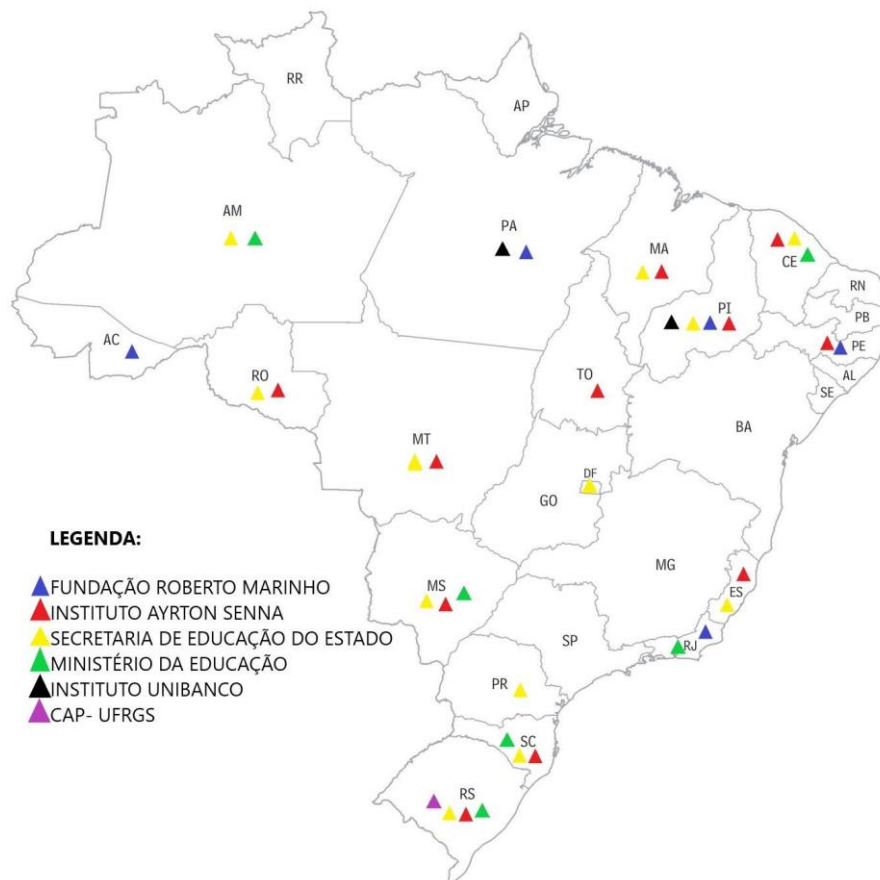
<sup>1</sup> Mestre em Educação – UFRGS

<sup>2</sup> Doutora em Educação - UFRGS

que na rede pública a taxa de distorção apresenta-se quatro vezes maior do que na rede privada. Além de não cumprir com o direito à educação os estudantes reprovadas se afastam da adequação idade-série e são propensos a não concluir os estudos, impactando negativamente as taxas de escolarização (PORTELLA, BUSSMANN, OLIVEIRA, 2017).

Como metodologia, utilizamos a pesquisa documental, buscando as informações nos *sites* oficiais dos Governos Estaduais e das respectivas Secretarias de Educação. A busca se deu durante o ano de 2018 e com as palavras-chave: “defasagem escolar”, “correção de fluxo escolar”, “distorção idade-ano” e “distorção idade-série”. Um dos limites da pesquisa é que a averiguação se restringiu ao veiculado nos *sites* oficiais dos Estados brasileiros. Logo, podem existir outros programas com a mesma finalidade, porém fora desse enquadre.

Como resultado da busca identificamos os chamados programas de correção de fluxo escolar ou alternativas de enfrentamento da distorção idade-série/idade-ano identificados nos *sites* dos estados e das Secretarias de Educação. O mapeamento do cenário nacional está sintetizado a seguir. A legenda apresentada refere-se às Instituições responsáveis pelos programas divulgados:



**Fonte:** Imagem - Centro de Estudos de Metr pole / Legenda - autoria própria

A partir do levantamento realizado, foi possível perceber que nenhum dos *sites* dos governos estaduais ou das secretarias de educação dos estados brasileiros possui uma aba que apresente diretamente os programas de correção de fluxo escolar; logo, esse mapeamento se deu a partir das notícias buscadas nesses *sites* e que apresentavam as terminologias já citadas. Algumas vezes as notícias levavam aos arquivos das propostas ou relatórios das instituições parceiras.

Sendo assim, dez estados não divulgam nenhuma alternativa de enfrentamento à problemática da distorção idade-série/idade-ano em seus *sites* do governo, no período da realização desta pesquisa. São estes: Alagoas, Amapá, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, São Paulo, Sergipe, Rio Grande do Norte e Roraima.

Além desse dado, seis estados divulgam o programa Mais Educação do Governo Federal como uma das possibilidades para correção do fluxo escolar. São eles: Amazonas, Ceará, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Programa Mais Educação/ Novo Mais Educação é uma proposta do Ministério da Educação (MEC) para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino para ampliar a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias. Faz sentido a relação entre o Mais Educação e os programas de enfrentamento da distorção idade-série, pois, ao objetivar principalmente o aumento do número de horas na escola, pode contribuir, dentre outros aspectos, para favorecer a aprendizagem e propiciar a regularização de fluxo escolar.

Cinco estados divulgam parcerias estabelecidas entre a Secretaria de Educação e a Fundação Roberto Marinho (FRM): Acre, Pará, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro.

Dez estados divulgam a parceria entre a Secretaria de Educação e o Instituto Ayrton Senna (IAS): Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e Tocantins.

Dois estados divulgam parceria da Secretaria de Educação com o Instituto Unibanco: Pará e Piauí.

Por outro lado, o Distrito Federal e mais onze estados divulgam ações organizadas diretamente pela Secretaria de Educação do estado. São eles: Amazonas, Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Piauí, Ceará, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A partir do levantamento realizado emergem muitas questões, uma delas em especial: devido a que motivos estaria o setor privado atendendo essa demanda pública de 17 Estados? De acordo com Vera Peroni e Maria Caetano (2015, p.338), o “privado define o conteúdo do

público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos”. A autora refere que embora a oferta educacional seja majoritariamente pública, a privatização ocorre no que é chamado de “conteúdo da proposta”, e a lógica da mercantilização acaba influenciando o processo pedagógico e a organização da escola pública (PERONI, 2018). Nesse caso específico dos programas de adequação idade-ano escolar, entes privados (Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco) assumem o direcionamento das políticas educativas, utilizando-se de metodologias replicáveis para diferentes estados, com controle e monitoramento dos resultados, porém sendo “aplicados” por professores da rede pública. Lançamos a hipótese de que a preferência dos Estados por tais programas pode ser pela facilidade de implementação: compra-se a metodologia e materiais prontos e “treina-se” professores (ou outros profissionais sem formação docente) e “aplica-se” a metodologia. Há um aspecto que pode ser mais importante: o atingimento dos estudantes em escala. Isto é, regularização do fluxo em menos tempo, entretanto, em geral, são mostrados dados estatísticos e há pouca informação sobre o impacto do aprendizado para a vida dos estudantes. Além disso, que juventudes são essas pensadas e sonhadas pelos programas privados e públicos para o enfrentamento desse tipo de exclusão?

Por mais que existam, as estratégias públicas para lidar com este problema não são plenamente suficientes. Ainda são escassas, por exemplo, as parcerias dos Estados com as Universidades públicas, o que aponta para o quanto ainda seria importante avançar.

O mapeamento visibilizou estes programas que muitas vezes são pouco divulgados pela mídia e mesmo com a limitação exposta nos permitiu identificar as ações públicas e as privadas. Isso reitera o quanto o setor privado acaba assumindo uma lacuna deixada pelo setor público. Ainda destacamos que além da relação público-privado, há um aspecto significativo que precisa ser discutido: há um conjunto de estudantes nas salas de aula no Ensino Fundamental, mesmo já tendo completado 14 anos, enfrentando as sucessivas reprovações e permanecendo na escola; há outro conjunto deles que saíram da escola em algum momento e retornam posteriormente para o ensino regular e não para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e há outro grupo ainda que a escola expulsou, que tem entre 15 e 17 anos, não finalizaram o Ensino Fundamental, mas não retornaram para a escola regular ou para a modalidade de EJA. Ao nosso ver os últimos são os mais preocupantes e foco das ações de busca ativa por algumas Secretarias Estaduais. Para os estudantes que estão na escola ou os que retornam defendemos que há necessidade de propostas pedagógicas diferenciadas na tentativa de construir trajetórias escolares de aprendizado amenizando as marcas do fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Painel Educacional**, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>>. Acesso em: 25/01/2019.

LDB – LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação pública no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

PEZZI, Fernanda A. S.; MARIN, Angela H. Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 1-15, mar. 2017. Disponível: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2017000100001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2017000100001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 21/08/2019.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. *Nova Economia* v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/3138>. Acesso em: 13/06/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Colégio de Aplicação. **Programa jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental/MEC**. Relatório final 2014 - 2018. Porto Alegre, 2018.



## O PROGRAMA FORMAR E O DESLOCAMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A GERENCIAL

Cristina Maria Bezerra de Oliveira<sup>1</sup>

Neste texto, nosso objetivo é analisar o deslocamento da gestão democrática para um modelo de gestão gerencialista, na educação básica estadual de Alagoas, como consequência da parceria público-privada entre Secretaria de Educação e Fundação Lemann – por meio do Curso Gestão Para Aprendizagem (GPA), voltado para a formação continuada de gestores das escolas da rede. Os autores citados no trabalho estão vinculados a uma linha materialista histórica, e são base teórica para a pesquisa.

Persistimos com um debate que hoje toma conta dos trabalhos acadêmicos voltados a temas como: privatização, terceiro setor, redefinição de políticas educacionais – as parcerias público-privadas da educação. Tal persistência tem inspiração nas ações que ora vivenciamos, no chão da escola pública estadual de Alagoas, *locus* da nossa pesquisa, e que trazem no seu bojo, marcas gerencialistas justificadas como essenciais para o fortalecimento e qualidade da aprendizagem, por meio da gestão com foco na aprendizagem. Justifica-se, pois, este estudo, que tem como tema em face do contexto em que tal deslocamento acontece.

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta nossa pesquisa é de cunho materialista-dialético, onde buscamos compreender a reforma do aparelho de Estado que afeta sobremaneira as mudanças de paradigmas na educação, como parte das mudanças sociais e econômicas, bem como, a materialização da relação público-privada no sistema educacional brasileiro, e, bem especificamente, em Alagoas, onde teremos como foco as implicações estabelecidas entre as redefinições do papel do Estado e a correlação de forças que perpassam a educação básica pública, junto às parcerias com o setor privado, nesse caso, com a Fundação Lemann, organização familiar “que se diz” sem fins lucrativos e que atua desde 2016 nos sistemas públicos de educação brasileira.

Para coleta de dados, exploramos a pesquisa documental para desvelar o percurso de onde ocorre as mudanças de paradigmas da gestão educacional, a partir do curso GPA desde a sua oferta (quando uma instituição privada assume a execução da política pública), como através da direção (quando a instituição permanece pública, mas uma organização social assume o conteúdo definindo processos de gestão, de currículo e a formação de gestores), como está

---

<sup>1</sup> Prof<sup>a</sup>. Assist. UNEAL / doutoranda em Educação – UFRGS – [cristinambo@hotmail.com](mailto:cristinambo@hotmail.com)

ocorrendo no Sistema Educacional de Alagoas, até os conteúdos desenvolvidos por meio de módulos de estudo, durante os dois anos de sua duração. Buscamos, também, informações disponibilizadas no sítio da Fundação Lemann e da Elo Educacional, parceira corresponsável pela organização pedagógica do curso.

No período atual e particular do capitalismo, as políticas sociais passam a ser assumidas pela sociedade civil, servindo de mercadorias ofertadas às instituições privadas. Conforme argumenta Sanfelice (2006, p.62), “ONGS, trabalho voluntário, parcerias e outras práticas estão na moda. É voluntarismo, assistencialismo focados na mercantilização dos direitos sociais”. Conforme explicam Deitos e Xavier (2006, p. 69), “uma sociedade capitalista, e seu estado político de afirmação permanente, jamais poderia universalizar as políticas sociais, se as entendermos como expressão de contradições inerentes à ordem social estabelecida”. Assim, para que a sociedade passe a acreditar no cumprimento do seu papel, de universalizar as políticas sociais, o Estado condiciona a materialização das políticas educacionais à celebração de parcerias com o setor privado.

No contexto forjado a partir da aparência de filantropia, as empresas aparecem comprometidas com as questões sociais, com ênfase na educação, lançando mão de estratégias como o terceiro setor para explorar a mercantilização, ou seja, suas ações são pensadas de modo que tenham o retorno através da direção e execução das políticas públicas. Segundo Ball e Olmedo (2013, p. 34), “[...] esses novos filantropos não renunciam totalmente à possibilidade de lucro”. Os autores destacam, ainda, sobre “[...] a relação direta entre caridade e política, o envolvimento mais aparente dos doadores com comunidades políticas e uma abordagem mais ‘prática’ ao uso das doações” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 39).

Compreendemos que o Estado faz opção de contratar o privado para trazer a lógica deste para dentro da escola, ou seja, o privado vende uma política educacional pavimentada com valores do mercado e os mesmos determinam a direção das políticas públicas. Ao mesmo tempo que as parcerias aumentam, são reduzidas as políticas sociais, principalmente aquelas reconhecidas como direito universal, como é o caso da educação. Wood (2013) destaca que “o conceito de democracia em uma sociedade sob a hegemonia do capitalismo não pode ser visto em abstrato”, pois afinal “É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2013, p. 193).

Isto posto, remetemo-nos à nossa realidade e apatia social, que, muitas vezes, impede as correlações de forças sociais, favorecendo um grau de determinismo da força do capitalismo sobre a sociedade, sem resistência e sem oposição suficiente para fazer frente ao que a

hegemonia do capital impõe. Assim é que corroboramos com Bernardi (2016) que “a cidadania democrática muitas vezes se apresenta abstrata e passiva” quando permite intervenções arbitrárias em um dado processo democrático, no nosso caso, mudanças de paradigma na gestão das escolas estaduais, de Alagoas, por meio do Programa Formar da Fundação Lemann.

Para o alcance de seus objetivos, “o Programa Formar atua em três frentes: Políticas Educacionais, instituídas a partir de um diagnóstico; Conectividade e Inovação, onde, por meio de uma rede conectada, se mantêm o controle das ações, além de facilitar a comunicação e interação entre professores e gestores; e ainda a formação continuada em serviço, cujo foco é formar gestores (as)” ([www.fundacaolemann.org.br](http://www.fundacaolemann.org.br), acesso em 4 abr 2019). A ideia é fortalecer e aprimorar as práticas dos educadores a fim de garantir resultados nos indicadores educacionais. O conteúdo, a forma e o método como são elaborados e executadas estas ações, se inscrevem numa perspectiva gerencialista e meritocrática da educação, por eles pretendidas.

O modelo adotado pelo Programa Formar, inicia com um trabalho dentro da Secretaria de Estado da Educação, no sentido de apoiar na definição de estratégias por meio de consultoria com foco na aprendizagem. Em seguida, busca-se preparar técnicos (as), por eles batizados de “Técnico de Apoio Pedagógico (TAPs), tanto da Seduc, quanto das gerências regionais de educação, para o acompanhamento do trabalho, nas escolas. O terceiro momento, visa preparar técnicos, em didáticas específicas para matemática e língua portuguesa. Assim, todas as atividades práticas do curso, passam a ser monitoradas pelas geres, seguindo orientações advindas da Seduc, como forma de controlar os resultados.

O conteúdo da proposta: Os primeiro livros, “Planejamento Estratégico: um instrumento para o setor de escola pública”, de Caudia Zappini Dalcorso (2017), e “Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, de Doug Lemov (2011), foram entregues e estudados com os participantes (um coordenador e um diretor de cada escola “contemplada”), e, por seu conteúdo já evidencia uma mudança na prática e no conteúdo a serem desenvolvidos na escola, reforçando o modelo gerencial e mecânico que ora vivenciamos com o excesso de burocracia e competitividade dentro e fora da escola. Os conteúdos abordam uma nova concepção de gestão escolar focada na aprendizagem dos alunos e nas dimensões de trabalho do gestor, visando o sucesso escolar com foco no IDEB, da rede pública.

Assim, o curso tem influenciado nas ações desenvolvidas nas escolas, visto que, a atuação da gestão escolar passa a ser burocratizada e técnica, tendo que reproduzir determinações oriundas da Seduc, por meio de Portarias que determinam, inclusive, a forma de conduzir uma simples reunião de professores ou como desenvolver horários de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, momento em que os professores realizam atividades de

planejamento junto à coordenação pedagógica, além dos projetos a serem desenvolvidos cuja indicação também vem no pacote da secretaria. Contudo, ao analisarmos o conteúdo do curso, identificamos, nas orientações das TAPs, para as escolas, que muitas das exigências feitas são indicadas no curso e reproduzidas para as escolas seguirem à risca.

Ainda em processo de construção, já é possível fazer algumas reflexões acerca das parcerias público-privadas que emergem em meio à crise política que se abate sob o país, dando-nos a certeza da necessidade de se ampliar análises de políticas públicas como campo investigativo e urgente em diferentes espaços de formação, possibilitando àqueles que estão no ‘chão da escola’ acompanhar e compreender os movimentos e projetos que potencialmente tendem a diminuir o grau de autonomia da escola e dos docentes por meio de práticas centralizadoras e gerenciais.

As parcerias se materializam de várias formas, e como adverte Peroni (2015, p.18), “não tratamos o público-privado apenas como propriedade, mas como projetos societários em relação, permeados por classes sociais em correlações de força”, portanto, é nesse sentido que acreditamos que essa expansão de parcerias, sobremaneira, no nordeste, está relacionada ao contexto histórico e geográfico em que as demandas sociais são maiores e os indicadores educacionais tendem a serem os mais baixos, destacando-se as estratégias para definir a direção das políticas de educação.

Pelo que podemos perceber no programa do curso, ratificamos nossa análise de que o conteúdo da proposta do programa “Gestão para Aprendizagem” nos remete a um novo modelo de gestão e de fazer educação, que está alinhado à lógica mercantil representada pela atuação do setor privado na educação.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S; OLMEDO, A. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BERNARDI, L. M. *Implicações do Plano de Ações Articuladas na Democratização da Gestão da Educação*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- LEMANN. *Fundação Lemann*. Disponível em: <[www.fundacaolemann.org.br](http://www.fundacaolemann.org.br)>. Acesso em: 04 de abr. 2019.
- PERONI, V. M. V. *Implicações das Relações Público-Privadas para Democratização da Gestão*. 2015. Tese (Professor Titular da Carreira de magistério Superior) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANFELICE, J. L. Políticas sociais: excertos. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Orgs.). *Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 53-65.

XAVIER, Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antônio; RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). *Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 67-86.

WOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

# OS PRECEITOS PRIVADOS DE GESTÃO NA ESFERA PÚBLICA POR MEIO DA GESTÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS (GIDE) NA REDE DE ENSINO DE MANAUS

Arminda Moura Botelho Mourão<sup>1</sup>  
Edilberto Santos Moura<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O modelo de gestão escolar e o tipo de organização pedagógica constituído pela rede municipal de ensino na cidade de Manaus nos últimos seis anos, tem se afinado com os modelos gerencialistas de educação, que segundo Caetano (2018) prima pela “lógica mercantil, alterando o conteúdo da educação pública, da gestão democrática e da formação de professores” e da organização pedagógica das escolas, em substituição a gestão democrática consagrada pela Constituição Federal de 1988 e pela 9394-96. Esse modelo é justificado pelo modo de produção capitalista, como estratégia para superar a crise financeira estrutural, criada pelo próprio capital.

Diante desta realidade a retórica do Estado ineficiente na gestão das políticas que promovem o bem estar-social, entre elas a educação é engendrada pelo Neoliberalismo, ganhando corpo o discurso da necessidade de “adoção de parcerias entre o público e o privado” (COMERLATO, 2014), como redenção para revolver os problemas das escolas, principalmente as públicas.

Na contração deste discurso e diante do momento político que estamos vivenciado, com a ascensão de governos que defendem economias liberais, torna-se necessário vigilância e resistência para “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008).

O trabalho intitulado “Os preceitos privados de gestão na esfera pública por meio da gestão integrada das escolas (Gide), na rede de ensino de Manaus”, justifica-se pela necessidade em compreender como este paradigma de educação se apresenta na rede municipal, que alinhado com a lógica mercantilista de educação altera de forma significativa a gestão democrática, diminuindo a autonomia, principalmente pedagógica das instituições de ensino, a partir da parceria firmada com a Consultoria Águila em 2014.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Trabalho e Educação na UFAM, certificado pelo CNPQ. E-mail: arachel@uol.com

<sup>2</sup> Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Trabalho e Educação na UFAM, certificado pelo CNPQ. E-mail: esm11beto@yahoo.com.br

Estudar os efeitos desta parceria, como parte do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus (PROEMEM), que segundo Aranha (2017) “evidencia a lógica do mercado no contexto da parceria com o setor privado”, torna-se necessário para compreender a adoção de metodologias que integram aspectos estratégicos, políticos e gerenciais, em que o foco na aprendizagem mira-se com propósitos muito bem definidos para melhoria no Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB).

A metodológico do trabalho ocorre por meio de análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema) e da pesquisa empírica. O olhar que permeia a discussão tem na dialética o caminho que se joga mais adequado e no percurso da coleta de dados utiliza-se a entrevista semiestruturada com sujeitos pertencentes a rede de ensino como: o coordenador da Gide em nível municipal, gestores, assessores de gestão e pedagógicos e professores de quatro escolas da Divisão Distrital da Zona Norte.

### **A PARCERIA SEMED-MANAUS E CONSULTORIA ÁQUILA: A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR INTEGRADA (GIDE)**

As reformas educacionais ocorridas na década de 1990, possibilitaram o alinhamento das leis brasileiras com a lógica do capital, fomentando o processo de parceria com o setor privado nos mais diversos seguimentos da nossa economia e da sociedade, entre elas a educação.

Os recursos financeiros oriundos de integrantes de agências internacionais, de empresas de consultorias internacionais de educação, do Banco Mundial (BM), do Banco Asiático de Desenvolvimento (BAD), do International Finance Corporation (IFC), do Centro de Professores Britânicos (CfBT) e da Universidade de Harvard (ARANHA, 2017), interferem de forma muito direta na condução das políticas públicas educacionais. Segundo Aranha (2017) “esses representantes incrementaram os debates sobre o processo de parceria com o setor privado por meio de publicações, dossiês e ferramentas, chegando à publicação do relatório divulgado pelo Banco Mundial”, prevalecendo seus interesses econômicos e as condições que são estabelecidas, entre elas políticas privatista do ensino.

Sader (2008) ao prefaciar “A educação para além do capital” de István Mészáros (2008) enfatiza que no reino do capital, a educação é, ela mesma uma mercadoria e que a crise do sistema público de ensino se dá pela própria pressão que sofre pelas demandas do capital e pelo corte esmagador dos recursos dos orçamentos públicos. E continua: “Nada exemplifica melhor

o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço” do que a mercantilização da educação.”

Neste contexto, o Sistema Municipal de Ensino de Manaus implanta em 2014, por meio de uma parceria firmada com a Consultoria Águila, o Sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE) desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), orientado pelo Método Gerencial de Solução de Problemas (PDCA) e associado ao indicador Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), como solução para “melhorar o ensino do fundamental do município, que vinha em uma série história de avaliação nacional como uma das piores cidades do país.

Segundo Godoy e Murici (2009) o caminho utilizado pela GIDE para ajudar a escola a alcançar suas metas e resolver os problemas que restringem os seus resultados é o método PDCA: **P= Plan=Planejar** (1. Estabelecer as metas, 2. Elaborar os planos de ação); **D=Do= Executar o plano** (3. Educar e treinar para executar os planos, 4. Executar o trabalho conforme os planos elaborados); **C= Check= Verificar os resultados** (5. Avaliar a execução das ações, 6. Avaliar os resultados); **A= Act= Agir corretivamente ou padronizar as boas práticas**, (7. Padronizar as ações bem-sucedidas, 8. Tratar os desvios de resultado).

Essa metodologia está presente nas 496 escolas da rede municipal de Manaus (Urbana e Rural), com acompanhamento sistemático de assessores de gestão e pedagógico, que diariamente estão nas escolas verificando o cumprimento das metas que são estabelecidas pela Gide como: cumprimento do currículo, taxa de abandono, planejamento, rendimento interno, taxa de aprovação e reprovação, avaliação do desempenho do estudante (ADE) que subsidiarão uma espécie de farol que sinaliza se as escolas estão atendendo as metas estipuladas.

Segundo as autoras Godoy e Murici (2009) a observação sistemática dessas etapas é fator determinante para o alcance das metas traçadas. Já o indicador IFC/RS tem como objetivo determinar as dimensões do desempenho da escola no cumprimento de sua missão e é composto pelas dimensões finalísticas (atividade fim) e processuais (aos meios). Para que isso aconteça é necessário levar em consideração as condições ambientais que estão relacionadas ao ambiente de qualidade e ao ensino e aprendizagem que são os meios que influem fortemente nos resultados (SILVA, ORDENES, OIVEIRA, 2016)

No pacote vendido à SEMED, o modelo Gide, com a adoção do método PCDA, vários benefícios são anunciados como: “redução do trabalho, dispersão de energia e talento nas escolas com a implementação de um instrumento de gestão focado na integração das dimensões estratégica, pedagógica e gerencial no planejamento, alinhado as pessoas e potencializando os resultados; conversão do esforço da equipe escolar para o aluno; implementação do



gerenciamento científico baseado em fatos e dados, previsibilidade de resultados, acompanhamento sistemático e possibilidade de agir corretivamente, identificação correta e precisa dos fatores que influenciam negativamente os resultados da escola e que precisam ser trabalhados (SILVA, ORDENES, OLIVEIRA, 2016)”. Segundo o discurso oficial dos “donos do negócio” tudo isso levará à melhoria da qualidade da educação, e, conseqüentemente melhoria no ranque do IDEB.

## **ALGUMAS DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES**

Diante do contexto global de hegemonia do modo de produção capitalista e a proliferação da retórica das grandes potências econômicas mundiais para o enfraquecimento do Estado na gestão das políticas públicas sociais, observam-se redefinições e alterações que passam existir na relação entre o público e o privado, em que a educação deixa de ser vista como um direito, constitucionalmente garantido, e passa ser vista como um serviço, o qual consumirá quem tiver condições de comprá-lo, mas sem nenhuma garantia de qualidade.

A partir desta realidade é possível dizer que a educação municipal de Manaus tem estabelecido um modelo gerencialista de educação, criando condições para o aumento dos investimentos privados na educação pública, reforçando o discurso de “valorização das funções gerenciais na administração pública, controle de resultados, responsabilidade individual na prestação de serviços públicos baseados em metas de desempenho, desenvolvimento de instrumentos que visam à eficiência e à eficácia na gestão, avaliação dos programas e medidas de incentivos aos administradores para melhorar a gestão” (CAETANO, 2018).

É oportuno dizer que vozes contrárias ao gerenciamento da educação tem surgido no chão da escola, afirmando que “a educação não pode ser vista de uma forma focalizada, ou seja, na busca apenas pela aprovação, ou ainda, o resultado desejado sem abstrair a totalidade do processo educacional, que é a soma de todas as interações, que envolvem todos os sujeitos que são parte do processo pedagógico, professores, pais, alunos, funcionários, comunidade em geral, pois somente dessa forma, vamos conseguir apreender a finalidade precípua da educação, que é a de preparar os cidadãos, não somente para o trabalho, mas para gozar em plenitude todos os seus direitos, podendo influir no status quo, com vistas à transformação social” (PIRES E PERONI, 2010).

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Rudervânia da Silva Lima. **A lógica do mercado na educação pública de Manaus**. 148F.: Il.color: 31 cm. Dissertação (Mestrado em educação – Educação e Políticas Públicas) Universidade Federal do Amazonas. 2017.

CAETENO, Maria Raquel. **Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores**. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

COMERLATTO Luciani Paz. **A crise estrutural do capitalismo e a gestão da educação**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg\\_pdf/444-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/444-0.pdf). Acesso em 18 de agosto de 2019.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de & MURICI, Izabela Lanna. **Gestão Integrada da Escola**. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda,. 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**, [tradução Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIRES Daniela de Oliveira, PERONI, Vera Maria Vidal. **Terceira via e terceiro setor: aspectos jurídicos e consequências para a política nacional brasileira**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.56-73, 2010 – ISSN: 1982-3207. Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22722>. Acesso em 17 de agosto de 2019.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**, [tradução Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVA, Ronilda Rodrigues Couto da, ORDONES Mirna do Carmo Ribeiro, OLIVEIRA Rubia Lemos de. **Gestão integrada de educação da escola: implantação da metodologia como política pública nas escolas do município de Manaus**. 2016. Disponível em : [https://cidhsite.files.wordpress.com/2017/05/ar\\_gt3\\_27.pdf](https://cidhsite.files.wordpress.com/2017/05/ar_gt3_27.pdf): Acesso em 17 de agosto de 2019.

## **POR UM ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO: DESAFIOS, RISCOS E CONQUISTAS**

Dr. Jaime José Zitkoski<sup>1</sup>  
Dr. Carlos Eduardo Moreira<sup>2</sup>

**O presente trabalho reúne resultados iniciais da Pesquisa Participante “O Diálogo Freireano na Reconfiguração do Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Serra Catarinense: Novas Possibilidades e Desafios para a Educação Básica no Brasil”, em andamento no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).**

A temática do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) tem a sua origem nos chamados “Arranjos Produtivos Locais (APL), no Governo Lula (2003-2010), para processos de cooperação entre empresas de determinada cadeia produtiva e Poder Público.

Nos anos 90, apareceram as primeiras iniciativas de regime colaboração com a novidade de incorporar o setor privado, com ações de institutos e fundações desse, para propor projetos e apoiar iniciativas no campo da educação pública em municípios eminentemente rurais das regiões Norte e Nordeste do país (ABRÚCIO, 2017; CARVALHO, 2018). Mas foi somente em 2012, conforme o Art. 2º da Resolução nº. 01/2012 (BRASIL, 2012), aprovada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que ficou definida a participação de instituições privadas e não-governamentais nos ADEs.

A sistematização de experiências de ADEs na forma de Resolução teve como principal responsável o movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), constituído pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Rede GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, que tem estimulado os empresários a intervirem sistematicamente nas questões educacionais nacionais.

Em março de 2018, foi realizado o primeiro seminário regional da Serra Catarinense sobre o tema do ADE, com a assessoria direta da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do MEC e, em junho do mesmo ano, decidiu-se pela

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Estudos Básicos (DEBAS) do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: [00003141@ufrgs.br](mailto:00003141@ufrgs.br).

<sup>2</sup> Aluno do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS e coordenador do Programa Educação Municipal do Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense. E-mail: [carloseduardomoreira@yahoo.com.br](mailto:carloseduardomoreira@yahoo.com.br).

sua implantação reunindo dezessete municípios desta região. A coordenação do Programa Educação Municipal do Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense (CISAMA), que também exerce a condição de liderança do ADE Serra Catarinense, assumiu o desafio de reafirmar inúmeras conquistas dos governos anteriores na consolidação de uma gestão democrática na estrutura do próprio ADE. Para isso, tem buscado viabilizar um arranjo democrático-participativo com a formação de grupos de trabalho compostos por membros da comunidade escolar e outros representantes da sociedade civil; criando redes colaborativas de profissionais de conselhos e secretarias municipais de educação; realizando a capacitação de conselheiros municipais de educação; organizando discussões com os educadores sobre organização e funcionamento dos sistemas municipais de ensino e fundamentos legais e práticas de gestão democrática; participando da elaboração coletiva de projetos de leis municipais de gestão democrática e estimulando a utilização de metodologias participativas de planejamento no âmbito dos município e do ADE.

Outro traço significativo da dinâmica de trabalho do ADE Serra Catarinense tem sido a utilização da dialogicidade freireana para a construção democrática de decisões coletivas e a definição do Plano Intermunicipal de Educação, com a ampliação e consolidação dos canais de participação. Ou seja, voltou-se para o reconhecimento do outro como um sujeito de direitos que precisa expressar a maneira como compreende e experimenta a sua condição social e se coloca diante dos projetos de educação em disputa. Pois, é pelo diálogo que nós afirmamos nossa condição especialmente humana de pronunciar o Mundo, de modificá-lo (FREIRE, 1993).

Nessa tensão estabelecida entre o ADE da Agenda Empresarial para a Educação (AEE) e a proposição de sua reconfiguração, organizada pelos princípios da gestão democrática e dos referenciais da dialogicidade freireana, a investigação em curso tem como principal objetivo analisar os limites e as possibilidades da reconfiguração do ADE como forma de garantir maior empoderamento das comunidades escolares para participar das instâncias democráticas dos sistemas de ensino e da gestão propriamente dita do Arranjo, por meio de práticas dialógicas freireanas, em municípios da Região Serrana de Santa Catarina, no Brasil.

Dessa forma, a pesquisa tem como justificativa o fato de que o ADE Serra Catarinense, coordenado pelo Programa Educação Municipal do CISAMA, pode se tornar um dos instrumentos da AEE, a qual deveria estabelecer o compromisso do Poder Público com os interesses do setor privado, com o domínio da transferência de recursos públicos, conforme determinou o § 1º o Art. 2º da Resolução nº. 01/2012 (BRASIL, 2012), ou ser

um experiência inovadora de gestão democrática regional, com a capacidade de mobilizar e compartilhar conhecimentos e práticas pedagógicas em busca de atender o interesse coletivo por uma educação emancipadora e democrática, seguindo a tradição inaugurada pelo educador Paulo Freire a partir do seu trabalho frente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (FREIRE, 1991).

Cabe ressaltar que a AEE faz parte de um processo global orientado pelas Agências Multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que tem a ver com a conformação da chamada Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE) para os Estados nacionais dos países no Mundo (MOREIRA, 2016). Na convergência dessas duas agendas, a formação humana tem sido reduzida a um fator de produtividade, inserindo um caráter instrumental, utilitarista e também minimalista à Educação Básica, alinhado a reorganização do Sistema Nacional de Educação (SNE) com as chamadas reformas estruturais do Estado nacional que teve início na década de 90.

Esta pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa na modalidade de Pesquisa Participante (BRANDÃO, 1999, 2006). Para isso, o pesquisador tem participado ativamente da coordenação e implementação do ADE Serra Catarinense por meio de reuniões regionais coletivas com secretários de educação, diretores de escolas municipais, educadores e conselheiros municipais; eventos da Rede de Cooperação Intermunicipal de Educação, coordenada pelo Itaú Social; audiência no Conselho Nacional de Educação e na Secretaria de Educação Básica do MEC, além de manter contato permanente com líderes e dirigentes municipais de educação através das redes sociais, que trocam informações e experiências diárias sobre o trabalho no âmbito dos seus ADEs.

Como resultados parciais desta investigação, identificamos uma série de desafios, riscos e conquistas na implantação do ADE Serra Catarinense. A seguir apontamos os principais dados nesse aspecto:

- 1) Em relação aos desafios, afirmamos que a o atual Governo Federal tem demonstrado um grande interesse em apoiar o ADE empresarial e reforçar o controle da Educação Básica pelo MEC, esvaziando a construção histórica do controle e participação sociais no campo das políticas públicas em educação. Outro desafio trata da autonomia relativa dos municípios para a efetivação de uma gestão democrática em função da própria organização do Estado brasileiro, que não comporta facilmente os processos democráticos fora do controle burocrático, do domínio da lógica dos técnicos em oposição

à lógica dos cidadãos (FREIRE, 1991; NOGUEIRA, 2011). Um terceiro desafio tem a ver com a falta de recursos financeiros públicos para efetivar as ações coletivas definidas nos Planos Municipais de Educação e também no Plano Intermunicipal de Educação do ADE Serra Catarinense.

2) Quanto aos riscos, tem-se destacado a tendência dos municípios em utilizar somente o Plano de Ações Articuladas (PAR) e os indicadores educacionais contidos no IDEB para avaliar os resultados da Educação Básica; a responsabilização exclusiva de secretários de educação, diretores e educadores pelos resultados negativos de desempenho dos educandos, medidos segundo critérios da ideologia da *gestão empresariada da educação*; o abandono do “regime de compartilhamento de responsabilidades” de financiamento e administração entre os entes federados; a mistificação que a administração empresarial é redentora da administração pública, assumida pela atual equipe do MEC; a falta de reconhecimento de inúmeras experiências exitosas desenvolvidas na educação pública municipal; a hegemonização de uma “agenda empresarial” para a Educação Básica no país e a supervalorização da participação e propostas de atores externos para a educação pública municipal.

3) As conquistas apareceram muito recentemente e realçam a validade dos objetivos da gestão democrática e da dialogicidade freireana na organização e no funcionamento de um ADE. A reafirmação do papel de destaque dos conselhos municipais de educação na reformulação coletiva de leis municipais, na elaboração dos planos de trabalho anuais e no aperfeiçoamento da sua atuação com a capacitação de conselheiros para tornar o conselho de educação ativo. A construção de redes colaborativas de profissionais tem promovido trocas de informações e experiências entre nutricionistas, conselheiros municipais e técnicos das secretarias de educação. A construção coletiva de diretrizes curriculares regionais com a participação de educadores, diretores das escolas municipais e conselheiros dos municípios que compõe o ADE. O compartilhamento de recursos públicos municipais para efetivar ações do Plano Intermunicipal de Educação do ADE Serra Catarinense, bem como a busca de mais recursos por meio de emendas parlamentares e reivindicações junto ao MEC.

Enfim, esses desafios e riscos não invalidam a proposição de implementar um arranjo realmente cooperativo, estabelecendo um conjunto de convergências de metas, programas e ações entre os municípios de uma mesma região para a conquista de melhores condições e resultados de aprendizagem dos educandos da Educação Básica, criando projetos e ações de alcance regional que fortaleçam o projeto educacional de cada

município. Na verdade, a reconfiguração do ADE empresarial está oportunizando reflexões e escolhas de novas estratégias de responsabilização do Estado brasileiro pela conquista social da Educação Básica, garantindo melhores condições de empoderamento social e ampliação do diálogo entre agentes do Estado, membros da comunidade escolar e da sociedade em geral na Serra Catarinense.

## REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. *Cooperação Intermunicipal - experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil*. Curitiba: Positivo, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. *Repensando a pesquisa participante*. Carlos Rodrigues Brandão (Org.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1999, p. 223-252.

\_\_\_\_\_. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *Pesquisa participante - o saber da partilha*. Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Streck (Orgs.). São Paulo: Ideias & Letras, 2006, p. 21-54.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº. 1*, de 23 de janeiro de 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866). Acesso em: 22 nov. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumentos de soluções colaborativas para educação ou uma nova estratégia de expansão e controle do mercado educacional? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 102-128, jan. /abr.2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/carvalho.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. *A educação pela cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

MOREIRA, Carlos Eduardo. *Globalização das políticas públicas de educação básica no Governo Lula: uma metodologia para a democracia participativa em municípios brasileiros*. 2016. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

**EIXO 4: PARCERIAS**



# A “ESCOLA VIVA”: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE GOVERNO

Tatiana Gomes do Santos Peterle<sup>1</sup>  
Lilian Marques Freguete<sup>2</sup>  
Patrícia Luzorio Marques da Silva<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, de caráter qualitativo, buscamos por meio de pesquisa bibliográfica e documental analisar a implementação das políticas de governo para o Ensino Médio do Espírito Santo no período de 2007 a 2019, com ênfase no programa de tempo integral em turno único “Escola Viva” sob a perspectiva da dialética, que segundo Rodríguez (2014) é um método que interpreta as relações humanas e sociais com o objetivo de desvendar as contradições presentes no movimento histórico da realidade.

O Brasil tem vivenciado, em sua história recente, reformas estruturais pautadas em políticas de austeridade fiscal que se intensificam desde a controversa destituição, em 2016, da Presidente eleita Dilma Rousseff, pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT). Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal - PSL) para Presidente, o governo assume um viés ultraliberal adotando uma agenda radical que supera os princípios neoliberais de gestão, onde consolidam-se as condições ideais para uma acelerada redução do papel do Estado apresentada como única alternativa para a superação da crise econômica.

Ressaltamos que esse movimento no Brasil soma-se a uma tendência mundial imposta por organizações supraestatais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre outros, que prezam pela meritocracia, monitoramento de desempenho e rígido controle das políticas públicas. Tais práticas “têm sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos” (BALL, 2005, p.544).

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, Universidade do Espírito Santo, membro do grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, tgs.peterle@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, Universidade do Espírito Santo, membro do grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, lilian.freguete@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação, Universidade do Espírito Santo, membro do grupo de pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais, patiluzorio@hotmail.com.

No tocante à educação, o Brasil tem sofrido um processo de transferência do *modus operandi* do setor privado para o interior das instituições públicas, que entendemos ser o de privatização *latu sensu* (LIMA, 2018), inserindo-se num contexto de abertura à iniciativa privada tendo por base a concepção de livre mercado que Freitas (2014) identifica como “Reforma Empresarial da Educação”. Tais relações ensejam profundas mudanças que ferem o direito à educação, sobretudo quando permite ao terceiro setor, que segundo Gohn (2000) é um conjunto diversificado de entidades, organizações, associações filantrópicas, movimentos sociais, fundações, cooperativas, etc., o “controle político e ideológico da escola” garantindo assim as suas “funções clássicas: exclusão e subordinação” (FREITAS, 2014, p.54).

Apoiado na meta 06 do Plano Nacional de Educação que prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, o Espírito Santo estreita sua relação com o setor privado implantando o projeto “Escola Viva” que oferta Ensino Médio (EM) em turno único, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), entidade sem fins lucrativos, criada em 2003 por associação de empresários que tinham por finalidade reformular a estrutura física e a oferta do EM no Ginásio Pernambucano de Recife, a fim de torná-lo referência (ICE, s.d.). Assim, o programa Escola Viva foi apresentado como proposta de inovação, trazendo um modelo que faz conexão entre a oferta da Educação Básica e a Educação Profissional (EP).

No período de 2007 a 2019, esteve a frente do executivo estadual o governador Paulo Hartung, membro do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e Renato Casagrande, pertencente ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), que se alternaram no poder, mas mantiveram uma proposta similar para as políticas educacionais supervalorizando a lógica empresarial de gestão por meio das parcerias público-privadas.

Destarte, entre 2007 e 2010, sob a égide do MDB, o EM estadual obteve baixo investimento com predominância de professores contratados temporariamente. A EP foi ofertada prioritariamente na sua vertente não integrada mediante o programa “Bolsa Sedu” que caracteriza-se pela compra de vagas em instituições privadas para egressos da rede pública em cursos técnicos subsequentes ao ensino médio.

No ínterim entre 2011 e 2014 o governo estadual alternou-se para o PSB, ainda num cenário de crescimento econômico. Neste período houve um movimento de ampliação da oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) em articulação com o governo

federal por meio do programa Brasil Profissionalizado, mas manteve-se o programa Bolsa Sedu.

Retornando ao poder, 2015 a 2018, Paulo Hartung (PMDB) já ancorado no discurso da crise econômica nacional, decretou o contingenciamento dos gastos públicos estaduais, e ignorando a sociedade ordenou a redução e/ou fechamento de turmas, do ensino noturno, da Educação no Campo e da Educação de Jovens e Adultos. Concomitantemente aprofundaram-se as parcerias com o setor privado por meio do programa Jovem de Futuro (Instituto Unibanco), Bolsa Sedu e projeto Escola Viva sem diálogo com a comunidade escolar. É oportuno lembrar que essas práticas não dialógicas adotadas pelo governo Paulo Hartung contribuíram para a derrota do seu grupo político nas eleições de 2018.

O secretário de educação da gestão PSB (2019-2022), Sr. Vitor Amorim de Angelo, sinaliza na mídia e redes sociais que dará continuidade às políticas já instituídas, que ampliará a oferta de vagas com a reabertura de escolas, de turnos e de modalidades e, que promoverá o fomento estrutural em toda educação básica. Todavia, contrariando as expectativas, o governo inicia o mandato também com um decreto de contingenciamento de gastos.

### **A implementação do projeto “Escola Viva”**

O projeto Escola Viva, marcado pela não dialogicidade do governo MDB 2015/2018, excluindo a comunidade escolar nas discussões do projeto, provocou insatisfação na sociedade que, liderada pelo movimento estudantil, sindicato dos professores, e representantes de diversos segmentos, promoveu diversos atos públicos contrários ao programa e à conduta do governo. O descontentamento com essa prática constata-se na fala do diretor do sindicato dos Professores da Rede Estadual, Gean Carlos Nunes: “[...] uma das características do governo é a cúpula pensar, elaborar medidas e não dialogar com os movimentos” (NUNES, Jornal A Gazeta, 2015, p.20). Mesmo diante dos inúmeros protestos e reivindicações, o governo seguiu sua meta e implantou entre 2015 e 2016 cinco “Escolas Vivas”.

A ONG “Espírito Santo em Ação”, que congrega empresas locais do setor privado da educação (SINEPE, Sistema “S”, Faesa, etc) teve papel importante para a implantação do programa, pois fomentou e acompanhou todas as ações entre o ICE e a Secretaria

Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), fazendo também interfaces com o legislativo e a sociedade. O programa contou ainda com o apoio da mídia televisiva e impressa do estado (TV e Jornal a Gazeta, TV Capixaba, Jornal e TV Tribuna – empresas parceiras da ES em Ação) divulgando farto material propagandístico do projeto, mas invisibilizando informações sobre a baixa qualidade das escolas públicas constatadas pelo fluxo escolar (mais de 30% de evasão) no Ensino Médio, o fechamento de turmas, turnos e escolas, bem como o desmonte da oferta de EMI as quais submergem diante da supervalorização da “Escola Viva”.

Um ponto relevante de análise que evidencia as contradições da política de governo refere-se à disparidade na distribuição dos recursos. No ano de 2016 três escolas que ofertam EMI, contavam com 3.468 matrículas e receberam repasse de custeio R\$ 60,61 por aluno advindo do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (PEDDE). Já no mesmo período três unidades “Escola Viva” que contavam com 1.194 matrículas, tiveram o repasse de R\$321,52, investimento cerca de 500% a maior por aluno.

O então secretário estadual de educação, Haroldo Rocha (MDB), reforçou a nossa percepção sobre a diferença entre a dedicação dada pelo governo ao programa em detrimento das escolas de EM e EMI ao afirmar que “[...] o grande avanço da “Escola Viva” é que hoje o aluno da Escola Pública só tem uma opção: essa escola que está aí e que ele aprende pouco” (ROCHA, 19 Abr. 2015, p.17). Essa fala denuncia a precariedade das demais escolas e a sobreposição do projeto Escola Viva, e sobre o processo aprendizagem, que o que o estado oferece para os alunos é de baixa qualidade negando o direito à educação que se consolida no tripé acesso, permanência e qualidade.

Todavia, mesmo após todo esse contexto de contradições estabelecidas por ocasião da implementação dessa política, o governo de Paulo Hartung ampliou esse modelo findando seu mandato em 2018 com 36 escolas.

A gestão de Vitor de Angelo, secretário de educação do governo Casagrande (2019-2022), dá indícios de mudanças, pois conforme matéria divulgada no jornal Gazeta Online em 29 de agosto de 2019 a respeito do programa Escola Viva, o secretário considera fechar a unidade de São Pedro, afirmando que os gastos com a locação do prédio é de aproximadamente R\$ 1,6 milhão anual. Além do fato de que a capacidade é de 600 alunos e há apenas 240 matrículas (VERLI, 2019, s.p). Todavia, os 180 primeiros dias de governo não nos permite ainda avaliar se ocorrerá ou não maior equidade para oferta e distribuição dos recursos, se o marketing da política construído pelo governo anterior será dizimado, nem mesmo afirmar se a haverá continuidade do programa.

## Conclusão

A partir do movimento dialético das políticas educacionais no Espírito Santo, identificamos entre 2007 a 2019 que a implementação da “Escola Viva” apresenta fortes características da ideologia neoliberal, consolidando-se como uma reforma empresarial da educação, segundo a definição dada por Freitas (2014), e que, sobretudo nos governos MDB, legitimou-se uma política baseada no esvaziamento da obrigação do poder público estadual em investir no direito à Educação Básica e Profissional, promovendo a privatização lato sensu do Ensino Médio capixaba, transferindo os para o Terceiro Setor os investimentos e gestão das instituições públicas conforme os interesses mercadológicos do capital.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, 2005.
- ICE Introdução Às Bases Teóricas E Metodológicas Do Modelo Escola Da Escolha. 2015 1ª Edição.
- FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal*, Salvador, v. 1, n. 6, p.49-59, jun. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>>. Acesso em: 02 fev. 2014.
- GONH, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais in: Frigotto, G. & Gentili, A **cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- LIMA. LICÍNIO C. 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/vol18iss1articles/lima.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2019.
- ROCHA, Haroldo Correa. Caderno cidades. **A Gazeta**. Vitória, 19 abr. 2015. p. 17.
- RODRÍGUEZ , Margarita Victória.: Contribuições do método materialista histórico-dialético. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 177-181.
- VERLI, Caique. Governo do ES avalia fechar a Escola Viva de São Pedro, em Vitória. 2019. Disponível em:

<<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2019/08/governo-do-es-avalia-fechar-a-escola-viva-de-sao-pedro-em-vitoria-1014196327.html>>. Acesso em: 08 set. 2019.

# A IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS *SE LIGA E ACELERA BRASIL* DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULO LOPES/SC

Karoline Rosa da Silva<sup>1</sup>  
Jéferson Silveira Dantas<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O referido trabalho é uma síntese do estudo realizado em minha pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) defendida em agosto de 2019. A pesquisa teve como objeto de estudo os programas *Se Liga e Acelera Brasil* do Instituto Ayrton Senna (IAS) que estão sendo implementados na Rede Municipal de Educação (RME) de Paulo Lopes/SC e os seus impactos na prática docente, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise se detém, portanto, no avanço de grupos ou institutos privados na educação pública.

## OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o que levou a RME a aderir aos Programas do IAS. Para tanto, foram elencados como objetivos específicos localizar e descrever as políticas de educação da Secretaria municipal de Paulo Lopes/SC, notadamente relativas à aceleração de aprendizagem entre 2016 e 2019; situar, historicamente, a origem dos programas do IAS no Brasil; analisar os objetivos pedagógicos previstos pela RME de Paulo Lopes/SC a partir da adesão aos programas do IAS, com especial atenção ao programa *Se Liga e Acelera Brasil*; compreender como se dará os mecanismos de avaliação das crianças participantes desses programas, bem como a sequência da trajetória escolar desses estudantes, tendo como base documentos que firmam a parceria entre IAS e a prefeitura de Paulo Lopes/SC.

## JUSTIFICATIVA

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). [karoliiners@hotmail.com](mailto:karoliiners@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). [jeferson.dantas@ufsc.br](mailto:jeferson.dantas@ufsc.br)

Exatamente na nona fase da minha graduação em Pedagogia na UFSC no ano de 2016 desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a Classe de Aprendizagem para Inserção Social (CAIS) da RME de Paulo Lopes/SC também sob a orientação do Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas. Nesta pesquisa muitas questões foram esclarecidas e outras relacionadas mais especificamente à Correção de Fluxo ainda persistiam.

Após ser efetivada nesta mesma Rede, tive uma aproximação maior com realidade do CAIS e da própria Rede, portanto o meu desejo era estudar e poder contribuir para os processos educacionais do município de Paulo Lopes/SC. Tendo este desejo e na tentativa de entender dessa vez o objetivo da RME em aderir ao Programa do IAS é que decidi enveredar por essa investigação.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, tendo como procedimentos metodológicos o Balanço de Literatura, cujo objetivo geral foi elaborar um balanço de produções sobre o que já se investigou sobre os Programas *Se Liga e Acelera Brasil* do IAS em parceria com a educação pública, buscando evidenciar, com base no materialismo-histórico determinantes da relação público-privada existente; e a Análise de documentos a respeito da inserção do Programa *Se Liga e Acelera Brasil* do IAS na RME de Paulo Lopes/SC, para tanto utilizamos a metodologia da pesquisa documental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A implementação do IAS na RME de Paulo Lopes/SC ocorreu de *cima para baixo*, ou seja, esse movimento se resumiu em uma decisão da Secretaria Municipal de Educação sem a mera consulta prévia da comunidade escolar como um todo, ação que Adrião e Peroni também constataram nas pesquisa e estudos de caso em 10 municípios de diferentes estados brasileiros (2011a, p. 51):

Acreditamos que ausência de consulta prévia à comunidade escolar a respeito do estabelecimento dos programas pode, ao menos em parte, ser explicada pela lógica inerente ao formato de gestão educacional proposto, no qual a liderança é identificada com a centralização das decisões, tanto no âmbito das secretarias ou afins, quanto no âmbito da escola.



Os resultados da pesquisa também nos mostram que a objetiva intenção do IAS se desvirtua da educação pública, a qual está alicerçada no bem comum e na formação humana plena e integral. Evidenciamos também que o IAS alega que é de Programas como aqueles propostos por ele que o Brasil precisa e, nessa lógica, querem se referir que o ensino público não tem condições para melhorar a educação de forma independente. No entanto, há uma lógica sistemática nesse discurso, tal como explicam Adrião e Peroni (2011b, p. 73-74):

O diagnóstico de que o público é ineficiente e que o privado deve atuar para aprimorar a qualidade faz parte da teoria de que o culpado pela atual crise é o Estado. Esta teoria tem sua origem no diagnóstico neoliberal, principalmente da Public Choice, mas atualmente é compartilhado pela Terceira Via, a atual social-democracia. [...] A parceria do terceiro setor com os sistemas públicos é uma estratégia da Terceira Via em contraposição as políticas do neoliberalismo, de estado mínimo com o repasse das políticas públicas para o setor privado. Apesar de já existirem parcerias no neoliberalismo e antes dele, é com a Terceira Via que isso se transforma em uma estratégia de Estado e se expande em todo o mundo.

Nessa perspectiva, por meio de uma análise mais ampla, reconhecemos que tais ações são evidentes ataques ao caráter público da educação, com muito mais ênfase no presente contexto de ultraconservadorismo que estamos vivendo atualmente.

Outro ponto que analisamos na dissertação foi referente à dispensa de recursos públicos para o IAS e LAIA (2018, p. 86) identifica que isso se efetiva realmente:

Podemos afirmar que se dá uma relação financeira do IAS com as secretarias de educação de muitos municípios e com o Ministério da Educação. No Balanço Social de 2010 do IAS podemos constatar a transferência de recursos públicos significativos para o IAS, identificamos um contrato firmado com o MEC para o repasse de mais de 18 milhões de reais, oriundos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), para financiar os projetos do IAS em várias Secretarias de Educação Municipais, assim contrapondo sua apresentação como entidade filantrópica, sem fins lucrativos.

Como a autora muito bem sinaliza, esse repasse de recursos descaracteriza o IAS enquanto entidade filantrópica, passando a intercorrer um descumprimento dos fundamentos jurídicos-legais da filantropia.

Além disso, essas parcerias reduzem também a autonomia do professor em sala de aula, sendo que é (pro)posto todo o material e rotina a ser seguidos e, a partir disso, surgem diversas outras questões e uma delas é a desmoralização do professor, a qual molda-se para estreitar uma visão de mundo, nessa situação, uma visão hegemônica e dentro da ordem capitalista (SHIROMA, 2017).

Constatamos inclusive que é significativa a presença do IAS nas políticas públicas municipais e estaduais no Brasil e os reflexos dessas políticas oriundas e reprodutoras das ideologias econômicas do Terceiro Setor e sua ingerência nas redes públicas de ensino.

Em outras palavras, as estratégias burguesas para obtenção do consenso ativo são dispersas de várias formas, uma delas é através de programas como *Acelera Brasil* e *Se Liga* que, por sua vez, adentram nas redes públicas de ensino de diversas formas e por meio de Associações como a Granfpolis<sup>3</sup> citada na nossa pesquisa, por exemplo.

Entendemos que o IAS educa para a meritocracia e seus ideais podem ser considerados instrumentos para a não participação crítica do indivíduo na sociedade, dessa forma não podemos desconsiderar que o centro da escola é o conhecimento no sentido de meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais e das dimensões afetiva e moral. Para tanto, acreditamos, conforme Libâneo (2012, p. 23) “é necessário uma pedagogia, política e Educação que aposte numa escola que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos, organiza a atividade de aprendizagem em consonância com os motivos dos alunos”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que os princípios do IAS exercem a função de inserir os seus projetos sociais e educacionais de base gerencialista e dentro da lógica privada a fim de fortalecer o consenso ao projeto de sociabilidade burguesa, um dos objetivos da ordem capitalista vigente nos marcos de sua reestruturação produtiva.

A redução de gastos no campo educacional por meio da privatização revela descaradamente um setor público menos responsável pelo desempenho das tarefas educativas e torna a esfera pública menos incumbida de gerir a Educação com princípios de emancipação e formação humana, visando a promoção de uma Educação pública e de qualidade.

Além disso, a situação atual da Educação no país gera preocupações em especial ao que se refere ao futuro das instituições públicas de ensino, visto que estamos vivenciando a formação humana interdita com cortes orçamentários em grande medida na educação, gerenciamento privado, ataques a atuação docente, tudo isso traduz-se no próprio desmonte da educação pública. Esta é a efetiva intenção dos burocratas neoliberais: sucatear os serviços públicos com corte de verbas, por exemplo, para então justificar o ingresso das iniciativas privadas nos setores públicos.

---

<sup>3</sup> Associação dos Municípios da Grande Florianópolis.

Constatamos que o IAS age de forma a convencer as Redes com sua *expertise*. No entanto, como vimos em muitos trabalhos estudados, há uma necessidade de um contínuo alerta sobre a ingerência desses agentes na educação pública; e é de grande relevância que estes estudos sejam abordados nas pesquisas sobre políticas educacionais. Vemos, então a necessidade produzir e difundir outra compreensão e formação da realidade. O/a professor/a precisa ir além da interpretação da realidade já posta, e fundamentalmente, elaborar outra sob outras bases, especialmente àquelas que se contrapõem à ordem, ainda que a possibilidade de entender que o planeta pode ser organizado de outra forma esteja sendo acometida.

## REFERÊNCIAS

ADRIAO, T. M. F.; PERONI, Vera. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da Educação Pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 45-53, jan.-jun. 2011a.

\_\_\_\_\_ ; PERONI, Vera. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório Parcial de Pesquisa. 2011b.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Documentos de Implementação** (Termo de Adesão às condições gerais de acordo de cooperação; Procedimentos administrativos para implementação das soluções educacionais Se Liga e Acelera Brasil) Paulo Lopes/SC. 2016.

LAIA, Aline Carla Batista. **Todos pela Educação?** O papel do Instituto Ayrton Senna. 2018. 118 p. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Internacionalização das políticas educacionais:** elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, Ago. 2012.

SHIROMA, E. O. et al. A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, Olinda e SEKI, Allan Kenji (orgs.) **Formação de professores no Brasil:** leituras e contrapelo. Araraquara, SP: Juqueira&Marín, 2017.

## A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADA EM PORTO ALEGRE: O PROCESSO DE DESESTATIZAÇÃO

Liane Maria Bernardi  
Maria Otilia Kroef Susin  
Monique Robain Montano

Apresentaremos a evolução das políticas educacionais e programas implementados no município de Porto Alegre, na gestão do prefeito Nelson Marchezan Junior do PSDB, (2017/2020) que está estreitando as relações entre o setor público e o setor privado na educação.

Esta pesquisa faz parte do projeto “Implicações da relação público privada para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Uruguai Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil”<sup>1</sup> e tem como foco as relações público privadas. Assim, nosso objetivo é analisar a evolução das políticas implementadas na educação no período de 2017 a 2020 em Porto Alegre, identificando organizações e instituições que estão agindo no campo educacional e suas influências no conteúdo e desenvolvimento das políticas públicas educacionais no município.

Justificamos o *locus* da análise tendo em vista que o projeto em pauta requer o estudo de um município e assim Porto Alegre foi escolhido, por ser a capital do Estado do Rio Grande do Sul, pela reconhecida trajetória de construção de gestão democrática desde a constituição do projeto Escola Cidadã nos anos de 1990 e pelas contradições que se estabelecem a partir do governo liberal que ora está na administração do município. Partimos do pressuposto de que a realidade a ser pesquisada considera:

[...] a **relação entre o público e o privado na política educacional, é parte constitutiva do movimento de correlação de forças** (Gramsci, 1989) entre **sujeitos** (Thompson, 1981) **situados em um contexto histórico e geográfico** (Harvey, 2008), perpassados por projetos societários distintos. Portanto, o foco da análise é a privatização do público, na lógica mercantil, com implicações para a democratização da educação. **Democracia** aqui entendida como a materialização de direitos e de igualdade social (Wood, 2003) e coletivização das decisões (Vieira, 1998), com efetiva participação na elaboração de políticas com base na prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento (Mészáros, 2002). (FAPERGS/UFRGS, 2018, p.10)

Nossa atenção volta-se ao discurso e as ações da Administração Municipal, materializados em políticas educacionais, que demonstram alteração dos interlocutores com os quais tem construído o processo de desestatização do serviço público. Pois, desde os primeiros

---

<sup>1</sup> Pesquisa coordenada pela Professora Vera Peroni, vinculada a FACED/UFRGS/GPRRPE, financiada pela FAPERGS.

dias, esta Administração vem empreendendo movimentos de entendimento com setores privados para composição desse processo. O caminho ao qual nos referimos constitui-se no serviço ou atendimento público financiado com recurso público, mas realizado pelo setor privado.

Adotamos a pesquisa qualitativa, que conforme Cecilia Minayo (2005, p. 21), “se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, nesta perspectiva observa-se o conteúdo das propostas defendidas e quem participa do diálogo e em sua construção. Nosso procedimento adota a pesquisa documental cujas fontes são documentos como: leis, decretos, documentos oficiais, relatórios, sites oficiais, publicações em jornais. Segundo Olinda Evangelista (2012, p.2) tais documentos “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”. Também empregamos entrevistas semiestruturadas com o diretor de Parcerias Paulo Ardengui e o Secretário Municipal de Educação Adriano Naves de Brito.

Nossa análise se processa sobre três elementos: o uso do conceito de “ecossistema” pela administração municipal; a implantação do Programa Start.Edu e a incorporação de startups na rede municipal; e a parceria com escolas privadas sem fins lucrativos para a oferta do ensino fundamental.

Sobre o conceito de ecossistema adotado pelo Secretário de Educação refere-se a união das três redes interligadas: rede privada, rede comunitária e rede pública municipal. Esse conceito, tem sido propagado em suas diferentes interlocuções e veiculada em jornal de circulação diária (Zero Hora)<sup>2</sup>, no site da Câmara Municipal de Vereadores<sup>3</sup> e na página da Secretaria Municipal de Educação- SMED<sup>4</sup>, em que também afirma seu propósito em promover a diversidade de experiências.

Em entrevista concedida às pesquisadoras, o Secretário declarou que “a Secretaria tem que ser a Secretaria do ‘Ecossistema Educacional’, favorecendo uma multiplicidade de atores para que esse ecossistema fosse plural. E isso significa gente ofertando educação e gente ofertando soluções para a educação” (BRITO, 2019, p.3).

Em nosso entendimento, o que o Secretário designa de um “sistema para pensar educação, testar educação e oferecer educação” (Ibidem) é a defesa pela incorporação da sociedade civil privada na oferta da educação pública e que se trata de um sistema em disputa.

---

<sup>2</sup> Zero Hora, Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_noticia](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia), Acesso em 19/02/2019.

<sup>3</sup> Câmara Municipal de Vereadores de Porto Alegre, disponível em: [http://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/sesoes\\_plenarias/82765/007%C2%AA\\_Sessao\\_Ordinaria\\_Acesso\\_em\\_19/02/2019](http://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/sesoes_plenarias/82765/007%C2%AA_Sessao_Ordinaria_Acesso_em_19/02/2019).

<sup>4</sup> SMED, Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_noticia](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia). Acesso em 25/02/2019

Para Brito, a coexistência das três redes fomenta a competição para ver quem é melhor na oferta da educação e ao administrador cabe o empenho na avaliação e comparação:

Favorece a participação da sociedade civil e cria uma competição virtuosa, que é avaliada independentemente pela secretaria que dá devolutiva para essas instituições, tanto público estatal quanto a público não estatal para que a gente comece a discutir boas experiências. (IDEM).

Sobre o direito à educação, o gestor pondera que:

[...] garantir o direito de frequentar a escola é reponsabilidade dos pais e ao Estado cabe ‘garantir o direito que também obriga. Não importa a natureza institucional da escola, se estatal, se pública não estatal ou privada. O direito se atende mediante qualquer modelo, desde que a instituição ofertante seja regularmente estabelecida (BRITO, 2018, p. 113).

Sobre a implantação do Programa Start.Edu, lançado em 2018 pela Prefeitura que vem a ser “uma parceria entre a Prefeitura e a Aliança para a Inovação de Porto Alegre, formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) e Unisinos” (PREFEITURA PORTO ALEGRE, 2019)<sup>5</sup>. O programa conta com apoio da Associação Gaúcha de Startups –AGS- e Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores- Anprotec.

O Edital de chamamento público 05/2018 destinou-se à seleção de startups que mediante Acordo de Cooperação desenvolveriam soluções inovadoras para dezenove desafios lançados pela SMED em três grandes grupos: promoção da aprendizagem, gestão escolar e gestão das aulas e melhoria dos serviços públicos na educação. Foram selecionados onze startups, sendo que dez foram consideradas aptas e passarão a validar suas propostas dentro das escolas públicas municipais. Sobre isso Brito afirmou:

O que mais nos interessa é fazer um novo edital para que essas soluções das startups, nesse ecossistema, dos atores que estão fornecendo educação, não que a gente não queira fazer educação no sentido direto, mas que queira testar soluções para educação num grande sistema vivo, pensando educação, testando educação, num ciclo virtuoso que gere sustentabilidade financeira para eles. (BRITO, 2019, p.13)

O diretor de Parcerias também defende “um ambiente de testes consolidado, como a rede pública de ensino da prefeitura, por exemplo, é crucial para um startup conseguir se projetar. Se a solução for aprovada, terá um certificado da SMED validando o seu produto” (PORTO ALEGRE, 2019).<sup>6</sup>

Nossa análise entende, a partir das afirmações dos entrevistados, que procuram um ambiente de testes dentro do ecossistema para comparar as redes. Na entrevista o Secretário de

---

<sup>5</sup> PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. Disponível em <https://alfa.portoalegre.rs.gov.br/smed/noticias/prefeitura-quer-atrair-startups-para-solucoes-inovadoras-em-educacao>. Acesso em 14/08/2018.

<sup>6</sup> PREFEITURA PORTO ALEGRE. Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_noticia](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia). Acesso em 16/03/2019.

Educação explicitou a intenção de ofertar educação no município, abrindo um leque de possibilidades via setor privado como estratégia da “quebra do monopólio estatal pela oferta da educação pública” (Brito, 2019, p. 2).

Entendemos que este processo de desestatização do serviço público é fortalecido pelo aparato legal que estimula as parcerias entre a administração pública e parceiros privados, como por exemplo o Decreto n.º 19.775/20177 que regulamenta a aplicação da Lei Federal nº 13.019/2014 do Marco Regulatório no município. Com isso, em Porto Alegre, além da ampliação das parcerias para a oferta da educação infantil, se inauguram parcerias também com escolas de ensino fundamental, situação que expomos na sequência.

Dentre os editais de chamamento públicos para parceria constam os de oferta para o ensino fundamental. A primeira parceria divulgada foi com a instituição Pequena Casa da Criança, em 2017; em 2018, foi realizado o segundo Termo de Colaboração com a instituição Madre Rafo e conforme informado, ambas com financiamento realizado com recursos do Tesouro.

Esse processo de oferta do ensino fundamental via desestatização ganhou um novo contorno em 2019 pela parceria com a Aldeia da Fraternidade e adoção da metodologia Lumiar<sup>8</sup>. O secretário anunciou intenção de firmar parceria para toda rede comunitária e também estatal (Brito, 2019). Segundo o gestor este novo projeto de educação terá implantação gradativa.

[...] depois nós vamos experimentando em mais séries até que eles completem o fundamental inteiro. Neste modelo nós temos capacidade de ampliar, depende de recursos e parceiros, ampliar mais três escolas até o final do ano. Mais 3 escolas é um universo pequeno, mas não é insignificante, para que a gente teste o modelo. (BRITO, 2019) (grifo nosso)

Concluimos que o projeto defendido pelo Secretário Municipal de Educação traduz o uso do conceito de ecossistema como a multiplicidade de sujeitos: rede pública, setor privado e parceiras em ação, disputa e comparação. O gestor justifica suas ações como sua contribuição ao processo de desestatização da educação pública e a construção de um vigoroso processo que busca aprofundar as relações do setor público com o setor privado.

Em Porto Alegre, nesse período privatista do governo liberal do PSDB, as políticas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, estão priorizando o crescimento e a oferta do setor privado em educação, bem como de instrumentos pedagógicos e de gestão no

---

<sup>7</sup> Decreto n19775/2017. Disponível em [http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/ppp/usu\\_doc/decreto\\_19775.pdf](http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/ppp/usu_doc/decreto_19775.pdf). Acesso em 20 de outubro de 2018.

<sup>8</sup> A Lumiar é uma empresa de São Paulo que vende metodologia. Ver <https://lumiar.com>

Sistema Municipal de Ensino, desestatizando o serviço público e promovendo a crescente entrada de instituições privadas, como as Startups e a empresa Lumiar.

## **REFERÊNCIAS**

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. s.d. 16 p. Disponível em <http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social- Teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2005.

FAPERGS. Projeto Implicações da relação público privada para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Uruguai Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil. Porto Alegre: 2017. Protocolo.

BRITO, Adriano Naves de. As parcerias e o projeto educacional em Porto Alegre. Porto Alegre, 2019. Entrevista oral, gravada, concedida a Liane Maria Bernardi, Maria Otília Kroeff Susin e Vera Peroni.

\_\_\_\_\_. **Gestão pública do ecossistema-municipal de educação: o caso de Porto Alegre.** In OGIBA, Sônia Mara M. (Org.) Garantia do Direito à Educação: monitorando o PNE – Lei nº 13.005/2014. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018.



# AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE HEGEMONIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS

Kelly Leticia da Silva Sakata<sup>1</sup>  
Michelle Fernandes Lima<sup>2</sup>

## Apresentação da Temática

Propomos, no presente texto, refletir sobre o conceito de hegemonia no contexto das políticas educacionais municipais, especificamente no que concernem as parcerias público-privadas – PPP entre as secretarias educacionais municipais e as Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos – FASFIL. Nesta direção problematizamos: como o conceito de hegemonia em Antônio Gramsci pode ajudar no entendimento da emergência das PPP na esfera administrativa municipal e na atuação da classe subalterna nesse contexto?

Esta problematização foi delineando-se no desenvolvimento da pesquisa de Dissertação intitulada: *Programa Gestão para Aprendizagem: A atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em Redes Municipais de Educação*.

Em Gramsci, a categoria *hegemonia* significa a capacidade dirigente que uma classe social exerce na sociedade, não apenas como direção política, também como direção moral, cultural e ideológica. Gramsci *emprestou* este termo de Lênin, que o utilizou em 1905 (GRUPPI, 1978, 1986; SHEEN, 2007).

Neste sentido, a capacidade da classe dirigente caracteriza-se “[...] pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria” (GRAMSCI, 2016, p. 96). Para entendermos a relação da força e do consenso em Gramsci, indicamos que ela ocorre por intermédio do *Estado*, em que, ainda para Gramsci, está além de um ordenamento social, caracterizando-se pela junção da sociedade civil mais sociedade política.

Atualmente, alargaram-se os espaços de dominação via convencimento realizado na sociedade civil, especialmente pela atuação das Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos-FASFIL. Estes agentes atuam em diversos âmbitos, no campo educacional, um dos pontos-chave, são as parcerias com as redes educacionais públicas via instâncias de gestão.

---

<sup>1</sup> Doutoranda - Universidade Federal do Paraná

<sup>2</sup> Pós Doutora - Universidade Estadual do Centro Oeste

## **Objetivos**

Refletir, com base no conceito gramsciano de hegemonia, os apontamentos históricos sobre a emergência das Parcerias Público-Privadas - PPP na esfera administrativa municipal. Indicar os principais acontecimentos que impulsionaram sua emergência e uma possível atuação da classe subalterna neste contexto.

## **Justificativa**

No prisma atual de redefinições das fronteiras entre o público e o privado a presente pesquisa justifica-se pelo fomento de superar o senso comum no seio social, que tem como base a filosofia burguesa, em que o privado supera a *qualidade* em relação ao público. Significa “[...] redirecionar a práxis política no sentido de propiciar às classes subalternas a libertação das formas de pensar homogêneas pelo pensamento liberal e o fortalecimento de seus projetos e ações na construção de uma contra-hegemonia” (SIMIONATTO, 2009, p. 45), ou seja, a construção de outra hegemonia que supere a hegemonia capitalista burguesa.

## **Metodologia**

A base epistemológica é marxista, baseada nos escritos de Antônio Gramsci. Trata-se de uma pesquisa documental, a qual buscou realizar uma discussão teórico-crítica, por um viés histórico, das PPP no contexto das políticas educacionais municipais. Os principais autores utilizados foram Gramsci (2016), Araújo (2013; 2012), Gruppi (1978; 1986) e Saviani (2014).

## **Resultados e discussão**

Atualmente, com o discurso emitido pelo governo, sobre a *baixa qualidade* da educação pública, o setor privado, aos poucos, foi sendo considerado um elemento competente para elevar a *qualidade* educacional. Neste contexto, podemos indicar o pensamento de Gramsci (2016, p. 269, grifos do autor), o qual ressalta que o “[...] O que se chama de "opinião pública" está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a "sociedade civil" e a "sociedade política", entre o consenso e a força”.

No âmbito municipal os municípios brasileiros possuem características específicas, que implicam no âmbito da gestão e do financiamento de suas localidades para a realização da

política educacional municipal. Estas características passam pela discussão acerca da constituição legal brasileira enquanto república federativa, da não implementação de um Sistema Nacional de Ensino – SNE, das discussões sobre a constituição histórica do município enquanto ente federado e pelo regime de colaboração.

Oficialmente, o Brasil constituiu-se como uma República Federativa em que a União, os Estados e os Municípios possuem autonomia, ao mesmo tempo em que exercem suas competências em regime de colaboração. A primeira Constituição republicana brasileira foi a de 1891, sendo considerada o resultado de uma República repleta de contradições. Assim, a república federativa brasileira emerge de forma complexa e patrimonialista, principalmente no que tange ao ente federado municipal (ARAÚJO, 2013).

O município foi reconhecido como ente federado, adquirindo consolidação de sua autonomia pela Constituição Federal de 1988, entretanto, não constituiu um SNE. Para Saviani (2014), a falta de um SNE traduz-se em uma desarticulação entre as esferas administrativas, no que concerne às questões econômicas e ideológicas, e mesmo não sendo a raiz do problema, abre margem para as PPP.

A discussão sobre a desarticulação posta pelas esferas administrativas abre questões quanto às estratégias de descentralização da política governamental brasileira, nos assuntos referentes à gestão educacional, e a mais relevante para a conjuntura atual das PPP foi posta pelas regulações das reformas de 1990.

Todavia, desde o período do Império, os municípios, apesar “[...] de passarem a ser responsáveis pela instrução, conforme previsto em 1828 na lei de criação das Câmaras Municipais, não dispunham de recursos para tal empreitada” (GOUVEIA, 2008, p. 43). Com a constituição do período republicano, emergiu a chamada política dos coronéis e, neste cenário, o descaso com a educação continuou o mesmo. O que significou mudanças apenas no aspecto legal, e não em maior autonomia local ao que concerne aos aspectos financeiros. Desde a sua origem, o município foi uma instância de disputas que servia aos interesses das elites hegemônicas.

Sob este prisma, identificamos o surgimento de uma proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração por meio de *Arranjos de Desenvolvimento da Educação - ADE* (ARAÚJO, 2012), que foram realizados em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovada pelo Parecer nº 9 (BRASIL, 2011).

O Parecer recomenda uma forma de colaboração diferente da verticalizada entre União, Estado e Municípios. Indica a colaboração entre os municípios, de forma horizontal e por

proximidade geográfica. Neste sentido, Araújo (2012), em seu estudo sobre os ADE como medida para que o empresariado regulamente e defina o regime de cooperação, indica que os ADE posto pelo Parecer nº 9 remontam do movimento de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE via Programa Todos pela Educação – TPE.

Entendemos, que a implementação dos ADE se traduz como uma medida que substitui o regime de colaboração, que seria posto pela constituição do SNE. Esse desvio retira o debate político, democrático e participativo em torno do tema pela indicação e implementação feita pelo modelo empresarial.

Deste modo, os ADE emergem dos Arranjos produtivos locais – APL, pensados como nomenclatura para contemplar as políticas em que o Estado fica responsável por criar *ambientes favoráveis*, estimulando os investimentos privados dentro de redes ligadas territorialmente. Isto significa o desenvolvimento de uma *agenda estratégica* tendo o local como referência única, ao mesmo tempo em que não atende suas particularidades.

A ação posta pelo Parecer não se encontra isolada, faz parte de um projeto societário pensado em diferentes níveis. Assim, Sheen (2007, p. 5) ressalta que a conquista e o exercício da hegemonia “[...] exigem uma atuação tanto em nível da estrutura quanto da superestrutura, uma vez que a hegemonia se dá em todos os níveis: político, econômico, ideológico e cultural”. Seguindo esta ordem de estratégias, criaram-se arranjos que incidem em PPP, as quais foram implementadas no lugar de uma organização sistêmica legal e efetiva. Para tanto, elas incluem uma reforma moral e ideológica, com o intuito de sua naturalização. Em Gramsci (2016, p. 19), uma reforma “[...] intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual moral”.

Para além, a esfera municipal, no período de 1991 a 2001, mais que dobrou o seu número de matrículas, sobrecarregando os municípios. Paralelamente, observamos uma reestruturação no que concerne às questões de financiamento. Neste sentido, Bonamino (2003, p. 272) ressalta, nesta reestruturação, a estabilização “[...] da tendência a redesenhar um novo arranjo federativo, derivado da transferência de funções, decisões e recursos educacionais do plano federal para os estados e municípios”. Deste modo, Gruppi (1978, p. 4) indica que a filosofia “[...] não mais precede simplesmente através de conceitos, mas a partir da estrutura econômica, das transformações ocorridas nas relações de produção, numa contínua relação dialética entre base econômica, estrutura social e consciência dos homens”.

## **Conclusões**

Neste prisma, os subalternos podem fomentar uma filosofia crítica e própria a partir da educação, formal e informal, pelo estudo da filosofia da práxis. Este movimento, conseqüentemente, trará consciência aos subalternos do movimento e funcionamento da sociedade capitalista e neoliberal. Nesta sociedade, a classe burguesa possui finalidades de dominação, pelo convencimento e pela força, e não de conciliação de classes.

## Referências

ARAÚJO, G. C. de. 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-RBPAE**- v. 28, n. 2, p. 515-531 mai/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37419/24160>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e Estado Federativo: conceitos e debates sobre a relação entre Municípios, Federação e educação no Brasil.** Curitiba: Appris, 2013.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista brasileira de história da educação.** n.5, p. 253-276, jan./jun. 2003.

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. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2011. 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](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: 02 mar. 2018.

GOUVEIA, A. B. Financiamento da educação e o município na federação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE** – v. 24, n. 3, p. 437-465, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19267/11190>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere Volume 3.** Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política. 7. ed. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

\_\_\_\_\_. **Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** Porto Alegre: L&PM editores, 1986.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHEEN, M. R. C. C. A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antônio Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 25, p. 3-12, mar. 2007.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem Gramsciana. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, junho de 2009.

## **CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR POR MEIO DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA (SEDUC-RO)**

Márcia Ângela Patrícia<sup>1</sup>

O presente resumo refere-se a resultados parciais da pesquisa de Doutorado desenvolvida na linha de Políticas Públicas do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá (DINTER UEM/UNIR)<sup>2</sup>.

Partimos do princípio de que as políticas educacionais têm sido influenciadas pelas redefinições do Estado, por suas formas de atuação ocorridas a partir dos processos de mundialização do capital, reestruturação produtiva, financeirização da economia e da adoção de políticas neoliberais, consolidando novas fronteiras entre o público e o privado, trazendo para o campo educacional parcerias entre grupos do terceiro setor e empresas que tenham interesse em prestar serviços sociais em colaboração com a aparelhagem estatal, tais parcerias passaram a ser privilegiadas na legislação brasileira a partir de 1990. Analisamos que o objetivo tem sido buscar soluções fora do setor público, transferindo à sociedade civil ou ao setor privado a operacionalização ou gestão dos serviços, “por meio de parcerias, na forma de convênios ou termos de cooperação, diversos sujeitos e instituições passam a atuar na organização e na gestão das escolas e das redes de ensino públicas”. (CARVALHO, 2017, p. 4).

Deste modo, considerando a configuração de novas relações entre Estado e sociedade e a crescente presença do setor privado com ou sem fins de lucro na definição e implementação de políticas educacionais no Brasil, e amparados em pesquisas (ADRIÃO, T.; PERONI, 2010; PERONI, 2015; 2018; ADRIÃO et al, 2016; ADRIÃO, 2018;) que vem assinalando para a materialização de diferentes formas de oferta de serviços na educação pública por meio das parcerias, elegemos como objeto de estudo a parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Secretaria de Estado de Educação de Rondônia - SEDUC, com o objetivo de investigar a implementação dos programas de correção de fluxo “Acelera Brasil” e “Se Liga”, assim como a relação custo/qualidade dos mesmos, ao considerarmos que a deliberação de parceria da reforma estatal é reduzir os custos do Estado e melhorar a qualidade da educação pública por meio de parcerias.

Neste contexto de reformas educacionais, ocorridas a partir de 1990, a política de correção de fluxo escolar passou a ser formulada e executada objetivando melhorar a qualidade da educação.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação de Ariquemes – RO - UNIR. Bolsista Capes. marroco@unir.br.

<sup>2</sup>Orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elma Júlia Gonçalves de Carvalho - (PPE/UEM).

Diante dessa realidade, programas de Correção de Fluxo Escolar, Classes de Aceleração e Aceleração da Aprendizagem constituíram alternativas nos encaminhamentos da política educacional brasileira. No que diz respeito a legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em seu Art. 24, Inciso “V”, alíneas “b”, prevê a: “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Nos Planos Nacional de Educação - PNE (2001/2010; 2014/2024), destacaram-se metas e estratégias, através de programas de aceleração da aprendizagem, visando promover a qualidade da educação básica, na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem a fim de atingir as médias nacionais do IDEB.

Por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), o Ministério da Educação orientou Estados e municípios a aderir aos programas de correção de fluxo escolar, através de tecnologia educacionais que constam no Guia de Tecnologias Educacionais do ministério em parceria com as Organizações da Sociedade Civil (OSCs)<sup>3</sup>.

Em termos das ações desenvolvidas, a parceria entre entes federados e organizações da sociedade civil tem sido estimulada para atender o que é previsto em lei.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é pioneiro na oferta de programas de correção de fluxo escolar no Brasil. O IAS se caracteriza como uma ONG, de atividade filantrópica. Se denomina uma entidade sem fins lucrativos e aponta que na sua criação o objetivo foi oportunizar a crianças e jovens ampliar seus potenciais por meio da educação de qualidade em todo o país. Seu slogan “investir no potencial das novas gerações é a melhor maneira de construir o futuro e melhorar a qualidade da educação”<sup>4</sup>.

Os Programas “Acelera Brasil” e o “Se Liga”, criados em 1997 e 1999 respectivamente, ofertados pelo IAS, atende crianças de 1º ao 5º ano, com defasagem de 2 ou mais anos de escolaridade. O objetivo dos programas é corrigir o fluxo escolar e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação. A meta do Programa “Acelera Brasil” (estudantes alfabetizados) de aceleração de até dois anos, no caso do Programa “Se Liga” (estudantes não alfabetizados), alfabetização de 100% dos alunos<sup>5</sup>.

Mediante os dados censitários da distorção idade-ano de 27,4% dos alunos do ensino fundamental do Estado de Rondônia (INEP, 2013), o governo do Estado, através da Secretaria de Educação (SEDUC), firmou parceria com o IAS por meio do Convênio 30/PGE-2013, aderindo aos Programas “Acelera Brasil” e “Se Liga”, com previsão de encerramento em 2019. O objetivo da parceria é promover a aprendizagem, a alfabetização e a aceleração de estudos dos alunos que apresentem distorção idade/ano, na faixa etária compreendida entre 8 a 14 anos de idade e que estejam com defasagem de 2 (dois) anos ou mais de escolaridade.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=11772:sp-1996334675>. Acesso em 15/03/2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em 15/07/2019.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.redevencer.org.br/>. Acesso em 01/09/2019.



De nossa perspectiva, podemos aferir a materialização das novas fronteiras entre o público e o privado, por meio da Portaria Nº 1160/2016-GAB/SEDUC - RO<sup>6</sup>, que trata do termo de parceria entre o IAS e a SEDUC, o documento determina uma reestruturação na gestão educacional, com alteração nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, metodologias específicas dos programas, formação específica para os professores, sistematização das avaliações do rendimento, documentos finais específicos. O IAS dá o direcionamento da gestão, do conteúdo da proposta, das ações e das avaliações.

Conforme toda a infraestrutura organizada para a implementação dos programas, parece-nos que há um investimento financeiro a ser considerado, pagamento de cerca de 200 a 250 servidores ano, entre coordenadores estaduais e regionais, mediadores estaduais, municipais, regionais e professores (atendimento de aproximadamente 3.000 alunos ano), gratificações para todos os envolvidos, passagens, diárias, hospedagem e alimentação<sup>7</sup>, pelo menos quatro vezes ao ano para participar das formações ofertadas na capital, Porto Velho, tendo em vista que a maioria é do interior do Estado, locação de espaço para as formações<sup>8</sup>, aquisição de materiais didáticos específicos direcionados pelo IAS, compra de livros da editora Global<sup>9</sup>, bem como as literaturas<sup>10</sup> indicadas pelo IAS.

Quanto ao desempenho dos alunos identificamos que os resultados obtidos no período de 2015/2016 ficaram abaixo das metas, a exemplo, no Programa “Acelera Brasil”, apenas em 2015 alcançou pouco mais 50% de aceleração, a meta é de dois ou mais anos<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/112932597/doero-07-04-2016-pg-37>: Acesso em 30/06/2019.

<sup>7</sup> Disponível em:

[http://www.transparencia.ro.gov.br/Arquivo/VisualizarArquivo?pEncArquivoId=qSmFKydvqPmxPcy1J4EoOlJL1uItMhhYnmxf3\\_zKpjpM1xwiBVLNgnnZYpXqRyW7nxGWBpjr85bV8oHVSQj7Jy8OPBPNILS3eSLsmAn6n03QU4L](http://www.transparencia.ro.gov.br/Arquivo/VisualizarArquivo?pEncArquivoId=qSmFKydvqPmxPcy1J4EoOlJL1uItMhhYnmxf3_zKpjpM1xwiBVLNgnnZYpXqRyW7nxGWBpjr85bV8oHVSQj7Jy8OPBPNILS3eSLsmAn6n03QU4L). Acesso em 18/07/19.

<sup>8</sup> Disponível em:

[http://www.transparencia.ro.gov.br/Arquivo/VisualizarArquivo?pEncArquivoId=mAPyt6eUTOPScfqNH\\_5JsYiuqkmF--uq3kSl2qFyc\\_mBC5LpsCnV0RB50hHOfYzSswfJTk-8osVZk7ZBI3jwiG7ULyt4Ji-rJdQpZYv1-5Y3QU4L](http://www.transparencia.ro.gov.br/Arquivo/VisualizarArquivo?pEncArquivoId=mAPyt6eUTOPScfqNH_5JsYiuqkmF--uq3kSl2qFyc_mBC5LpsCnV0RB50hHOfYzSswfJTk-8osVZk7ZBI3jwiG7ULyt4Ji-rJdQpZYv1-5Y3QU4L). Acesso em 1/08/19.

<sup>9</sup> Disponível em:

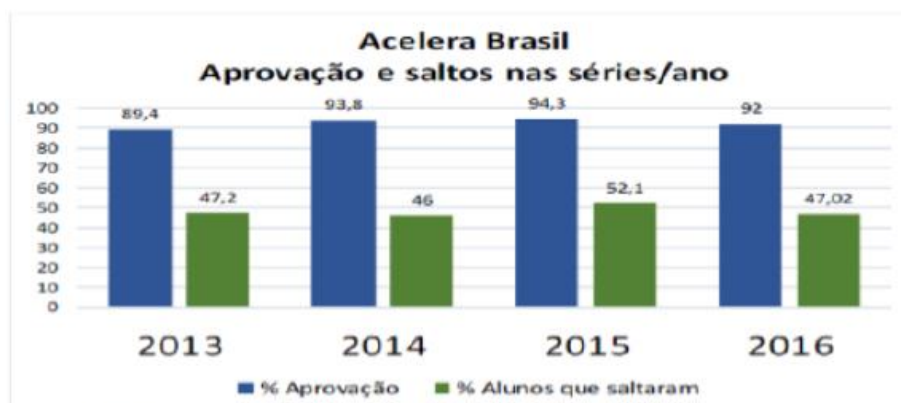
[http://www.transparencia.ro.gov.br/Arquivo/VisualizarArquivo?pEncArquivoId=mAPyt6eUTOPScfqNH\\_5JsYiuqkmF--uq3kSl2qFyc\\_mBC5LpsCnV0RB50hHOfYzSswfJTk-8osVZk7ZBI3jwiG7ULyt4Ji-rJdQpZYv1-5Y3QU4L](http://www.transparencia.ro.gov.br/Arquivo/VisualizarArquivo?pEncArquivoId=mAPyt6eUTOPScfqNH_5JsYiuqkmF--uq3kSl2qFyc_mBC5LpsCnV0RB50hHOfYzSswfJTk-8osVZk7ZBI3jwiG7ULyt4Ji-rJdQpZYv1-5Y3QU4L). Acesso em 30/07/19.

<sup>10</sup> Disponível em:

[http://www.transparencia.ro.gov.br/Arquivo/VisualizarArquivo?pEncArquivoId=mAPyt6eUTOPScfqNH\\_5JsYiuqkmF--uq3kSl2qFyc\\_mBC5LpsCnV0RB50hHOfYzSswfJTk-8osVZk7ZBI3jwiG7ULyt4Ji-rJdQpZYv1-5Y3QU4L](http://www.transparencia.ro.gov.br/Arquivo/VisualizarArquivo?pEncArquivoId=mAPyt6eUTOPScfqNH_5JsYiuqkmF--uq3kSl2qFyc_mBC5LpsCnV0RB50hHOfYzSswfJTk-8osVZk7ZBI3jwiG7ULyt4Ji-rJdQpZYv1-5Y3QU4L). Acesso em 30/07/19.

<sup>11</sup> Dados fornecidos pela SEDUC-RO.

Percentual de alunos aprovados no Programa Acelera Brasil 2013 a 2016



Fonte: SEDUC - RO

Com base nos dados parciais do financiamento para a implementação dos programas, bem como os dados relativos ao desempenho dos alunos, que fomos motivados a buscar responder ao seguinte problema: Os investimentos financeiros postos a serviço da parceria público-privado por meio dos programas “Acelera Brasil” e “Se Liga” tem se revertido em qualidade da educação?

Para o desenvolvimento da pesquisa, de cunho documental e bibliográfico, tomamos como pressuposto que as políticas públicas e as políticas educativas expressam as relações entre Estado e sociedade e, portanto, as ações do Estado devem ser vistas não em sua particularidade, mas como manifestações das relações sociais mais amplas. Do ponto de vista metodológico, a reflexão será organizada em torno dos fundamentos teóricos e dos pressupostos metodológicos que tomam como referência os ordenamentos legais e os programas relacionados à correção de fluxo, tendo em conta as motivações e dinâmicas políticas, econômicas e sociais que lhe são subjacentes.

Por se tratar de uma pesquisa em curso não dispomos de dados conclusivos, porém, nossa hipótese é a de que os investimentos financeiros postos a serviço da parceria público-privado entre o IAS e a SEDUC-RO, por meio dos Programas “Acelera Brasil” e “Se Liga” não tem se revertido na qualidade da educação almejada pela proposta. Ou seja, questionamos se os resultados têm revelado melhoria da qualidade da educação, na perspectiva defendida pelo IAS, a partir de uma ótica gerencialista orientada por indicadores e avaliação de desempenho, nem tão pouco na perspectiva da qualidade social da educação consubstanciada na visão de educação como prática social e ato político, por nós defendida.

Entendemos que a relevância do presente estudo decorre especialmente devido: a) a ausência de pesquisas relacionadas ao cruzamento de dados entre custo/qualidade dos programas ofertados pelos IAS; b) a ausência de pesquisas sobre a atuação do IAS no Estado de Rondônia nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR; c) por se tratar do uso de verbas públicas, por meio da parceria público-privado, com OSCs (como é o caso do IAS); d) por não haver,

por meio do poder público, uma avaliação ou monitoramento dos egressos dos programas do IAS de modo geral, e especificamente dos programas “Acelera e se Liga”, sendo as mesmas realizadas pelo próprio instituto.

## REFERÊNCIAS

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.

ADRIÃO, T. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.37, n.134, p.113-131, 2016.

ADRIÃO, T; PERONI, V. (Coord.), **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Local: CNPq, 2010. Relatório de pesquisa final de projeto de pesquisa.

CARVALHO. E. J. G. **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.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a redemocratização da educação no Brasil. In: **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. PERONI, Vera Maria Vidal. (Org). São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs). São Leopoldo: Oikos, 2018.

PORTARIA Nº 1160/2016-GAB/SEDUC. Implementa o Projeto Correção de Fluxo Escolar com a metodologia dos Programas Se Liga e Acelera Brasil, nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, para atender aos estudantes do 1º ao 5º do Ensino Fundamental de Nove Anos Regular, e dá outras providências. Governo do Estado de Rondônia, 2016.

RONDÔNIA. Secretaria de Educação. Convênio 30/PGE-2013. Porto Velho: SEDUC, 2013.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS CATARINENSES COM PARCERIAS COM SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO

Liane Vizzotto<sup>1</sup>  
Aline Cristina Marchette<sup>2</sup>  
Maurício Jorge Antunes<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O artigo apresenta achados parciais do projeto de pesquisa *A relação público-privada e as políticas de inclusão e diversidade na educação básica: um estudo em municípios catarinenses*. Considerando a extensão dos resultados, neste trabalho abordaremos as políticas de inclusão no que tange à educação especial, com foco na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) e suas estratégias, também contida nos Planos Estaduais (PEE) e Municipais de Educação (PME). A meta aponta para a universalização da população (4 a 17 anos) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em trabalho anterior derivado da presente pesquisa (VIZZOTTO; PIEROZAN, 2019), apontamos considerações sobre como o tema gênero é tratado nos Planos Municipais. Dentre os achados, observa-se que 50% das redes não mencionam gênero nesses documentos. As que apontam, fazem na perspectiva do Plano Estadual de Educação de SC (PEE/SC), evidenciando a falta de debate com os profissionais e a possível supremacia dos parceiros na elaboração das propostas educativas locais.

Esta pesquisa, de cunho documental, objetiva analisar como o tema inclusão se apresenta nos PME em municípios que possuem parcerias público-privadas na região oeste de Santa Catarina (SC). Dito de outro modo, optamos por mostrar como os PME propõem suas diretrizes sobre inclusão, com foco na meta 4. Neste trabalho, não adentraremos em debates conceituais, visto o objetivo se limitar a termos diagnósticos. Nosso campo empírico se restringe a sete<sup>4</sup>, dos 14 municípios que compõem a AMAUC, por apresentarem parcerias com sistemas privados de ensino.

Tanto as parcerias que se estabelecem com sistemas privados de ensino, quanto a inclusão são elementos que aparecem interligados, considerando que a política educacional local, ao ser assessorada ou construída por parceiros, inclui a educação especial na perspectiva da inclusão,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Instituto Federal Catarinense (IFC)

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Física. Instituto Federal Catarinense (IFC)

<sup>3</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física. Instituto Federal Catarinense (IFC)

<sup>4</sup> Itá, Peritiba, Piratuba, Lindóia do Sul, Ipira, Alto Bela Vista e Seara. Todos são pequenos municípios com população até 10 mil habitantes, com exceção de Seara, com 16 mil habitantes.

especialmente no que diz respeito aos principais serviços prestados como a formação continuada docente e a concepção sobre o atendimento.

Nas seções seguintes apresentamos breves reflexões sobre os temas e os resultados parciais da pesquisa, demonstrando o panorama das parcerias em SC e na AMAUC. Quanto à inclusão, o conteúdo aborda brevemente sua trajetória no Brasil e, sobre os Planos, evidencia-se a compreensão de que eles representam uma forma de planejamento da educação.

### **A relação público-privada, as parcerias em SC e na região da AMAUC**

Sobre a relação público-privada, para esta reflexão, utilizamos a associação dos termos em razão da sua natureza jurídico-administrativa. As políticas educacionais públicas, quando articuladas com o setor privado, são desenvolvidas por agentes externos à administração, podendo ser exercidas por pessoas jurídicas de direito privado com ou sem fins lucrativos. As formas de contratação das empresas privadas lucrativas ocorrem, geralmente, observando a Lei de licitações e/ou o regramento jurídico das Organizações Sociais (OS).

Tomando a correlação dos termos e o respaldo legal que fortalece as parcerias, observa-se crescimento dessa atividade em Santa Catarina. Em pesquisa anterior apontamos que 71 municípios possuem parcerias, sendo 42 somente na região oeste (VIZZOTTO, 2018).

Na AMAUC os parceiros dos municípios são empresas privadas lucrativas. A constatação foi possível por meio de consulta aos Portais da Transparência de 14 prefeituras pertencentes a essa Associação<sup>5</sup>. Destas, sete mantêm parcerias com empresas como a Positivo e Expoente, efetivadas antes da aprovação dos seus Planos. Desse modo, o tipo de parceria que tratamos não abrange o terceiro setor, mas uma relação direta de compra e venda de produtos.

### **A educação especial na perspectiva da inclusão**

A educação de pessoas com deficiência foi se definindo no transcorrer da história, na medida em que foram evoluindo as concepções e os serviços, passando pelas abordagens assistencialista, integracionista até chegar aos dias atuais com a abordagem inclusiva. No contexto internacional, ao final dos anos de 1980 e início de 1990, iniciaram-se movimentos representados por familiares, profissionais e pelas próprias pessoas com deficiência, que lutaram contra a discriminação e o preconceito, buscando a inclusão.

---

<sup>5</sup> Dados pesquisados até dezembro de 2018.

Dentre os movimentos destacamos a Conferência de Salamanca (Espanha/1994), da qual o Brasil foi signatário e diversas outras ações efetivadas no contexto brasileiro: a publicação em 2001, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 2 do CNE/CEB); o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC/2003), com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos; a aprovação pela Organização das Nações Unidas (ONU/2006) da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência que refletiu significativamente nos princípios que orientam a universalização da educação para “todas” as pessoas.

Em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que avança no sentido de superar a concepção substitutiva da educação especial para uma concepção que compreende que todas as pessoas têm o direito de receber a educação em um sistema único e comum a todos. No Brasil essa política é jovem, guardando preceitos mundialmente consagrados na defesa de que todos, indistintamente, têm assegurado o direito à educação. A forma como essa condição foi e é ofertada depende também do atendimento nas redes municipais e/ou estaduais de ensino, planejada nos respectivos Planos.

### **Planos Municipais de Educação**

Em Santa Catarina 100% dos municípios têm Planos aprovados (VIZZOTTO; PIEROZAN, 2019). No estado, a entidade responsável por coordenar os municípios para a implementação, revisão e aprovação dos Planos foi a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os profissionais indicados para o acompanhamento em âmbito local eram chamados de Avaliadores Educacionais SASE/MEC/Undime-SC.

No estado catarinense muitos municípios haviam construídos Planos aprovados e apoiados no PNE de 2001. Para a construção dos novos, os anteriores foram considerados de forma indireta ou completamente abandonados. Se observa que as discussões envolvendo a participação social pode não ter sido considerada, visto que a aprovação dos PME ocorreu de forma aligeirada e com prazos exíguos. Entre a capacitação dos Avaliadores e sua aprovação nas Câmaras de Vereadores ocorreu num espaço de seis meses (FARINELLA; VIZZOTTO; PIEROZAN).

Ciavatta (2002, p. 95) explica que “as políticas e planos educacionais acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país”. Desse modo, conclui que é nos limites dessa reflexão que devemos subsidiar a compreensão do sentido das políticas e planos educacionais.

Diante disso, as ações refletem as diferentes conjunturas históricas a partir de três movimentos:

1. anos de 1920 (os planos expressam a intenção de abranger questões educacionais como um todo);
2. anos 1930 (reflete a relação educação e desenvolvimento econômico assinalando uma mudança de concepção da função social da educação – ensino propedêutico às elites);
3. anos de 1990 (momento das políticas educacionais e a sua inserção progressiva no âmbito das políticas sociais, executadas por meio de OS, convênios e parcerias com instituições privadas. (CIAVATTA, 2002, p. 100).

É nesse último contexto que os atuais Planos (nacional, estaduais e municipais) foram aprovados, sob relações do Estado com a sociedade civil<sup>6</sup>, momento de florescência dos interesses do setor privado.

### **Discussão dos resultados e considerações finais**

De modo geral, a meta 4 dos PME analisados abordam a garantia de recursos para a educação especial/inclusiva, para a sala de atendimento educacional especializado e universalização do atendimento escolar de zero a 3 anos; fortalecimento do programa de acessibilidade; promoção de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva.

Quando comparados aos Planos Estaduais de Educação (PEE), observamos que um dos municípios pesquisados (Seara), tem o conteúdo (texto) das estratégias muito semelhante ao PEE; quatro municípios, a saber, Itá, Peritiba, Piratuba e Lindóia do Sul, mesmo não repetindo exatamente as estratégias do PEE, também contêm redações semelhantes ao documento estadual. Apenas os municípios de Ipira e Alto Bela Vista criaram estratégias específicas, considerando as especificidades da educação local. Contudo nesse segundo município houve a contratação de assessoria para coordenar a confecção do Plano<sup>7</sup>. Desse modo, a maioria dos PME analisados se parecem com o PEE e com o PNE. As similaridades são evidentes, muitas vezes trocando-se apenas palavras ou expressões.

A semelhança dos PME revela a falta de planejamento dos municípios sobre as reais necessidades locais, pois muitas vezes a supremacia do sistema privado subsidia uma proposta pedagógica pronta, comum e formatada, sem a necessidade de propor diretrizes e estratégias próprias. Supõe-se ainda que a educação especial, na perspectiva da inclusão, é tema secundarizado das ações

---

<sup>6</sup> Sociedade civil, como desejam os neoliberais, aparece como um suposto terceiro setor, situado para além do Estado e do mercado. (COUTINHO, 2007).

<sup>7</sup> Disponível em:

[http://cloud publica.inf.br/clientes/altobelavista\\_pm/portaltransparencia/?p=3.3.1&entidade=1&inicio=01/01/2015&fim=31/12/2015&param=R2JV9YT%2FtuJFQgcQdcHMOAgssauxkZwvt3PHPDS%2B5Y%3D#ConteudoMovimentos](http://cloud publica.inf.br/clientes/altobelavista_pm/portaltransparencia/?p=3.3.1&entidade=1&inicio=01/01/2015&fim=31/12/2015&param=R2JV9YT%2FtuJFQgcQdcHMOAgssauxkZwvt3PHPDS%2B5Y%3D#ConteudoMovimentos). Acesso em: 02 set. 2019.

municipais, visto que nas parcerias preza-se pelos princípios da eficiência e eficácia, ou seja, fazer a política com menos recursos.

A similaridade entre os PME e os PEE, pode também ser explicada por terem sido produzidos conforme orientações da UNDIME/SC. Há equivalência nos conteúdos dos PME e isso obscurece e inibe práticas educacionais pensadas coletivamente pela rede. Tal evidência pode aparecer também em municípios sem as parcerias.

A inconclusão desta pesquisa indica alguns questionamentos que ainda permanecem em aberto: como a educação especial foi incluída nos contratos de prestação de serviço? Os gestores municipais solicitaram ações específicas para a educação especial, considerando que os Planos foram pensados posteriormente à realização das parcerias, ou há compreensão de que o Plano cumpre mera formalidade legal e o que importa mesmo são as parcerias?

Desse modo, observa-se que as parcerias não incidiram decisivamente nas diretrizes da educação especial na maioria do PME pesquisados, pois os Planos apresentam-se como exigência legal, assumindo a concepção posta no PEE e no PNE. Por outro lado, com o dispêndio financeiro das parcerias, a educação especial entra no pacote de apostilas e da formação continuada previamente estabelecida entre contratante e contratada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em 8 fev. 2019.

Clavatta, M. A construção da democracia pós-ditadura militar – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 87-104.

COUTINHO, C. N. **Discutindo sociedade civil e democracia**. Set. 2007. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=781>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

FARINELLA, M. S. de C.; VIZZOTTO, L.; PIEROZAN, S. S. H. Planos Municipais de Educação e a articulação ao PNE: o caso catarinense, 2018. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/anpae2018/anpae-final-1.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/anpae2018/anpae-final-1.pdf) Acesso em 21 ago. 2019.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação**, 2015.

VIZZOTTO, L. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses**. 347 f., 2018. Tese (Doutorado), UNISINOS. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em 10 jul. 2018.

VIZZOTTO, L.; PIEROZAN, S. S. H.; Gênero nos Planos Municipais de Educação em municípios catarinenses. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/2VOLUME-Final.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.



# **IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM NÍVEL LOCAL: ANTECIPAÇÃO DA LEI Nº 13.415 POR MEIO DO PROGRAMA ESCOLA VIVA NO ESPÍRITO SANTO**

Marcelo Lima  
Renan Sperandio  
Débora de Freitas

## **INTRODUÇÃO**

Temos acompanhado nos últimos anos, inúmeras reformas na educação cujos objetivos seriam de articular formas de ajustamento da educação nacional aos padrões internacionais, promovendo mudanças que, segundo seus proponentes, levariam a melhoria de sua qualidade, sendo uma delas a implementação de escolas em turno único e a reestruturação curricular do ensino médio.

A reestruturação da última etapa da educação básica definida na lei n. 13.415/2017 apresenta saídas para os problemas do Ensino Médio que se situa no campo do currículo. Ou seja, sem ir ao fundo das questões que envolvem as condições de ensino, esse governo elege a composição, a duração e a organização dos conteúdos escolares como principais aspectos a serem atacados, definindo assim o alvo privilegiado de sua política educacional.

Metodologicamente, procedemos a análise dos elementos relativos ao processo de antecipação da atual reforma no currículo do ensino médio no Espírito Santo, percorrendo os registros presentes em fontes documentais como projetos de lei do executivo estadual, relatórios legislativo local, sites de parlamentares, documentos do conselho estadual de educação, manifestos de instituições de alunos e professores, notícias de jornais, fontes estatísticas econômicas e educacionais, entre outros.

Nossa pesquisa problematiza o processo de implementação antecipada e forçada da reforma do ensino médio no Espírito Santo. O movimento dos fatos demonstra que mesmo antes da promulgação em nível nacional da lei nº 13.415, no nível local em 2015, já ganhava materialidade o que se denominou de programa “Escola Viva”. Para evidenciar esse processo problematizamos os interesses e medidas do governo Paulo Hartung na implementação da política educacional instituída pela Lei Complementar nº 799/2015.

Para tanto, pesquisamos de que modo esse governo ganhou evidencia nacional na materialização de políticas neoliberais de austeridade e equilíbrio fiscal. Investigamos como esse processo ocorreu em nível local e procuramos evidenciar quais as consequências sociais dessas políticas e como a reforma do ensino médio no Espírito Santo se combinou com a restrição do gasto público com os direitos sociais.

## O ESCOLA VIVA COMO ANTECIPAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017

Ao assumir o governo, Paulo Hartung (MDB) implementa o Decreto n. 3.755 – R de 02/01/2015 que estabelecia diretrizes e providências para a contenção de gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2015. Além de praticar políticas salariais restritivas<sup>1</sup> e manter alto os índices de contratação de professores em designação temporária<sup>2</sup>, sem promover políticas que fomentassem a gestão democrática, engendrando atores privados na SEDU e barrando qualquer expectativa de eleição de diretores nas unidades de ensino. Sem, contudo, estabelecer restrições aos gastos com propaganda e publicidade oficial que seriam base de sustentação do governo na disputa pela hegemonia em torno do seu principal projeto para a educação, o Programa “Escola Viva”, que guarda muitas semelhanças com elementos da Lei n. 13.415/2017.

O Programa “Escola Viva” foi a base da campanha política do candidato ao Governo do Estado, Paulo Hartung, que ao ganhar as eleições em 2014, deu início a seu projeto; dando ouvidos apenas ao setor empresarial, que teve/ têm grande influência nas decisões sobre a educação pública no Estado por meio do “Espírito Santo em ação”, organização formada por setores do empresariado local representando as seguintes empresas: Rede Gazeta (comunicação), Grupo Águia Branca (transportes), Sicoob (banco), Arcelor Mittal Tubarão (siderúrgica), EDP Escelsa (Distribuição de energia), Vale (Mineradora), Faesa (Universidade).

Para institucionalização dessa política o governo excluiu de sua formulação o conselho estadual de educação, os docentes e a própria universidade. E ignorando protestos de alunos e professores, e ainda sem discutir o projeto, impôs, no meio do ano letivo a primeira unidade escolar “modelo” implantada no Bairro São Pedro em Vitória, através da Portaria 061-R em 2015.

A Lei Complementar Nº 799, de 12 de junho de 2015, que criava o “Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único”, previa uma ampliação do currículo escolar para 9h30 diárias; sendo, no mínimo, 7h30 em atividades pedagógicas orientadas, com foco em atividades sobre cidadania, ética, cultura, artes, esporte, lazer, direitos humanos, educação ambiental, educação econômica, inclusão digital e saúde. Ao magistério, uma carga horária especial de 40 horas semanais cumpridas no interior da escola com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada.

---

<sup>1</sup> **Servidores tiveram 26% de perdas salariais no Governo Hartung.** Disponível em : < <https://secont.es.gov.br/Media/secont/Legislações/Regulação%20Contratações%20Temporárias/lei%20complementar%20809-2015%20-%20contratacoes%20temporarias%20no%20es.pdf> > Acesso em 18/06/2019.

<sup>2</sup> Em 2013, foi feito um levantamento demonstrando que sete Estados tinham mais professores contratados temporariamente do que professores efetivos na rede estadual. Dentre eles, o Espírito Santo se encontrava em primeiro lugar, tendo cerca de 71% de professores temporários. Disponível em : < <http://rotadosertao.com/noticia/37034-em-7-estados-mais-da-metade-dos-contratos-de-professores-sao-temporarios> > Em 2015, foi institucionalizado a contratação de temporários através da Lei Complementar 809 (ESPÍRITO SANTO). Acesso em 18/06/2019.

Além disso, no Projeto programático do Escola Viva, traz uma referência sobre a necessidade de pensar uma educação que estivesse alinhada ao projeto de vida dos alunos, a partir de uma visão pedagógica que foca no interesse dos alunos, para desenvolverem suas potencialidades e seu protagonismo, reduzindo o currículo ao interesse dos estudantes.

Aqui partimos da compreensão de que esse discurso se alinha e muito as mudanças da Lei n. 13.415/2017 que trazia na Exposição de Motivos n. 85/2016 a necessidade de implementar um Ensino Médio que estivesse alinhado aos “interesses” dos Estudantes e a seu projeto de vida, tendo como premissa os quatro pilares da educação, defendidos por Jacques Delors: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Todavia, por trás do discurso de atender aos interesses dos alunos, o que ocorreu, tanto aqui, quanto nacionalmente, foi uma exclusão dos estudantes na construção deste “novo Ensino Médio”, que foi rechaçado pelos alunos da rede estadual, que se mobilizaram na luta contra a implementação do projeto.

Se em âmbito nacional tivemos as ocupações de escolas que protestaram contra a reforma, como também contra a PEC do teto dos gastos públicos, especificamente no Espírito Santo tivemos inúmeros protestos de alunos e professores que questionavam o modo autoritário que levava ao fechamento de suas escolas sem qualquer diálogo com a comunidade escolar.

Figura 01: Manifestação de Estudantes contra o “Escola Viva”



Fonte: Reprodução / Facebook / Ninja ES

Em 2004 foi implementada a primeira escola de tempo integral em Pernambuco e atualmente, são mais de 500 unidades em funcionamento em seis estados’ disse o secretário em entrevista para a Folha Vitória (2015). A escola do século XXI terá que ensinar a ter concentração (ROCHA, 2017). Em entrevista à Folha de São Paulo, o Secretário da educação do Espírito Santo, Haroldo Rocha, alega que a escola do século XXI apresenta um novo desafio: além de se preocupar com o desenvolvimento acadêmico cognitivo, terá que ensinar as crianças a administrar suas emoções, trabalhar em equipe, ter persistência e resiliência.

## CONCLUSÕES

O Projeto de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único gerou uma grande reação negativa da população, principalmente pelo fato de ter sido planejada com pouco (praticamente nenhum) diálogo com os setores de mais interesse: o corpo docente, servidores, pais e alunos. O projeto de lei (PL 04/2015) que foi a base da campanha política do candidato ao Governo do Estado, Paulo Hartung, que ao ganhar as eleições em 2014, deu início a seu projeto; dando ouvidos apenas ao setor empresarial, que teve/ têm grande influência nas decisões sobre a educação pública no Estado por meio do Espírito Santo em ação.

A implementação de um projeto que ocorreu apressadamente, sem garantir um debate com os estudantes e profissionais da educação já sinalizava um cenário de implementação de reformas por meio da coerção política e de um modelo de gestão que atende quase que exclusivamente aos interesses dos empresários, que em muito adaptaram a educação pública a um modelo que lhes beneficia. Essa política se assemelha em muitos aspectos com a reforma que foi implementada por Temer a nível nacional, isso porque, assim como em escala nacional, em escala local, o discurso de “superação do atraso” foi à justificativa para a reestruturação do Ensino Médio, tomando como referência os baixos índices nas avaliações de larga escala, sem levar em consideração os problemas infraestruturais das escolas e promovendo por meio de reestruturações curriculares e ampliação de carga horária resolver problemas que por serem mais complexos exigem mudanças estruturais.

Tanto nacionalmente quanto em âmbito estadual, apenas um setor da sociedade foi escutado na implementação do projeto: os empresários. Se nacionalmente destaca-se a atuação da ONG “Todos pela educação”; no Espírito Santo, é o “Espírito Santo em ação” que protagonizou as mudanças do Ensino Médio. O que constatamos tanto na experiência nacional como no Espírito Santo, é que o método utilizado para implementar a reforma em ambos os casos se pautou pelo pragmatismo e autoritarismo.

A implementação antecipada da presente reforma, ainda em 2015, apesar dos protestos contrários de professores e alunos, foi aprovada na assembleia legislativa à toque de caixa, excluindo contingentes escolares de baixo rendimento (EJA, ensino regular noturno e educação do campo) do atendimento educacional para exibir bons índices de desempenho. Tais escolhas priorizaram a oferta da educação em tempo integral em detrimento da universalização da escola de tempo parcial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **PL 6.840 de 27 de novembro de 2013**. Disponível em: <  
<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/602570> >

\_\_\_\_\_. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Publicado no DOU de 18.04.1997. Disponível em: < <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf> >

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Publicado no DOU de 17.2.2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) >

\_\_\_\_\_. **MP nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Publicado no D.O.U de 23/09/2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) >

**Clavatta, Maria. A reforma do Ensino Médio: Uma leitura crítica da Lei N. 13.415/2017 – adaptação ou resistência?** HOLOS, Ano 34, vol. 04, 2018, pp. 207-222.

**CLP. Espírito Santo antecipa ajuste fiscal e termina 2015 com superávit**. Disponível em: < <https://www.clp.org.br/espírito-santo-antecipa-ajuste-fiscal-e-termina-2015-com-superavit/> >

**ESPÍRITO SANTO. Assembleia Legislativa do Espírito Santo. Lei Complementar nº799/2015.**

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Espírito Santo. **Lei Complementar nº809/2015.**

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **CI/SEDU/SEAF/Nº027-Circular**. 04 de março de 2015. Vitória.

\_\_\_\_\_. **Servidores tiveram 26% de perdas salariais no Governo Hartug**. 20 de fevereiro de 2018. Disponível em: < <http://www.sindipublicos.com.br/servidores-tiveram-26-de-perda-salarial-durante-governo-hartung/> >

\_\_\_\_\_. **Portaria 061-R**. 16 de junho de 2015.

**IBGE. Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília, DF,2016. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf) > Acesso em 22/06/2018

# INSTITUTO AYRTON SENNA, ATUAÇÃO E REDES DE INFLUÊNCIA NAS REDES DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

Susana Schneid Scherer<sup>1</sup>  
Robinson Francino da Costa<sup>2</sup>  
Rafael Martins Sais<sup>3</sup>

## Introdução

A atuação de instituições privadas com interesses econômicos no campo da educação pública não é novidade. No entanto, o que se percebe é que a sua intensificação, ocorrida nos últimos anos, tem trazido à tona diferentes atores, com diversas propostas e com reflexos importantes no campo da educação. Parte-se do pressuposto de que no campo da educação as políticas têm assumido tendências mundiais, identificadas por Ball (2014), que evidenciam o papel do setor privado, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e na condução de políticas educacionais que culminam no surgimento síncrono de novas formas de governança em rede (CÓSSIO, 2015; SHIROMA, 2016; BALL, 2018).

Assim, visando refletir implicações desse movimento, problematiza-se a rede política (*network policy*) de um ente específico que é o Instituto Ayrton Senna (IAS), em vista de sua destacada atuação nas redes de ensino do estado do Rio Grande do Sul<sup>4</sup> (RS).

Apoia-se na sociologia crítica que entende as políticas educacionais como o resultado de disputas entre vários contextos. Na sua especificidade, centra-se em investigar o contexto de influência, com base no método de etnografia de redes de Ball (2014), entendido como uma nova forma de pesquisar relações sociais e políticas, neste caso a educação. Ball (2018) e Shiroma (2016) reconhecem por redes políticas ou governança em redes os laços duradouros ou transitórios e intrincadas interdependências, nas quais participam Organismos Multilaterais (OM), governos nacionais, organizações não governamentais (ONGs), *think tanks*<sup>5</sup>, consultores, empreendedores sociais, etc. sujeitos individuais ou coletivos, voltados a produzir mudanças nas concepções e novos discursos para tratar das questões sociais.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação/UFPEL/ Apoio: CAPES

<sup>2</sup> Doutorando em Educação/UFPEL

<sup>3</sup> Doutorando em Educação/UFRGS

<sup>4</sup> Tal dado decorre da pesquisa “Redes políticas e as parcerias público-privadas no estado do RS”, realizada entre 2016 e 2019, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE/UFPEL), que buscou mapear os entes mais atuantes nas redes de ensino municipais do RS, evidenciando cinco entes mais destacados: Instituto Natura como o mais o recorrente, seguido pelo IAS, Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil (FENABB), Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) e Associação Nacional dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA).

<sup>5</sup> O termo pode ser entendido como um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisas e propõem soluções de problemas nas diversas áreas, inclusive na educação (BALL, 2014).

## Metodologia

A metodologia de etnografia de rede de Ball (2014) propõe mapear a forma e o conteúdo de relações políticas, através de novas fontes virtuais, com vistas a um acesso mais rico e amplo do que oferecem dados terrestres. Nessa perspectiva, este estudo centrou-se em levantar fontes, entre setembro de 2018 e junho de 2019, em diversos espaços da internet, como o site oficial do IAS e seus relatórios anuais que constam de 2012 a 2018, notícias na mídia online, sites de entidades representativas das secretarias e conselhos de educação (Municipais e Estaduais), páginas do *Facebook*, *blogs* e outras fontes digitais emergentes.

Além disso, utilizaram-se dos apontamentos de Shiroma, Campos e Garcia (2005) para análise crítica dos materiais, a fim de identificar os discursos produzidos e as consequências para a educação.

## Resultados e análises

As análises empreendidas apontam a expressividade do IAS ao longo de seus 25 anos de atuação, iniciando, em 1995, com o programa Educação Pelo Esporte. Em 1997 a entidade passou a promover soluções educacionais nas áreas de alfabetização e gestão, e em 2004 recebeu o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), via Lei nº 9.790/1999, que a autorizou a firmar parcerias com as redes públicas e captar fundos.

Nota-se que seu pico de abrangência aconteceu em 2010, como reflexo da inserção dos programas Se Liga, Acelera e Circuito Campeão no Guia de Tecnologias do Plano de Desenvolvimento da Educação (MEC, 2009), e a partir de 2011 os números caem. Ainda assim, em 2018, o grupo envolvia uma expressividade de 15 estados e 455 municípios, com mais de 62 mil educadores impactados e 1,6 milhão de estudantes.

Indicadores no site do IAS apontaram 09 iniciativas desenvolvidas em 2019, e ao filtrá-las para aquelas no Estado do RS despontaram 07 programas: Acelera Brasil, Se Liga, Fórmula para Vitória, Rede Nacional para Ciência em Educação (Rede CpE), Gestores em Rede, Gestão Nota 10 e Letramento em Programação. Ressalta-se que não se encontrou detalhamento dos municípios em que os programas estão presentes, pois os relatórios indicam apenas dados gerais, como de abrangência por região.

Sobre o RS, no mapeamento das PPPEs nas redes municipais se encontrou três ações, conforme Quadro 01.

*Quadro 01:* Programas desenvolvidos e municípios em que o IAS atua no Estado do RS.

PROGRAMA	MUNICÍPIOS
Alfabetização - Se Liga e Acelera	Porto Alegre; Bagé; Caçapava; Dom Pedrito; Sananduva; Rio Grande.
Letramento em Programação	Lagoa Vermelha; Passo Fundo; Sananduva; Marau
Acelera Brasil	Vacaria; Cachoeira do Sul; Restinga Seca
Comitê Gestor - Soluções educacionais	Santana do Livramento; Santo Ângelo; São Leopoldo

Além disso, notícias na página da Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC/RS) apontam a presença dos programas Se Liga e Acelera em diversos momentos desde 2006. As informações dão conta que em 2016 e 2017 o Acelera Brasil estava sendo aplicado em 72 escolas e englobando aproximadamente 1,5 mil alunos, e o Se Liga envolvendo mais de 350 alunos em 18 escolas.

Na fase mais atual, notadamente desde 2014, o IAS afirma estar se dedicando à Políticas de Gestão da Alfabetização, basicamente, focando competências socioemocionais e estudos de neurociência. Assim, reformulou em 2014 o programa Gestão Nota 10, criado em 2005, para deixar de ser uma ação pontual e integrar outras iniciativas; construiu o Gestores em Rede; criou o laboratório de ciências aplicadas à educação EduLab21, junto ao Instituto de Ensino e Pesquisa, Insper e à Universidade de Ghent, na Bélgica; o programa de formação docente Letramento em Programação Digital; e a área de Desenvolvimento Global; além de entrar na Rede Nacional de Ciência para Educação (CpE); e em iniciativas como grupo empresarial Todos pela Educação, e o Movimento pela Base que, desde 2014, propõe estabelecer a Base Nacional Comum Curricular para as escolas do país, dos quais também participa o Instituto Natura, outro importante ente identificado por esta pesquisa.

O IAS possui um grupo de trabalho bastante estruturado, presidido por Vivianne Senna, irmã do piloto Ayrton Senna e um conselho que conta 24 sujeitos, muitos dos quais participam ativamente em diversos outros espaços para fortalecer a causa e as redes políticas. Os dados apontam que em 2017 os investimentos do IAS ultrapassaram a casa dos 50 milhões, divididos em 25% em negócios, 8% em questões corporativas, e a maior parte de 67% na área de educação, essa aplicada em 66% em soluções educacionais; 26% em inovação e produção do conhecimento, via EduLab21 e Desenvolvimento Global, por exemplo; e os demais 8% em publicações e ações na mídia, como pela Rede CpE e o Gestores em Rede.

Grosso modo, o grupo se mantém pelo repasses de recursos, em 2017 captou mais de 39 milhões de reais. Sendo que mais de 50% da arrecadação deriva da comercialização que usam a imagem do piloto, 36% de pessoas jurídicas e 10% de pessoas físicas, sendo que 2016 para 2017 se



nota um crescimento de quase o dobro das deduções de pessoas físicas, enquanto diminuiu a área de licenciamento da marca.

Análises no site do IAS evidenciam um extenso rol de parceiros, que em 2019 somava 80 entes, divididos em seis categorias de maior para menor. Destaca-se a inclusão em 2018 do Grupo Arcos Dourados, maior cadeia do Mc Donald's, na categoria principal de parceiros que repassam verbas para a causa. Também é destaque a Lide como a parceria mais presente na categoria principal de parceiros grupo ao longo dos anos. Na exploração dos relatórios foi possível ver que dentre as diferentes funções dos parceiros estas se voltam, principalmente, ao apoio financeiro ao IAS, seja via Marketing Relacionado à Causa (MRC) em que pessoas individuais ou coletivas repassam verbas ao IAS, seja por repasses na forma de investimento social por empresas, ou ainda via desconto na folha salarial (*Salary donation*) por funcionários. De modo que os parceiros são, na verdade, financiadores do IAS e não se envolvem diretamente nas concepções e ações desenvolvidas.

## **Conclusão**

Ao explorar a rede política do IAS, através da pesquisa de sua atuação nas redes de ensino do Estado do RS, reconhecem-se novas concepções e práticas envolvendo a educação e gerando reflexos importantes. Ressalta-se sobretudo, a vinculação com à perspectiva de governança e de gerencialismo e a alusão a novos atores, principalmente, de cunho privado e mercantil entrando na educação e refletindo sobre seus fins (CÓSSIO, 2015).

A perspectiva de educação compartilhada pelo IAS se baseia no alargamento da formação, em sentido integral, através do desenvolvimento de competências emocionais para além do aspecto cognitivo. Conforme Cóssio (2015), o discurso das habilidades socioemocionais entra em cena no Brasil por meio das orientações dos OMs como fator complementar à constituição de pessoas para o perfil requerido pelo mercado. Não por acaso, os métodos que sustentam tais propostas se baseiam na gestão de cunho gerencial e empresarial, visando uma prática docente utilitarista, ao invés de teórica e reflexiva.

Assim, concorda-se com Ball (2018) quando diz ser preciso desvelar os sujeitos e as relações imbricadas nesses arranjos, pois a educação tem sido uma oportunidade de investimento social e uma maneira para o dinheiro circular, transformando discursos, as sensibilidades e os valores da financeirização para celebrar a reforma da educação pública.

## **REFERÊNCIAS**

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 3, p. 1-15, 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 13, p. 616-640, 2015.

SHIROMA, Eneida. **Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década**. Relatório de pesquisa, Florianópolis, UFSC, 2016.

\_\_\_\_\_. CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

\_\_\_\_\_. EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago, 2014.

# NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE MAPEAMENTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO RS (2017 – 2019)

Maria de Fátima Cossio<sup>1</sup>  
Leonardo Dorneles Gonçalves<sup>2</sup>  
Flavia Marchi Nascimento<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata dos processos teórico-metodológicos de uma pesquisa que visa o mapeamento das parcerias público-privadas em educação básica nos municípios do estado do Rio Grande do Sul - RS, no sentido de oferecer dados sistematizados que propicie o cruzamento de informações de forma a permitir o conhecimento de programas, projetos e ações que são realizados no âmbito de redes municipais de educação.

Desta forma, o mapeamento proposto pretende ser um instrumento de políticas públicas e de democratização da educação no estado, envolvendo a caracterização geral dos municípios do RS, a caracterização educacional e as parcerias público-privadas em educação, através da construção de um banco de dados. O resultado do trabalho poderá contribuir para análise das parcerias e das implicações para melhoria dos sistemas educacionais.

A proposta de trabalho iniciou de um diálogo entre pesquisadores do tema, ligados a duas universidades do Rio Grande do Sul que tratavam dos processos de inserção de setores privados, com ou sem fins lucrativos na educação pública em nível nacional ou em estudos de caso no RS, e identificaram a dificuldade para obter as informações necessárias para dar suporte as investigações. A partir da identificação desta necessidade, os grupos de pesquisa NEPPE/UFPel 4 e GPRPPE/UFRGS5 construíram esta proposta de investigação.

Considerando o contexto da atuação do estado, Ball (2018) ressalta que a política educacional está sendo feita de novas maneiras, em novos espaços, por novos atores, e muitos desses novos espaços são privados. O autor ressalta que as artes mutantes do governo - as políticas de “não governar demais” -, são intrínsecas ao estado competitivo, e, portanto, próprias de um processo de modernização do Estado, sob a lógica da Nova Gestão Pública – NGP e da Governança.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Docente da área de Políticas Educacionais na Universidade Federal de Pelotas [cossiofatima13@gmail.com](mailto:cossiofatima13@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UFPel). Docente da área de Políticas Educacional na Universidade Federal de Pelotas. [dorneles05@gmail.com](mailto:dorneles05@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação (UFPel). Docente do Curso de Licenciatura em Dança do Centro de Artes na Universidade Federal de Pelotas.

<sup>4</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação

Assim, além das alterações na organização e funcionamento do aparato estatal, com a inserção de procedimentos e regras chamadas de pós-burocráticas ou gerenciais, a partir de padrões consolidados na iniciativa privada (NGP), o Estado altera suas relações com a sociedade civil, com os entes subnacionais e com outros Estados-Nação, visando tornar-se mais pluricêntrico e permeável à participação na formulação e execução de políticas públicas (Governança). A ordem passa a ser, a partir dos anos 1990, menos governo e mais governança. (ROBERTSON; VERGER, 2012).

São novos atores, arranjos e questões que se impõem aos pesquisadores em políticas educacionais. Por isso, a construção metodológica do trabalho está orientada para saber quais são as parcerias público-privadas existentes nos municípios do estado do Rio Grande do Sul e suas relações com a caracterização geral e educacional local. Tal intento constituirá os indicadores (campos) que irão mapear as parcerias público-privadas no Estado do RS e formar o banco de dados para que novas questões possam ser formuladas e novas relações possam ser estabelecidas, tornando cada vez mais visíveis e democráticas as ações empreendidas na educação pública do estado.

Deste modo, tem-se como objetivo a realização do mapeamento das parcerias público-privadas (PPP's) em educação nos municípios do estado do Rio Grande do Sul no período de 2017 a 2019, enfocando abrangência, intensidade, formas de atuação e relações das PPP's existentes com a caracterização geral e educacional local.

A proposta visa disponibilizar ao poder público, pesquisadores e gestores as informações sobre as parcerias público-privadas em educação realizadas nos municípios do Rio Grande do Sul, contribuindo para a construção e materialização de políticas educacionais voltadas ao fortalecimento, qualidade e democratização da educação básica.

## **METODOLOGIA**

Para conferir maior clareza conceitual aos limites desse trabalho, é fundamental que alguns termos sejam expostos, de modo a tornar visível a sua compreensão, principalmente sobre o significado das chamadas parcerias público-privadas.

Entende-se que as redefinições no papel do Estado modificam as fronteiras entre o público e o privado e materializam-se das mais variadas formas. Robertson et al. (2012) definem essas formas de relação como PPP (Parcerias Público-Privadas):

Ao longo das últimas duas décadas, mudanças significativas na governança dos sistemas de ensino têm sido postas em prática como instituições internacionais, governos, empresas, consultores filantrópicos e promoveram acordos de parceria mais híbridos, envolvendo novas combinações de atores estatais e não estatais envolvidos em um leque de atividades no sector da educação. Estas novas formas de governança da educação, muitas vezes operam em escalas, através de interações

entre regional e nacional, governos locais e organizações intergovernamentais, e entre estes e as empresas nacional e transnacional configuradas de lucro, filantropos, ONGs e organizações religiosas. Uma grande variedade de termos já surgiu para capturar estes desenvolvimentos, embora sem dúvida na comunidade internacional é o termo Parcerias Público-Privadas (PPPs), que foi globalizado e adquiriu status de ícone. (ROBERTSON; MUNDY; VERGER; MENASHY, 2012a, p. 1 tradução nossa).

Lima (2013), ao tratar do conceito de privatização, apresenta a multiplicidade de formas,

[...] muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos ‘cheques-ensino’ pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado ‘terceiro setor’. (LIMA, 2013, p. 178-179).

Tomando por base a forma de relação entre Estado e sociedade civil em suas diversificadas formas de atuação, a coleta de informações gerais e educacionais dos municípios tem como fontes o IBGE e o censo educacional/INEP, base de dados DataSUS, possibilitando a padronização dos dados.

Já a coleta de informações sobre as PPPs foi construída a partir de um questionário com a utilização da ferramenta “Google Forms”, considerando a caracterização das parcerias, buscando mensurar a abrangência, os impactos junto a educação básica, as formas de atuação e suas respectivas áreas. Nesse sentido, a ferramenta *on line* viabiliza maior agilidade das informações por parte de cada secretaria educacional dos municípios, bem como uma prévia sistematização a ser definida pela equipe da pesquisa.

Ainda sobre o instrumento de pesquisa vimos a necessidade, a fim de garantir sua aferição, a execução de algumas experiências piloto, cujo objetivo é o ajuste conceitual, terminológico e usual da ferramenta, de modo que seja possível ser respondido pelos gestores/dirigentes municipais.

Para além deste instrumento formal a ser encaminhado a cada município, a pesquisa prevê o levantamento de informações disponíveis na internet e que tenham relação com as parcerias público-privadas em educação estabelecidas nos municípios, na forma de “etnografia de rede” (BALL, 2014). Para tanto, tem-se analisado a eficácia de *softwares* específicos capazes de mapear a divulgação virtual de atividades oriundas das parcerias. O caminho de investigação virtual tem servido como um complemento de informações, as quais serão disponibilizadas no banco de dados.

O conceito de redes é usado por Ball (2014) como um método analítico para contemplar a estrutura das comunidades políticas e alguns aspectos visíveis nas relações sociais estabelecidas, através do que ele chama de “etnografia de rede”. É uma metodologia que permite realizar o mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas em um campo particular, uma variação

que Bervir e Rhodes (2006) apresentam como “análises etnográficas de governança em ação” (BALL, 2014, p. 28).

Propõe expandir as perspectivas de análise com apoio de novas fontes de dados, emanadas pela comunicação virtual e eletrônica, de forma a permitir o acesso mais amplo e mais rico das relações sociais em redes, do que possibilitam os dados terrestres. Assim, podem ser utilizadas páginas do *Facebook*, *Blogs*, *sites*, *Power points*, materiais promocionais e vídeos disponibilizados na internet. Desta forma, os dados devem propiciar o estabelecimento de relações entre os dados gerais e educacionais de cada cidade e as parcerias existentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao final, o trabalho de pesquisa prevê a construção de um banco de dados que divulgue a abrangência, intensidade, formas de atuação e relações das parcerias público-privadas com os índices gerais e educacionais de todos os municípios do RS, a fim de tornar públicas informações e facilitar a construção de políticas públicas por parte dos gestores municipais, bem como possibilitar dados à pesquisadores da área.

O banco de dados será disponibilizado na *internet*, em sítio eletrônico próprio, produzido de acordo com a sistematização das informações encontradas na pesquisa. Estima-se que os dados sobre gestão educacional/escolar, formação de professores, currículo, cruzamento de informações e dados dos municípios no período de abrangência do trabalho sejam disponibilizados, guardando coerência com a caracterização das informações disponíveis, permitindo, assim, novas combinações, categorias e análises que ampliem e aprofundem o conhecimento sobre esta temática.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Educação global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da (s) ‘Terceira(s) Via(s)’: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012

ROBERTSON, Susan. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. In: **Educação e Sociedade**, v.34, n.34, jul-set 2013.

ROBERTSON, Susan; MUNDY, Karen; VERGER, Antony; MENASHY, Francine. **Public Private partnerships in Education:** new actors and modes of governance in a globalizing world. London: Elgar Publishing limited, 2012a.

## O PROGRAMA “A UNIÃO FAZ A VIDA” E AS PARCERIAS PÚBLICAS

Felipe José Schmidt<sup>1</sup>  
José Luiz Zanella<sup>2</sup>

Analisamos como objeto de nossa pesquisa a participação da Fundação de Desenvolvimento Educacional e Cultural do Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) na gestão da educação brasileira por meio de parcerias com a rede pública através do Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida” (PUFV). Em 2019, a Fundação alcançou 369 municípios<sup>3</sup> disponibilizando recursos financeiros e humanos em favor de sua participação direta na gestão educacional.

Entendemos que há um processo histórico e correlações de forças que permitem a entrada do setor privado no setor público em forma de “quase-mercado”, assim, o que justifica este trabalho é a análise da presença do setor mercantil, através do PUFV, modificando o conteúdo da gestão do público, mantendo-o público. No caso, especificamente nossa ênfase será dada à compreensão da parceria da Fundação com as municipalidades que já atinge sete estados brasileiros.

Nossa problematização discorre sobre como este Programa privado participa, influencia na formação continuada dos docentes e se materializa nos setores públicos de educação, tendo em vista a expansão da atuação nacional do PUFV nas redes públicas de ensino legalmente amparada.

Nesse sentido, nosso pressuposto teórico-metodológico também parte da concepção de que o Estado e a Sociedade Civil são entendidos como “relação e processo em um movimento de sujeitos em correlação de forças de classes sociais e projetos societários distintos” (PERONI, 2015, p.89).

O aporte teórico analisado, são os livros da *Coleção de Educação Cooperativa* e o *Caderno Didático para Assessores Pedagógicos*<sup>4</sup>. A análise apoia-se no referencial teórico com base em Peroni (2010), Ball (2013), Moraes (2003) e Oliveira (2016).

Dessa maneira, detalhamos como o privado, representado pela Fundação SICREDI, propõe o Programa em parcerias político-institucionais com o setor público, afeta servidores,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação; IFSC. E-mail: felipe.schmidt@ifsc.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação; UNIOESTE. E-mail: zanellal@hotmail.com

<sup>3</sup> Sendo os seguintes Estados: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul.

<sup>4</sup> A coleção inteira pode ser consultada no endereço eletrônico da Fundação SICREDI. Disponível em: [http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao\\_corporativa](http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_corporativa). Acessado em 18 de julho de 2019.

determina ações e modelos de práticas da docência cotidianamente, impacta na formação discente e, por fim, destitui a atuação do Estado na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil.

Conforme consta no histórico<sup>5</sup> do Sistema SICREDI, a proposta de fomentar um Programa de Educação Cooperativa é resultado de uma estratégia, da década de 80, para enfrentar as dificuldades relacionadas às crises e sobressaltos da economia. Almejavam propagar o cooperativismo e a natureza das sociedades cooperativas para garantir a sobrevivência dos seus empreendimentos, considerando que a instituição financeira sustenta-se na condição de que “o princípio cooperativo é essencial para o negócio”<sup>6</sup>.

O Programa é apontado como a Ação de Responsabilidade Social mais importante do Sistema, e consubstancia a estratégia do terceiro setor para a educação fortalecendo o consenso hegemônico. Nesse modelo de filantropia, o mercado é apresentado como um espaço compensatório e como uma nova fonte de soluções alternativas para problemas de desenvolvimento (BALL, 2013).

O PUFV foi inaugurado em 27 de janeiro de 1994, no mesmo período, em âmbito nacional, as parcerias entre o público e o privado com base nas interações dos setores econômicos e políticos da sociedade foram se materializando na área de educação.

Como resultado desta análise, entendemos que no processo de amadurecimento da proposta da Fundação, ocorreu um aprofundamento das formas de gestão, marcada por dois períodos, sendo o primeiro de 1994 até 2008 e depois de 2009 até 2019. A primeira proposta consistia no financiamento das demandas de palestras e formações continuadas para os professores das secretarias de educação parceiras do PUFV.

Nesse período (1994-2008), a Fundação SICREDI atuou como um patrocinador na contratação de terceiros, para prestar serviços públicos, sem necessidade de editais e licitações conforme sugestões e disponibilidade financeira oferecida as prefeituras. Assim, atendiam aos pedidos de temáticas aleatórias e não atuava por dentro das escolas sugerindo pautas. Fazia o repasse de recursos próprios, das agências, às prefeituras parceiras, já que não havia ainda uma Fundação que o representasse e uma proposta de metodologia educacional.

---

<sup>5</sup> Esses dados foram extraídos do site [www.auniaofazavida.com.br](http://www.auniaofazavida.com.br) e dos exemplares de formação metodológica para os assessores do Programa, produzidos pela Fundação SICREDI, pelas Assessorias Pedagógicas, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e pelos Parceiros do Programa (Secretaria de Educação e demais Instituições de Ensino) (SICREDI, 2008).

<sup>6</sup> Disponível em:

<http://www.sicredi.com.br/websitesicredi/sicredi/psmlId/73?timemilis=1197633973342&menuId=&paneSelecte>  
d. Acessado em 25/01/2017.



Durante o ano de 2008 o Sistema SICREDI buscou outra estruturação teórica e prática do Programa para que pudesse impactar com maior veemência nas comunidades, para isso, contratou a assessoria do experiente órgão do terceiro setor – CENPEC, donde puderam lançar e publicar o aporte teórico do Programa, a fim de padronizar um específico formato.

Em 2008, o PUFV passou, juntamente com a nova proposta teórica, a ser de responsabilidade de um novo ente do Sistema SICREDI, a Fundação Sicredi. A instituição fundamenta-se na noção de sociedade civil modernizada enquanto espaço de responsabilidade social organicamente independente do Estado. Dessa maneira, o PUFV coadunou-se às reelaboraões políticas e jurídicas do Estado, cujos incentivos dados ao terceiro setor através da isenção de impostos, foi proeminente para a formação do Programa e das parcerias com o setor público.

O PUFV, ao assumir questões essencialmente políticas, neste caso, no setor da gestão da educação, passou a participar da privatização do poder político aprofundando a lógica mercantil. Essa relação entre economia e política é basilar para

[...] entender a entrada do setor privado no público, em especial na área da educação, quando as políticas educacionais vêm se constituindo na relação e correlação de forças entre os movimentos sociais, empresários, organismos governamentais e não governamentais (MONTEIRO, 2015, p.278).

Nesse sentido, a dita “modernização” da sociedade, através do público não-estatal, ou seja, sem fins lucrativos, representa a porta de entrada da Fundação SICREDI às escolas públicas através do Programa de Educação Cooperativa “A União Faz a Vida”, dando início em 2009 a um novo processo de penetração no público, aprofundando a parceria com as secretarias de educação e propondo a aplicação curricular através da metodologia de projetos e de seu aporte teórico-metodológico, conforme a proposta apresentada nos processos formativos que ocorrem nas formações continuadas com todos os professores da rede pública de ensino signatárias da parceria.

A Fundação SICREDI foi reconhecida como uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público<sup>7</sup> (OSCIP) desde 25 de junho de 2010. Sendo uma entidade privada, dotada de personalidade jurídica de direito privado, e reconhecida, com condições de obter parcerias e convênios com os níveis de governo e órgãos públicos, tendo, dentre outras, destaque as seguintes finalidades<sup>8</sup>:

---

<sup>7</sup> As OSCIPs são instituições criadas pela iniciativa privada, que podem celebrar com o poder público os chamados termos de parceria, que são uma alternativa aos convênios, permitindo maior agilidade na prestação de contas. Disponível em: [http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma\\_afundacao](http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma_afundacao). Acessado em 25/01/2017.

<sup>8</sup> Disponível em: [http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma\\_afundacao](http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma_afundacao). Acessado em 25/01/2017

[...] VIII. Desenvolver e coordenar programas educacionais que visem à **promoção e a vivência de atitudes e valores de cooperação, cidadania, ética, paz, direitos humanos, democracia e de outros valores universais** (SICREDI, 2008a, grifo nosso).

No desenvolvimento de suas atividades, a Fundação enfatiza a educação como instrumento de formação do cidadão. De acordo com o seu aporte teórico, a valorização da cooperação nos ambientes escolares vai ao encontro de um projeto de uma nova cidadania mais igualitária, justa e solidária. A estruturação da Fundação em 2010, quase uma década depois de sua existência, reconfigurou o Programa e adequou-se a metodologia de ensino através de projetos e, assim, passou a incidir internamente ao Estado por meio da educação pública. Sua participação fundamenta-se na posição de responsabilizar-se, juntamente a sociedade, da elaboração de um novo tipo de cidadão empreendedor e cooperativo.

Seguindo esse viés, é notório no aporte teórico e pudemos compreender que o PUFV adotou o processo de gerencialismo em sua metodologia donde propõe definir os termos e as condições da tomada de decisão como forma de conhecimento governando padrões de relacionamentos internos e externos à escola.

Tal princípio é verificável nos convênios e acordos entre Estado e a Fundação, e justifica-se porque permite que as escolas continuem sendo públicas e gratuitas para os alunos, mas progressivamente, faz com que estas adaptem-se a lógica gerencialista da gestão privada. Essa conduta está nos meandros da abertura do Estado para a implementação do privado. Trata-se de reproduzir no público a lógica do privado voltada à educação.

Ressaltamos que não há no aporte teórico referências específicas ao cooperativismo como movimento social ou associativista, por conseguinte, trata da cooperação enquanto valor. O Programa de Educação Cooperativa não trata de Educação cooperativista, nos manuais, não há referências sobre autores ou práticas de educação cooperativa.

Essa concepção de ajuda solidária, “embaralha intencionalmente a linha divisória entre negócios, empreendimento, desenvolvimento e o bem público e levanta questões fundamentais sobre os métodos e o futuro papel das agências de desenvolvimento tradicional” (BALL, 2013, p.36).

O PUFV se projeta em um sistema no qual os incentivos de mercado, incluindo o lucro e/ou o reconhecimento, impulsionam essas empresas, organizações e indivíduos para que, juntos, possam, no caso específico da Fundação, ganhar reconhecimento, “realizando um trabalho que diminua as desigualdades no mundo, fazendo mais pelos pobres com menos” (IDEM).

O que ressaltamos é a relação direta que este tipo de parceria realiza, interligando caridade, no sentido de trabalho voluntário e política estabelecidas entre a Fundação e o setor público, donde há uma intervenção direta da ação filantrópica privada no campo da política educacional gerando implicações conceituais e práticas em relação ao conceito de democracia, cidadania e à fonte e agência da formulação de políticas na esfera pública.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. [et al]. **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global**. Revista Educação em Questão, Natal, v.46 n.32, p.9-36 maio/ago. 2013.

MONTEIRO, M. **Relação público-privado na Educação Básica no Brasil**. In: PERONI, Vera M. 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. p.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **O iluminismo as avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Sandra de. **O paradoxo discursivo entre competitividade e colaboração: reflexões acerca da conduta moral dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia**. 2016. 168 f. Tese (Doutorado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

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. 326p.

SICREDI, Fundação. **Vida Cooperativa, 2016**. Disponível em: <http://www.vidacooperativa.com.br/>. Acessado em 20/11/2016.

\_\_\_\_\_. **Coleção de Educação Cooperativa: Conhecendo o Programa**, 2008a. Disponível em: [http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao\\_corporativa](http://auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_corporativa). Acessado em 20/11/2016.

## PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

Elisandra Gozzi<sup>1</sup>  
Susimar Inês Peretti<sup>2</sup>  
Tayson Sander Baseggio<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

Instituído pela Portaria n. 17, de 24 de abril de 2007 e regulado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação foi uma política do governo do Presidente Lula (2003-2010) de ampliação da jornada escolar das escolas públicas. O referido Programa incentivava a ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola para atender os alunos em tempo integral, através da oferta de oficinas socioeducativas, que, portanto, recebiam o apoio privado e/ou de Organizações Não Governamentais (ONGs).

Estas parcerias eram incentivadas e ainda são nos dias atuais, sob a justificativa de que todos (empresas, comunidade, movimentos sociais, etc) devem contribuir para a melhoria da *qualidade* da educação. Desse modo, a escola foi e continua sendo induzida a gerenciar ações e projetos que venham a atender as demandas emergenciais, configurando o alargamento de sua função, que além de desqualificar o docente, incentiva o trabalho voluntário e fomenta as parcerias na educação, adequando a escola pública à lógica capitalista. Portanto é uma discussão emergente e tem grande relevância nas discussões no campo educacional, pois, estamos presenciando outros Programas sob a mesma lógica sendo implementados.

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica e da análise do documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, como fonte de investigação sobre a relação público-privado no contexto da Escola em Tempo Integral. Esse resumo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre o PME, que na sua vigência, se centrava na ampliação de tempos e espaços, com o atendimento dos alunos através da atuação de diferentes atores e diferentes saberes.

### AS ONGS COMO PARCEIRAS NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

---

<sup>1</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina. [kikaedfisica@hotmail.com](mailto:kikaedfisica@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina. [Susi.ingles@gmail.com](mailto:Susi.ingles@gmail.com)

<sup>3</sup> [taysonts@hotmail.com](mailto:taysonts@hotmail.com)

A proposta de Educação Integral teve seu projeto elaborado e difundido pelo Centro de Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e o Programa “Mais Educação” é uma política de governo dos anos de 1990 que propôs uma gestão intersetorial que aproximava a escola dos conceitos empresariais, firmando uma relação intergovernamental por meio da interlocução entre os Ministérios e seus Programas, com a responsabilização da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, através de ações que se constituíam “como uma alternativa para a superação das ações pulverizadas das políticas sociais” (SILVA; SILVA, 2012, p.135).

Caracterizava-se como um novo modelo de gestão, cujos princípios estavam baseados na descentralização, participação e territorialização, não muito diferente, do que estamos presenciando atualmente no campo educacional. Esse novo modelo de gestão do trabalho escolar surgia com a promessa de realizar uma reforma administrativa necessária para o aumento da produtividade, instituindo novas formas de parceria e de trabalho (voluntário), destinando a escola o papel de assumir formas alternativas de financiamento, por meio de parcerias público-privadas, em busca do aumento de matrículas e de ampliação da jornada escolar (FONSECA; LAPA; LAMOSA, 2016).

Ao analisar o documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, entendemos que a afirmação de parcerias públicas privadas estava baseada no conceito de “comunidade de aprendizagem”, sob a argumentação de que “o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas, podem resignificar suas práticas e saberes” (BRASIL, 2009b, p.33). A escola, portanto, deveria se tornar uma comunidade de aprendizagem, reconhecer os diferentes atores e saberes sociais a fim de “promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social”.

O mesmo documento afirmava que as “instituições sociais, a seu modo, assumiram papéis focais” na educação (BRASIL, 2009b, p.30). Atualmente, estas instituições e/ou entidades denominadas ONGs, ainda têm sido consideradas parcerias importantes no campo das políticas de Educação Integral. Porém, a forma como essas empresas atuavam e continuam atuando na área social e, a que se destinam as iniciativas na área educacional, Lopes e Shiroma (2011, p.12), alertam

[...] que organizações privadas sem fins lucrativos não são pequenas organizações que representam comunidades; atuando em rede convertem-se em grandes corporações que administram seus negócios por meio de acordos inter-organizacionais e que buscam no Estado investimentos legais e financeiros.

Para Fontes (2010) tais organizações estão vinculadas, de algum modo, ao projeto hegemônico capitalista, assumindo funções de gerenciamento de recursos públicos, abrindo caminhos para o empresariamento da solidariedade e do voluntariado e para a formação de uma nova classe de trabalhadores desprovida de direitos. Portanto, o incentivo ao trabalho voluntário e a fomentação de parcerias na educação, além de reduzir a responsabilização e a função instrucional-formativa da escola, fomentam “um mecanismo de repasse de recursos públicos à iniciativa privada e adequação ideológica da escola pública à lógica capitalista” (LEANDRO, 2014, p.132).

Nessa perspectiva, a “realização concreta ou a simulação, por meio da escola, de certas ações que, em tese, deveriam caber aos outros setores do Estado, da sociedade, do capital são úteis, especialmente, porque dissimulam as omissões do Estado na oferta e na regulação dessas ações” (ALGEBAILLE, 2009, p.328-239). Dessa maneira, o PME se caracterizava como um programa intersetorial pois, desenvolvia as ações em parceria com outros setores para atender demandas que não caberiam a escola, como a saúde, assistência social, cultura, esporte, dentre outras.

A “intersetorialidade assim como o princípio de compartilhar ações com organizações da sociedade civil (parcerias público-privadas) são uma consequência das demandas colocadas ao Estado na gestão da ação pública” (CENPEC, 2011, p.67). No atual cenário mundial, numa sociedade capitalista, promover parcerias significa ampliar ações, e, portanto, criar a “[...] ilusão de que todos têm o mesmo propósito; interesses incompatíveis são atenuados pelo discurso que acolhe (mas não atende concretamente) as reivindicações da classe trabalhadora” (LEANDRO, 2014, p.142).

Além disso, é possível observar a (des) responsabilização do Estado frente às questões educacionais, com a crescente parceria de convênios com instituições privadas e comunidades por meio de ações e projetos, através de parcerias com universidades/faculdades particulares e o trabalho voluntário nas instituições escolares que eram financiadas pelo PME e hoje se valem de outros Programas sob a mesma lógica. De certa forma, estas parcerias contribuem para a ideia de “substituição e compensação do afastamento do Estado” (MONTÃO, 2014), visto as novas formas de trabalho, flexibilização de contratos, de financiamento da educação, descentralização das funções da escola e, por consequência, a desregulação dos direitos trabalhistas que estamos presenciando nos dias atuais.

Vale destacar que embora o PME tenha ganhado centralidade nas políticas de educação integral no país, esse Programa deixou de existir completamente no governo Michel Temer. Presentemente, podemos observar no cenário educacional que as ações e os projetos

estabelecidos por meio de parcerias do Terceiro Setor continuam em ascensão nas escolas públicas, carregando uma áurea positiva de participação e contribuição de destas parcerias no processo de formação dos alunos da educação básica. Assim como o PME outros projetos estão articulados, em grande medida, às questões sociais de empoderamento dos pobres, de desenvolver laços de solidariedade, de participação, o que Montaña (2014) denomina de profundas reformas neoliberais na educação.

Portanto, a funcionalidade das ONGs como projeto neoliberal do terceiro setor tem a função “tanto de legitimar o processo de desestruturação da Seguridade Social, como de transformar a luta contra a reforma do Estado em parceria com Estado” (MONTAÑO, 2014, p.90), ou seja, reduzir, em certa medida, tanto os impactos negativos oriundos do aumento do desemprego quanto de responder as questões sociais de atividades do cotidiano. Do mesmo modo, o autor aponta que os fundamentos do projeto neoliberal, atualmente, se orientam na potenciação dos indivíduos, visando o lucro capitalista por meio de ações e projetos fundados na *autorresponsabilização* dos sujeitos, ou seja, cada indivíduo é responsável pela sua condição de vida, solução de seus problemas e satisfação de suas necessidades.

Por fim, Leandro (2014, p. 145) nos fala que as parcerias público-privadas são uma forma de “estratégia neoliberal que imprime ao campo educacional a lógica de mercado. Ao mesmo tempo, operacionalizam uma desresponsabilização do Estado frente as políticas sociais; propagam a falsa ideia de que o empresariado tem compromisso com o bem comum”.

## CONCLUSÃO

Denotamos que as políticas públicas educacionais, desde a década de 1990, tem sofrido influência dos organismos multilaterais formulando e direcionando estratégias em relação a políticas sociais, para o alívio da pobreza, com uma escola pública voltada para a empregabilidade imediata, por meio de parcerias público-privadas e a participação da comunidade e atuação do serviço voluntário.

O PME propôs a relação dialógica entre a escola e a comunidade, por meio de projetos com universidades, instituições de educação não-formal, escolas técnicas, empresas, ONGs, dentre outras, na busca de diferentes saberes, valores, conhecimentos e experiências. No atual contexto a educação, percebe-se que as ações e projetos continuam sendo estabelecidos por meio de parcerias do Terceiro Setor nas escolas públicas brasileiras, porém, com uma nova roupagem, inclusive, com uma áurea positiva como projetos de *empreendedorismo e empoderamento*, fundamentadas na *autorresponsabilização* dos indivíduos.

Diante desse estudo, podemos acenar que embora o PME tenha sido abolido pelo Presidente Temer deixou resquícios da sua proposta em outros Programas educacionais, como evidenciamos no Programa Mais Alfabetização (PMALFA) lançado no ano de 2018 pelo próprio Temer, que também se sustenta na atuação do serviço voluntário na figura do Assistente de Alfabetização e, da mesma forma, na parceria público-privada para a formação dos professores. Deste modo, concluímos que, assim como o PME novos Programas educacionais têm assolado as escolas públicas acentuando a precarização do trabalho docente, assumindo características de terceirização da educação.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

BRASIL. Institui o Programa Mais Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacaoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacaoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 20.Jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; SECAD, 2009b.

CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

FONSECA; Fabricio; LAPA, Carlos Maurício; LAMOSA, Rodrigo. Ampliação da Escola, Novos modelos de Gestão do Trabalho Escolar e a Intensificação da Precariedade do Trabalho Docente. **XVIII ENDIPE**, 2016. Disponível: [http://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233\\_10311\\_37517.pdf](http://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_10311_37517.pdf). Acesso: 20 de jun. 2019.

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

LEANDRO, Karine de Sousa. **Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LOPES, Kátia Carvalho; SHIROMA, Eneida Oto. Interesses privados na educação pública: estudo sobre a Rede GIFE. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11. 2011, Salvador. **Anais**. Salvador: UFBA, 2011.

MONTAÑO, C. O lugar histórico e o papel político das ONGs. In: MONTAÑO, C. (org.). **O Canto da Sereia**. Crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2014, p. 53-95.



SILVA, Jamerson Antonio; SILVA, Katharine Ninive P. **Educação integral no Brasil de hoje.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

# PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL: O CASO DA COMUNITAS EM PELOTAS-RS

André Quandt Klug<sup>1</sup>  
Tainá Melo Silveira<sup>2</sup>

## Introdução

No presente trabalho, intenciona-se discutir como organizações da sociedade civil brasileira vem fomentando ações a partir de diversos atores na intenção de executar e gerenciar funções até este momento delegadas a administração pública. Neste sentido, pretende-se apresentar a rede Comunitas e discutir sua atuação e as redefinições entre público e privado a partir de parcerias estabelecidas com a terceira via.

A Comunitas define-se como uma organização que busca “contribuir para o aprimoramento dos investimentos sociais corporativos e estimular a participação da iniciativa privada no desenvolvimento social e econômico do país” (COMUNITAS, 2019) tendo como convicção que as empresas poderiam colaborar para superação de problemas em diversas áreas, a partir de novas formas de gestão, a fim de garantir maior eficiência ao setor público. Assim, a Comunitas “aposta na atuação em rede para o estabelecimento de novos padrões de colaboração que possam transformar a realidade das cidades brasileiras.”(COMUNITAS, 2019)

Acredita-se que essa investigação inicial proporciona discussões que contribuem para ampliação do cenário estudado, tendo em vista o aumento da atuação de instituições privadas na condução e direcionamento de políticas e ações do Estado, especialmente no que se refere à realização de ações que não poderiam ser delegadas à esfera privada, como as atividades referentes às pastas da saúde, educação e segurança.

## Objetivos e justificativa

No que tange ao contexto educacional, essa discussão se estabelece em meio à problemática da definição do próprio papel do Estado e da forma e conteúdo de sua atuação na sociedade. Dessa maneira, de acordo com Peroni, tal problema, para a teoria neoliberal, resolve-se com a reforma do Estado, o que significa estabelecer a lógica de contexto político e neoliberal, tendo o Mercado como padrão de atuação. Segundo a autora, para a proposição do Neoliberalismo “o Mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Contato: andreqlug@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Contato: tainamelosilveira@gmail.com

Mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo”. (2013, p. 235)

É neste contexto que diferentes formas de introduzir a lógica do Mercado vão sendo constituídas: trata-se não apenas de diminuir o Estado, mas de introduzir um modelo de atuação baseado nos valores preconizados pelo Mercado. Tal modelo está pautado nos valores da eficiência e na busca por resultados quantificáveis e mensuráveis. As consequências disso, ultrapassam os limites de atuação do próprio Estado, projetando efetivamente um modo de vida conduzido pela lógica e pelos valores do Mercado.

Dessa forma, no campo educacional, a lógica do Mercado se dá por meio de diferentes maneiras e estratégias, afetando diretamente tanto a gestão das instituições educacionais quanto especificamente os currículos, programas e políticas propostas. Diante disso, a privatização dos serviços prestados pelo Estado caracteriza a principal ferramenta da investida neoliberal sobre o setor educacional.

Para Ball e Youdell (2008), pode-se distinguir dois modelos de privatização da Educação: a endógena e a exógena. Para os autores, a privatização endógena está mais diretamente relacionada ao conjunto de valores, práticas e modelos de organização do setor privado que devem ser introduzidas no setor público com a finalidade de aperfeiçoar os serviços prestados pelo Estado, afinal, seria o Mercado que ofereceria o melhor conjunto de respostas e soluções para os problemas sociais. As regras do Mercado estabelecem as diretrizes das ações, cujo foco está direcionado especificamente aos resultados. Valores como empreendedorismo e inovação, dentre outros, passam a guiar o pensamento e a ação dos sujeitos que atuam em tal contexto. Portanto, estabelece-se crescentemente uma política de responsabilização pelos fracassos ou sucessos obtidos a partir do trabalho realizado, culminando na lógica da competitividade e da concorrência em sua forma mais evidente.

Por sua vez, a privatização exógena pode ser caracterizada como aquela diretamente relacionada com o potencial de lucratividade que o setor educacional oferece, isto é, trata-se de um nicho de mercado que deve ser explorado pelo setor privado, oferecendo serviços de consultoria, planejamento e realização das atividades até então cabíveis apenas ao poder público (BALL; YOUDELL, 2008). Nesse modelo, ONGs, fundações e empresas são convocadas para atuar na Educação por meio de parcerias público-privadas (PPPs). O Estado passa a ser, em alguns casos, mero financiador, enquanto o setor privado define a agenda, os programas e as ações no âmbito educacional. A privatização exógena explicita ainda mais o interesse do Mercado no (lucrativo e ainda pouco explorado, na proposição neoliberal) setor educacional.

Diante o exposto, o presente trabalho tem por objetivo discutir a interação entre instituições da sociedade civil organizada - especificamente a Comunitas - com o Estado - aqui definido como o Poder Executivo Municipal de Pelotas/RS - em especial suas formas de atuação e possíveis consequências para o enfraquecimento do mesmo.

## **Metodologia**

Para realização do trabalho proposto, utilizou-se uma abordagem de cunho qualitativo com base nos documentos disponibilizados pela Comunitas em seu sítio virtual. As informações obtidas foram associadas e cruzadas para o estabelecimento de diálogo com a bibliografia voltada para compreensão da relação entre o público e o privado no contexto do estudo.

## **Discussão**

A análise dos documentos demonstra a parceria estabelecida entre a Prefeitura Municipal de Pelotas e a Comunitas, com início em 2013, envolvendo, entre outros atores, a Rede Juntos, que busca “[...] estimular parcerias que melhorem a gestão pública, resultando no desenvolvimento local e aprimoramento dos serviços públicos” (COMUNITAS, 2018). O programa, como evidenciado pelo sítio eletrônico, possui relações com “parceiros locais” em cada município. Os parceiros são líderes empresariais que junto ao “prefeito e seu secretariado assumem o compromisso de uma governança compartilhada e transparente” (COMUNITAS, 2018).

A parceria no município efetiva-se na proposição de projetos como o “Cada Jovem Conta”, que oferece ao jovem identificado pelo programa como “[...] cercado de problemas e de riscos em casa e fora dela” e que “[...] não tem futuro, vai entrar para o crime e não tem salvação”, de acordo com a veiculação audiovisual institucional<sup>3</sup>.

Os jovens são moradores das localidades mais desassistidas, estas definidas como áreas de risco, locais que, segundo a Prefeitura, foram selecionados “a partir da análise da maior incidência de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI), georreferenciados pelo Observatório Municipal de Segurança Pública”<sup>4</sup>. Inicialmente, o programa é gerenciado pelas pastas municipais da Assistência Social (SAS), da Saúde (SMS) e da Educação e Desporto (SMED), as quais realizam a seleção e o acolhimento dos jovens. Em um segundo momento,

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=kW75JZGfz9I>

<sup>4</sup> <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/cada-jovem-conta-transforma-comunidades-a-partir-das-escolas>

esses jovens são encaminhados para atividades, oficinas e cursos profissionalizantes, além de vagas de trabalho no programa Jovem Aprendiz. No entanto, essas atividades não são organizadas e nem executadas pelas pastas que inicialmente articularam o programa. Isto é, a partir desse momento, o Poder Público Municipal delega a responsabilidade à terceira via que oferta projetos como o Start, que capacita jovens para o mercado de trabalho, conforme o sítio virtual da Prefeitura<sup>5</sup>:

O projeto atende uma demanda antiga das empresas: profissionalizar adolescentes para as vagas de trabalho, a partir de oficinas divididas em seis módulos, que abordam empreendedorismo, liderança, comunicação, produção de currículos e preparação para entrevistas de emprego.

Tais formas de privatização do setor educacional se justificam, no contexto do neoliberalismo supra descrito, a partir da lógica do que se convencionou chamar terceira via, isto é, “uma moralidade cívica, que está associada a uma visão de sociedade sem o antagonismo de classes sociais ou correlação de forças políticas por diferentes projetos societários”. (PERONI, 2013, p. 242)

A lógica da terceira via reproduz o discurso neoliberal no sentido da retirada do Estado de formas específicas de atuação em diferentes setores para reposicioná-lo como mantenedor ou financiador destas atividades, que passam a ser executadas por diferentes atores. Exponencia-se a retirada da tarefa de execução das políticas educacionais do Estado, e introduz-se a lógica das parcerias público/privadas na execução das atividades até então diretamente vinculadas ao Estado.

## **Conclusões**

A partir do exposto, conclui-se que ocorre uma reconfiguração do papel do Estado e das redefinições do público e do privado ocasionadas pela lógica privatista especialmente expressa por meio das PPPs (PERONI, 2013), cabe considerar a tentativa de compreender a forma pela qual os atores envolvidos nesta redefinição de papéis, atuação e relação entre o setor público e o setor privado estabelecem suas conexões e traduzem estas mudanças em ações no âmbito educacional.

Ainda acerca do Programa “Cada Jovem Conta”, pode-se inferir que este favorece o Mercado em seus interesses quando se propõe a ofertar uma “capacitação” com base nas demandas do mesmo, desconsiderando os anseios e necessidades da população por políticas públicas alinhadas a suas demandas.

---

<sup>5</sup> <http://www.pelotas.com.br/noticia/projeto-start-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>

De acordo com Vieira (2009), o funcionamento de políticas sociais vem sendo vinculadas ao Mercado pois se busca solucionar seus problemas e falhas. Assim, as políticas recebem um novo valor necessitando adaptar-se às condições do mesmo por meio de estratégias que atendam as suas predileções.

Por sua vez, Ball (2014, p. 26), aponta que o “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, [...] é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos”. O autor provoca na tentativa de compreender as mais variadas formas pelas quais a influência neoliberal tem produzido seus efeitos na sociedade atual.

Cabe assim considerar que, as mais variadas formas de atuação da lógica neoliberal nas instituições públicas, corroboram para a deslegitimação do Estado enquanto promotor e coordenador das políticas públicas na garantia dos direitos amplamente difundidos. Deste modo, faz-se necessário cada vez mais o desenvolvimento de pesquisas, discussões e um constante processo de investigação acerca do papel desempenhado por instituições privadas que se colocam acima do interesse público e democrático.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar. Presentado en el V Congreso Mundial de la Internacional de La Educación 2008. Bruselas, Internacional de La Educación, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Global S.A.** Ponta Grossa, editora UEPG, 2014.

COMUNITAS. Apresentação. Disponível em: <http://www.comunitas.org/portal/programa-juntos/>. Acesso em: 10/09/2019.

\_\_\_\_\_. Pacto Pelotas pela Paz. Disponível em: <http://www.comunitas.org/portal/em-forum-educacao-e-oportunidade-deram-o-tom-do-pacto-pelotas-pela-paz/>. Acesso em: 10/09/2019

PELOTAS. Veiculação audiovisual institucional do Programa Cada Jovem Conta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kW75JZGfz9I>. Acessado em: 10/09/2019

\_\_\_\_\_. Cada Jovem Conta transforma comunidades a partir das escolas. Disponível em: <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/cada-jovem-counta-transforma-comunidades-a-partir-das-escolas>. Acesso em: 10/09/2019

\_\_\_\_\_. Projeto Start capacita jovens para o mercado de trabalho. Disponível em: <http://www.pelotas.com.br/noticia/projeto-start-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 10/09/2019

PERONI, Vera. As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras** Privatização da educação no contexto da(s)

"Terceira(s) Via(s)": uma caracterização em análise. v. 13 – n. 2 - maio/agosto. 2013<sup>a</sup>.  
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.html>.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## REDES DENTRO DE REDES E O AVANÇO DAS RELAÇÕES PRIVADAS SOBRE O PÚBLICO: AS NOVAS ALIANÇAS ENTRE ESTADO E MERCADO

Maria Raquel Caetano<sup>1</sup>

A pesquisa que originou este resumo tem como objetivo apresentar e problematizar as novas formas de relação entre o público e o privado, entre Estado, mercado e sociedade, como parte das reformas globais que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo. Busca desenvolver o referencial teórico “de redes” e de “redes dentro de redes” (BALL, 2014; 2013) como instrumento conceitual e analítico, a partir da materialização de um exemplo: a Comunitas e o programa Juntos, mapeando os sujeitos individuais e coletivos e suas relações.

O avanço das relações entre o Estado e o mercado de soluções educativas tem contribuído para a redefinição da natureza do próprio Estado (BALL, 2014). Ressaltamos que, além das soluções educativas, há outras áreas de atuação desse mercado. Para o neoliberalismo, o Estado, ao mesmo tempo em que reduz as políticas sociais, é um importante criador de mercados oportunizando novos negócios, sendo que as reformas globais e educacionais passam a ter um papel importante nesse mercado. As soluções para problemas públicos foram compreendidas pelas empresas privadas, originando um mercado de serviços e produtos educativos privilegiando soluções privadas, baseados na suposição de que o Estado não é capaz de resolver os problemas atuais.

Os empreendedores de políticas, conforme observa Ball (2014), incluem capacidade intelectual, conhecimentos de políticas, liderança e habilidade de formação de equipes, contatos e habilidades estratégicas (*idem*, p.41). Tudo isso é organizado rapidamente para enfrentar grandes desafios. Junto a isso, os novos filantropos (BALL, 2014) buscam impactos e resultados dos seus investimentos através de metas mensuráveis e retorno dos seus investimentos, trazendo elementos da gestão privada para a gestão pública.

Os Estados compartilham cada vez mais o “governo com outros sujeitos sociais”. Processos de tomada de decisão e sistemas de implantação de políticas que costumavam ser executados principalmente pelo Estado são cada vez mais dispersos em redes complexas de organizações não-governamentais e instituições e agências ligadas ao setor privado mercantil. Enquanto as fronteiras entre o Estado, mercado e sociedade civil sempre foram confusas, essas relações, através dessas fronteiras, assumiram uma nova intensidade nos

---

<sup>1</sup> IFSUL-ProfEPT-GPRPPE.



últimos trinta anos ([BALL; JUNEMANN, 2012](#)). Nesse contexto, o conceito e atuação da filantropia também está mudando.

A chamada “nova filantropia” trata das nações como investimentos, resultados como retornos, e quer estar envolvido em decisões sobre como o dinheiro é usado e, conseqüentemente, “está trazendo novas intervenientes no domínio da política social e da educação, repovoando e reformulando as redes de políticas existentes (BALL; OLMEDO, 2013, p. 45, grifos dos autores ).

Filantropos de vários tipos estão assumindo responsabilidades do Estado articulados dentro de uma complexa relação econômica, política e social. O neoliberalismo está estimulando a produção de novos sujeitos sociais “[...] capazes de falar as linguagens do público, do privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230), atuando de modo global a partir de redes nacionais e transnacionais. As políticas educacionais estão incorporando esses novos sujeitos e novas organizações. Há um novo tipo de política sendo construída, que incluem *thinkthanks* (pesquisadores, consultores individuais ou coletivos que trabalham em empresas de prestação de serviços educacionais), grupos de interesses econômicos (entidades empresariais, associações religiosas, etc.), empresas nacionais e internacionais de venda de pacotes prontos de educação, entre outros, cujos discursos ganham adesão por jogarem com a crença social de que o conhecimento é moeda do presente e do futuro de qualquer sociedade qualificada e competitiva (BALL, 2014). Ou seja, a própria política é comprada e vendida, transformando-a em uma mercadoria.

A privatização do setor público, que vem ocorrendo por meio do trabalho do *edubusiness*, não é feita “[...] retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de ‘soluções’ políticas e vias de colaboração de vários tipos com o setor público (BALL, 2014, p. 162). Os representantes do setor privado têm operado cada vez mais por dentro do próprio governo, fazendo parte e disputando a formulação e desenvolvimento das políticas educacionais, bem como atuando *in loco*, por meio da doação e da venda de todo tipo de produto educacional.

Conforme a perspectiva de redes (BALL, 2013), há uma nova configuração, “a filantropia de rede” (*idem*, p.40), que são sujeitos que se organizam e articulam com ações de ajuda aos interesses de governos, empresas, ONGs e filantropia, facilitando as parcerias e as novas agendas entre o público e o privado. “Eles criam redes dentro de redes” (BALL, 2013, p.41) para promover políticas, compartilhando conhecimento, ocupando espaço na mídia, em eventos e promovendo congressos, seminários e reuniões. Na rede, existem funções distintas. Aqueles que estimulam a participação da iniciativa privada envolvem, estimulam e fomentam ações

conjuntas com propósito comum. Nas redes, há os que investem recursos financeiros nos projetos e há os que investem experiência e competências técnicas na divulgação do que chamam de boas práticas. Portanto, na rede, há os articuladores, os financiadores e os consultores. As instituições privadas formam redes dentro de redes, com o objetivo de “ajudar, auxiliar e colaborar” com governos. Na prática, querem modificar a gestão pública, promovendo seus negócios e empresas, terceirizando a atividade pública e supostamente trazendo conhecimento técnico, haja vista que a atividade pública deve ser desvinculada da atividade política, conforme esses filantropos e empresários, com apoio de governos que compactuam das mesmas ideias.

Dessa forma, apresentamos a Comunitas, uma associação privada, sem fins lucrativos, qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), a qual acredita que as empresas brasileiras podem contribuir para a superação dos problemas de ordem econômica e social em diferentes regiões do país, aportando conhecimento especializado e ferramentas de gestão que podem garantir maior eficiência ao setor público e, assim, colaborar decisivamente com o desenvolvimento social do País. “Nesse sentido, a Comunitas aposta na atuação em rede para o estabelecimento de novos padrões de colaboração que possam transformar a realidade das cidades brasileiras” (COMUNITAS, 2019). A Comunitas é uma rede que possui outras redes, ou seja, redes dentro de redes, com rede de influenciadores, financiadores e consultores. Segundo sua presidente, a principal atuação da Comunitas é o programa Juntos, uma união de grandes lideranças empresariais que atua em parceria com as prefeituras, doando diretamente suas habilidades e conhecimento, com objetivo de construir soluções inovadoras com o poder público. A presidente da entidade esteve ligada ao governo FHC, Comunidade Solidária e ao Centro Ruth Cardoso, e as vice-presidentes estiveram ligadas a USP, Unicamp e às mesmas instituições. O Conselho Diretor tem como presidente o empresário Eduardo Eugênio Gouvêa Vieira, presidente da Firjan e ex-diretor do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Estão ou estiveram ligadas a governos do PSDB. A seguir, na Figura 1, apresentam-se as relações entre os sujeitos que fundaram a Comunitas.

Figura 1 – Relações entre os sujeitos individuais e coletivos da Comunitas

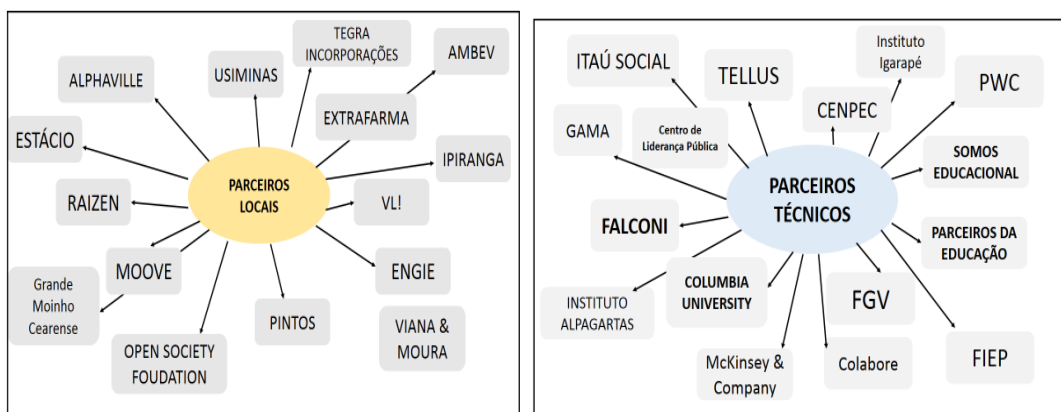


Fonte: ADUSP. Elaborado pela autora, 2019.

O principal programa da Comunitas é o Juntos, uma grande aliança de líderes empresariais que investe recursos financeiros nos projetos e na experiência e nas competências técnicas, assumindo o compromisso e a responsabilidade do setor privado como colaborador do desenvolvimento social e econômico do Brasil, segundo o *site*. A motivação do Juntos é estimular parcerias que melhorem a gestão pública, resultando no desenvolvimento local e aprimoramento dos serviços públicos. Os parceiros locais em cada cidade e o Núcleo de Governança somam esforços com um grupo de líderes empresariais locais. Junto a esses líderes, o prefeito e seu secretariado assumem o compromisso de uma governança compartilhada e transparente. Eles são responsáveis por supervisionar e monitorar os resultados do programa em cada município.

Os Parceiros técnicos são os que supostamente detêm o conhecimento técnico especializado e a metodologia a que o grupo recorre para enfrentar algum desafio específico. A Comunitas contrata os consultores com os recursos que os líderes empresariais investem, o que significa que o Programa Juntos, não produz custos para os municípios, segundo a entidade. Os consultores especializados são escolhidos de acordo com os desafios identificados conjuntamente entre o Núcleo de Governança e as lideranças públicas, sendo sua escolha baseada na expertise em gestão pública e capacitação técnica, conforme a entidade.

Figura 2 – Parceiros locais e Parceiros Técnicos



Organizado pela autora, 2019.

Atualmente, a Comunitas vem atuando junto ao governo do estado do Rio Grande do Sul na gestão Eduardo Leite (2012-2016) por intermédio do Juntos visando à modernização da gestão dos servidores públicos. O objetivo é rever o Estatuto dos Servidores Públicos e os Marcos Normativos de remuneração de pessoal que datam de períodos anteriores às reformas empreendidas pelo governo federal. Para o futuro da parceria, o foco é a Reforma Administrativa do Estado (COMUNITAS, s/p, 2019). Em 2013, Leite, então prefeito de Pelotas, assinou termo de parceria com a Comunitas para implantar o programa Juntos através da Empresa Falconi por R\$ 2,148 milhões a fim de “avaliar a situação e qualidade da educação no município, bem como implantar novas práticas de gestão que ampliassem a qualidade do ensino”, ou seja, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O contrato, contudo, não foi submetido à análise do Conselho Municipal de Educação (ADUSP, s/p, 2019). O serviço foi patrocinado por líderes empresariais através da Comunitas. A Falconi está entre os parceiros técnicos da Comunitas.

A Comunitas atua em rede e em redes dentro de redes como apresentamos, com grupos de investidores ou consultores que se articulam com projetos muito objetivos e concretos, modificando a gestão pública em diferente áreas. Nesse sentido, a própria política é mercadoria e oportunidade de lucro, pois há um mercado global crescente de ideias de políticas. Além das políticas estarem cada vez mais sendo terceirizadas para organizações ligadas ao mercado, trazem habilidades, discursos e seu projeto político hegemônico para o campo da política pública, “por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado” (BALL, 2014, p. 222). Um outro argumento que tem ganhado destaque é o discurso de “crise política do Estado”, do “público”, e, por extensão, da “educação pública”, que tem contribuído para que o mercado faça uso de um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160).

Concluimos problematizando as redes dentro de redes constituídas por empresários e novos filantropos que disputam investimentos e um novo projeto societário, com um novo projeto de gestão pública e, conseqüentemente, de educação baseado na produtividade para o mercado, esvaziando o conteúdo político-pedagógico da gestão em todas as instâncias e a relação com a população. O mercado passa a ser o parâmetro de qualidade, eficiência e eficácia em uma nova relação entre Estado, mercado e sociedade, trazendo a atuação de novos sujeitos, como no caso da Comunitas, em que os filantropos estão dispostos a influenciar na direção e no desenvolvimento das políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

ADUSP. Quem são os dirigentes da Comunitas? Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/index.php/denuncia/2670-quem-sao-os-dirigentes-da-comunitas>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BALL, Stephen. Educação Global S.A. *Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A Nova Filantropia, o Capitalismo Social e as Redes de Políticas Globais em Educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: LíberLivro, 2013, p. 33-47.

BALL, Stephen; JUNEMANN, Carolina. *Networks, New Governance and Education*. Bristol: Policy Press, 2012.

COMUNITAS. Disponível em: <<http://www.comunitas.org/portal/no-rs-comunitas-e-governo-do-estado-realizam-reuniao-da-governanca/>>. Julho 2019. Acesso em: 20 set. 2019.

POLITIZE. Entrevista de Regina Célia Esteves de Siqueira. Presidente da Comunitas. Publicado em 22 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/comunitas-entrevista/>>

**EIXO 5: ESTADO**

## ALGUNS ELEMENTOS SOBRE O CONCEITO DE BLOCO NO PODER NA OBRA PODER POLÍTICO E CLASSES SOCIAIS DE NICOS POULANTZAS

Lauro Allan Almeida Duvoisin<sup>1</sup>

Este artigo tem por objetivo discutir o conceito de bloco no poder, desenvolvido originalmente pelo pensador marxista Nicos Poulantzas, e problematizar alguns de seus aspectos teórico-metodológicos. Ainda que este seja um conceito que perpassa toda a obra do autor, nossa análise se restringirá apenas às contribuições contidas no livro *Poder político e classes sociais* (POULANTZAS, 1977), tendo em vista a importância deste para o desenvolvimento da teoria marxista do Estado.

A obra de Poulantzas é densa e multifacetada. Seus escritos são marcados por uma continuidade, dada justamente pelo seu permanente esforço em desvendar os processos políticos da sociedade. Segundo Codato, *Poder político e classes sociais*, publicado originalmente em 1968, define uma primeira fase de desenvolvimento das ideias do autor que fundamentaria seus trabalhos posteriores (CODATO, 2008). Foi provavelmente a obra mais vasta até então a enfrentar o tema do Estado de uma perspectiva marxista. Para Poulantzas os fatores econômicos, por si mesmos, seriam incapazes de explicar a coesão de uma formação social. A economia seria o terreno da diversidade de interesses, e essa tendência dispersiva atingia inclusive a classe dominante. Por isso, o Estado é entendido pelo autor como uma estrutura com determinada função dentro de uma formação social em que o modo de produção capitalista é dominante, função esta que é a de constituir a própria unidade da formação social. Ou seja, a coesão da formação social se daria não na esfera econômica, mas na política enquanto espaço estratégico de articulação das diversas instâncias do modo de produção.

Em *Poder político e classes sociais*, Poulantzas analisa as múltiplas relações entre o Estado e as classes partindo de pelo menos três níveis de abstração, do mais abstrato ao mais concreto: o nível estrutural, o nível das práticas de classe, e a cena política. Tomando em conta esta divisão, constata-se que uma das dificuldades para compreender a categoria de bloco no poder é que o autor não esclarece as determinações de cada um destes níveis para a constituição do bloco no poder nem a metodologia para transitar a análise entre eles.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciência Política na UFRGS. Email: lauroallanalmeida@gmail.com

O Estado capitalista particulariza-se como um tipo histórico de Estado com funções dadas pelo seu lugar estrutural no modo de produção existente. O Estado é a categoria estrutural que constitui a unidade de uma formação social. Já o conceito de bloco no poder se encontraria no nível das práticas de classe. A hipótese de Poulantzas é a de que as condições econômicas do conjunto das classes dominantes são muito mais um fator de fragmentação do que de unidade. Tal fragmentação derivaria de duas dimensões: 1) da permanência de antigas classes dominantes vinculadas a modos de produção anteriores que sobrevivem subordinados ao modo de produção capitalista; 2) da fragmentação da classe dominante no capitalismo em frações com interesses distintos, tendo em vista seus diferentes lugares na estrutura econômica.

A tendência à fragmentação sugere um momento de unidade dado pelo conceito de bloco no poder. Há, contudo, uma ambiguidade teórica na proposição do autor sobre o conceito de bloco no poder quando buscamos compreender a sua relação com os diferentes níveis de abstração em que a análise transita (estrutura, práticas, cena política). Um primeiro problema tem a ver com a avaliação do peso da determinação estrutural das instituições estatais como fatores unificadores do bloco no poder. Embora o autor afirme que o conceito de bloco no poder está vinculado ao nível das práticas de classe, em algumas passagens ele indica que é o convívio das diferentes frações na estrutura estatal que as unifica politicamente. Assim, a unidade política do Estado constituiria em alguma medida a unidade do bloco no poder. Isto ocorreria em virtude do jogo institucional do Estado que obrigaria as diferentes frações a compartilharem o poder político.

No entanto, embora ele reconheça que o Estado é formado por uma multiplicidade de instituições, ele não esclarece suficientemente bem porque, na sua relação com as frações de classe, o jogo institucional contribui para soldar o bloco no poder e não para, inversamente, reforçar a sua fragmentação. Décio Saes identificou esta lacuna no trabalho de Poulantzas e tentou demonstrar que o burocratismo estatal seria a base dessa unidade do Estado burguês (SAES, 1998).

Outras questões se apresentam na discussão que Poulantzas faz sobre a representação das frações de classe ao nível da cena política. Segundo ele, a cena política é um espaço mais restrito que o conjunto das práticas de classe, pois “este espaço permite precisamente circunscrever a defasagem entre, por um lado, o campo de práticas políticas de classe - bloco no poder - em uma forma de Estado, e por outro, a sua representação por partidos em uma forma de regime” (POULANTZAS, 1977, p. 230). Ou seja, a cena política é o campo particular de atuação dos partidos, que são regrados por determinado regime político. Neste sentido, um dos



problemas de sua análise é definir o lugar exato da cena política no conjunto das relações de poder entre as frações que compõem o bloco no poder.

Se por um lado o bloco no poder parece determinar o papel e os limites da cena política, sendo esta vista como um produto das relações entre as frações, por outro, a cena política aparece como o espaço de representação dessas frações de classe, que denota algum tipo de papel específico. Há portanto uma ambiguidade, pois em alguns momentos a cena política parece ser apenas um epifenômeno não decisivo para estas relações de poder, cujos fundamentos se dão ao nível das estruturas e das práticas de classe, mas a existência da cena política sugere também alguma função desta nas relações de dominação. Certamente Poulantzas mostra destreza em explorar essa ambiguidade da cena política. Algumas reflexões apresentadas são interessantes a respeito da presença/ausência das frações no âmbito da cena política. Assim, segundo ele, pode ocorrer de uma fração sair da cena política ainda que continue sendo hegemônica no nível do bloco no poder. A sua saída da cena, supõe-se, contribuiria para a manutenção de sua hegemonia no interior do bloco justamente por garantir a invisibilidade de seu lugar central no esquema de dominação existente.

Mas a contribuição da cena política para a manutenção do bloco no poder não deixa de ser problemática. Afinal, embora o autor empregue o termo representação para definir uma das funções da cena política, ele não chega a desenvolver com maior detalhamento uma teorização sobre o conceito de representação, o que fragiliza a sua análise. Neste caso, como saber se determinado partido ou agrupamento político representa uma ou outra fração de classe? Infelizmente Poulantzas não nos apresenta nenhum método para esta identificação. A questão não seria tão relevante se o próprio autor não estivesse explicitamente interessado em identificar o que ele define como “efeitos pertinentes” das classes e frações ao nível político. Neste sentido, um dos fenômenos em que a ausência de um método de pesquisa fragiliza a análise é o caso em que uma fração cumpre, na esfera da cena política, o papel de representar os interesses de uma fração distinta. Evidentemente aqui a ambiguidade entre frações, seus interesses e representações, exigiria um aporte metodológico mais elaborado para esclarecer a identificação do bloco no poder e de sua hegemonia interna.

Com base neste inventário de questões, conclui-se que o conceito de bloco no poder constitui-se como um importante elemento para entender as relações contraditórias entre as frações da classe dominante sob o modo de produção capitalista e captar as condições políticas que garantem a sua unidade. Por outro lado, verificam-se algumas dificuldades em identificar as determinações dos níveis estrutural, das práticas de classe e da cena política para a constituição do bloco no poder e como tais determinações interagem. Saber se Poulantzas

chegou a tomar consciência deste problema e se buscou dar conta de resolvê-lo exigiria uma análise do conjunto de sua obra, o que vai além do escopo deste artigo.

## **REFERÊNCIAS**

CODATO, A. Poulantzas, o Estado e a revolução. **Revista Crítica Marxista**, n. 27, p. 65-194, 2008.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAES, D. O conceito de Estado burguês. In: SAES, D. (Ed.). Estado e democracia: ensaios teóricos. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 1998. p. 15-49.

## **ALIANZAS PÚBLICO PRIVADAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. EL CASO DE EDUCAR 2050 EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2015-2019)**

Marina Alejandra Oliveira<sup>1</sup>

El trabajo comunica los incipientes avances de una investigación enmarcada en una tesis de posgrado “Las alianzas público privadas en la política educativa. El caso del Proyecto Educar 2050”<sup>2</sup>, cuyo objeto es describir y caracterizar, la forma y el contenido de la alianza entre el Estado y el Proyecto Educar 2050 en la concepción, diseño e implementación de las políticas de formación de docentes, directivos y supervisores durante el período de gobierno de la Alianza Cambiemos a nivel nacional (Presidencia de M. Macri) y de la Provincia de Buenos Aires (Gobernación de M. E. Vidal) (2015-2019).

Nuestro objetivo general es caracterizar las concepciones político-educacionales del Proyecto “Educar 2050”, tal como se expresan en sus programas para la formación en servicio de docentes y directivos en la provincia de Buenos Aires, para analizar en qué medida constituyen un avance de la intervención e influencia de las OSC en temas centrales de la educación pública.

Con un abordaje cualitativo, este estudio de caso pretende reconstruir el discurso de los diversos actores que integran Educar 2050, así como también de los distintos integrantes de la capacitación en gestión de directivos, del nivel primario del sistema educativo público (Pilar) y directores, supervisores e inspectores del nivel secundario del sistema público y privado (Trenque Lauquen), en la provincia de Buenos Aires.

Un primer relevamiento del estado del arte muestra que durante los gobiernos Kirchner, se llevaron adelante políticas que revalorizaron "la vuelta del Estado" y su responsabilidad principal en el campo de las políticas sociales y educativas, a la vez que rescataron la participación de la sociedad civil en tanto factor de redemocratización y ciudadanía. En ese contexto, disminuyó el interés por realizar investigaciones sobre el papel de las alianzas público-privadas en educación. La mayoría de los trabajos existentes sobre estas alianzas, hasta hace poco, fueron elaborados por los mismos integrantes de las organizaciones, que se encuentran comprometidos con la promoción de estas experiencias. Lo relevado presenta diversos casos de Fundaciones empresarias que desarrollan acciones educativas, pero no

---

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación / Universidad Nacional de Luján. Correo electrónico: oliveramarinaalejandra@gmail.com

<sup>2</sup> La Tesis es dirigida por la Mg. Laura Rodríguez.

analizan las características que asumieron durante diferentes gobiernos (CTERA, (2018), Castellani (2019)).

Se infiere que la llegada al gobierno de la Alianza Cambiemos y el desarrollo de su política educativa reactivó el interés por estudiar sus alianzas con OSC, sus características y contenidos. El sentido de esta transformación comenzó a ser advertida y analizada recientemente por varios autores. En un informe de CTERA se considera que con el cambio de gobierno “es posible advertir un fuerte proceso de desestructuración y redefinición de la educación pública y de su apertura al capital privado” (Puiggrós, 2017. En Feldfeber et. all. 2018: 33). Ana Castellani (2019) afirma que la proliferación de las Organizaciones civiles ligadas a grupos empresarios está presente en distintos países de Latinoamérica con el objetivo declarado de incidir en las políticas educativas para cambiar el rumbo y alcanzar, así, una “formación de calidad para todos”. Considera que este interés se ha incrementado en las últimas décadas, tal como lo muestra la creación, en 2011, de la Red Latinoamericana por la Educación (Reduca) que articula las iniciativas empresariales en materia educativa congregando a fundaciones y ONGs que operan en diversos países de la región<sup>3</sup>. Las redes público-privadas parecieran haber ganado un importante impulso debido a los vínculos estrechos que se establecieron entre funcionarios, empresarios y directivos de las fundaciones/ONGs educativas (Empresarios por la Educación, Acción Empresarial por la Educación, Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo, etc.). Estas organizaciones empresarias se presentan muchas veces como representantes del conjunto de la sociedad dando cuenta de su vocación universal (Todos por la Educación, Juntos por la Educación, Educar 2050, Educación 2020, etc.)” (Castellani, 2019: 6).

La participación de Fundaciones empresarias en el ámbito educativo se realiza a través de distintas acciones y de diversos convenios formales o informales entre el gobierno y las OSC. Parafraseando a Feldfeber et. all. (2018) es una novedad que la firma de esos convenios, actualmente, son una “vía privilegiada para la implementación de programas de política” (p38). Estos acuerdos permiten ver cómo el gobierno “concibe los fenómenos educativos y los procesos de formación de los docentes, de los valores que se busca introducir en el sistema educativo y del rol que les asigna a estas entidades privadas en el despliegue de esa política” (p.36).

Proyecto Educar 2050 se fundó en 2006 y se define como una asociación civil comprometida con la mejora de la calidad de la educación pública de Argentina a partir de la

---

<sup>3</sup> Es interesante señalar que Reduca nació en 2011 con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (Castellani, 2019).

incidencia en la política pública (Sitio oficial Proyecto Educar 2050)<sup>4</sup>. Dentro de la variedad de actividades que se llevan a cabo, el programa “Líderes para el aprendizaje” se centra en el fortalecimiento de la gestión institucional para mejorar la calidad de la educación, a partir de la generación de nuevos significados y prácticas en los directivos y supervisores. Se inició en 2011 en la provincia de Chaco, continúa y se ha expandido a otras jurisdicciones como Santa Fe, San Juan, Entre Ríos y Buenos Aires.

Durante el gobierno de Cambiemos se han concentrado en tres líneas de acción una de las cuales es la relativa a la mencionada capacitación de directivos. Los primeros relevamientos exploratorios evidencian que la alianza público-privada se refleja en el trabajo en conjunto entre el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios provinciales, académicos, investigadores y Educar 2050. Estas acciones están sustentadas en concepciones de la Nueva Gestión Pública (NGP). La NGP constituye un componente de las concepciones con las que se diseñan las políticas públicas del gobierno de Mauricio Macri. Una serie de políticas educativas llevadas a cabo por el actual gobierno permiten vislumbrar que se habilita para que las OSC intervengan en algunos casos en la coordinación, y articulación de las acciones, en otros se las convoca para el diálogo en mesas de discusión. Ejemplo de que estas concepciones van conformando un sentido común de los decisores de políticas educativas lo constituye la Declaración de Purmamarca a inicios de 2016, una de las primeras medidas públicas centrales que definía las principales acciones para lograr una educación de calidad, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, la Secundaria 2030, el Programa Asistiré y Nuestra Escuela. Todas esas declaraciones y Planes incluyen en su desarrollo menciones a las asociaciones público-privadas.

Varios trabajos analizan el origen del fortalecimiento de los lazos del sector público con el sector privado y sus consecuencias a partir de los cambios de la administración pública que viene adquiriendo, desde los años '80, un mayor protagonismo global. Como parte de la reforma del sector público, la NGP consiste en la aplicación de conocimientos del sector empresarial en varios sectores, incluyendo el educativo. A grandes rasgos sus objetivos se concentran en la reorganización de la administración pública para que sea eficiente con el menor costo posible. Esta reorganización se realiza centrándose en el mercado, la gestión y la competencia, esto es, la introducción de las lógicas de las organizaciones privadas en el ámbito

---

<sup>4</sup> Está integrada por diversos actores entre los cuales se destacan: como presidente el abogado Manuel Álvarez Trongé, (ex vicepresidente de Aerolíneas y ex director de Telefónica), su vicepresidente Mario Eduardo Vázquez y su Directora Ejecutiva, Florencia Ruiz Morosini. Los integrantes del Consejo Asesor se caracterizan por su desempeño en diversas áreas como la sociología y planificación educativa y el marketing como, por ejemplo, Inés Aguerro, Jorge Colombatti y Agustín Berro.

público. Una de las consecuencias de estos procesos son los fenómenos de privatización (Verger y Normand, (2015), Yelicich (2017), Verger, Zancajo y Fontdevila, (2016)). Tadeu da Silva sostiene que esta transformación de lo social, lo político y lo educativo tienen como una de las estrategias la “demonización del espacio público y la santificación del privado” (Tadeu da Silva, 1997: 148).

Desde nuestra perspectiva de análisis, el aporte de A. Gramsci al problema de las relaciones entre Estado y Sociedad en las sociedades capitalistas ofrece una herramienta potente para analizar la evolución en perspectiva diacrónica de mediano plazo de las alianzas público-privadas en educación en Argentina profundizando en el gobierno de M. Macri, y en particular su concepto de "sociedad civil". La “sociedad civil”, desde Gramsci, es definida como el “complejo institucional donde se organiza el enfrentamiento ideológico y político de las clases sociales” (Pereyra, 1979, p.2). Tomando como punto de partida los conceptos marxistas de "estructura" y "superestructura", Gramsci considera que existen dos planos superestructurales. El primero conformado por los organismos privados y el segundo por la sociedad política, el Estado. La sociedad civil pertenece al ámbito de lo privado, de las relaciones “voluntarias”<sup>5</sup> y la construcción de consenso. Lejos de la concepción liberal que considera que existe una “disociación orgánica entre sociedad civil y Estado, es decir, la absoluta exterioridad entre ambos” (Pereyra, 1979: 4), la perspectiva gramsciana afirma que esa exterioridad no ha existido jamás, porque no pueden concebirse como entidades separadas, sino como Estado ampliado "Sociedad política más sociedad civil". En este sentido, Gramsci no se limita a la división entre lo estatal-público y lo privado, propia de la ideología burguesa, sino que entiende que “la sociedad civil es la sede de la capacidad de “dirección”, distinta de la capacidad de “mando”. Una sociedad civil desarrollada corresponde a la mayor gravitación del consenso, y es, por lo tanto, la base posible de una auténtica “hegemonía” (Campione, 2000: 4). Las alianzas público-privadas son expresiones del accionar del Estado ampliado en cada momento. El problema central que trabajaremos en el transcurso de la tesis radica en poder analizar cómo se expresa la alianza en la coyuntura actual, esto es, cuáles son las alianzas que predominan, cuál es el proyecto político y cuáles son sus características.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campione, D (Agosto, 2000). Algunos términos utilizados por Gramsci. Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas.

---

<sup>5</sup> Encomillado propio del autor.

Castellani, A. (Febrero, 2019). ¿Qué hay detrás de las Fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018). Observatorio de las Élités. CITRA. Argentina.

Educar 2050. (2017). Líderes para el aprendizaje. Recuperado de: <http://educar2050.org.ar/directores-2050/>.

Educar 2050 (2018). Anuario 2018. Recuperado de: <http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2018/10/Anuario-2018-final-baja.pdf>

Feldfeber, M; Puigrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) La privatización educativa en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA. Cap. 3, 4 y 5.

Pereyra, Carlos. Cuadernos Políticos, número 21, Mexico, D.F., editorial Era, julio septiembre de 1979, pp.66-74.

Silva, T. T. da (1997). El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En GENTILI, APPLE y DA SILVA, Cultura, política y currículo. Ensayos de la crisis sobre la escuela pública. (pp. 146-166) Buenos Aires: Losada.

Verger, A & Normand, R (julio-septiembre 2015). Nueva Gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n°. 132, p. 599-622.

Verger, A.; Zancajo, A.; Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. Revista Colombiana de Educación, 70 (Primer Semestre), 47-78.

Yelicih, C (2017). Aproximaciones al análisis epistemológico de la Nueva Gestión Pública. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 2 (Agosto), 1-17.

### ***Normativa***

CFE/ febrero 2016. Declaración de Purmamarca.

Res. CFE. 285/16 y anexo (Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende).

Res. CFE 330/17 y anexos (Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina y Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario).

# AS IDEIAS ULTRALIBERAIS EM TRÂNSITO E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO PRELIMINAR

Thaís Godoi de Souza (UEM/CRV)<sup>1</sup>  
Jani Alves da Silva Moreira (UEM)<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A investigação em curso refere-se a uma análise preliminar sobre o atual período de profundas incertezas na provisão dos direitos sociais à população brasileira, em especial, pela crise econômica, política e civilizatória. Vivencia-se um cenário de destituição de direitos, expansão da exploração capitalista, implantação de agendas conservadoras e inserção frações de classe dominante no Congresso Nacional que se articulam para consolidar um projeto de um país submisso aos interesses imperialistas, sobretudo a partir da aprovação da Emenda nº95/2016.

O governo à frente do Estado brasileiro desde 2016 com Michel Temer (31/08/2016 a 31/12/2018), e 2019 com Jair Bolsonaro avança na ‘agenda ultraliberal’ (DARDOT; LAVAL, 2016). As ideias neoliberais veem nos últimos anos mais acirradas no sentido de disseminar a ideia do empreendedorismo como a difusão de um modelo de gestão empresarial e na concepção de um indivíduo empreendedor que saiba explorar as oportunidades.

É por meio do modelo empreendedor que Weintraub se fundamenta para reorganizar a agenda educacional brasileira no ministério da educação. Dardot e Laval (2016) denominam de “a grande virada” a implantação de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar políticas e comportamentos numa nova direção. Seria a alteração radical do modo de exercício do poder governamental, combater os perigos que ameaçam a liberdade do mercado e criticar as formas de intervenção do Estado.

## OBJETIVOS

Analisar as principais notícias e discursos do Ministro da Educação Abraham Weintraub e o Ministro da economia Paulo Guedes com o intuito de identificar suas ideias para as atuais políticas e reformas educacionais no Brasil.

## JUSTIFICATIVA

---

<sup>1</sup>Email: tgsouza2@uem.br

<sup>2</sup> Email:professorajani@hotmail.com



A pesquisa é proveniente de estudos e discussões realizados pela pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas educacionais, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Estadual de Maringá (GEPEFI/UEM). O foco do estudo está em compreender sobre a atuação dos atores, redes nacionais e internacionais envolvidas na privatização da educação básica pública a fim de identificar as ideias presentes na atuação e formulação da política educacional.

Shiroma (2011) destaca a ação de redes sociais destinadas à educação que se proliferam, atuando como redes políticas que almejam a disseminação de seus discursos. Essas redes sociais “[...] são definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p.18). Observa-se que as redes sempre são compostas por empresários influentes do país, os quais exercem orientação na direção e execução da política educacional brasileira.

As medidas de austeridade financeira realizadas com intensidade e grande impacto desde 2016 no Brasil, como a Emenda nº95 e as reformas propostas a diferentes setores sociais, dentre elas, a reforma trabalhista, da previdência e da educação derivam da crise econômica que desde 2008 assola países capitalistas centrais (ANTUNES, 2017).

Em meio a este cenário vimos (re)surgir as ideias autoritárias, conservadoras, antidemocráticas para a educação, em especial a pública. Essas ideias foram disseminadas pela bancada do Congresso Nacional que congrega parlamentares ruralistas, evangélicos e militares, bem como pelos movimentos sociais de direita, Movimento Brasil Livre, “[...] que financiados por grandes empresários, articulou-se com ruralistas e evangélicos para defender pautas neoliberais, reacionais e conservadoras” (ALVES, 2017, p.135). A mídia também teve papel relevante na disseminação das ideias conservadoras, utilizou-se do discurso sensacionalista de combate a corrupção convencendo a “classe média” que sua condição de vida e de trabalho agravou com o governo do PT.

## **METODOLOGIA**

Para a realização desta investigação como referência e material de análise utilizou-se as falas do Ministro da educação e da economia do ano de 2019. O conteúdo das falas dos atores mencionados foram coletados das entrevistas cedidas à TV NBR e ao programa Morning Show/rádio Jovem Pan no ano de 2019.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abraham Weintraub, atual ministro da educação brasileira tomou posse em nove de abril de 2019, logo após a saída do antigo ministro Ricardo Vélez Rodrigues (1/1/2019 a 8/4/2019). Weintraub sofreu duras críticas de diversos setores sociais sobre suas entrevistas em rede nacional igualmente ao seu antecessor. Afirmou que a universidade é uma balbúrdia, defendeu o método fônico de alfabetização como o único método que se fundamenta em “evidências científicas” e que os protestos contra os cortes da educação e da reforma da previdência era uma sessão passatempo dos manifestantes (TV NBR; PROGRAMA MORNING SHOW, 2019).

O ministro da economia, Paulo Guedes, em seu discurso de posse no dia dois de janeiro de 2019 afirmou ser adepto a democracia liberal, a simplificação de impostos e privatizações de estatais.

**Quadro 1.** Ideias e currículo dos ministros da economia e da educação, gestão (2019-2022).

Cargo	Ideias	Currículo
Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub  Ministro da Educação (9 de abril de 2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defende o método fônico para alfabetização;</li> <li>- Defesa do pagamento de matrículas e mensalidades em pós graduação lato sensu das universidades federais;</li> <li>- Bloqueou verbas para a educação superior federal;</li> <li>- Defensor do investimento em pesquisas aplicadas;</li> <li>- Apóia a reforma da previdência e afirma que se ela for aprovada a educação terá maior financiamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Naturalidade: São Paulo/Brasil, 11/10/1971.</li> <li>-Professor da Universidade Federal de São Paulo/ UNIFESP.</li> <li>-Graduado em economia pela USP, 1994.</li> <li>-Mestre em Administração na área de Finanças pela Faculdade Getúlio Vargas, 2013.</li> <li>- Atuou como Executivo do mercado financeiro, foi Sócio na Quest Investimentos.</li> <li>- Foi Diretor Estatutário do Banco Votorantim, CEO da Votorantim Corretora no Brasil e da Votorantim Securities no Estados Unidos e na Inglaterra.</li> <li>- Foi membro do comitê de Trading da BM &amp; FBovespa.</li> <li>- Conselheiro eleito da ANCORD (Associação nacional das corretoras e distribuidoras de títulos e valores mobiliários, câmbio e mercadorias);</li> <li>- Membro do Comitê de Macroeconomia da Andima;</li> <li>- Coordenou em 2016 a apresentação da proposta alternativa de reforma da</li> </ul>

		Previdência Social formulada por professores da UNIFESP.
Paulo Roberto Nunes Guedes  Ministro da Economia (1 de janeiro de 2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Defensor do liberalismo econômico; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defensor da privatização;</li> <li>•</li> </ul> </li> <li>- Apóia o investimento em capital humano; <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul> </li> <li>- Apóia a reforma da previdência e afirma ser uma fábrica de desigualdades. <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul> </li> <li>- Defende o controle dos gastos públicos e alega que as reformas em todo o estado deve ser aprofundada;</li> <li>- Defesa de vouchers para a escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturalidade: Rio de Janeiro, 24/08/1949.</li> <li>- Graduado em economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e PHD pela Universidade de Chicago.</li> <li>- Atuou como professor na Faculdade Getúlio Vargas (FGV), PUC-Rio, Instituto de Matemática pura aplicada (IMPA).</li> <li>- Diretor técnico do IBMEC</li> <li>- Sócio fundador do Banco Pactual (hoje BTG Pactual)</li> <li>- Fundador do Instituto Millennium, o qual se tornou uma OSCIP em 2009;</li> <li>- Sócio da Br Investimentos, atual Bozano Investimentos.</li> </ul>

Fonte: TV NBR/Brasil (2019); Programa Morning Show; Instituto Millennium.  
Elaboração: as autoras.

Por meio da análise das ideias apresentadas no quadro 01 (um), vemos que são derivadas do liberalismo econômico, o qual prega a mínima intervenção do Estado na oferta dos direitos sociais, veem a educação com a função de desenvolver e dar procedimento a reformas, entendidas como mudanças organizacionais e de concepções pedagógicas no sistema educacional, descentralização administrativa, ênfase na avaliação, foco no desempenho e professor responsável pela qualidade do ensino.

Os representantes políticos elencados para este estudo propagam em seus discursos à legitimação de processos de privatização, reorientações dos gastos públicos e desregulamentação da economia, em prol de adequar a educação ao programa político de liberalização da economia mundial para garantir a rentabilidade do setor privado.

As falas desses representantes políticos emitem as velhas ideias da burguesia, em prol de ampliar suas taxas de lucro. As velhas ideias, de acordo com Freitas (2018), são falas que visam precarizar a educação estatal e implantar a ideia de liberalismo econômico. Esses representantes ligados a empresas tem se instalado em grupos, redes, institutos, organizações ditas de responsabilidade social com foco em educação na tentativa de orientar as políticas educacionais para o mercado. “A nova direita neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos de coalização do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes” (FREITAS, 2018, p. 15). O autor afirma que foi neste período que se expandiu

uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, organizações sociais, institutos, associações e ampliou-se o apoio entre empresários e políticos.

A atuação dos ministros e de suas ideias é um exemplo concreto com que Gentili (2010) traz em sua discussão sobre a desordem neoliberal, a violência de mercado e o destino da educação das maiorias. O autor alega que a escola pública é desintegrada por meio de uma série de estratégias privatizantes e de uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico da sociedade a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

## CONCLUSÃO

A análise possibilitou compreender que as falas dos ministros da educação e da economia elencados no presente texto possuem diversas semelhanças em seus discursos: a manutenção de um Estado mínimo para os direitos sociais; uma economia livre; restauração dos valores tradicionais das instituições e o mercado como promotor do sujeito empreendedor. As ideias de ambos ministros direcionam para a privatização gradativa da educação pública.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. A era das contrarrevoluções e o novo Estado de Exceção. In: **A crise da democracia brasileira**. LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. Uberlândia: Navegando publicações, 2017. p.53-61.

ALVES, G. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil: neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: **A crise da democracia brasileira**. LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. Uberlândia: Navegando publicações, 2017. p.129-147.

BRASIL. **Cerimônia de transmissão de cargo ao ministro da economia Paulo Guedes**. TV NBR. 2 de fevereiro de 2019. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jgHueV\\_kZJc](https://www.youtube.com/watch?v=jgHueV_kZJc). Acesso em 4 fev.2019.

BRASIL. **Abraham Weintraub toma posse como ministro da educação**. TV NBR. 9 de abril de 2019. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oBZnrxy8Yw> . Acesso em 7 jul.2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, P. Adeus a escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.p.215-237.

INSTITUTO MILLENIUM. **Biografia de Paulo Guedes**. Disponível em <<https://www.institutomillennium.org.br/author/paulo-guedes/>> Acesso em 6 fev. 2019.

PROGRAMA MORNING SHOW. **Entrevista completa com Abraham Weintraub no Morning Show, rádio Jovem Pan**. São Paulo. 1 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHzFSe8bJqU>. Acesso em 7 ago. 2019.

SHIROMA, E. Redes sociais e hegemonia: Apontamentos para estudos de política educacional In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

## ESTADO E CAPITALISMO: AS CONTRADIÇÕES NA PROTEÇÃO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

Rodrigo Cristiano Diehl<sup>1</sup>  
Jussara Maria Rosa Mendes<sup>2</sup>

O sistema capitalista tem uma facilidade em promover, conjuntamente, dois fenômenos contraditórios: o avanço na seara da produção e na ampliação considerável da pobreza, como decorrência da má distribuição da produção socialmente produzida, sob os desígnios da exploração do trabalho. Desse modo que se apresenta a lei geral da acumulação capitalista onde as expressões da questão social representam o resultado da tentativa de confronto entre as duas classes fundamentais do capital. Nessa dinâmica tencionada pelas relações entre o capital e o trabalho que ocorrem os avanços (reformas) ou retrocessos (contrarreformas) nos sistemas de proteção social.

Os processos de produção e de resultados das tensões entre o trabalho e o capital podem ser visualizados na América Latina, ao mesmo tempo que, ela se constitui como uma região em formação histórica contraditória. Cada um dos vinte países possui suas especificidades que não devem ser sublimadas e analisadas em diversos aspectos como se fossem um único bloco. Contudo, quando se realiza uma inserção específica na divisão internacional do trabalho, a partir de uma construção histórica dentro do capitalismo mundial e, tendo por base Carcanholo (2014), é possível conferir as economias latino-americanas um caráter, com distintos graus, de dependência e de localização periférica na acumulação de capital. Portanto, a dependência e a periferia no sistema econômico mundial é que caracterizam a unidade da América Latina, não excluindo as especificidades de cada membro.

Um elemento circunscrito a esta discussão são as diversas abordagens sobre a autonomia do Estado (conceito polissêmico) que podem ser estruturadas no campo das ciências sociais e das ciências sociais aplicadas. Duas dessas perspectivas são importantes para o desenvolvimento da pesquisa: a primeira de natureza essencialmente política, guarda relação com a ideia de dependência periférica dos Estados latino-americanos, como instrumento de inserção e atuação não subordinada no sistema internacional. E a segunda, em relação as

---

<sup>1</sup> Doutorando em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul, com bolsa Capes. Mestre em Política Social e Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul, com bolsa Capes. Advogado e professor. E-mail: rodrigocristianodiehl@live.com

<sup>2</sup> Doutora em Serviço Social; docente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social, docente permanente do PPG em Psicologia Social e Institucional/UFRGS, representante de área junto ao CNPq. E-mail: jussaramaria.mendes@gmail.com.

condições efetivas do Estado no plano doméstico, isto é, a capacidade de formular e implementar políticas públicas efetivas em parceria com a sociedade civil (GRANATO; REBOUÇAS, 2018).

No mesmo momento que a dependência forma uma mutualidade, constitui processos contraditórios. Por um lado, tem-se nações exploradas, empobrecidas e com altas taxas de desigualdades sociais, econômicas, políticas, de acessos aos direitos, sendo compostas por uma força de trabalho com pouca qualificação, baixa remuneração e com instalações de subempregos o que ocasiona, sobretudo nos últimos anos, a diminuição do poder coletivo de exigir do Estado melhorias sociais. Por outro lado, estão as nações exploradoras e colonizadoras que foram e estão enriquecidas graças à espoliação das riquezas minerais e da exploração do trabalho daquelas pessoas que estão às franjas do capitalismo (PEREIRA, 2017).

Diante desse contexto, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre os movimentos que atuam no Estado capitalista periférico de orientação neoliberal nos processos de reforma e/ou contrarreforma dos sistemas de proteção social na América Latina. A propositura dessas reflexões críticas é necessária e justificada diante de um ambiente latino-americano em constante mudança, entre elas, aquelas nas quais o neoliberalismo assume a cada dia a centralidade na regulação governista, promovendo uma estabilização de forças que entrecruzam o terreno tanto da dominação quanto da direção de um projeto coletivo de nação. Para Rojas e Gomes (2017), a América Latina está passando por um momento de turbulência em suas democracias, especialmente diante de um considerável número de medidas de austeridade frente ao ajuste econômico, o que ocasionará severas limitações na atuação dos sistemas de proteção social.

Na construção do estudo, o percurso metodológico utilizado em relação aos objetivos foi uma pesquisa de caráter exploratória-descritiva; quanto aos procedimentos uma pesquisa bibliográfica de caráter quanti-quali. Por sua vez, para a análise dos dados coletados na pesquisa utiliza-se o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 1994) partindo de um referencial teórico crítico e multidisciplinar, tomando a união do Serviço Social e do Direito como campos originários, mas transitando por autores da economia, educação, sociologia, filosofia e da ciência política.

Sob esta perspectiva de análise, será possível apreender e compreender as dimensões históricas, culturais, sociais e políticas em que se elaboram as representações e, conseqüentemente, o marco global sobre as contradições entre Estado capitalista periférico e os processos de reforma e/ou contrarreforma dos sistemas de proteção social na América Latina.

Entre as conclusões parciais do estudo, pode-se afirmar que o que ocorre atualmente nos sistemas de proteção social não deve ser visto como algo novo, mas sim, um aperfeiçoamento, com novos atores sociais e formas, dos processos de contrarreformas visualizados a partir de 1980 com a expansão do capitalismo mundial com o apoio das agências multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento). As implementações das contrarreformas nos Estados latino-americanos (contrarreforma administrativa) e na proteção social (desmonte dos sistemas públicos) tem como ponto de arranque o Consenso de Washington e a - falácia - da necessidade de estabilização econômica e inflacionária.

Junto com esses discursos, expande-se pelo mundo capitalista periférico e central o novo paradigma da pobreza enquanto elemento central dos desenhos de políticas e programas sociais. Essas novas políticas são elaboradas com o auxílio de organismos multilaterais que buscam atender somente expressões e manifestações imediatas da questão social (como a pobreza absoluta), perdendo todo e qualquer vínculo direto com questões estruturais (como desemprego, racismo, machismo) (PASTORINI; MARTINEZ, 2014). Esse novo pensar e agir, que a academia desempenha um papel importante em sua manutenção, reforça ações focalizadas e individualizadas, sem atuar em questões centrais que normalmente são as causas para tal realidade.

Outro ponto importante na construção desses novos modelos de atuação é atrelar a ampliação da pobreza com a necessidade de diminuição do caráter protetivo do Estado (por meio dos sistemas públicos de proteção social), o que engloba no aumento da dimensão repressiva e coercitiva: substituindo um Estado social por um Estado punitivo. Essas alterações tanto na sociedade quanto no Estado somente são possíveis graças ao apoio político e econômico de diversos setores da sociedade diante da “[...] extensão das novas narrativas, atores e situações que promovem a insegurança e elaboram uma cultura do medo como figura onipresente. Onde o medo, a insegurança e a violência passaram a ser importantes fatores de coesão social” (MORÁS, 2010, p. 16).

Portanto, o Estado latino-americano inserido no capitalismo monopolista de orientação neoliberal atua como um instrumento de organização econômica, mas sempre voltado para a administração dos ciclos da crise e proporcionando mecanismos para a sua renovação às custas da classe trabalhadora (RAICHELIS, 2013). Dentro desse contexto, promovem-se as políticas sociais na ideia de o Estado administrar as expressões e manifestações da questão social, assegurando condições básicas de sobrevivência da população em nome do desenvolvimento monopolista do capital.



## REFERÊNCIAS

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Desafios e perspectivas para a América Latina do século XXI. **Revista Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 625, jul./dez. 2014.

GRANATO, L.; REBOUÇAS, I. Estado, autonomia e integração regional na América Latina. **Latinoamérica**, n. 66, México, p. 261-285, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORÁS, L. E. Los dilemas y desafíos de las políticas progresistas de seguridad. **Revista Encuentros Uruguayos**, Montevideo, n. 3, p. 6-21, set. 2010.

PASTORINI, A.; MARTÍNEZ, I. Tendências das mudanças da proteção social no Brasil e no Uruguai: a centralidade das redes mínimas na América Latina. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Camila Potyara. A proteção social em tempos sem brios. **Revista Argumetum**, Vitória, v. 9, n. 3, p. 24-29, set./dez. 2017.

RAICHELIS, Raquel. Proteção social e trabalho do assistente social. Tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 609-635, out./dez. 2013.

ROJAS, G. A.; GOMES, C. M. C. Crise orgânica, governos e seus impactos na América Latina. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 39, v. 15, p. 17-32, jan./jun.2017.

# NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Katiele Rezer Menger<sup>1</sup>

## Introdução

O objetivo deste trabalho é fazer uma discussão sobre o neoliberalismo e a educação no estado capitalista, buscando contribuir como um subsídio ao debate sobre os efetivos objetivos e consequências da privatização da educação, especialmente no que concerne à manutenção da democracia e ao avanço na construção de uma sociedade mais justa e igualitária no Brasil. Têm-se como objetivo específico confrontar algumas das concepções sobre educação e Estado difundidas pelo neoliberalismo, que acabam por fundamentar os discursos de parlamentares e formadores de opinião em favor de iniciativas privatistas da educação. Este trabalho se justifica academicamente, pois, visa contribuir com as iniciativas de análise e sistematização dos conceitos de estado capitalista e educação, e como estes se inter-relacionam no modelo neoliberal. Como problema de pesquisa, busca-se responder, então, porque as conceituações de Estado e educação propostas pelo neoliberalismo são insuficientes para explicar a essência do modelo neoliberal do Estado capitalista. O presente estudo se utiliza de uma metodologia qualitativa, que consiste na revisão bibliográfica de livros e artigos de autores que utilizam uma abordagem teórico-crítica sobre o Estado.

## Estado e educação: uma crítica ao modelo neoliberal

O neoliberalismo parte do pressuposto de que a menor participação do Estado na economia, a partir de maior desregulamentação, políticas de austeridade e incentivo a privatizações pode conduzir à maior prosperidade global. Segundo David Harvey (2005 p. 86), o neoliberalismo pode ser definido como

“uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.”

O modelo, ou a “teoria neoliberal”, entende o Estado como um conjunto de instituições cuja excessiva interferência na livre troca entre os indivíduos prejudica uma melhor alocação

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: katiele.menger@gmail.com

dos recursos, que se daria de forma natural sem intervenção externa. Esta abordagem acaba por mascarar o nível econômico das relações de produção, pois não questiona a centralidade do Estado para a manutenção das condições de perpetuação do capitalismo, uma vez que este é quem assegura a propriedade privada dos meios de produção e a reprodução da força de trabalho como mercadoria (DO AMARAL, 2007). Ou seja, ao ver o Estado como esse aparato acima e fora da sociedade, que em essência interfere na livre troca entre os indivíduos, o neoliberalismo ignora todo o componente histórico das formações sociais, cuja existência e organização já parte de uma relação de dominação a partir dos que detêm os meios de produção e os que detêm a força de trabalho.

Como afirma Harvey (2008), o aparato conceitual do modelo neoliberal se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento, pois, as figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual e, ao tomá-los como valores centrais da civilização - dado que estes são ideais convincentes - sustentavam que esses valores estariam ameaçados “por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos” (HARVEY, 2008, p.27).

Assim, como afirma (CAETANO, 2018), atualmente os defensores da ideologia neoliberal trazem o diagnóstico de “ que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que devia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população nas políticas sociais e, ao regulamentar a economia, atrapalhou a livre iniciativa do mercado”(CAETANO, 2018, p.156). Deste modo, como aponta Diehl (2018), se acaba por afirmar que a responsabilidade da crise econômica, social e política é do Estado, sendo a saída para a sua superação a privatização dos serviços públicos. Em relação à educação, sua entrega à iniciativa privada prejudica não só sua democratização, ao dificultar seu acesso por camada menos abastadas da população, mas, também, afirma sua orientação em um sentido cada vez mais segmentado e voltado para a capacitação técnica e reprodutora da realidade social.

Segundo Neves e Pronko (2010), ainda que o processo de privatização da educação escolar tenha se dado em graus bastante diversos nas diferentes formações sociais, há, atualmente, nos organismos internacionais, em especial no Banco Mundial e na Unesco, uma tendência forte à defesa de maior intervenção estatal direta nessa área. Para os autores, no Brasil, apesar de haver iniciativas de maior ampliação das vagas no ensino médio e superior em instituições públicas e gratuitas e interiorização da educação superior estatal, que visam administrar a forte tendência privatista do país na área educacional, as iniciativas não vêm seguidas pela redefinição da natureza da educação escolar executada até então. Há, então, “a

submissão da escola em todos os níveis e modalidades aos interesses econômicos e ético-políticos imediatos do mercado, [...] na medida em que as diretrizes filosóficas e político-pedagógicas das reformas educacionais [são] levadas a termo por representantes e aliados da burguesia brasileira.”

Há, então, uma dupla intencionalidade em relação à educação levada a cabo pelo neoliberalismo: o intento privatista da educação e sua orientação pedagógica para uma matriz orientada aos interesses de manutenção da realidade social. Isso não se dá de modo não intencional, pelo contrário, a educação se insere então no debate sobre Estado e neoliberalismo quando se retoma autores como Poulantzas (1978), o qual afirma que o Estado faz a manutenção das relações de classe a partir de seus aparelhos repressivos ou ideológicos, nos quais a educação é ferramenta importante. Bugiato (2018) define três níveis em que operam as funções do Estado, que seriam: o nível da economia, no qual a função do sistema jurídico seria, em geral, organizar o processo de produção, regulamentar contratos de compra e venda da força de trabalho e regular as trocas capitalistas; o nível político, no qual a função do Estado consiste na manutenção da ordem política no conflito entre as classes; e, por fim, o nível ideológico, no qual o Estado estabelece normas para os sistemas de comunicação, de informação e de educação, no âmbito nacional. Articulando estes três níveis, então, o papel político global do Estado seria a manutenção da unidade de uma formação social no interior da qual se dá a dominação de uma classe sobre a outra.

Em relação ao nível ideológico em que operam as funções do Estado, cabe afirmar que uma classe ou fração de classe afirma sua hegemonia quando logra “ [...] tanto por parte das classes aliadas quanto por parte das classes subalternas, uma identificação com o seu projeto ideológico de dominação; quando sua visão de mundo particular universaliza-se, sendo compartilhada como própria pelas demais classes.” (GRAMSCI, 1991, p. 185). É, assim, neste contexto, que se inserem as políticas educacionais.

No Brasil, onde apenas 16,5% da população com mais de 25 anos já concluiu o ensino superior, e onde 66,19% dos estudantes de universidades federais vêm de famílias com renda de até 1,5 salário mínimo por pessoa, a promoção estatal em educação ainda é um fator determinante para o acesso democrático a esta. Além disso, 95% da pesquisa é promovida por universidades federais. (ANDIFES, 2019; UNIFESP, 2019) Longe de se fazer conclusões superficiais acerca destes dados, o que se pode inferir acerca destes, somado às reflexões teóricas, é que o acesso ao ensino superior no Brasil ainda é restrito a uma pequena parcela da população e, dentre os que acessam, a gratuidade do ensino é um fator determinante. Também, o fato de quase a totalidade da pesquisa acadêmica ser promovida por instituições federais,

quando há no país também grandes universidades privadas, aponta a reflexão sobre quais os objetivos e incentivos da iniciativa privada para gerar conhecimento.

## **Conclusões**

O que se pode afirmar acerca da relação entre neoliberalismo e educação no estado capitalista no Brasil, a partir das constatações até então expostas, é que a privatização da educação tem efetivos objetivos e consequências na manutenção da democracia brasileira, uma vez que o acesso ao ensino superior ainda é restrito a um pequeno percentual da população, e que dentre os que cursam o ensino superior, mais da metade se encontra nas classes D ou E, tendo seu acesso inviabilizado caso o ensino fosse privado.

As conceituações de Estado e a educação propostas pelo neoliberalismo são insuficientes para explicar a essência do modelo neoliberal do Estado capitalista, pois, apontam somente para o objetivo aparente de aumentar a eficácia do ensino ao privatizá-lo, mascarando a essência das iniciativas privatistas, que se materializam, na prática, em precarização do ensino, escassez de investimento em pesquisa e orientação pedagógica para uma matriz orientada aos interesses de manutenção da realidade social.

## **Referências:**

**Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).** Classes D e E são maioria nas Universidades Federais, 19 de agosto de 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/politicas-de-expansao-e-inclusao-contribuem-para-que-as-classes-d-e-e-sejam-a-maioria-dos-estudantes-das-universidades-federais/>>. Acesso em: 22 ago 2019.

BUGIATO, Caio. Poulantzas, Estado e Relações Internacionais. **Décalages**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-17, 2018.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n.2, maio-ago, p.153-168, 2018.

DIEHL, Rodrigo Cristiano. Estado, neoliberalismo e educação pública. **Observatório do Estado Latino-Americano**, 23 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacao-publica/>>. Acesso em: 10 ago 2019.

DO AMARAL, Oswaldo. O conceito de bloco no poder e o estudo das relações internacionais. **Cadernos Cemarx**, [S.l.], n. 4, p. 125-135, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Artigos Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, jan. p. 97-111, 2010.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

**Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)**. Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil, 16 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>>. Acesso em: 20 ago 2019.

## O DUPLO MOVIMENTO EMPRESARIAL NO BRASIL PÓS 1990

Sara Freitas<sup>1</sup>

Para a compreensão das relações capitalistas na atualidade e sobre as disputas do campo social é necessário saber, antes de tudo, que a separação tradicional da esfera privada – o empresariado – do Estado não é algo possível de funcionar em perfeita simetria e autorregulação. Considerar essa última hipótese como verdadeira é desconsiderar que o mercado e, portanto, os interesses privados, não são um sistema fechado, uma bolha independente da política, um *laissez-faire* possível e harmônico, regulado, e nada ameaçador ao desenvolvimento e emancipação social.

A onda de privatizações que se alastrou pelo mundo a partir da década de 1980, e especificamente no Brasil, a partir dos anos 1990, deu a impressão de um Estado descomprometido com a dinâmica do capital. No entanto, a esfera empresarial tem cada vez mais nos mostrado que não pode funcionar de maneira autônoma e desvinculada da política. Ao contrário, a economia capitalista domina a política, a educação – e por que não - a religião, buscando expandir sua hegemonia, aqui usada nos termos gramscianos, dentro da sociedade. E é através da RSE [Responsabilidade Social Empresarial] e suas ações, especialmente em iniciativas culturais e educativas, que a hegemonia pouco a pouco é construída, incorporada e defendida pela sociedade tanto como modelo de empreendimento, como valor social e individual a serem reproduzidos.

Além das ações de RSE, há outro movimento do empresariado no que condiz aos direitos sociais. Esse movimento envolve, por exemplo, a questão do trabalho e o pesado lobby do empresariado no que se refere à reforma trabalhista, instituindo assim a precarização do setor. Nesse sentido, dada as configurações de profunda desigualdade do país, o campo empresarial tem atuações para além das ações capitalistas, atuação que ficou evidente, e, que, por isso, o setor passou a ser cobrado por ações em áreas vinculadas aos direitos e políticas sociais.

Para entender essa dinâmica é interessante retomar o debate de um pensador importante, o filósofo Karl Polanyi. Em seu livro “A grande transformação”, inicialmente publicado em 1944, Polanyi (2000) desenvolve uma análise profunda da revolução industrial e os esforços para se estabelecer e difundir um novo mercado.

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pós-doutoranda em Ciencia Política na Universidade Federal do Rio Grande do Sul..

Na era neoliberal a noção utilizada por Karl Polanyi sobre o chamado *duplo movimento*, como uma crítica a ordem vigente, e porventura um prenúncio do seu fim, tem sido bastante utilizado por cientistas sociais (DALE,2013). Não entraremos no debate sobre um provável fim, mas queremos, contudo, nos apropriarmos da ideia de duplo movimento, na tentativa de compreender a dinâmica empresarial no Brasil atual.

Karl Polanyi (2000) identifica a existência de um duplo movimento na história do capitalismo, resultado da contradição dos princípios organizadores das economias e da sociedade de mercado. Cada um deles apontando para métodos e objetivos distintos. Um deles seria o princípio do liberalismo, que propõe a universalização dos mercados autorregulados. E o outro seria o princípio da autoproteção social que atua em defesa de todas as instâncias sociais ameaçadas pelos mercados.

Deste modo, assim como ocorreu na Europa, o Brasil também vivenciou o que Polanyi descreveu como duplo movimento. Dentro desse contexto, pode-se entender que o primeiro movimento diz respeito a estratégias empresariais de facilitação da expansão do capital, como por exemplo, o incentivo às privatizações. O segundo movimento tem por objetivo a construção da imagem empresarial como formuladora e promotora de projetos de proteção social, por meio do nascimento e fortalecimento da ideia de terceiro setor e da chamada Responsabilidade Social. No entanto, esse circuito é marcado por uma intensa desconstrução do setor público, motivo pelo qual trazemos algumas importantes reflexões sobre aquilo que denominamos “financiamento da precarização”, dado o papel central que o processo de precariedade do trabalho, e, portanto, da vida, assume nas possibilidades da ação e promoção do empresariado, através, principalmente, do sucateamento das ações públicas.

A despeito das análises realizadas por muitos especialistas na tese do duplo movimento de Polanyi, sobre economia e mercado, como se fosse um movimento pendular (DALE, 2013), através da história, acreditamos que se trate mais de um movimento dialético, visto que os dois princípios convivem de forma necessária, permanente e contraditória dentro do capitalismo.<sup>2</sup>

Neste sentido, trazemos ao leitor, além de um debate teórico, levantamentos de dados primários e secundários (no campo da educação e Cultura) que podem nos ajudar a compreender o universo sofisticado de atuação do empresariado nacional. Embora não ofereçamos respostas, propomos, através desse debate, possibilidades de reflexão e compreensão de um universo em constante mutação e que se apresenta com uma enorme dificuldade de interpelar ao autor, na compreensão de qual o sentido da ação empresarial. Entender as entrelinhas de tais ações,

---

<sup>2</sup> Ver José Luís Fiori na revista Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/O-Duplo-movimento/20827> Acesso em: 16/06/2019.



principalmente no que se refere a atuação no campo societal, é entender o movimento de precarização das políticas sociais e o porquê de um Estado ausente, quando não, sucateado.

O objetivo deste trabalho, portanto, é traçar o que chamamos de duplo movimento do empresariado nacional, bem como chamar a atenção do leitor para processos aquém dessa dinâmica, problematizando a questão do que denominamos “financiamento da precarização”<sup>3</sup>, o qual constitui-se como a hipótese central deste trabalho, sem perder de vista a compreensão do campo empresarial nas ações de responsabilidade social. É onde vemos também as ações pedagógicas de um processo de construção hegemônica (GRAMSCI, 1978), por segmentos do empresariado nacional, em especial, do banco Itaú por meio de RSE. No entanto, constatamos que grande parte deste financiamento encontra no Estado, via lei de incentivos, seu maior agente financiador. Para tanto será apresentado no GT dados por nós coletados no campo da educação, tendo como objeto empírico o Itaú Social e o Itaú Cultural, entendemos que as ações empresariais no campo do social funcionam como um processo pedagógico de construção da hegemonia.<sup>4</sup>

## REFERÊNCIAS

DALE, Gareth. Duplos movimentos e forças pendulares: perspectivas polanyianas sobre a era neoliberal. *Otra economia. Revista Latinoamericana de economia social y solidaria*. Vol 7, No 12 (2013).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder I: a formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro, ed. Globo, 7ed, 1987.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 ed., 1978.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ed. 1978.

---

<sup>3</sup> O conceito foi desenvolvido em um artigo ainda no prelo, e que associamos as políticas dos direitos trabalhistas. Contudo também podemos associar esse conceito as demais políticas sociais. Exemplo é o corte dos recursos financeiros, vide bolsas de pesquisa, que observamos no presente em agencias de fomento como CNPq e Capes. O que visa a nosso ver precarizar o ensino público e ampliar o ensino privado, da educação básica ao ensino superior.

<sup>4</sup> Acerca dos dados e deste debate, ver tese de doutoramento em sociologia, defendida na Universidade Estadual de Campinas em 2016 sobre o título: *Em cena os empresários, luta política e gestão do social*.

LAZZARINI, Sérgio. Capitalismo de laços: os donos do Brasil e suas conexões. Entenda como funciona as estratégias e alianças políticas e as suas consequências para a economia brasileira. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica a razão dualista: o onitorrinco. Boitemo, 2006.  
\_\_\_\_\_ Os direitos do antivalor: economia política da hegemonia imperfeita. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

POLANYI, KARL. A grande transformação: as origens de nossa época. 2ed. Rio de Janeiro, ed. Campus, 2000.

# O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS DISPUTAS NO ARRANJO FEDERATIVO

Rosenery Pimentel do Nascimento<sup>1</sup>  
Lorrainy Ferrari<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O artigo apresenta resultados parciais de um estudo, vinculado a pesquisa em andamento, referente ao projeto da Chamada Universal MTCI/CNPq N° 01/2016<sup>3</sup> e pretende aprofundar o debate sobre as disputas para a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) no arranjo federativo. Para isso utilizaremos como fontes os documentos produzidos no âmbito do legislativo, Projeto de Lei Complementar (PLP 413/14) do Ságua Moraes PT/MT e o PLP 25/19 Professora Dorinha Seabra Rezende DEM/TO, em articulação com a ação dos agentes de interesse privado no debate em torno da definição do SNE, compreendendo que o campo das ciências sociais aborda “um conjunto de expressões humanas, constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” sociais (MINAYO, 2002, p.15).

Nossa hipótese sinaliza que, as propostas têm evidenciado que há uma disputa hegemônica quanto à definição do SNE para a orientação de um projeto societário articulado ao desenvolvimento econômico e aos interesses do mercado, o que denota as relações de forças, neste caso, cria-se um espaço de hegemonia relacionado à essa disputa política, conferindo a esta arena uma disputa interna e uma “unicidade com fins econômicos e políticos e uma unidade intelectual e moral” (GRAMSCI, 1976, p. 49-50).

A regulamentação da Emenda Constitucional (EC) 59/2009 deu à centralidade da formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) a articulação do SNE, destacando no aspecto federativo à discussão a partir da alteração Constitucional do art. 204. Abicalil (2015) e Dourado (2018) reconhecem os impasses e os desafios para a regulamentação do SNE e chamam a atenção para as disputas e os riscos de propostas frágeis e inconsistentes.

Esse aspecto reforça que o SNE não se define apenas com a formalização legal, mas incide sobre diversos atores no campo das políticas educacionais, daí a sua complexidade.

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) membro e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia na UFES e Bolsista de Iniciação Científica - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) membro e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Federalismo e Políticas Educacionais.

<sup>3</sup> Artigo derivado da pesquisa intitulada “Regulamentação e implementação do Sistema Nacional de Educação no Brasil: relações intergovernamentais para a garantia do direito à educação”.

Analisar a movimentação no Congresso Nacional pode elucidar pistas das tensões, avanços e retrocessos na definição do Sistema.

## **AS DISPUTAS NA AGENDA DO SNE**

No período de 2011 a 2019 foram apresentadas cinco propostas no Congresso para instituir o SNE. De acordo com Araújo (2016) as propostas têm relação com o desenho jurídico e político e incidem na disputa de um modelo de cooperação à oferta da educação pública.

Em 2011 foi apresentado o PLP 15/11 pelo Deputado Felipe Bornier (PHS/RJ) com foco na colaboração federativa e nas responsabilidades da gestão pública pela educação básica. Em agosto de 2013, aprovada pelo Requerimento 296/13 Comissão de Educação (CE) do Deputado Angelo Vanhoni (PT/PR), foi realizada a 1ª audiência pública com o anúncio da proposta de um substitutivo para o PLP 15/11. Tal proposição não foi apresentada oficialmente e sequer constam no histórico de sua tramitação.

Meses antes dessa audiência, em 07/05/13, foi apresentado o PLP 5519/2013 pelo Deputado Paulo Rubem Santiago PDT/PE. Esse projeto teve seu processo de tramitação aligeirado. Em 11/06/13 foi apensado ao PLP 2417/11 de autoria do Deputado Alex Canziani PTB/PR que dispõe sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), com a justificativa que se tratava de matérias correlatas. Todos os pedidos de desapensação foram indeferidos, em 2015 ambos foram apensados ao PLP 7420/06 da Deputada Raquel Teixeira PSDB/GO que trata da Lei de responsabilidade educacional e aponta uma abertura para o debate sobre a responsabilidade dos gestores públicos com a educação básica.

Os ADE contam, desde 2008, com a participação do Todos Pela Educação (TPE) na condução de experiências de grupos empresariais ligados ao TPE, pautado numa matriz empresarial que desconsidera a dinâmica federativa e inclui a difusão desse modelo como sinônimo do regime de colaboração (ARAÚJO, 2012).

A tramitação do PL 413/14 foi a proposta que alcançou maior expressividade no Congresso. Com menos de 30 dias da regulamentação do PNE, foi apresentado o PLP 413/14 do Deputado Ságuas de Moraes PT/MT em 22 de julho/2014. Segundo Abicalil (2016, p.112), o projeto, em sua 1ª versão, configurou uma proposta “embrionária” em que há época de sua formulação já atentava para o aprofundamento necessário, haja vista as iniciativas fragmentadas no *locus* de decisão política para sua regulamentação e “o campo das disputas políticas e as correlações de forças nele atuante”.

O Substitutivo considerou os apensamentos dos PLPs 15/11 e o 448/17 do Deputado Giuseppe Vecci PSDB/GO, com elementos à estrutura do SNE. Essa teria sido uma estratégia para manter o PLP em discussão já que o proponente do 413/14 desistiu de concorrer ao pleito de 2018, sendo o projeto arquivado por fim de legislatura.

No Relatório da CE emitido pelo deputado Glauber Braga, aborda como questão central a questão da colaboração e revela a inserção dos múltiplos posicionamentos, classificando as sugestões um “espírito multipartidário”. No parágrafo único do art.29 registrou que: “o consórcio será referência para as transferências de recursos voluntários pelo estado e pela União, nos termos de decisão consensual da Comissão dos Pólos Regionais (CPR)” (BRASIL, 2017). Complementado essa visão, é apresentado na seção 2 a Gestão Colaborativa, definida no art.30 como “um conjunto articulado de ações voltado ao desenvolvimento da cooperação federativa e gestão compartilhada dos serviços e recursos financeiros da educação pelos entes da Federação” (BRASIL, 2017).

O conceito de gestão colaborativa parte de uma matriz empresarial, que envolve o fenômeno das redes de cooperação, atuantes em nível estratégico e instrumental de governança, enfatizado por Balestrin e Verschoore (2015).

Esse modelo está inserido no contexto de uma nova competição exigida pela reconfiguração do capital, reproduzindo os efeitos da cooperação no mercado associada a diferentes formas de colaboração como os consórcios, os arranjos, acordos e pactos em prol do desenvolvimento econômico das organizações. A cooperação federativa assume uma cooperação administrada, baseada em indicadores de desempenho, mecanismos de classificação e indução financeira por meio de premiações (ABRUCIO; SEGGATTO; PEREIRA, 2016).

A proposta lançada pelo PLP413/14 criou um espaço de legitimação desse modelo de cooperação baseado no associativismo territorial com ampla participação empresarial, e mesmo com o arquivamento em 31/01/19, não alterou as disputas pela cooperação federativa.

O PLP 25/19 de autoria da Deputada Dorinha Seabra Rezende foi apresentado em 13/02/19, proposta endossada no Seminário Internacional “Educação Já: as 7 prioridades que podem mudar o rumo da educação e do país”, realizado em 17 e 18 de fevereiro de 2019 pelo TPE.

As estratégias foram subdivididas em três eixos com a definição de macro diretrizes de médio e longo prazo. Dentre as prioridades estão a governança federativa e a organização do SNE que se configura como prioridade para o TPE até 2022. A proponente do PLP é membro do comitê técnico do TPE e uma difusora do movimento no legislativo (TPE, 2018).

O PLP 25/19 indica um desenho institucional que ascende à disputa sobre a cooperação federativa com o estímulo para a cooperação horizontal na implementação de consórcios, arranjos para o desenvolvimento das políticas no território e transferências voluntárias para o financiamento da Educação. O exposto enfatiza a descentralização desses recursos, reforçada no pensamento do PLP 47/19 do Deputado Pedro Cunha Lima (PSDB/PB) que trata sobre os instrumentos de cooperação federativa para a transferência de competências entre os entes, já o PLP da Professora Rosa Neide PT/MT contrapõe essa visão com a indicação de regulamentação do art. 23 da Constituição para fixar as normas de cooperação, o que indica a correlação de forças sobre a atual proposta.

Nesse contexto, evidencia-se uma movimentação das frentes parlamentares, com a criação da Frente Parlamentar Mista em defesa pelo pacto federativo, via Requerimento 1009/19 da Deputada Dorinha Seabra com lançamento em 10/04/19, e a participação do TPE como parte do Conselho consultivo. Essa discussão recebeu o apoio da Confederação Nacional dos Municípios, Frente Nacional de Prefeitos e Associação Brasileira de Municípios, intensificando uma agenda de ações municipalistas com a retomada de pautas correlatas com impacto direto no repasse de recursos e na definição do pacto fiscal. Assim, a institucionalização do SNE tem sido intensificada com a ação da agenda instituída pelo TPE e sua ampla participação no legislativo com a difusão de conteúdos subsidiando as propostas do SNE.

## **À GUIA DE UMA CONCLUSÃO**

É necessária atenção à intervenção privada na educação e quais formulações, proposições e tensões têm influenciado o debate para a instituição do SNE. Cabe considerar o intenso protagonismo do TPE nesse movimento e a compreensão de que sua ação reúne um coletivo de instituições e grupos empresariais atuando em diferentes áreas da política educacional, alinhado aos interesses que correspondem ao mercado, tornado a educação como elemento estratégico nesse desenvolvimento.

Essas inflexões têm fragilizado o pacto federativo, tornado vulnerável aos interesses do mercado, incorporando uma lógica gerencialista em que as formulações e proposições para a institucionalização do Sistema estão sendo definidas para atender ao capital produtivo, instrumentalizando o SNE como uma mera engrenagem sem a efetividade de uma política de Estado que possa assegurar uma maior equidade federativa.

## REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. O Sistema Nacional de Educação, Relações federativas e cooperação. IN: **Relações federativas e Sistema Nacional de Educação**. ORG. DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins. Coletânea ANPAE, Brasília. DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica**. Educ. Soc. 2013.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e desempenho dos setores empresariais como projetos concorrentes para a regulação da colaboração**. Educ. Soc. 2013.

\_\_\_\_\_. **Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação**. RBPAE - v. 28, n. 2, p. 515-531 mai/ago. 2012.

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGGATTO, Catarina Ianni; PEREIRA, Maria Cecília Gomes. **Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo**. Instituto Natura, 2016.

BALESTRIN, Alsones; VERSCHOORE, Jorge. **Redes de cooperação empresarial: Estratégias de gestão na nova economia**. 2º Ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Projeto de Lei Nº 15, de 22 de fevereiro de 2011. Brasília-DF. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoes>>. Acesso em: 25/04/19.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei Nº 5.519, de 07 de maio de 2013. Brasília-DF. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoes>>. Acesso em: 25/04/19.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei Nº 413, de 27 de julho de 2014. Brasília-DF. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoes>>. Acesso em: 25/04/19.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei Nº 448, de 23 de novembro de 2017. Brasília-DF. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoes>>. Acesso em: 25/04/19.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei Nº 25, de 13 de fevereiro de 2019. Brasília-DF. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoes>> Acesso em: 25/04/19.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE SOBRE O ESTADO MODERNO BURGUEÊS**

Amanda Caroline de Oliveira<sup>1</sup>  
Mariléia Maria da Silva<sup>2</sup>

O presente trabalho é fruto dos estudos efetuados pelo grupo de pesquisa LUTE – Lutas Sociais Trabalho e Educação (UDESC) ao debruçar-se sobre as políticas educacionais no projeto “A indústria pela educação: um estudo das políticas da Federação das indústrias de Santa Catarina para a educação pública no alvorecer do XXI”. Durante nossas discussões a principal dificuldade que enfrentamos é apreender a relação entre as frações burguesas e o estado, visto que este órgão se apresenta como neutro e acima dos sujeitos. Sendo assim, nosso objetivo é tentar elucidar como se caracteriza o estado e quem afinal produz as políticas públicas.

Para nos ajudar a responder esse problema utilizaremos como referencial teórico a historiadora Virgínia Fontes, especificamente em seu trabalho “O Brasil e o Capital-Imperialismo” (2010). Este resumo se constituirá como um estudo bibliográfico a respeito das formulações sobre o estado, tendo em vista a necessidade de apreender sua estrutura e funcionamento no sentido de evitar armadilhas panfletárias, tal como o discurso da democracia como valor universal.

A realidade social é composta por múltiplas determinações, elementos sociais, culturais, econômicos, jurídicos, ideológicos pintam o quadro da história contemporânea de nosso país. Portanto, na busca por compreendê-los, a historiadora Virgínia Fontes sintetiza sua análise em uma categoria, o capital-imperialismo. Deste modo, antes de discutirmos o Estado, descreveremos a concepção de capital-imperialismo, pois julgamos ser deste ponto nossa partida.

Essa categoria elaborada por Fontes compreende cinco processos, sendo eles: 1 - a transformação da união íntima de capitais (bancário+funcionante) para a condensação da pura propriedade capitalista, que se expressa em uma união pornográfica de capitais. Os grandes monopólios não mais efetuam a simples fusão entre industriais e banqueiros, mas com qualquer

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, bolsista de iniciação científica na modalidade PROBIC (UDESC), membro do Grupo de Estudos LUTE – Lutas Sociais, Trabalho e Educação, email: amanda.rufatto.oliveira@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora doutora, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, coordenadora do Grupo de Estudos LUTE – Lutas Sociais, Trabalho e Educação, email: marileiamaria@hotmail.com.



tipo de capitalista do circuito da produção de mercadorias, desde os setores de distribuição aos conglomerados educacionais financeirizados, por exemplo. 2 – Aprofundamento das táticas de expropriação dos produtores diretos mundo afora, caso da expulsão do campesinato, população indígena e ribeirinha, e da destruição das formas artesanais. 3 – A reconfiguração da colonização, ou seja, mesmo com o fim dos impérios coloniais e o surgimento de novas repúblicas a relação entre centro e periferia do capitalismo se manteve com a mesma lógica de divisão internacional do trabalho, alguns produzindo *commodities* e outros alta tecnologia. 4 – A reorganização da burguesia e dos processos produtivos dá-se a partir da 'hiper-acumulação e centralização do capital', que por sua vez expressa-se na desterritorialização das empresas, com total flexibilidade de mudar de lugar a qualquer momento, desmontando e remontando indústrias onde melhor lhe convêm. Associado a isso, vemos uma descarnação do capital, com o trabalhador não conseguindo mais ver seu patrão. 5 - Como último elemento constitutivo do capital-imperialismo tem-se a transformação da forma do estado burguês moderno e da organização inter-burguesa ampliando o conceito leniniano de Estado.

Para Lênin (1986), o estado forma-se no momento da divisão da sociedade em classes sociais antagonicas, e deste modo tem como função primária evitar que o conflito entre as classes resulte em uma guerra civil sangrenta, culminando em sua autodestruição. Além disso, o Estado apresenta-se como representante das vontades de toda sociedade, uma entidade superior e neutra às influências de classe. Tais expressões são parte da exteriorização que permanece na aparência do fenômeno<sup>3</sup>. Porém, em essência, enquanto houver classe sociais, o Estado sempre será da classe economicamente dominante: “para Marx, o Estado é um órgão de *dominação* de classe, um órgão de *submissão* de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão” (LÊNIN, 1986, p.10, grifos do autor).

Deste modo, a descrição que realizamos até o momento apresenta o Estado em seu sentido restrito, ou seja, apenas enquanto aparato jurídico, político, ideológico e militar de dominação. Fontes (2010) utiliza desses pressupostos, porém amplia a compreensão desta categoria ao trazer à tona as concepções de Estado Integral (ou ampliado) de Gramsci, especialmente no que tange aos pares dialéticos: Estado – Sociedade Civil, consenso – coerção. Como relata a historiadora, Marx e Engels unem aquilo que os liberais haviam separado, sociedade civil e estado. Diante disso, Gramsci trabalha sob a compreensão de que o conceito de sociedade civil dá conta

---

<sup>3</sup> LENIN, 1986. Essas formulações são reafirmações das produções de Engels em “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” e “Anti-Dühring”.

dos fundamentos *da produção social da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado*. [...] remete para a organização e, portanto, para a produção coletiva, de visões de mundo, da consciência social, de *formas de ser* adequadas aos interesses do mundo burguês (FONTES, 2010, p.133, grifos da autora).

Dessa maneira, se fossemos resumir essa relação dialética, poderíamos sintetizar que o estado faz parte da sociedade política e, conjuntamente com a sociedade civil, é parte da superestrutura que se ergue a partir das relações sociais de produção (estrutura). E assim como estrutura e superestrutura são inseparáveis e co-determinantes, sociedade civil e estado também o são. Sob a égide da sociedade civil criam-se formas que lhe dão corpo e ação, são os chamados aparelhos privados de hegemonia, que são as

vertebrações da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, igrejas, revistas, entidades as mais diversas [...] (FONTES, 2010, p.133).

Ao retomar os conceitos de sociedade civil, estado e aparelhos privados de hegemonia, Fontes (2010) busca desmistificar a descaracterização que as categorias gramscianas sofreram ao longo das décadas de 1970/80 quando do ‘surto das ongs<sup>4</sup>’. Naquele momento histórico, convencionou-se denominar como esferas da sociedade civil os movimentos sociais organizados ou as Ongs, que apesar de trabalharem com demandas da classe trabalhadora, como a miséria, não tinham um projeto de superação da sociedade capitalista. Nestes termos conservadoras da ordem vigente.

Deste modo, enfatizamos que sociedade civil não deve ser confundida como sinônimo de aparelhos privados, pois contém uma complexidade superior a isso, e carrega em si as relações sociais capitalistas, é o campo da luta de classes e intra-classe. Sendo assim, o estado ampliado ou integral é a imbricação entre sociedade política e sociedade civil:

Nessa relação ampliada entre Estado e sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. (FONTES, 2010, p.136)

Neste movimento dialético, o Estado ampliado compreende inovadoras formas de organização da burguesia para elaboração de políticas públicas, muitas delas significando o avanço do capital no sentido da reificação ou mercantilização da vida. Por exemplo, se

---

<sup>4</sup> Organizações Não Governamentais: esse nome em si não contribui para esclarecer o movimento da história, em realidade elas sempre são aparelhos privados de hegemonia, de uma classe ou de outra. O simples fato de afirmar-se ‘não governamentais’ não explica os processos sociais.

tomarmos como objeto de análise o projeto de educação em curso no Brasil nos dias de hoje, especificamente a formação da Base Nacional Comum Curricular, verificaremos que seu texto foi constituído por um aparelho privado de hegemonia empresarial, o ‘Movimento pela Base’. Entretanto, assim como o Movimento pela Base faz parte da sociedade civil, simultaneamente ele também pôde ocupar cargos no estado.<sup>5</sup> Como descreve Neves e Piccinini

os agentes políticos dominantes em seu interior são Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Inspirare, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal entre outros. [...] Além dos agentes políticos dominantes do MPB, há alguns descritos sob a rubrica de ‘pessoas’ que de fato não são indivíduos, mas representações de instituições, por vezes mais de uma, que os qualificam e direcionam a interesses mais específicos. Há também agentes do estado – CONSED e UNDIME – estruturas que agregam secretarias de educação estatais e municipais. (NEVES, PICCININI, 2018, p.191)

Outros exemplos que podemos mencionar são os casos do Grupo Banco Mundial com suas diversas filiações, da UNESCO e FMI que se constituem como aparelhos privados e disputam a hegemonia na sociedade civil e política, produzindo consensos. Esses grupos, apesar de defenderem projetos de frações da burguesia não se apresentam vinculados diretamente a estados nacionais. Por outro lado, em suas formulações propõem e orientam processos de reestruturação produtiva, padrões culturais e de sociabilidade mundo afora. Nos últimos anos, expressão dessas orientações se constituiu o ‘vocabulário das reformas’, que primeiramente fora produzido por estes organismos e, sequencialmente reproduzidos por diversos aparelhos de menor porte e de âmbitos nacionais<sup>6</sup>.

Compreender o processo de tomada de decisão e de elaboração de políticas públicas não é uma tarefa simples. Entretanto com este resumo pretendemos contribuir com estudos precedentes que buscavam elucidar a estrutura estatal e os sujeitos que a disputam. Sendo assim, percebemos em nossa pesquisa que o estado nasceu simultaneamente com a sociedade de classes, e por sua vez somente será superado com a destruição desta.

Por outro lado, vale ressaltar que a forma que ele assume na sociedade capitalista lhe é particular. Em primeiro lugar, diferente do estado feudal que reunia em um único indivíduo ou família o poder político e econômico, o estado burguês tende a não manter essa simultaneidade. A república democrática demonstrou-se como melhor formato para reprodução da dominação capitalista, permitindo que os representantes do político, não tenham diretamente o poder

---

<sup>5</sup> “A sociedade civil, para Gramsci, é parte integrante do Estado, e somente por razões analíticas pode dele ser destacada” (FONTES, 2010, p.216)

<sup>6</sup> Citamos como um estudo sobre o vocabulário da reforma: SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan./jul. 2005

econômico. Assim, como seria possível garantir que o estado dê suporte a classe economicamente dominante sem estar dirigindo-o? A resposta nos foi dada por Fontes, estudiosa de Gramsci: a construção do consenso na sociedade civil e política é propiciada em grande parte pelos aparelhos privados de hegemonia da burguesia, é desta relação que emergem as políticas públicas na atualidade.

Sendo assim, concluímos este trabalho evidenciando as ilusões que as disputas institucionais podem submeter a classe trabalhadora e seus instrumentos de luta. Se faz urgente a constituição e consolidação dos aparelhos privados de hegemonia do nosso campo, do proletariado, organizando a luta revolucionária no sentido da aniquilação do estado conjuntamente com a relação de exploração homem pelo homem.

“Esse é tempo de partido, tempo de homens partidos.  
Em vão percorremos volumes, viajamos e nos colorimos.  
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.  
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.  
As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei.  
Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra”  
Carlos Drummond Andrade.

## REFERÊNCIAS

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital – Imperialismo: Teoria e História**. 3ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

LÊNIN, V.I. **O Estado e a Revolução**. Tradução Aristides Lobo. Apresentação Florestan Fernandes. Editora HUCITEC. São Paulo: 1986 [1917].

NEVES, R.M.C. das ; PICCININI, Cláudia L. . Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 10, p.184-206, 2018.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan./jul. 2005.

# REFORMA DO ESTADO E A LEGITIMAÇÃO DO SETOR NÃO EXCLUSIVO NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Taisa Carla Pereira<sup>1</sup>  
Isaura Monica Souza Zanardini<sup>2</sup>  
Simone Sandri<sup>3</sup>

## Apresentação da temática, objetivos e metodologia

A reestruturação do aparelho estatal e suas ações enquanto política demonstraram a paulatina retirada do Estado no que diz respeito ao atendimento das demandas sociais. O atendimento educacional público é financiado pelo Estado, mas, frente as inúmeras influências internas e externas, uma grande fatia desse orçamento passa a ser administrada pela iniciativa privada ou pelo público não-estatal, permitindo a atuação do empresariado multifacetado: ora com o rótulo de instituto, ora fundação, organização social, organização não governamental e também por empresas.

A reforma do Estado desencadeada, no Brasil, a partir de 1990, apontava uma ineficiência em relação a capacidade do Estado sendo que para superá-la era necessária a ampliação de sua eficiência e capacidade de regulação, bem como das instituições a ele relacionadas. Isso significa que o corte nas políticas sociais e o redimensionamento do papel do Estado, exigiu reconfigurações em todas as áreas. Desse modo, com o objetivo de adaptar a Educação às novas demandas da sociedade capitalista, coube ao Estado propor mudanças em diversas áreas, inclusive na educacional.

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões acerca do papel da reforma do Estado implementada no Brasil a partir de 1990 frente a uma determinada privatização da política educacional: a criação do setor não exclusivo do Estado que possibilita a ampliação da relação público-privado. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental.

## Resultados e discussões

As adaptações e mudanças nas proposições de política social articularam-se aos interesses do capital com o objetivo de manter a hegemonia burguesa. A educação que foi

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Paraná. taisaa@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. monicazan@uol.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. simsandri@yahoo.com.br

delineada nas políticas sempre foi “entendida como essencial à conservação das relações capitalistas contemporâneas por conjugar a conformação política e econômica das futuras gerações” (FALLEIROS et al, 2010, p. 89).

O documento base de nosso estudo é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado por Bresser Pereira durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, defende que a reforma do Estado é necessária uma vez que o Estado já não consegue suprir a demanda na área social,

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de *alcance universal* nos anos 90. No Brasil esta questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustrada suas demandas e expectativas (BRASIL, 1995, p. 10).

O chamado “alcance universal” na redefinição do papel do Estado se refere a necessidade do Estado em “rever os entraves, os fatores de ineficiência para a reprodução eficaz desse modelo social”, desta maneira é imprescindível “reformá-lo, assim como a todas as práticas e instituições relacionadas à ele, incluindo suas formas de organização” (ZANARDINI, 2006, p. 68-69).

A reforma do Estado significa, em última instância, fazer a transferência para o setor privado de atividades que o próprio mercado pudesse controlar. Nessa proposta o Estado deixa de ser o responsável pela produção do desenvolvimento social para ser apenas regulador desse desenvolvimento.

A distinção entre os setores de atuação e propriedade do Estado e a criação do setor de “Serviços Não Exclusivos” são estratégias utilizadas pelo Estado para legitimar a interferência do privado no público. Ocorre a partir daí, como pontuam Peroni e Pires (2019, p.14) “o reconhecimento de uma nova forma de propriedade, além da propriedade pública e privada”.

Essa forma de relação entre Estado e fundações, institutos, organizações sociais, empresas privadas expressa que a reforma do Estado compreende a redefinição do próprio papel do Estado.

Nessa reforma administrativa, o documento enumera uma série de objetivos que pretende alcançar com a legitimação do setor de serviços não-exclusivos, entre eles estão: “transformar as fundações públicas existentes em organizações sociais de direito privado”, “conseguir maior autonomia dando responsabilidades aos dirigentes desses serviços”, alcançar

um “controle social através dos conselhos de administração formados pela sociedade”, “firmar parceria entre o Estado e a instituição social, inclusive promovendo financiamento a essa instituição” (BRASIL, 1995, p. 46).

Vimos pelas razões expostas no Plano Diretor que esse modelo de administração gerencial, atualmente via parcerias, representa a clara tentativa de indicar que qualquer instituição privada é mais competente, portanto mais competitiva e flexível que o Estado e são mais preparadas para atender aos direitos sociais, sendo então capazes de “aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor” (BRASIL, 1995, p. 47).

Sendo assim, para que as instituições privadas, atualmente configuradas por diversas denominações jurídicas, possam “lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado”(BRASIL, 1995, p. 47), todo um aparato legislativo bem como pressões internas e externas seguiu sendo elaborado. Tais mecanismos foram indispensáveis para aprofundar a reforma do Estado brasileiro garantindo inclusive que este “continuará a financiar a instituição, a própria organização social e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações” (BRASIL, 1995, p. 47).

A redefinição do papel do Estado tem direcionado as políticas e criado estratégias concretas de fusão e “penetração dos interesses do privado no público”(AKKARI, A. et al. 2011), e isso tem possibilitado o aprofundamento do projeto da sociedade civil empreendedora.

Culpar o Estado tem sido a estratégia de convencimento utilizada pelo neoliberalismo e como afirmou Peroni (2013) pela terceira via. Ambos “defendem o empreendedorismo” e nesse sentido é “essa parcela da sociedade civil que o Estado deve incentivar para que assuma as políticas sociais, passando a ser um mero financiador” (PERONI, 2013. p.239), uma vez que formado o convencimento, há terreno fértil para ser explorado pela ampla gama de empreendedores não-estatais.

Temos visto a materialização das parcerias público-privadas entre Estado e Instituições privadas na Política Educacional brasileira, sendo que as mesmas são consideradas pelo Estado/empresariado como “boas estratégias”de governança e estão se constituir em característica de um novo tipo de gestão.

Refletir sobre as parcerias público-privadas nos direciona a pensar sobre quais os interesses do empresariado nessa relação. As parcerias público-privadas (PPPs) em educação intensificaram-se a partir dos anos 1990 no contexto da Reforma do Estado Brasileiro. Segundo essa reforma, coube ao Estado redefinir seu papel, passando de executor para regulador dos

serviços não exclusivos, sendo que “nesse processo ocorre a proliferação das Organizações Não-Governamentais (ONG), das Organizações Sociais (OS) e das parcerias público-privadas (PPPs)” (LUMERTZ et al, 2017, p. 563).

De fato, a relação entre Estado e fundações tem se estreitado, Carvalho (2017, p. 533), afirma que “nos últimos anos, temos identificado inúmeras iniciativas de entrada das empresas privadas no campo da educação pública, influenciando a gestão, os currículos e a formação de professores”.

Para a autora “esse envolvimento tem ocorrido por meio da atuação de empresas privadas em fundações, institutos e ONG, que vem assumindo um papel na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados) e na execução de ações”. Esse envolvimento do empresariado na educação pública tem sido requisitado nos mais diferentes canais de mídia e pelos Organismos Internacionais (OIs) desde os anos 2000. Com ataques à escola pública e na tentativa de criar consenso de que ela é incapaz de atingir bons resultados educacionais, esse novo estilo de governança apregoado pelos OIs e validado no ordenamento jurídico do Brasil, demonstra o que Lima (2003, p.179) caracterizou como privatização.

Conduzir a educação pública e influenciar o ordenamento jurídico tem sido as bandeiras levantadas por alguns Institutos, sendo que “no que se refere a política educacional, uma das influências das parcerias público-privadas é a ideia de reformulação do ensino público, com a retórica de modernização do sistema educativo” (LUMERTZ et al, 2017, p. 564).

### **Considerações finais**

Sobre a relação público-privado, o que nos preocupa são as implicações decorrentes dessa relação para a política educacional, uma vez que na tentativa de tornar o Estado mais eficiente “a nova gestão pública acabou por influenciar a gestão escolar, principalmente com as parcerias público-privadas na educação, as quais por meio do “público não estatal” e do “quase-mercado”, introduzem mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública” (LUMERTZ et al, 2017, p. 559).

Entendemos que atuar na educação pública interessa muito mais aos parceiros privados do que ao público atendido pela escola pública, nessas situações de parceria o setor privado se beneficia duplamente, além de ter a oportunidade para explorar o livre mercado por meio das instituições privadas de ensino, explora também os nichos potencialmente rentáveis da esfera pública, boa compradora de todo e qualquer tipo de insumos para a educação sob a justificativa que o setor público é incompetente para desenvolvê-los.



A construção dos argumentos de ineficiência do Estado presente nos documentos reunidos nesse resumo e na ofensiva reprodução deles nos mais variados canais de circulação ideológica, naturalizam e posteriormente disseminam a necessidade de reforma do Estado e da educação pública. Tais argumentos reforçam e assumem que o projeto do Estado brasileiro para a educação incorpora as recomendações dos Organismos Internacionais, sujeitando as políticas educacionais brasileiras às exigências internacionais e aos interesses do setor privado.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. et al. Construção histórica de um sistema dual de ensino e indefinição de fronteiras das redes pública e privada no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 471-496, maio/ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: novembro de 1995.

CARVALHO, E. 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.

FALLEIROS, I; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. C. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Mª W. (org). **Direita para o Capital e Esquerda para o Social**. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

LIMA, L. Apresentação da seção temática - Privatização da educação no contexto da(s) "Terceira(s) Via(s)": uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LUMERTZ et al. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

PERONI, V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PERONI, V. e PIRES, D. O. Apresentação. Dossiê temático. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.15, n.31, p. 13-15, jan./mar.2019.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP - Faculdade de Educação, 2006. (Tese de doutorado).

**EIXO 6: OUTROS TEMAS RELACIONADOS**

# “IDEOLOGIA DE GÊNERO” COMO TÁTICA DISCURSIVA DE (RE)DEFINIÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DA NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Carlos Eduardo Barzotto<sup>1</sup>

## Introdução

Esse trabalho apresenta o resultado parcial de uma dissertação de mestrado em andamento. Nela, o objetivo principal é de identificar de que forma os discursos de atores políticos antigênero gaúchos relacionam-se com discursos educacionais. No desdobramento aqui apresentado, porém, busco fazer considerações sobre a relação entre o sintagma “Ideologia de Gênero” e o processo de neoliberalização da Educação. Considerando que esse último vem (re)definindo relações entre o espaço público e o privado nos contextos educacionais em escala global e nacional, argumento que o sintagma “Ideologia de Gênero” é uma das muitas estratégias discursivas utilizadas pela governamentalidade neoliberal (DARDOT, LAVAL, 2016) no sentido de esvaziar o caráter público e democrático da Educação.

## “Ideologia de Gênero”: afinal, o que é?

De 2011 para cá, o Brasil vem sendo palco de intensos debates relacionados à inserção dos conceitos de gênero e sexualidade em políticas públicas, sobretudo em políticas públicas educacionais. Desde a polêmica envolvendo a aprovação e posterior veto do Kit Anti-Homofobia (conhecido como “Kit Gay”) em 2011 até a tentativa de censura do presidente da república ao cinema nacional LGBT+ em 2019, muitos debates foram travados e continuarão a ser travados sobre o assunto. Uma das questões centrais presentes ali são: deve ou não a chamada “ideologia de gênero” avançar em nossas políticas públicas?

Nesse sentido, creio ser necessário esclarecer que “ideologia de gênero” não é sinônimo de estudos de gênero. Os estudos de gênero representam um conjunto de teorizações e pesquisas em âmbito acadêmico que surgiram relacionadas a questionamentos sobre a saturação dos chamados Estudos da Mulher (LOURO, 1997). O conceito “gênero” tinha, nesse momento, o objetivo de “ênfatar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”, negando o uso do “determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual" (SCOTT, 1995, p. 72).

---

<sup>1</sup> Graduado em História (UFRGS). Email: [cebarzotto@gmail.com](mailto:cebarzotto@gmail.com) .

Com isso em mente, as teorizações feministas passaram a questionar as definições sexuais do que era considerado masculino e feminino. A partir desses questionamentos, muitos movimentos foram feitos em escala global para denunciar e agir contra desigualdades de gênero, como a Conferência Mundial sobre as Mulheres da ONU, em Beijing (1995). O Brasil, signatário da Plataforma de Ação advinda dessa Conferência em específico, passou a criar secretarias específicas para o enfrentamento dessas desigualdades no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que culminaram com a criação, por exemplo, dos Planos de Políticas para as Mulheres (2004, 2008 e 2013) e do Programa Brasil Sem Homofobia (2004).

A reação a esses avanços na inserção de temáticas de gênero e sexualidade na arena pública, porém, era planejada desde as décadas de 1980 e 1990. Como mostra Mary Case (2016), essas décadas são marcadas por fortes reformulações na doutrina católica, que visam frear a laicização ocorrida em escala global. Para tanto, conforme argumenta Rogério Junqueira (2016), uma das estratégias utilizadas Igreja Católica foi a criação do sintagma “Ideologia de Gênero” para combater os avanços que citei anteriormente ao mesmo tempo em que a instituição religiosa renovava seu discurso em busca de novos fiéis. “Ideologia de Gênero” é, portanto,

[...] um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas. (JUNQUEIRA, 2016, p. 230)

Os Estudos de Gênero são, portanto, um campo de estudos, ao passo que “Ideologia de Gênero” é um slogan criado para combater avanços da laicização e da secularização em escala global. Por seu caráter polivalente, “Ideologia de Gênero” não é mais um monopólio da Igreja Católica, sendo agora utilizado por diversos atores sociais, como igrejas (neo)pentecostais e políticos, para ganhar um maior número de seguidores.

O movimento antigênero – que utiliza tal sintagma – pode ser considerado transnacional e também como um problema educacional, uma vez que tem atuado fortemente relacionado a reformas educacionais que visam incluir a diversidade em currículos e práticas escolares, como ocorreu nos debates acerca Plano Nacional da Educação de 2014 (MORENO, 2016). Tal movimento antigênero está intimamente relacionado, no Brasil, ao Programa Escola Sem Partido (PENNA, 2017) e com a atuação de uma série de políticos e partidos da ala ultraconservadora. Questiono, nesse sentido, se poderíamos fazer aproximações entre eles: como o movimento antigênero e o ultraconservadorismo se relacionam? Como essa relação se produz em um contexto de neoliberalização da Educação?

**Neoliberalismo, Educação e “Ideologia de Gênero”: um ponto de encontro.**

A discussão sobre a definição de neoliberalismo é longa demais para o escopo desse trabalho. De modo sucinto, alinho-me com o que é proposto por Pierre Dardot e Christian Laval (2016) sobre a crescente neoliberalização no planeta. Em linhas gerais, os autores argumentam que, diferentemente do que vinha sendo proposto, o neoliberalismo não é uma ação política voltada para a reconstituição do *laissez-faire* e, portanto, do Estado Mínimo. Ele representa, ao contrário, a necessidade de intervenção ativa do Estado no sentido de instaurar um sistema de concorrência e de direito privado, que esvaziam a arena do direito público.

Por conta disso, para Dardot e Laval, o neoliberalismo questiona “toda a cidadania, tal como se construiu nos países ocidentais desde o século XVIII” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 380). Para tanto, tal pensamento orienta-se pela necessidade de ultrapassar as democracias liberais, em que certa heterogeneidade e liberdade de pensamento e expressão era permitida. Segundo os autores, o Estado no contexto neoliberal torna-se responsável por criar e manter um forte direito privado, que se funde ao direito público por esvaziá-lo de sua constituição cidadã. É o que Wendy Brown (2015) chama da invasão do *homo politicus* pelo *homo economicus*!

Com esse esvaziamento do direito público, para Brown, entramos em um processo de desdemocratização: questiona-se a própria natureza do espaço público e da cidadania visando a construção de um grande direito privado que seja capaz de possibilitar a formação de sujeitos ajustados para a concorrência e para as flutuações do mercado e do capital. Para tanto, umas das arenas privilegiadas de ação do Estado é a educação: em vez de destruí-la, trata-se de tornar a escola pública um ambiente de direito privado (LAVAL, 2004).

Procurou relacionar esse processo de neoliberalização à disseminação do sintagma ideologia de gênero a partir do exemplo exposto por Ramin Kuhar e Aleš Zobec (2017). Esses dois autores analisam um processo levado à Corte de Direitos Humanos da União Europeia, em que os pais de um educando exigem o direito de educar seus filhos fora de escola, de modo a exercer sua liberdade para criar os filhos, bem como de afastá-los dos perigos da “Ideologia de Gênero”. Tal situação, facilmente replicada na discussão sobre o *homeschooling* julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro em 2018, apresenta *insights* interessantes para a discussão que aqui proponho.

Em primeiro lugar, tal discussão ecoa o que é defendido por Luis Miguel (2016): o que é proposto pelo Programa Escola sem Partido – e, adiciono eu, pelo movimento antigênero – é a primazia do direito dos pais sobre o direito dos alunos, visto que a liberdade de escolha dos pais é vista como superior à liberdade de aprender dos filhos. É, conforme argumentado, o esvaziamento do direito público em detrimento do direito privado, utilizando do sintagma “Ideologia de Gênero” como forma de argumentar a necessidade de “proteger as crianças” de um certo perigo.

Além disso, em segundo lugar, tal situação ajuda a expor a relação entre o núcleo empresarial e o núcleo familiar no direito privado. Tal relação ocorre porque “*a forma-empresa é a “forma celular” de moralização do indivíduo trabalhador*, do mesmo modo que a família é a “forma celular” da moralização da criança” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 388). Sendo a empresa a forma celular que forma o sujeito-empresendedor no contexto da neoliberalização e a família a forma celular que o moraliza, a constituição do sujeito-empresendedor está relacionada às duas formas celulares. Desse modo, a moral familiar pregada pelos moralistas ultraconservadores está alinhada com a moral empreendedora pregada pela racionalidade neoliberal.

O ponto de encontro entre a racionalidade neoliberal, a moral familiar e a “Ideologia de Gênero” é, portanto, o ataque à escola enquanto instituição de formação do caráter cidadão. Em primeiro lugar, pois deve, segundo esses movimentos, educar para a concorrência e para o empreendedorismo. Em segundo lugar, porque ela é vista como um local perigoso em que as crianças podem ser doutrinadas a tornarem-se de esquerda ou a mudarem seus sexos – como alegam os defensores do movimento antigênero e do Escola sem Partido. Desse modo, o sintagma “Ideologia de Gênero” é usado como parte de um discurso da racionalidade neoliberal que visa (re)definir relações entre o público e o privado, esvaziando o primeiro em detrimento do crescimento do segundo.

## REFERÊNCIAS

BROWN, Wendy. *Undoing the Demos: neoliberalism’s stealth revolution*. Zone Books: New York, 2015.

CASE, Mary Anne. *The Role of the Popes in the Invention of Complementarity and the Vatican’s Anathematization of Gender*. *Religion & Gender*. Vol. 6, no. 2, pp. 155-172, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério D. “Ideologia de Gênero”: uma categoria de mobilização política. In: SILVA, Márcia A (org.). *Gênero e diversidade: debatendo identidades*. São Paulo: Perse, 2016. Pp. 229-246.

KUHAR, Roman; ZOBEC, Aleš. *The Anti-Gender Movement in Europe and the Educational Process in Public Schools*. *C-E-P-S Journal*, Year, vol. 7, no. 2. Pp. 29-46, 2017

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOURO, Guacira Lopes L. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no Parlamento brasileiro. *Revista Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, Vol. 23, nº3, setembro/dezembro, 2017. Pp. 725-748.

MORENO, Meire Ellen. *Feminismos e Antifeminismos na política brasileira: “ideologia de gênero” no Plano Nacional de Educação 2014*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016, 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PENNA, Fernando. Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIOGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Pp. 35-49.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

# A CONTRADIÇÃO DA DEMOCRACIA/CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Luciani Paz Comerlatto<sup>1</sup>

## Considerações iniciais

O presente ensaio versa sobre a democracia no capitalismo. Através do diálogo com autores como Adorno, Comerlatto, David Harvey, Ellen Wood entre outro, busca analisar as contradições da democracia no capitalismo. Para isso, parte do questionamento sobre quais as contradições presentes nos processos de materialização da democracia num contexto pautado pelo capitalismo? Esse ensaio, trata-se de um recorte do estudo que estamos realizando desde a pesquisa desenvolvida no período da escrita da tese de doutorado intitulada: A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privada, defendida no programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na ocasião, fizemos um estudo sobre a relação capital/capitalismo para na sequencia entendermos as contradições da gestão democrática da educação não contexto da sociedade capitalista.

Para esse ensaio, escolhemos trazer a penas parte da pesquisa de cunho bibliográfico o qual vem fundamentando o aprofundamento da temática em questão, principalmente no que diz respeito a discussão sobre crise estrutural do capitalismo, democracia e educação emancipatória.

## A Contradição da democracia/capitalismo e a Educação emancipatória

Nós, trabalhadores e cidadãos, estamos efetivamente enfrentando um grande momento de crise, de avanço dos imperativos do capital sobre os direitos sociais e os processos democráticos. Essa realidade, caracterizada como avanço neoconservadora, neoliberal, revela o antagonismo entre democracia e capitalismo, não só no conceito, mas cada vez mais efetivo. Pois, segundo Wood

O capitalismo é estruturalmente antitético à democracia (...) porque a condição insuperável de existência do capitalismo é o fato de a mais básica das condições de vida, as exigências mais básicas de reprodução social, ter de se submeter aos ditames da acumulação de capital e as 'leis' do mercado Wood, 2006, p. 8).

Nesse sentido, o momento atual, caracterizado como “de crise”, é efetivamente, o momento da racionalização do capital e, portanto, de “não crise” ou de superação da crise para o capital, de retorno aos seus índices de acumulação, à base da exploração, espoliação e empobrecimento da população,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul. lucianipaz@gmail.com



que sofre e vive efetivamente a crise. Pois, segundo Harvey (2011) “As crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo”. Por isso, não podemos esquecer que

O capitalismo é um sistema essencialmente contraditório e produtor estrutural de crises. Essa característica decorre da sua insuficiência sistêmica, pois o capital só alcança o seu objetivo, o lucro, mediante a exploração da força de trabalho, que lhe é externa (Comerlato, 2014, p. 01).

A democracia, assim como aqui defendida, significa o que diz o seu nome: o governo pelo povo ou pelo poder do povo. É uma forma de governo pelo poder popular, onde a vontade do povo tem precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação. Mas essa forma de governo, efetivamente democrática, deve estar alicerçada em uma cultura de participação, de uma população capaz de fazer o exercício democrático da autonomia, em constantes processos de emancipação. Mas, para isso, precisamos rejeitar a mentalidade sistêmica, mágica, compreendendo que não estamos no melhor dos mundos possíveis, que só precisa ser replicado. Vivemos na sociedade capitalista, organizada sob o sistema capitalista imperialista e excludente, centrado na acumulação de capital.

Segundo Adorno, precisamos desmascarar o que os sistemas e as ideologias buscam encobrir, mediante métodos de marginalização terrorista, expulsando da realidade e da teoria tudo o que se opõem à razão dominante e dominadora. Deve-se resgatar a importância do sujeito histórico social, daquilo que é apontado pela razão dominante como o negativo, o secundário.

A opção pela sistêmica unidade totalitária é uma violência ao diferente, numa tentativa de reduzi-lo ao mesmo. Significa um não reconhecimento da igualdade na diferença, impondo a lógica do todo à parte, do capital ao trabalho, o padrão do colonizador ao colonizado, do imperialista ao dominado, do capitalista ao trabalhador, do homem à mulher, do branco ao negro, índio, ... do heterossexual ao homossexual, transexual, Esta violência do sistema em relação ao diferente se reflete na lógica da dominação, denunciada por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento*.

Para eles, Adorno e Horkheimer, o sistema é a expressão mais acabada do iluminismo, onde o sujeito que se coloca, autocraticamente, como o autônomo, como primeiro, como constituinte e não admite nada que lhe tire o primado; portanto, reduz a si próprio, a totalidade do real. “(...) o que leva um animal a matar o outro é a fome. O que leva os animais racionais a eliminar o diferente é a ira. O diferente é o mal e digno de perseguição” (Adorno, 1982, p. 131).

O momento atual é de crise característica do capitalismo, buscando reimpor sua racionalidade, mas ela não é só econômica. Ela está rerepresentando seu conservadorismo moral, cultural e político, atacando, frontalmente, seu maior antagonismo, que é a democracia. Por isso dialogamos com a Escola Crítica de Frankfurt, que compreendeu que o nazi-fascismo não foi só um momento fortuito do período de guerras, mas um traço característico, sempre latente, que nos impõe repensar a educação, a política, a economia e a cultura, radicalmente. Compreendendo, principalmente, a necessidade de evitar que Auschwitz, se repita. E para isso, é necessário abandonarmos, rejeitarmos

o pensamento sistêmico, mítico da razão dominante, dos dominadores e cultivarmos o pensamento crítico reflexivo dialógico, afirmando o direito de cada pessoa dizer a sua palavra, sem ser assediada e/ou intimidada.

A lógica do mercado, principal sistema heterônomo organizador do cotidiano das vidas das pessoas nas sociedades capitalistas, impõe a mercantilização de toda realidade, inclusive da cultura e alcança, também, a educação. Esta, assim como a arte, pode reproduzir e realimentar a lógica sistêmica dominante ou pode ser um fator de questionamento, reflexão e possível mudança. Segundo Adorno, o imperativo de que Auschwitz não se repita, constitui o objetivo principal da educação. Pois, a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que levaram àqueles fatos e a tantos outros, muitas vezes “negados”, “apagados” e “reprimidos”, com risco de um possível retorno. Não devemos esquecer que os protagonistas do nazi-fascismo foram “pessoas do bem”, “educadas” nas melhores escolas, frequentadoras dos templos religiosos, cumpridoras da constituição e das leis do seu país. Eram a expressão, talvez “mais acabada” da cultura ocidental germânica, mas não só da germânica.

Por causa disso se impõe de forma tão radical pensarmos e repensarmos de forma crítica a nossa educação brasileira atual, nesse momento particular do capitalismo. Mas também, momento característico da forma sistêmica heterônoma conservadora de buscar enfrentar os momentos de crise, reimpondo a lógica do capital, à base da negação dos direitos sociais, historicamente conquistados. O único poder efetivo contra a nazi-fascismo é a conquista da autonomia pelo educando, a capacidade da autorreflexão e autodeterminação de não participar da barbárie. Segundo Adorno, evitar a repetição de Auschwitz implica em resistir ao poder cego de toda espécie de coletivismo, brutalidades e violências justificadas por costumes e ritos.

## **Considerações finais**

A forma de superarmos a cultura, sociedade, política e educação marcada pela negação do diferente, da exclusão do contraditório e da eliminação dos sujeitos históricos socialmente constituídos é a educação autônoma, emancipatória e democrática. Precisamos afirmar e reafirmar que a vontade popular é e deve ser efetivamente soberana, organizada em governo do povo e para o povo. Não podemos duvidar da legítima força do povo organizado, em luta contra as causas da sua opressão. Precisamos cultivar as sementes, já germinadas, de uma sociedade de justiça social e de crítica e rejeição da barbárie.

As instituições educativas, independente dos governos, precisam afirmar sua convicção de que um novo mundo é possível. Um mundo, onde não terá mais lugar para a educação pautada pela

severidade e disciplina extrema, com indiferença a dor, obstáculo ao pensamento reflexivo e a educação emancipatória. Mas pelo contrário, precisamos cultivar emoções saudáveis, pois o amor ao ser humano implica na garantia do direito a existência do diferente e da recusa à sua condenação à morte.

Essa educação, radicalmente emancipatória, centrada na formação da consciência crítica dos educandos, exige e promove uma gestão educacional democrática, alicerçada nas comunidades escolares, em contínuo processo de repensar autônomo do seu fazer educacional em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodoro. **Mínima moralia**. Torino: TEA, 1979.

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Torino: TEA, 1982.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A crise estrutural do capitalismo e a gestão da educação**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Paulo César de. **Educação e emancipação**: reflexões a partir da filosofia de Theodoro Adorno. IN: Theoria – Revista eletrônica de filosofia.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo, SP: Boitempo, 2006.

# A DEMOLIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: UM PROJETO EM EVIDÊNCIA

Juliana Matias Faust<sup>1</sup>  
Mariléia Maria da Silva<sup>2</sup>

## Apresentação do tema

O presente artigo tem como ponto de partida a pesquisa realizada na dissertação (FAUST, 2015), em que analisamos documentos relacionados às reformas para a carreira docente na América Latina e Caribe, produzidos e difundidos por diversas instituições nacionais e internacionais, no período de 2011 a 2013. O estudo nos permitiu concluir que o projeto de reforma do capital, expresso nos documentos examinados, defende: a remuneração dos professores atrelada ao desempenho em avaliações e o controle e adequação dos docentes para o trabalho regido pela lógica do mercado, competitivo, instável e meritocrático. Na intenção de aprofundar e atualizar nossos estudos, agora em nível de doutorado, procuramos, de forma inicial, explicitar o processo em curso que estamos denominando de “demolição da carreira docente”. Operamos com a hipótese de novas formas de administração do trabalho docente, via as seguintes frentes: 1) práticas exitosas; 2) exclusão da carreira (novas formas de recrutamento); 3) avaliação; 4) formação inicial curta e expansão da formação continuada como nicho de mercado.

O artigo em tela tem como objetivo abordar a relação da demolição da carreira docente com as mudanças no mundo do trabalho, realizando análise documental de um texto produzido pelo Centro de Estudos e Práticas Educacionais (CEPPE) e cotejar com nossas hipóteses de trabalho sobre a carreira docente no Brasil. Para tanto, se faz necessário consideramos o contexto de desdobramentos da crise financeira do capitalismo em 2007-2008; do Golpe de Estado de 2016, da aprovação da Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017b) durante o governo interino de Temer, a Lei da Terceirização (BRASIL, 2017), a reforma da previdência, que está no centro das discussões políticas atuais, em vias de aprovação, e as resistências a esse processo. Essas alterações citadas realizam a regulamentação do trabalho temporário, autônomo, terceirizado e da jornada parcial, além da criação de uma nova forma de contrato, a do trabalho intermitente. As mudanças no mundo do trabalho demandam reformas que são compreendidas por especialistas (LIRA, 2018; IASE, 2017) como movimentos de contra tendência da queda da taxa de lucro do capital. Nesse contexto, estudamos a carreira docente considerando que os professores compõe a grande massa da classe trabalhadora, e portanto, são público alvo das políticas que buscam adequar as relações trabalhistas às novas

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação- UDESC. [jmffaust@gmail.com.br](mailto:jmffaust@gmail.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação- UDESC. Bolsista CAPES. [marileiamaria@hotmail.com](mailto:marileiamaria@hotmail.com)

demandas do capital. A demolição da carreira seria concretizada pela mudança no trabalho do professor das escolas públicas, de improdutivo para produtivo mediante a transformação do que hoje é considerado uma situação de ilegalidade, em política oficial<sup>3</sup>, via terceirizações e organizações sociais gestando as contratações dos professores, além do estabelecimento de outros vínculos empregatícios que não o concurso público, o que excluiria os próprios planos de carreira.

Para avançarmos na compreensão desse fenômeno na carreira docente brasileira, destacamos que a educação no Chile é apresentada em documentos nacionais e internacionais como modelo de educação a ser seguido em toda a ALC, por isso voltamos nosso olhar para as políticas educacionais desse país.

### **Uma lupa na empiria**

A pesquisa apresentada caracteriza-se como de tipo documental e bibliográfica em que analisamos o documento *Buscando la aguja en el pajar: claves del proceso de contratación de docentes* (CEPPE, 2016), que trata do processo de contratação dos docentes no Chile. No documento levantam-se as seguintes problemáticas: a distribuição desigual de professores entre estabelecimentos com diferentes dependências, relacionando isso à qualidade da instituição de formação, origem social e experiência do professor; as diferenças de salário e horas de trabalho de acordo com a unidade contratante, onde as escolas que recebem um baixo subsídio oferecem os salários mais baixos por mais horas trabalhadas; a auto-ordenação sistemática de professores, onde os professores postulam (pedem uma vaga) a um estabelecimentos de nível socioeconômico e cultural semelhantes à sua própria origem, os melhores professores seriam difíceis de reter, sendo as escolas particulares pagas àquelas que eles conseguem mais; escolas particulares pagas e grandes redes educacionais aplicam técnicas de seleção mais sofisticadas e caras, como a observação de classe e entrevistas psicológicas. Como solução para a problemática o documento propõe: técnicas de avaliação e observação de ensino nos processos de seleção, políticas públicas que "baguncem" as candidaturas dos professores através de acordos com instituições de formação de professores ou incentivos ao desempenho para permanecer em estabelecimentos de maior vulnerabilidade social, além de melhorar as capacidades de avaliação e seleção das escolas que recebem subsídios do Estado, a gestão da diversidade e da vulnerabilidade social em novos professores graduados.

A análise do documento nos permitiu identificar os seguintes pontos: uma perspectiva gnosiológica do conhecimento, em que o acento está no sujeito, no caso, os professores; o

---

<sup>3</sup> A contratação temporária como vem ocorrendo no Brasil expressa a burla à exigência constitucional, já que essas atividades docentes estão se tornando mecanismos permanentes e não temporários, deixando de ser excepcionais e passando a ser frequentemente utilizados com os mais diversos propósitos. (SILVA, 2018, p. 225)

descolamento da problemática do processo histórico; uma perspectiva contratualista de Estado, em que a lei deveria evitar a auto destruição da humanidade (MENDONÇA, 2014); o Estado apresentado como sujeito (sem classe), que tem função de mediar os interesses, e a Educação como esfera isolada da realidade social. No discurso admite-se diferenças econômicas e sociais, no entanto, as propostas são sempre de mediação e administração dessas diferenças, como podemos ver: “*La auto-ordenación de las postulaciones docentes aparece como un mecanismo más de la documentada segregación y desigualdad escolar en Chile*”. (CEPPE, 2016, p.5). Então a proposta é de manejar essa diferença. Notamos que estão descritas questões da realidade educacional do Chile, mas explicações são rasas, fazendo coro a tese da má utilização dos recursos e a baixa qualidade dos professores.

## Conclusões

No documento analisado encontramos evidencias que nos auxiliam na construção do conceito de “demolição da carreira docente”. A hipótese de novas formas de administração do trabalho docente via os seguintes eixos: 1-práticas exitosas, 2- exclusão da carreira (novas formas de recrutamento),3- avaliação, 4- formação inicial curta e expansão da formação continuada como nicho de mercado, pode ser relacionado as seguintes defesas: O item um, que trata das práticas exitosas, é um tema conhecido para quem estuda políticas educacionais, pois está presente tanto do discurso e materiais difundidos pelo Ministério da Educação e TpE, quanto nos documentos internacionais que já citamos, inclusive indicando práticas chilenas. O item dois, referente a exclusão da carreira via novas formas de contrato, está relacionado a todo o documento analisado (CEPPE, 2016), que propõe mudanças nas formas de contratação. No Brasil de forma semelhante o TpE (2018) defende a criação de critérios de ingresso e regimes de contratação. O eixo três e quatro, referentes a formação inicial e continuada dos professores estão presentes no documento, como podemos observar:

Enfatizar la importancia del **manejo de diversidad y vulnerabilidad** social en profesores recién egresados, a través de programas de inducción y mejoras en **formación inicial**. [...]Por un lado, se puede apoyar a los profesores principiantes a través de programas de inducción y apoyo pedagógico que entreguen acompañamiento y estrategias para trabajar en contextos más vulnerables. Esta “**especialización**” para contextos vulnerables podría incorporarse al proyecto de Ley de Carrera Docente. ( CEPPE, p. 5, 2016).

Desse modo, essa aproximação inicial com o documento chileno sobre a carreira docente nos permitiu notar que a temática das formas de contratação e postulação dos docentes é apresentada como algo a ser modificado, que o Chile, diante das reformas educacionais já empreendidas, tem como problema o aumento da segmentação social. O CEPPE faz essa relação direta entre segmentação social e a forma como os professores são contratados. Bagunçar essa dinâmica seria a solução simplista para a o problema social. O professor é mais uma vez responsabilizado pelo fracasso

do projeto de educação vigente. Enquanto a hegemonia discursiva busca o consenso via a pulverização dessas ideias, cem mil docentes e estudantes chilenos foram às ruas em 2015 dizer não a reforma na carreira docente capitaneada pelo governo da presidente Michelle Bachelet. Mais recentemente, em junho de 2019, os professores chilenos fizeram uma greve com duração de quase dois meses, contra o sucateamento da educação pública, promovida pelo governo de centro-direita do empresário Sebastián Piñera (Renovação Nacional). Os movimentos de resistência vêm mostrar as fissuras e incongruências do projeto de carreira docente que está sendo apontado como modelo para ALC.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, 2017e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13429.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, 2017d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CEPPE. *Buscando la aguja en el pajar: claves del proceso de contratación de docentes*. Serie Polyce Briefs. Agosto de 2016. Disponível em: <<<https://docplayer.es/44812249-Ceppe-serie-de-policy-briefs-buscando-la-aguja-en-el-pajar-claves-del-proceso-de-contratacion-de-docentes-1-agosto-de-2016-numero-4.html>>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

FAUST. JM. Propostas internacionais para carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais. Dissertação mestrado. UFSC. 2015.

LIRA, TERÇÁLIA SUASSUNA VAZ. Superexploração da força de trabalho, crise mundial e golpe de estado no Brasil. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10570>>. Acesso em: 20 dez 2018.

MENDONÇA, Sonia. R. de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, p. 27-43, 2014.

PRONKO, M. A. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2016.

TpE. Educação já: Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. 2018. Disponível em:<<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/170.pdf>>. Acesso em janeiro 2019

## A INTENSIFICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO MERCADO NA ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DO CEIPE-FGV

Valdelaine Mendes<sup>1</sup>

Este estudo tem como foco a análise do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), criado com o propósito de ser o primeiro *think tank* especializado em política educacional do Brasil. Interessa aqui discutir quais princípios e valores sustentam as propostas desta organização para a área educacional. Para alcançar esse objetivo foram analisados livros, artigos e publicações, listadas no *site* do Ceipe, como produção própria ou em parceria com outras organizações, para subsidiar as discussões e encaminhamentos de ações na área educacional.

Na segunda década do século XXI, há um aumento significativo no número de *think tanks* no mundo. São organizações que funcionam como “laboratório de ideias” e têm como função produzir informações sobre temas, (ROCHA, 2015), como: política, economia, ciência, meio ambiente, saúde, educação, entre outros, para influenciar a opinião pública e construir consensos, na definição de estratégias para o enfrentamento de problemas sociais e para a definição de políticas públicas. Esse aumento pode ser percebido em um relatório, anualmente, pela Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos da América (EUA), que tem como finalidade acompanhar o crescimento dos *think tanks* e criar um ranking daquelas instituições com maior influência em 81 países. No último relatório, de 2018, foram contabilizadas 8.248 *think tanks* no mundo. Os EUA são o país com maior número, totalizando 1.872. O relatório divide o globo terrestre em sete regiões.

Tabela 1: Distribuição de *think tanks* no mundo em 2018.

Região	Quantidade
América do Norte	2.058
América do Sul e Central	1.023
África Subsaariana	612
Europa	2.219
Leste e Norte da África	507
Ásia	1.829
<b>TOTAL</b>	<b>8.248</b>

Fonte: University of Pennsylvania Scholarly Commons. Global Go To Think Tank Index Reports, 2018.

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação\UFPel, pós-doutoranda Faculdade de Educação\UFRGS. E-mail: valdelainemendes@outlook.com



Na região da América Central e do Sul, o Brasil aparece como o país com o segundo maior número de *think tanks*, atrás apenas da Argentina, conforme pode ser percebido na tabela abaixo:

Tabela 2: Dez países com maior número de *think tanks* na América Central e do Sul em 2018.

<b>País</b>	<b>Quantidade</b>
Argentina	227
Brasil	103
Bolívia	66
Chile	64
Colômbia	64
Peru	43
Costa Rica	42
República Dominicana	40
Paraguai	33
Equador	29

Fonte: University of Pennsylvania Scholarly Commons. Global Go To Think Tank Index Reports, 2018.

O relatório tem como propósito compreender o papel que os *think tanks* exercem na elaboração das políticas públicas e sua influência na sociedade civil. Os critérios para o estabelecimento da classificação são capacidade de liderança das equipes, quantidade e qualidade das publicações da instituição, desenvolvimento de parcerias, participação nas redes sociais, entre outros. No último relatório, várias instituições brasileiras aparecem no “*Top Think Tanks in Central and South America*”, conforme pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 3– Instituições brasileiras no “*Top Think Tanks in Central and South America*”

<b>Instituição</b>	<b>Colocação no Relatório</b>
Fundação Getúlio Vargas	1º
Centro Brasileiro de Relações Internacionais	3º
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	8º
Fundação Fernando Henrique Cardoso	13º
Centro Brasileiro de Análise e Planejamento	17º
BRICS Policy Center	11º
Núcleo de Estudos da Violência (USP)	31º
Instituto Millenium	34º
Faculdade de Direito do Sul de Minas	54º
Forum Brasileiro de Segurança Pública	69º
Instituto Liberdade	73º

Instituto Igarapé	78°
Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional	81°

Fonte: University of Pennsylvania. Global Go To Think Index Report, 2018.

No Brasil, a FGV, a Fundação Fernando Henrique Cardoso e o Instituto Millenium são exemplos de organizações que operam com a finalidade de produzir conhecimento para influenciar na definição das políticas públicas. Essa influência ocorre pela difusão de ideias em todos os tipos de meios de comunicação, especialmente, na grande imprensa e nas redes sociais; pela formação de quadros para a ocupação de funções públicas; pela articulação com grupos empresariais para a propagação dos valores do mercado na educação, cultura, economia.

A FGV, além de se destacar entre os *think tanks* nacionais, aparece como sétima organização mais influente do planeta no Relatório da Universidade da Pensilvânia. É uma instituição com forte atuação na área da administração, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, com enfoque em processos de formação adequados às demandas do mercado de trabalho. A formação de líderes, o incentivo a valorização do mérito individual, o estímulo à concorrência, como pretensa estratégia de qualificação, são elementos que fundamentam os projetos e as ações da FGV. No item “visão” do Código de ética e conduta<sup>2</sup> é explicitado o que pretende a organização:

Ser reconhecida como instituição inovadora, comprometida com o desenvolvimento nacional, pela formação de uma elite acadêmica, pela geração de bens públicos nas áreas sociais e afins, e pela prestação de serviços com elevado padrão ético e de qualidade.

Ao registrar seu comprometimento com a formação de uma “elite acadêmica” evidencia um claro comprometimento com uma parcela muito restrita da população. Em outro item do referido Código de Ética constam os valores institucionais da organização.

#### 1.5 Valores Institucionais

Trata-se de capturar o ideário nacional criando uma imagem multifacetada:

- É uma instituição com tradição de seriedade e competência com mais de 70 anos de soluções;
- É inovadora e dinâmica;
- É uma instituição apartidária, mas com uma forte ideologia do interesse nacional;
- Valoriza a diferenciação pelo mérito;
- Tecnicamente procurará ser a melhor em todas as áreas que atua.

Na apresentação dos *think tanks*, identificados com a lógica pró-mercado, a independência em relação a governos e partidos políticos, sobressai-se como característica declarada por essas

<sup>2</sup> Código aprovado pela Portaria n. 23/2017, da FGV.

[https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/codigo\\_etica\\_conduta\\_fgv\\_vf\\_2017.pdf](https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/codigo_etica_conduta_fgv_vf_2017.pdf)

organizações. Além do discurso da independência em relação a partidos e governos, outra ideia recorrente é a da ausência de ideologia e da neutralidade de pensamento nos documentos dos *think tanks* pró-mercado. É como se assumir uma postura pró-mercado fosse algo natural e inquestionável, por parte de qualquer instituição.

No ano de 2016 foi criado e em janeiro de 2017 iniciou a operar o Ceipe, definido como primeiro *think tank* brasileiro especializado em política educacional. A organização conta com a parceria da Universidade de Harvard e o apoio do Instituto Brookings para seu funcionamento. A criação de um centro para atuar especificamente com política educacional é algo que merece uma atenção muito especial, tendo em vista o peculiar caráter da FGV de voltar-se para o mercado e ser uma referência nacional. Entender o que pretende o centro, como se constitui e com quem se articula pode permitir um entendimento da natureza das pesquisas e das ações desenvolvidas pela instituição, que tem como propósito “auxiliar” na elaboração das políticas educacionais, mas mais que isso:

O CEIPE tem como missão contribuir para que o Brasil tenha uma educação pública equitativa, inovadora e de qualidade por meio do apoio às Secretarias no desenho e implementação de políticas educacionais, da produção de conhecimento aplicado em políticas educacionais e da formação de líderes. (FGV, 2018)

A atuação dos *think tanks* não ocorre de forma isolada, mas articulada com outras instituições e organizações. Há uma articulação entre parceiros, apoiadores e financiadores na execução e no planejamento das ações. Especificamente do Ceipe, são parceiros: Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Itaú A, Omydiar Network, Itaú Social e Fundação Maria Cecília Vidigal. A constituição dos conselhos dessas instituições é reveladora da sua linha de atuação e dos direcionamentos das ações. Compõem o Conselho do Ceipe: Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Aondê Educacional, Todos pela Educação, Granenergia e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

A percepção dessa articulação não serve apenas para mapear quem são os parceiros, como atuam e onde estão inseridos, mas para: a) ter a dimensão do trabalho dessas instituições na atualidade e a dimensão da sua inserção na área governamental, pois ao se juntarem vão criado ramificações e expandindo seus princípios e interesses, conseqüentemente, ampliado sua área de atuação; b) compreender quais compromissos são assumidos por essa organizações e quais fundamentos defendem.

Possuímos uma visão ambiciosa: almejamos nos tornar um centro de referência nacional e internacional em políticas educacionais, contribuindo de forma significativa e duradoura para a melhoria da educação básica brasileira. (FGV, 2018)

Além dos parceiros declarados e aqueles que compõem o conselho da organização é possível encontrar outras organizações no material publicado com apoio do Ceipe, como: Elos Educacional, Labi, Comunitas, Rede Juntos, Learning Policy Institute, Organização dos Estados Ibero-Americanos, AACCS Accredited, entre outras.

Na análise do material da FGV e, mais especificamente do Ceipe, o conceito de liderança destaca-se como determinante das ações da organização, como princípio que pauta os processos de formação. Para alcançar o propósito de contribuir para a melhoria da educação básica o Ceipe propõe-se a atuar em três frentes: 1. Apoio às redes públicas de ensino; 2. Produção de conhecimento aplicado; 3. Formação de líderes.

Nunca esteve no horizonte dos princípios de uma educação democrática a formação de líderes, mas a formação de sujeitos, que, por buscarem os mesmos propósitos, teriam a possibilidade de participar diretamente da definição e dos rumos dos processos formativos. Esse é um entendimento de que os integrantes da comunidade escolar, em qualquer nível de ensino, ocupam funções diferentes. Porém, essas posições não os colocam em posição de superioridade ou inferioridade em relação a outras. Trabalha-se um tipo de relação horizontalizada, cuja participação e coletividade constituem-se elementos essenciais para a formação de todos os envolvidos.

Mesmo sem modificar o *modus operandi* do modo de produção vigente as políticas sociais cumprem o papel essencial na sociedade de assegurar a efetivação de direitos. Na saúde, na habitação, no saneamento básico, as políticas podem permitir uma melhor condição de existência ao conjunto da sociedade na medida em que os benefícios particulares refletem em toda a vida social. Na educação, tais políticas desempenham o importante papel de criar as condições favoráveis à implementação de processos de formação de sujeitos que os possibilitem compreender e intervir autonomamente na complexa vida social.

O expressivo interesse, de uma quantidade tão grande de instituições, na definição de uma agenda para a educação decorre de um entendimento muito claro da relevância que os processos de formação exercem na constituição dos sujeitos e das possibilidades transformadoras que possuem.

## REFERÊNCIAS

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/>. Acesso em 15 jul. 2019.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina. In: CRUZ, Sebastião Velasco; KAYSEL, André; CODAS Gustavo (Org.). **Direita, volver!** O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.p. 261-278.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar norte americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam à educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

TEIXEIRA, Tatiana. **Os think tanks e sua influência na política externa dos EUA.** Rio de Janeiro, Revan, 2007.

UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA. 2018, Global Go To Think Tank Index Report. 2019

# A TRANSFERÊNCIA DA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS PARA A POLÍCIA MILITAR: DISCIPLINAMENTO E DOCTRINAÇÃO IDEOLÓGICA

Maria Augusta Peixoto Mundim<sup>1</sup>

Como parte da agenda neoliberal de minimização do papel do Estado, o incentivo a diversas formas de parcerias, terceirizações ou mesmo de privatizações diretas ou indiretas têm se apresentado como estratégias fundamentais na educação e no cenário das políticas governamentais nas suas diferentes esferas. Presentes desde os anos de 1990 no Brasil, essas estratégias foram alvo de muito debate e tiveram os seus reveses com continuidades e rupturas no transcurso de diferentes governos atravessando até o momento atual.

De forma geral, é possível afirmar que os tensionamentos e as disputas em torno de diferentes concepções de Estado, particularmente sobre o alinhamento do país a uma agenda neoliberal de Estado têm atravessado os governos das últimas décadas no Brasil e, embora essa questão apareça indicada em diferentes análises como um movimento contraditório, com diferenças, sobretudo nas formas de adesão a essa agenda e ao seu receituário, são inegáveis as mudanças no que se refere a garantia da educação como um direito e a presença de novos contornos na gestão e na responsabilização do Estado para com a educação pública.

O presente trabalho apresenta dados parciais de pesquisa em andamento e apresenta um recorte do projeto maior sobre o Estado gerencial e a transferência da gestão das escolas em Goiás.

Na trilha do que tem sido denominado como novas formas de racionalizar a gestão do público, ou seja, em conformidade com os pressupostos da nova gestão pública, as diferentes formas de parcerias têm se coadunado e se complementado num diversificado e variado mosaico no sistema educacional em Goiás.

As Parcerias Públicas – Privadas na Educação (PPPE), reguladas pela Lei n. 11. 079/2004(BRASIL, 2004) começaram a ocorrer na educação em Goiás no ano de 2012, mas somente em 2015 o governo do Estado anunciou a implantação das OS na área educacional, por meio de contrato de gestão, conforme a Lei nº 18. 331, de 30/12/2013(GOIÁS, 2013).

Desde então, as PPPEs têm se apresentado de diferentes formas, dentre as quais cabe evidenciar as advindas: 1) da adesão a programas e projetos com a iniciativa privada, 2) por meio da transferência da gestão para as Organizações Sociais (OSs) ou 3) por meio da transferência da gestão das escolas para a Polícia Militar (PM). A convivência de propostas tão distintas num mesmo Estado

---

<sup>1</sup> Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG. Email: mariaaugusta.peixoto@gmail.com

tem chamado a atenção de pesquisadores de todo o país. Até o momento, a investigação possibilitou identificar que a oferta da educação nas redes públicas goianas, de forma análoga a oferta de mercadorias no mercado, tem se apresentado diversificada e com diferentes proposições, ao que parece visando atender também a demandas e a clientela cada vez mais diversas.

Em conformidade com Dasso Júnior (2014, p. 23), cujo pressuposto é de que o modelo de Estado é que define o modelo de administração pública, a perspectiva teórico-metodológica que embasa a pesquisa é de que a forma de gestão governamental expressa a correlação de forças existente entre projetos societários distintos e interesses de classes antagônicas. Conforme esclareceu Marx (2010),

O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder. Mais ainda: frente a consequências que brotam da natureza antissocial dessa vida civil, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis, frente a essas consequências, a impotência é a lei natural da administração. Com efeito, essa dilaceração, essa infâmia, essa escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apoia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo (MARX, 2010).

Tanto no plano ideológico quanto jurídico e financeiro, as PPPEs no estado de Goiás, têm atuado diretamente sobre a gestão educacional. Nesse sentido, faz-se necessário e urgente compreender a matriz teórica a qual se vinculam as políticas e os seus desenvolvimentos lógicos e históricos presentes nas diferentes parcerias e particularmente, no processo de transferência da gestão das escolas para a polícia militar, o que se coloca como questão crucial e objeto de análise neste trabalho. Assim, cabe a indagação sobre quais as reais motivações do Estado em transferir a gestão das escolas para a polícia militar. Trata-se de uma questão de racionalização da gestão do público? Tomando por pressuposto a contradição apontada por Marx (2010) entre os interesses gerais e os interesses particulares, estaria a gestão/administração uma vez mais a serviço do disciplinamento e da doutrinação ideológica do Estado?

Gaulejac (2007) evidencia o caráter ideológico por detrás da aparente neutralidade técnica da gestão. De acordo com o autor:

A ideologia é um sistema de pensamento que se apresenta como racional, ao passo que mantém uma ilusão e dissimula um projeto de dominação; ilusão da onipotência, do domínio absoluto, da neutralidade das técnicas e da modelação de condutas humanas; dominação de um sistema econômico que legitima o lucro como finalidade. Esse projeto aparece claramente por meio dos mecanismos de poder, dos quais são objeto a formação e a pesquisa em gerenciamento (GAULEJAC, 2007, p. 65).

O processo de investigação, de cunho qualitativo, fundamentou-se no estudo teórico e na pesquisa bibliográfica acerca da perspectiva e modelo de Estado que informam as novas estratégias de racionalizar a gestão do público. Como fonte e coleta de dados, recorreu-se a pesquisa documental e a análise de documentos em sites oficiais do governo e a reportagens e publicações sobre a temática.

Diferente da transferência da gestão das escolas públicas para a polícia militar, a criação dos colégios militares em Goiás, remete a Portaria nº 604/98 que criou o primeiro Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG), que começou a funcionar efetivamente no ano de 1999 no prédio da Academia da Polícia Militar em Goiânia e somente no ano 2000 a unidade foi transferida para uma sede definitiva e com a denominação distinta e conhecida até o momento como Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos. Atendia inicialmente um total de 440 alunos e prioritariamente dependentes da PM.

A partir da lei nº 14.050, aprovada pela Assembleia Legislativa em 21 de dezembro de 2001, que regulamentou as escolas em funcionamento desde 1999, a Assembleia Legislativa de Goiás aprovou ainda a lei estadual 18.342/13(Goiás, 2013) e outras subsequentes que foram autorizando e regulamentando a expansão da transferência da gestão das escolas no município de Goiânia e demais cidades do interior do Estado. É exemplo disso o Ofício 83/2013, que autoriza a criação de sete colégios em diferentes municípios do Estado, nas cidades de Goianésia, Valparaíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Goiás, Jataí, Novo Gama, e a segunda unidade em Anápolis.

Oficialmente sob a justificativa de melhoria da qualidade e diferente do movimento de criação de colégios militares, ocorre o movimento de expansão da transferência da gestão das escolas públicas para a PM em todo o Estado e até o momento já conta com sessenta colégios funcionando sob a administração da PM e trinta e sete em processo de implantação<sup>2</sup>. Contudo, não há previsão para que essas trinta e sete escolas comecem a funcionar. De acordo com (THALYS, 2019) a implantação de novos colégios militares em Goiás está suspensa por falta de efetivo da Polícia Militar. De acordo

---

<sup>2</sup> De acordo com Thalys, (2019 b) “A adoção do regime militar na Educação de Goiás ganhou uma nova linha de frente nos últimos dois anos. Além dos 60 colégios estaduais com administração da Polícia Militar (PM) e 31 em processo de implantação existentes, sete escolas municipais foram militarizadas desde janeiro de 2018. São prefeituras que decidiram desenvolver os próprios modelos, através de projetos de lei aprovados nas Câmaras de Vereadores e a contratação de policiais da reserva para cargos nas gestões das instituições de ensino. Sem o aval do Comando de Ensino da Polícia Militar, essas escolas criam suas fardas, hinos e símbolos específicos, que fazem alusão ao militarismo, sem ser idênticos aos utilizados pelos colégios militares estaduais. Outra diferença é a faixa etária dos alunos. Enquanto os estaduais abrangem estudantes a partir do 5º ano, as municipais começam no 1º, com crianças de 6 anos. Em Moiporá, cidade a 170 km da capital, o método militar é aplicado até na Educação Infantil. Por conta do aumento de vagas e da procura de pais que querem matricular seus filhos, gestores dessas escolas dizem entender que o novo formato está em expansão e tem forte apoio da maior parte da população de cada município. Em Indiara, a aprovação foi tamanha que a prefeitura já inaugurou uma segunda escola municipal militarizada, implantada no início deste ano, e planeja uma terceira. Entre as mudanças aplicadas está a inclusão no currículo das disciplinas de “Ética e Cidadania” e “Ordem Unida”, similar às antigas “Educação, Moral e Cívica” e “Organização Social Política Brasileira” (OSPB), tornadas obrigatórias no currículo escolar brasileiro em 1969, durante a Ditadura Militar, e suspensas após a redemocratização, em 1993”.

com a afirmação do comandante responsável pela implantação dos colégios militares foi verificado um excedente de policiais em algumas escolas. De acordo com ele: “Estava havendo um excesso e agora vamos adotar o princípio da correção. Tinha colégio, por exemplo, com 10 tenentes. Fizemos uma adequação e poderíamos até responder futuramente por algum indício de má gestão” (RODRIGUES, 2019).

O movimento de transferência da gestão das escolas para a PM parece contar com o entusiasmo e forte motivação, tanto dos governantes, quanto dos policiais responsáveis por gerir as escolas, ocasionando excesso de militares em algumas unidades. Entretanto, a defesa e a adesão de parte da sociedade ao projeto de militarização merece atenção. O disciplinamento, a rigidez no cumprimento as regras e a ênfase na obediência a hierarquia parece estar ganhando espaço junto as famílias que temem pela segurança dos filhos, muitas vezes expostos a liberdades tidas como excessivas que vão desde o consumo de drogas, a opções sexuais diversas ou ao envolvimento com a criminalidade e com a violência.

Ao que parece o projeto de escola para a formação humana, para a emancipação e para a constituição de um sujeito autônomo - que não se regula apenas pelo medo da autoridade externa, mas se autorregula por meio da internalização de princípios éticos – está sendo substituído por um projeto ideológico de uma corporação que tem como método o treinamento para o disciplinamento e a obediência, no mais das vezes utilizando-se de meios repressivos, autoritários e antipedagógicos.

Impregnada da ideologia militarista<sup>3</sup>, a transferência da gestão das escolas para a polícia em Goiás encontra-se alinhada aos pressupostos do movimento conservador denominado capciosamente de “escola sem partido”. Com o discurso em defesa de uma ‘escola a-política’, o movimento contraditoriamente defende a política de militarização. O que se critica como ideologia não vale para a análise do que está sendo proposto. O disciplinamento, o treinamento, a obediência a hierarquia, ao que parece, são métodos que têm como fim a eliminação da crítica e da possibilidade de desvelamento da realidade alienante a que estamos submetidos.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Lei nº 11. 079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da Administração Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm)>. Acesso em: 30 de set. 2019.

---

<sup>3</sup> De acordo com a definição de Ferreira, (1986), A “Ideologia militarista é uma ideologia que defende que a sociedade é mais bem servida (ou servida de maneira mais eficiente) quando governada ou guiada por conceitos ou pessoas oriundos da cultura, doutrina e sistema militares”.



DASSO JÚNIOR, Aragon É. **Nova Gestão Pública (NGP): a teoria de administração pública do Estado ultraliberal.** [2014]. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>>. Acesso em: 30 de set. 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. p. 1 135.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social. : ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Tradução Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007. (coleção Management).

GOIÁS. **Lei nº 18.331, de 30 de dezembro de 2013.** Altera a Lei nº 15.503, de 28 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais. *Diário Oficial [do] Estado de Goiás*, Goiânia, 31 dez. 2013. Disponível em: <[http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2013/lei\\_18331.htm](http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18331.htm)>. Acesso em: 30 de set. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 18.331, de 30 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a criação, na Polícia Militar do Estado de Goiás, da unidade que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado de Goiás*, Goiânia, 30 dez. 2013. Disponível em: <[http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2013/lei\\_18342.htm](http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18342.htm)> . Acesso em: 30 de set. 2019.

MARX, Karl. **Glosas Críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano.** São Paulo-SP: Expressão Popular, 2010 (Col. Clássicos do marxismo).

THALYS, Alcântara. **Sem novas unidades de colégios militares esse ano.** Jornal ‘O Popular’, Goiânia, 20 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/sem-novas-unidades-de-colégios-militares-neste-ano-1.1802427>. Acesso em 30 de set. 2019.

THALYS, Alcântara. **Municípios militarizam sete escolas em dois anos em Goiás.** Jornal ‘O Popular’, Goiânia, 20 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/munic%C3%ADpios-militarizam-sete-escolas-em-dois-anos-em-goi%C3%A1s-1.1759363>>. Acesso em 30 de set. 2019.

RODRIGUES Galtieri. **Escolas militares ficam com déficit de policiais.** Jornal ‘O Popular’, Goiânia, 13 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/escolas-militares-ficam-com-déficit-de-policiais-1.1797357>. Acesso em 30 de set. 2019.

# A UNIVERSIDADE DEPENDENTE NA AMÉRICA LATINA

Mateus Henrique Weber<sup>1</sup>

## APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Esse estudo se insere em um projeto de investigação que busca compreender as relações entre Estado e dependência nas formações sociais da América Latina, a partir das formulações teóricas do seu pensamento social. Entendemos a dependência enquanto o padrão de desenvolvimento capitalista dos países periféricos submetidos à dominação externa dos países centrais, no contexto do sistema capitalista mundial (FERNANDES, 1972). Nessas formações sociais a materialização do desenvolvimento dependente se desdobra não apenas nos seus aspectos econômicos, mas também nos aspectos políticos, ideológicos e na própria constituição das suas classes sociais.

A partir desse processo econômico e social é que pretendemos elucidar o papel da Universidade, ou do sistema universitário, no contexto da América Latina. Tal continente é considerado enquanto um conjunto heterogêneo de formações sociais que compartilham não apenas um território comum, mas um processo histórico de integração no sistema mundial, desencadeado a partir da “expansão da civilização ocidental” impulsionada pelo capital mercantil e pela implementação de um projeto moderno e sistemático de colonização pela Europa (FERNANDES, 1972), até a sua presente inserção subordinada no regime de produção e reprodução do capitalismo mundial.

A Universidade, por sua vez, se constitui enquanto um aparato institucional que integra o sistema de dominação, em seu sentido mais amplo (MORAGA, 1977; MARINI, SPELLER, 1977; OSORIO, 2014), conjuntamente com outras instituições sociais, como, a escola, a família, a igreja, o sindicato, etc. que não se resumem a um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 2010; POULANTZAS, 1977; 1978), uma vez que essa perspectiva implica a desconsideração de uma complexidade de funções que tais instituições exercem, não somente ideológica, e que não estão necessariamente a serviço das classes dominantes. Em suma, a Universidade não se restringe à dominação da esfera estatal, independente da personalidade jurídica pública ou privada que apresenta. A vinculação ou desvinculação da Universidade com Estado e o seu grau de autonomia em relação ao mesmo, se condiciona pelo momento histórico, pela hierarquização da hegemonia das classes

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do [Núcleo de Estudos em Política, Estado e Capitalismo na América Latina](#) (NEPEC/UFRGS). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

dominantes e, em última instância, pelo quadro da relação de forças estabelecida entre as classes sociais de determinada formação social.

## **OBJETIVOS**

Apontamos como o objetivo principal da pesquisa a análise da relação entre a Universidade e a dependência no contexto da América Latina, a partir das formulações do pensamento social latino-americano. Tal objetivo se desdobra em: a) compreender os períodos ou etapas da dependência no continente, suas características e as correspondentes relações de forças das classes sociais; b) compreender as funções ou o papel que a Universidade exerce nas formações sociais dependentes; c) compreender as consequências ou efeitos sociais decorrentes das especificidades que a Universidade dependente produz em suas respectivas sociedades.

## **JUSTIFICATIVA**

O estudo da Universidade no contexto da dependência latino-americana apresenta importância na medida em que um dos aspectos centrais do desenvolvimento dependente desse continente consiste na sua dependência científica e tecnológica em relação aos países centrais. Tal contextualização do sistema universitário, aponta para a possibilidade de compreensão dessa relação, seus fundamentos e os desdobramentos sobre o conjunto da sociedade de classes. Conjunturalmente, ressalta-se a importância do estudo da Universidade, na medida em que essa instituição se encontra mais uma vez em uma “encruzilhada histórica”. Compreender o papel que exerce nas sociedades capitalistas dependentes em uma perspectiva histórica possibilita a análise das atuais propostas de reforma do modelo universitário, no quadro mais amplo dos interesses das classes sociais em disputa, na presente etapa de dependência.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa apresenta caráter qualitativo, do qual o procedimento adotado consiste em uma revisão bibliográfica de livros, artigos e entrevistas publicadas pelo quadro de autores do pensamento social latino-americano. Dentre os autores destacados, buscamos aqueles cuja análise se sustenta no método materialista histórico-dialético, mobilizando os conceitos de classes sociais, Estado e dependência para a compreensão da Universidade no contexto das formações sociais da América Latina.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Universidade, enquanto instituição integrante do sistema de dominação burguesa, inserida no contexto das formações sociais sob o capitalismo dependente, cumpre nessas sociedades três funções principais (MARINI, 1973; MARINI, SPELLER, 1977): a) ideológica: enquanto função tradicional do sistema educativo, a reprodução dos valores que legitimam as relações de dominação, como a separação entre trabalho manual e intelectual e a transmissão do individualismo e da meritocracia; b) econômica: enquanto um dos principais instrumentos de reprodução do sistema econômico capitalista, ao concentrar a ciência e a técnica, elabora e dissemina as técnicas de produção e assegura a formação de quadros médios e superiores de mão de obra qualificada; c) política: enquanto um campo que possibilita à burguesia a constituição de alianças de classes, necessárias para reafirmar sua dominação, seja com as antigas classes dominantes, oligárquicas, ou mesmo com as classes subordinadas, sobretudo à pequena burguesia ao se apresentar como meio de ascensão social.

Do ponto de vista histórico, tais funções acompanham e se modificam de acordo com o papel exercido pelas Universidades, assim como as necessidades do período de acumulação econômica e do quadro de relação de forças das classes sociais. Foram ainda enquanto instituições coloniais que surgiram as primeiras Universidades na América Latina, com a exceção do Brasil, que só foi inaugurar seu sistema universitário na década de 20, já no processo de consolidação da burguesia enquanto classe dominante. Nesse mesmo momento, a América hispânica já realizava a suas reformas universitárias, ilustrada nas preocupações de José Carlos Mariátegui, em sua obra “Sete ensaios de interpretação da realidade peruana” (MARIÁTEGUI, 2010), e sob a influência direta do movimento reformista de Córdoba, na Argentina, cuja reforma universitária se realizou ainda em 1918 (SADER, GENTILI, ABOITES, 2008).

Já sob o padrão de dominação externa correspondente ao desenvolvimento do capitalismo dependente, há uma correlação entre as suas respectivas etapas e as transformações ocorridas nas funções do sistema universitário. Para Fiori (1995), a periodização da dependência no sistema mundial corresponde a três etapas consecutivas: a) dependência, associada a integração dos países periféricos à economia internacional a partir da troca de produtos primários por manufaturados dos países centrais; b) nova dependência, correspondente à etapa de transferência da produção manufatureira dos países centrais para os periféricos por meio das filiais; c) novíssima dependência, que corresponde a atual fase da acumulação capitalista, hegemônico pela fração financeira do capital e pelo modelo político do Estado neoliberal.

As reformas universitárias da década de 20, quando se consolida a hegemonia da burguesia nas sociedades latino-americanas, conforme Marini (1973), coincide com a emergência das classes médias no sistema político e a uma relativa democratização da Universidade. Esse processo está relacionado à formação do Estado Desenvolvimentista em alguns países da região e ao processo de

industrialização. Por sua vez, as reformas universitárias da década de 60 ocorreram num contexto de maior radicalização das classes médias, em muitos casos levadas a cabo por regimes tecnocrático-militares, que tornaram a Universidade mais rentável economicamente. No caso brasileiro, coincidem a plena hegemonia do grande capital nacional e estrangeiro com a expansão do modelo de Universidade privada no país (MARINI, SPELLER, 1977)

Em termos institucionais, os modelos adotados pelas Universidades latino-americanas foram transplantados inicialmente dos modelos ibéricos, e posteriormente marcado pela influência francesa, sendo substituída ou suplementada pelos modelos alemão ou inglês, e mais recentemente pelo impacto da hegemonia estadunidense. Fernandes (1972) afirma que tal transplante produz um descompasso entre tais modelos e as sociedades latino-americanas em que são implantadas. Tais circunstâncias limitam as potencialidades construtivas da educação universitária e restringem o alcance da sua contribuição ao desenvolvimento econômico, social e cultural. Ao seu ver, trata-se de um problema qualitativo que atinge o conjunto do sistema educacional, em que as instituições estão organizadas para atingir certos objetivos e produzir determinados rendimentos, mas que não os consegue alcançar satisfatoriamente, comprometendo em muitos casos a sua própria legitimidade (FERNANDES, 1975).

Por fim, tal descompasso entre as funções da instituição universitária e a estrutura econômica-social das formações sociais dependentes, tem como um dos seus desdobramentos ou efeito social, o fenômeno da “fuga de cérebros”, decorrente da incapacidade de absorção, de modo homogêneo e por vias de seus próprios recursos, o conjunto da mão de obra qualificada formada nessas Universidades (FERNANDES, 1975; 1976), provocando o deslocamento dos recursos humanos, intelectuais e científicos em direção aos países centrais, ou inter-regionalmente nos países da própria América Latina ou ainda no interior do mesmo país, quando os deslocamentos ocorrem para regiões economicamente mais dinâmicas. Esse fenômeno é bastante característico dos países latino-americanos.

## CONCLUSÕES

Considerando a correspondência entre as etapas da dependência e os modelos institucionais, as funções e o papel realizado pela Universidade na América Latina, fica clara a necessidade de desenvolver os aspectos que se referem às características e funções da Universidade na atual etapa da “novíssima dependência”, que se estabelece sob a hegemonia do capital financeiro e do modelo político do Estado neoliberal. Seguindo o exemplo dos trabalhos que Ruy Mauro Marini, Paulo Speller e Florestan Fernandes realizaram em relação aos períodos anteriores, cabe a atualização desses estudos utilizando dados empíricos e comparativos que possibilitam uma compreensão do

quadro atual do sistema universitário, considerando as transformações políticas, sociais e econômicas que se sucederam. A partir disso, será possível compreender ainda os interesses de classes em disputa que se apresentam nas propostas de reformas do modelo universitário, como ocorre no presente momento no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 11ª edição, Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. São Paulo: Globo, 2010.
- FERNANDES, Florestan. Padrões de dominação externa na América Latina . *In: Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- FIORI, José Luís. A globalização e a novíssima dependência. *In: Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARINI, Ruy Mauro. Acerca de la Universidad latinoamericana, **Revista Síntesis**, nº 5, México, enero, 1973.
- MARINI, Ruy Mauro; SPELLER, Paulo. A Universidade Brasileira. **Revista de Educación Superior**, nº 22, México, abr./jun., 1977.
- MORAGA, Enrique Gomariz. **O Estado nas sociedades dependentes: o caso da América Latina**. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- POULANTZAS, Nicos. **Fascismo e Ditadura**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1978.
- POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo. (orgs.). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008

# CENTRO DE FORMAÇÃO E TREINAMENTO REGIONAL – CEFOR E A INSERÇÃO DE ESTUDANTES NO MERCADO DE TRABALHO<sup>1</sup>

Stéfani da Silva Korb<sup>2</sup>  
Luciana Valquíria Kremin Mai<sup>3</sup>

## Introdução

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, fica-se assegurado legalmente os direitos das crianças e adolescentes, como o direito a saúde, moradia e educação, e também as proibições como maus tratos, abusos e violência, neste documento restringe-se as possibilidades de trabalho, salvo na condição de aprendizes para jovens a partir dos 14 anos. Em 2000 cria-se a Lei nº 10.097 conhecida como a lei do Jovem Aprendiz, buscando regulamentar as possibilidades de práticas de trabalho neste segmento, e em 2008 cria-se a Lei 11.788/ 2008 Lei do Estágio, que possibilita que jovens estudantes conciliem os seus estudos com seu correspondente campo de trabalho. A criação destas leis propiciou que empresas privadas como o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal – CEFOR, utilizassem desse campo como um novo nicho mercadológico, estabelecendo ligações entre os estudantes com instituições públicas e privadas, eximindo essas instituições de concederem vínculos empregatícios, e compensarem os encargos sociais para os seus funcionários.

Desse forma o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a inserção de jovens estudantes de pedagogia em instituições educacionais, via estágios remunerados ofertados pelos centros de treinamento e aperfeiçoamento regional – CEFOR.

## Metodologia

A metodologia deste trabalho se constitui como uma revisão de literatura e buscou refletir criticamente sobre algumas questões que se apresentaram a partir da experiência empírica, relacionando com reflexões teóricas do campo social e educacional.

---

<sup>1</sup> O presente estudo foi realizado com apoio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Programa de Nível Superior e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS – Código de financiamento 001.

<sup>2</sup> Mestranda no PPG em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Graduada em Pedagogia pela UNIJUÍ. Bolsista CAPES.

<sup>3</sup> Mestranda no PPG Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS- Campus Cerro Largo. Graduada em Psicologia pela UNIJUÍ. Bolsista FAPERGS/CAPES

## **Desenvolvimento**

Criado em 2001 o Centro de Formação e Treinamento Regional – CEFOR – RS tem como objetivo, conforme sua página na internet: “Preparar, orientar e formar cidadãos capazes de interagir com otimismo na busca do sucesso pessoal e profissional, bem como, encaminhar para o mercado de trabalho.” Para isso a instituição atua recrutando jovens estudantes com 16 anos ou mais, para inserir-se em áreas como indústria, comércio, saúde e principalmente educação. O estágio de acordo com a Lei nº 11.788/ 2008 é considerado como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

E pode ser dividido em estágio obrigatório (definido no projeto político pedagógico do curso que o estudante realiza) ou não obrigatório (contando horas acrescidas a carga horária obrigatória do curso) tendo este último a possibilidade de remuneração. A mesma legislação também abre a possibilidade das ligações e mediações envolvidas no estágio serem realizadas por “agentes de integração”, isto é, por instituições públicas ou privadas, como o CEFOR, que atuam estabelecendo contratos entre o estudante, a instituição de ensino em que está matriculado e a instituição contratante (que pode ser tanto uma instituição privada, comunitária, como o próprio governo público, como prefeituras de cidades, etc.).

Além disso os agentes de integração também tem como responsabilidade:

I – identificar oportunidades de estágio; II – ajustar suas condições de realização; III – fazer o acompanhamento administrativo; IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais; V – cadastrar os estudantes. (BRASIL, Lei nº 11.788/ 2008)

Assim, o CEFOR possibilita o emprego de estudantes através de contratos de estágios remunerados, dispensando direitos e seguridades trabalhistas, além de configurar para a empresa um baixo custo, pois, os estudantes recebem uma bolsa auxílio correspondente a ocupação e a carga horária de trabalho. Os estágios possuem duração de um ano, podendo ser prorrogados por mais um ano, e podendo ser rompidos por qualquer uma das partes a qualquer momento, o que não oferece segurança ao estagiário. A responsabilização do estagiário fica a cargo da instituição em que estuda e da instituição na qual realiza o estágio, e a fiscalização é infrequente, o que possibilita que muitas instituições submetam novas exigências ao estagiário, que podem extrapolar as suas competências, como o caso de estudantes de pedagogia que estão muitas vezes nos primeiros períodos da graduação, ou que estão tendo a primeira experiência profissional, tendo contrato de monitoria ou de auxiliar e que acabam assumindo turmas como professoras em escolas de educação infantil. A responsabilização pelo desempenho e a competitividade também se fazem presentes no discurso,



justamente estimulado pelo CEFOR, podemos identificá-lo em seu site, quando destaca que a visão da empresa é a de que: “Cada ser é responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Somos aquilo que desejamos, somos produto de nossa própria ação.” Contribuindo dessa forma para o que Ball (2012, p.05-06) denomina como Gerencialismo que em uma racionalidade capitalista e neoliberal: “Desempenha um papel –chave no desgaste dos regimes éticos profissionais”.

A alta rotatividade de estagiários também é um dos “benefícios” destacados pelo CEFOR como uma das formas que possibilita as instituições “[...] ampliar ou renovar quadros funcionais, técnicos e administrativos, com custos reduzido.” Possibilitando desta forma que as instituições e, inclusive, o serviço público, como por exemplo, prefeituras, preencham vagas com estagiários qualificados ou em vias de qualificação, eximindo-se, assim, da responsabilidade de realizarem concursos públicos, ou de contratarem profissionais e preocuparem-se com os encargos trabalhistas.

## **Considerações**

Compreendemos que a partir da década de 1950 diversas leis e acordos internacionais são promovidos para a proteção das crianças e jovens com objetivos claros de consideração da infância e da adolescência, que até então não eram reconhecidos pelo Estado como sujeitos de direitos, visto que o trabalho infantil e adolescente acontecia de forma desregulamentada e exploratória, atingindo diversos níveis de violência física e psíquica, como são encontrados historicamente os diversos relatos de contextos de trabalho escravo ou análogo ao trabalho escravo, degradante, insalubre e desumanizante, destacamos, por exemplo, no período histórico da Revolução Industrial onde estes sujeitos trabalhavam sem quaisquer garantias, submetendo-se a situações que produziam extremos prejuízos a saúde numa relação de dependência posta pela falta de outras alternativas de trabalho. A partir da década de 1970 e potencialmente na década de 1980 os valores intrínsecos e, conseqüentemente as relações sociais passam por determinantes mudanças, principalmente nas questões referentes as crianças e os jovens, tomando, assim, uma outra dimensão, destaque para a convenção das nações unidas sobre os direitos da criança 1989. Esta convenção teve um papel decisivo nas mudanças jurídicas e institucionais em diversos países, no Brasil isso se reflete na Constituição Federal de 1988, onde no art. 227 define como princípios fundamentais a cidadania, a dignidade da pessoa humana e reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, este artigo fundamenta uma nova ética e um compromisso que o Estado Brasileiro assume com relação ao sujeito cidadão humano em suas diversas etapas de desenvolvimento. Em seguida teremos a Lei Federal nº. 8.069 que aprova o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Um instrumento jurídico que promove de fato uma mudança nos hábitos e costumes e reconhece os direitos fundamentais dessa população

– criança e adolescente. O ECA é um dos documentos mais importantes do Estado Brasileiro pós Constituição Cidadã.

O ECA destaca-se como um documento fundamental na prevenção e erradicação do trabalho infantil e de proteção, anterior a criação desse documento o Brasil possuía milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em situação de precariedade, exercendo os mais, diversos trabalhos e afazeres em detrimento ao estudo, a saúde e o desenvolvimento humano, sem perspectivas de futuro. Tanto o ECA quanto a Constituição Cidadã trouxeram possibilidades concretas para a melhoria de vida desta população, ainda mais se levarmos em conta a situação extrema de desigualdade social existente na sociedade brasileira. No entanto, essas legislações protetivas e de garantias conflitaram-se com o modelo capitalista, neoliberal, que busca incessantemente incluir e potencializar a mão de obra de todos os sujeitos de forma a impulsionar esse sistema. Neste sentido, para sanar essa lacuna que se abre com as medidas protetivas criaram-se também legislações que possibilitassem a garantia de que essa população pudesse trabalhar de forma regulamentada, exemplo disso, a Lei do Jovem Aprendiz e a Lei do Estágio que abriram novas frentes para inserir jovens no mercado de trabalho de forma que não se conflitassem com os direitos humanos. Obviamente novos empreendimentos entram em consonância com as novas legislações, temos então, o surgimento de novas configurações para o mercado de trabalho, como a exemplo das empresas (empresa escola – empresa contratante) de formação, treinamento e aperfeiçoamento. A iniciativa privada encontra um novo nicho de investimento e se apresenta com uma nova face, as empresas inovadoras que oferecem serviços, principalmente para os setores públicos e tem preferencialmente o público jovem para programas de estágio; programas de aprendizagem; programas de trainee e, o grande mote do momento, empreendedorismo para jovens. Coexistem nessa dinâmica de construções de conceitos, legislações e de novos hábitos e costumes diferentes racionalidades e regimes de verdade que estão em disputa, como a exemplo a necessidade inquestionável de uma racionalidade protetiva e seus dispositivos para garantir direitos e cidadania, como também, abre-se para a continuidade de produção de sujeitos que possam ser aproveitados pelo modelo capitalista e suas doutrinas/ideologias. O Estado passa a produzir políticas públicas para proteger o cidadão, mas, mantém-se aberto ou mesmo engessado pelo modelo de produção imposto pelos discursos de poder. De qualquer forma, parece se perpetuar um circuito em consonância com padrões econômicos, investimentos e promoção de uma nova camada de trabalhadores – trabalhadores precariados, como denominou Ruy Braga (2012) e também Giovanni Alves (2013), que talvez melhor defina o conceito com relação ao nosso estudo – o precariado como uma camada média do proletariado urbano constituída por jovens escolarizados e com inserção precária nas relações de trabalho e vida social. O CEFOR, de alguma forma, conseguiu se inserir com sucesso neste preâmbulo dos discursos de poder, trouxe a possibilidade de empregar jovens estudantes

lhes oferecendo oportunidades e propagando a ideia de que cada um é responsável direto pelo seu sucesso ou insucesso e, tudo isso, sem ferir qualquer direito ou garantias adquiridas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O que é o precariado? Publicado em 22/07/2013. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/>>

BALL, Stephen J. **Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

BRAGA, Ruy. A Política do Precariado: Do populismo a hegemonia lulista. Editora Boitempo, 2012.

BRASIL, **Lei nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>

Brasil, na Lei nº 10.097 de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm)>

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>.

# COMPLEMENTE SUA RENDA SENDO UM PROFESSOR? COMO AS SEGUNDAS LICENCIATURAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, OFERTADAS PELO SETOR PRIVADO, PODEM CONTRIBUIR COM A NATURALIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Alexandra Domingues<sup>1</sup>  
Sérgio Roberto Kieling Franco<sup>2</sup>

## Apresentação do tema

Este é um trabalho que faz parte de um recorte de uma pesquisa de tese de doutorado em Educação, que está sendo realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde o ano de 2017. Este estudo possui o objetivo de analisar a qualidade democrática da oferta da formação de professores na modalidade a distância oferecida pelo governo federal entre os anos de 2004 e 2016, através dos programas UaB (Universidade Aberta do Brasil) e Pró-Licenciatura.

Os programas mencionados fazem parte de um incentivo governamental ao cumprimento da meta número 15, do atual Plano Nacional de Educação, que possui vigência até o ano de 2024 e que traz em seu texto o propósito de:

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL,2014)

Nossa investigação, que já se encontra na fase de coleta de dados, vem ocupando-se da intenção de compreender o reflexo desta política nas escolas públicas de ensino fundamental da região sul do estado do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, pretendemos verificar o resultado político e material destas formações no interior das escolas de educação básica, nos primeiros anos do ensino fundamental. Primeiro, pretendemos analisar o resultado político, através de investigação sobre o comprometimento democrático dos professores licenciados em pedagogia através da modalidade a distância, que estejam atuando em classes de alfabetização em escolas públicas municipais da região de Pelotas/Rio Grande do Sul, e o segundo resultado, material, explorando os resultados desta avaliação quando postos em comparação com o que se refletia nas avaliações de larga escala anteriores a esta política e que já classificavam a proficiência dos alunos atendidos pelos professores formados em pedagogia.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação; UFRGS. alexandradomingues@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação; UFRGS. Sergio.franco@ufrgs.br

Neste pequeno fragmento do trabalho, em que utilizamos uma análise baseada na metodologia de revisão bibliográfica, foi possível verificar que a formação de professores na modalidade a distância, não vem sendo garantida apenas pelo setor público e que vem sofrendo excessiva interferência do setor privado.

O setor privado insere-se no cenário da formação docente ofertando licenciaturas instrumentais e voltadas apenas para o mercado de trabalho, tais objetivos, destas empresas, contrapõem-se aos propósitos da formação de professores que defendemos na nossa pesquisa, ou seja, a que deve ter como base a garantia de um saber professoral que privilegie a consolidação de uma sociedade democrática, do ponto de vista da justiça social.

Junto com as formações que se voltam essencialmente para a aplicabilidade técnica da profissão, o ensino privado e com fins lucrativos, que pomos em questão, ainda incentiva, através das aligeiradas segundas licenciaturas que problematizamos neste trabalho, a ação do professor como uma complementação de renda que deva ter como único propósito a garantia individual aos pueris bens capitalistas. Salientamos que a indagação sobre as intenções das segundas licenciaturas mercantis que discutimos durante o texto não contempla as formações em segunda licenciatura previstas na resolução 02 de 01 de julho de 2015 que definia as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada em nível superior para os professores.

Neste sentido, conforme já mencionado, trazemos como questão de debate para esta discussão, o incentivo a precarização professoral que as empresas mercantis de formação docente vêm trazendo ao espectro do debate social, quando implementam alternativas de trabalho docente como empreendimentos excepcionais de acréscimo de proventos.

## **Desenvolvimento**

O Slogan de uma Instituição privada mercantil de Educação Superior que atua nas modalidades presencial e a distância, e que já está consolidada no mercado empresarial, junto com a utilização da imagem de “garoto propaganda”, de um importante e respeitado comunicador, empregado na maior empresa de entretenimento e comunicação do país, chamam a atenção para a mudança nos modelos estruturais que estão presentes na atualidade da formação de professores no Brasil. Para fundamentar nossa discussão sobre este tema, analisamos o documento intitulado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, do MARE (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), elaborado em 1995, durante o segundo mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, e também, a peça publicitária do ano de 2017 da Faculdade Anhanguera, que

pertence ao grupo Kroton Educacional, a qual incentiva o público em geral a procurar um curso de segunda licenciatura para complementar a sua renda.

A campanha publicitária em questão aconselha: torne-se professor e aumente sua renda. O abalo causado na internet após a divulgação da campanha fez com que o grupo empresarial voltasse atrás e a retirasse dos meios de comunicação. Em que pese que a instituição aprovou a exposição deste trabalho e investiu na sua divulgação, o que nos interessa observar é o quanto a influência do *modus operandi* empresarial pode manipular o pensamento coletivo e ao mesmo tempo naturalizar a precarização professoral.

Estão implícitas nesta mensagem de modo absurdamente intrínseco, ideias que apontam para a falta de importância da docência, principalmente para a magnitude da atividade dos professores que atuam nos anos iniciais, já que pudemos notar também, que as primeiras ofertas de segunda licenciatura eram destinadas particularmente para este público, ou seja, para cursos de licenciatura em pedagogia.

Também aparecem ali, ratificadas pela boa reputação do modelo da campanha, que é vendida como a de um empreendedor de sucesso que empenhou muito trabalho para atingir a riqueza que possui, a garantia de que qualquer pessoa, ainda que não esteja preparada, pode se tornar professor, bastando apenas o seu desejo e a sua necessidade de complementar a sua renda, para quem sabe então, atingir a riqueza que o apresentador desfruta hoje, depois de muito trabalho, desde a mais tenra idade.

A demonstração da falta de interesse governamental em tratar melhor os seus professores, seja através de escolas mais dignas, ou melhores estruturas de trabalho, aliada ao poder mercantil que avulta seus objetivos de lucro em detrimento da escola pública, traz ao fim, a sensação de que ser professor no Brasil não pode e não deve ser a primeira opção de um trabalhador, mas sim, aquilo que lhe sobra como um biscoito possível e como um certo trampolim para algo maior, melhor e mais respeitável. O estado e o setor privado reverberam assim, que a atividade professoral poderia ser quase um estágio, algo temporário para a manutenção financeira que avizinha melhores dias de trabalhos mais sérios e, por conseguinte, mais bem remunerados.

## **Considerações finais**

O censo da Educação Superior de 2018<sup>3</sup> mostrou que em termos de crescimento as instituições privadas estão consolidadas. No ano mencionado apareceram 2537 instituições de Educação Superior, destas instituições, aparecem 92 Universidades, 217 Centros Universitários e 1929 faculdades, todos privados. Em termos positivos, é possível identificar que a maioria das

---

<sup>3</sup> FONTE: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

Universidades é pública, sobrando para o setor privado o monopólio das Faculdades e Centros Universitários. Ainda que possamos avaliar como um fator negativo a pequena diferença que existe entre a quantidade de Universidades Públicas e a quantidade de Universidades Privadas, de certa forma, ainda podemos afirmar que as Universidades Públicas Brasileiras, não obstante, representam o principal espaço de pesquisa e pensamento crítico do País. Na nossa investigação viemos procurando encontrar também diferenças favoráveis na qualidade do que é ofertado pelas instituições públicas, para o que é ofertado pelas instituições privadas quando estas são postas em relação como responsáveis pela formação de professores.

Presumimos fortemente que a natureza administrativa das instituições tem grande influência sobre o seu ensino, e é claro que com isso queremos afirmar que o processo de constituição professoral não pode estar restrito aos objetivos de empreendimentos financeiros que objetivam interesses difusos dos que defendemos quando estamos amparados pelo aporte teórico que baseia nossos estudos. A profissão professor não é um complemento de renda ou uma atividade qualquer para lograr acesso aos bens capitalistas. Enfatizamos assim que ser professor, entre outros, é vislumbrar a potência do seu trabalho como o de um partícipe de um sistema educacional mais justo, democrático e solidário, que contribui de forma definitiva para que todos possam ter acesso aos seus direitos e por consequência a uma vida digna.

## REFERÊNCIAS

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] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18set. 2019.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação superior: 2018** – Notas Estatísticas. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

KROTON. **Portal Ensino – Kroton Institucional.** Disponível em:<http://www.kroton.com.br/>. Acesso em set. 2019

# DESEMPREGO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR DA REDE PRIVADA NA CIDADE DE MANAUS/AM

Elourdiê Macena Corrêa de Lima<sup>1</sup>  
Luciana de Lima Pereira<sup>2</sup>

## Introdução

O mundo do trabalho a partir das últimas décadas do século XX quando da inserção das novas tecnologias na escala industrial, faz interlocução com o conceito de formação/qualificação para o mercado formal de trabalho e a expansão do ensino superior na rede privada da cidade de Manaus.

A inserção da microeletrônica, as mudanças na dinâmica organizacional das indústrias (com destaque para as automobilísticas e de eletroeletrônicos) nos países centrais - em especial no Japão - e a globalização da economia mundial “condicionaram” modificações para outros países e continentes, guardadas as devidas proporções de caráter técnico, político, cultural e geográfico.

Entende-se que, o maior impacto social das mudanças no mundo do trabalho é o desemprego estrutural, fenômeno que se manifesta com a extinção dos postos de trabalho e com o avanço tecnológico em escala global atingindo diretamente a classe trabalhadora, que busca maior qualificação profissional para absorção de sua mão de obra nas indústrias do Polo Industrial Manaus (PIM), por exemplo.

A metodologia consiste no levantamento bibliográfico, sistematização de leituras e debates ocorridos no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação/GPPE, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas - PPGE/UFAM que subsidiaram a compreensão dos condicionantes que propiciaram a expansão do ensino superior privado na cidade de Manaus e sua relação com as mudanças no mundo do trabalho no trato com a produção, reprodução e acumulação do capital.

## Mudanças no mundo do trabalho e desemprego

A dinâmica de tempo e movimento preconizada por Taylor e a produção em massa, em série, rígida e estandardizada que caracteriza o fordismo, alinhado ao Estado de bem-estar social, que

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. E-mail: <elourdie@gmail.com>.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM. E-mail: <azgade@hotmail.com>.

A pesquisa tem o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



sustentaram as bases econômicas e políticas de acumulação de capital, a partir do pós-guerra, e se mantiveram fortes até a década de 1970, com relativa estabilidade, lucro e monopólio nos EUA e na Inglaterra, dão sinais de esgotamento (HARVEY, 1992).

A rentabilidade do capital se processa também pela redução de “[...] custos ‘eliminando gorduras de pessoal’ e automatizando em velocidade máxima” (CHESNAIS, 1996, p. 306). O próprio Ohno (1997) reverbera sem qualquer polidez, a necessidade de reorganização dos espaços de trabalho de modo que evite qualquer tipo de desperdício para o empresário, inclusive de não utilização eficaz da mão de obra humana, para o autor produzir mais com menos é a máxima, pois “[...] com operários demais, inventa-se trabalho desnecessário [...]” (p.71).

As transformações que vêm sofrendo o mundo do trabalho também pela “[...] alta produção, em vez de reduzir a jornada de trabalho, gera desemprego ao invés de tempo livre, deixa o trabalhador que se mantém empregado sempre em alerta sobre a concorrência de seu posto, uma vez que a fila de desempregado só aumenta” (PEREIRA, 2013, p.30), amplia os anseios e lutas dos trabalhadores para superar o desemprego, pois, a “[...] exigência por qualificação e a maior competitividade apresentam um lado ‘perverso’, pois estando os trabalhadores pressionados pelas mudanças de trabalho e do desemprego, a requalificação profissional tornar-se cada vez mais necessária para a permanência no ambiente de trabalho” (idem, p.60).

Essa “nova” forma de integração social requer um trabalhador polivalente para o modelo flexível de produção, apto a manusear várias máquinas simultaneamente e dar respostas rápidas e eficazes aos eventos apresentados. Requer, ainda, a eliminação do trabalho morto, a gestão horizontalizada e o trabalho integrado e em equipe com o fim de atender às necessidades do capital. Essas mudanças não se manifestam de forma uníssona se diferenciam em países de capitalismo periférico, pois, no mesmo cenário e simultaneamente, convivem o “velho” e o “novo”.

Por exemplo, nas indústrias de eletroeletrônicos em Manaus é revelado, pela pesquisa de Oliveira (2007) que o fordismo/taylorismo não foi suplantado - convive simultaneamente com os novos métodos de produção - e que a requisição da mão de obra ainda se dá aos moldes do trabalho repetitivo e massificado subsistindo com a alta tecnologia em pequena escala, o que dispensa a qualificação aprimorada na compreensão do processo e dinâmica de trabalho.

### **Expansão do ensino superior na rede privada em Manaus**

Sob o aspecto político, observa-se que o receituário neoliberal concebido desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e aprofundado por Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) atinge, sobretudo avanços ainda que tímidos da Constituição promulgada no final da década de 1980.

A diversificação do ensino superior regulamentada pela via legal recebe o enquadramento da lucratividade pelo Art. 20 da LDBEN/9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Este dispositivo constitucional que inaugura o seu reconhecimento oficial e aprofunda o modelo técnico-napoleônico que Sguissardi (2009) denomina de neoprofissional, heterônoma e competitiva, abre leque à possibilidade de lucro, por via legal, ao estabelecer às IES privadas o dispositivo de particulares em sentido estrito.

Frigotto (1993) esclarece que o Estado se torna ele próprio um capitalista, e, nesse âmbito, assiste-se a diminuição do Estado no trato das questões sociais, dentre as quais a política educacional para todos os segmentos, e a atuação da sociedade civil no avanço corporativo da educação privada (PERONI, 2003; 2008).

A Emenda Constitucional nº 95 de 2016, também propicia este cenário de *mercadificação* do ensino, diante do Novo Regime Fiscal, com seus planos fiscais e políticas de austeridade.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) quando da aprovação da Lei nº 10.973 de 2 de dezembro de 2004 que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológicas no ambiente produtivo, da Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004 que dispõe sobre as normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada no âmbito da administração pública, atingindo em especial as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, e da Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que institui o Programa Universidade para Todos – Prouni aponta para o aprofundamento desse cenário e abre espaço para maior relação público-privado no trato da expansão do ensino superior privado.

Nesse segmento ocorre não só o espraiamento das instituições privadas, mas também, a formação de conglomerados empresariais que ganharam respaldo legal do Estado com o artigo 213 da Carta Magna de 1988 que promulga a possibilidade de investimento em instituições educacionais de capital aberto ao mercado internacional e valorização de seus ativos na Bolsa de valores.

Acertadamente Chaves (2010) corrobora que o processo de privatização do ensino superior no Brasil se deu em duas distintas direções: pela fragmentação do setor público e expansão do setor privado; pela formação de oligopólios e a criação de redes por meio da compra e de fusão por empresas nacionais e internacionais de capital aberto negociado nas bolsas de valores, fazendo da educação, segundo Adrião (2017) um grande negócio.

Assim, assiste-se no campo do ensino superior, a partir da década de 90, ao aumento de matrículas da rede privada de Manaus que passam de 8.802 em 1995, para 134.154 em 2010, acompanhando a tendência de crescimento nacional que tem suas matrículas acrescidas de 961.455, em 1990 para 6.075.152, em 2015 (MEC/Censo/Sinopses do Ensino Superior/2015).

## Algumas considerações

Para além das motivações de lucratividade propiciadas pelo modelo neoliberal para a expansão do Ensino Superior esse espraiamento pressupõe, na estreita relação com as demandas do mundo do trabalho, o estatuto da formação à demanda do seu novo modelo produtivo.

Da feita que o que importa nas indústrias de Manaus é a competência requerida e desenvolvida na e pela indústria para o exercício *stricto sensu* do posto de trabalho, existe contradição entre a expansão das IES's privadas na cidade de Manaus tendo em vista a pouca absorção pelas indústrias locais da mão de obra qualificada pelo estatuto formal.

Cabe ressaltar que o desemprego na região não tem relação nem com a alta qualificação ou alta escolarização por parte dos trabalhadores locais, aponta para problemáticas mais profundas que a simples afirmação de ausência de trabalhadores qualificados, ou maior escolarizados, como tem sido o discurso propagado pelas mídias sociais, nacionais e locais.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **O Negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. FAPESP; MARINGONI, G. (Org.). et al. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**: República Federativa do Brasil-Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <[www.mec.gov.br/legislação](http://www.mec.gov.br/legislação)>. Acesso em: 14 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2014**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988): Emenda Constitucional nº 95, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. In: Constituição da República Federativa do Brasil.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 23 abr. 2018.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 1992.

OHNO, T. **O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala.** Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, S. S. B. **A “Periferia” do Capital: na cadeia produtiva de eletroeletrônicos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas – EDUA, 2007.

PEREIRA, L. de L. **(Des)emprego no polo industrial de Manaus – setor eletroeletrônico: o trabalhador e a qualificação frente às exigências do capital.** 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na Educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

SGUISSARDI, W. **A universidade brasileira do século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009

## O CONSELHO DE EDUCAÇÃO DA FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS (FIEMG)<sup>1</sup>

Joelma Lúcia Vieira Pires<sup>2</sup>

O objeto deste trabalho é o Conselho de Educação da Federação das Indústrias do estado de Minas Gerais (FIEMG). O nosso objetivo é compreender a sua criação em uma instituição que representa os empresários. Por isso, temos como referência as seguintes questões: qual o motivo de uma instituição que representa os empresários criar um Conselho de Educação e qual a sua função? Analisamos a especificidade desse Conselho no período da sua criação. Esse trabalho é baseado em documentos da FIEMG e na produção acadêmica que contribui na análise da realidade política, econômica e social na qual se insere o objeto. Portanto, um diálogo constante entre os dados coletados por meio dos documentos oficiais e a produção acadêmica é constituído. Na organização deste trabalho priorizamos a análise crítica dos documentos da FIEMG e do seu Conselho de Educação, buscamos compreender não somente o contexto de origem histórica e política de tais documentos, mas, sobretudo, o que eles expressam como possível referência de ingerência dos empresários no Estado. Procuramos identificar neles o projeto dos empresários para o Estado no que se refere à educação pública. Ademais, buscamos compreender as mudanças políticas e econômicas em nível nacional e internacional e a reconfiguração do poder do Estado diante da hegemonia das corporações empresariais transnacionais, considerando como centralidade os desdobramentos para a educação pública. Para tanto, analisamos as ações políticas dos empresários para a educação básica por meio do Conselho de Educação da FIEMG. A FIEMG foi a primeira no Brasil a criar um Conselho Empresarial de Educação. Esse Conselho foi criado em 1995. A criação do Conselho de Educação ocorreu em um contexto de capitalismo neoliberal baseado na constituição da hegemonia das corporações transnacionais e na reconfiguração do poder do Estado. Esse contexto tem como característica a ascendência dos gestores do setor privado no Estado, políticos-empresários integram o Estado e operam a sua reforma. Eles são legitimados no Estado como referência de competência, de êxito e de eficiência e são considerados imprescindíveis para o funcionamento produtivo mercadológico dos sistemas educativos e das práticas escolares. Nessa direção, ocorre a naturalização da ascendência dos empresários na esfera pública, considerando a condição da permanência deles no Estado e a sua origem no setor privado. No Brasil, a tendência é o crescimento de um número significativo de políticos-empresários que se apropria do Estado e o instrumentaliza de acordo com a

---

<sup>1</sup> **Financiamento:** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FIEMG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia. jlvpires@gmail.com

racionalidade instrumental da demanda econômica. Dessa maneira, o Estado funciona como extensão do setor privado e viabilizador da ampliação do capital. A escola pública é atingida pela racionalidade neoliberal cujo objetivo é desconstruí-la como direito social e integrá-la à lógica do mercado como mera mercadoria com valor econômico. Os empresários fazem um questionamento do sistema educacional e da educação escolar promovida pelo Estado no que diz respeito ao funcionamento da organização escolar e à fundamentação ideológica dos conteúdos do ensino. As suas ações na educação escolar visam a constituição de uma nova base ideológica e de funcionamento das escolas públicas baseada na racionalização da organização do trabalho e na produtividade do setor empresarial. Ao priorizar a racionalidade administrativa da escola pública, a FIEMG por meio da proposta de parceria empresa-escola do seu Conselho de Educação, busca instituir um novo ordenamento de organização e funcionamento do trabalho escolar. A escola pública deve funcionar baseada em critérios da livre concorrência do mercado e contrários ao objetivo de legitimação da esfera pública. A tendência é reestruturar as escolas de acordo com o local de trabalho e como extensão da produção. Para isso, o objetivo do ensino deve ser o desenvolvimento de habilidades práticas e ligadas à vida real, em detrimento da formação acadêmica. Dessa perspectiva, ocorre o desenvolvimento da apropriação da educação escolar pública como serviço rentável a ser explorado economicamente pelo setor privado.

## REFERÊNCIAS

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO SISTEMA FIEMG. *Parceria Empresa-Escola: desenvolvimento e cidadania*. Belo Horizonte. s/d.

COSTA, Paulo; COSTA, Luiz; NUNES, Wellington. Os senadores empresários: recrutamento, carreira e partidos políticos dos empresários no Senado brasileiro (1986-2010). *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 14, maio/ago. 2014. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522014000200227&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522014000200227&script=sci_abstract) Acesso em 9 abr. 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Eli; BOSCHI, Renato. *A difícil rota do desenvolvimento: empresários e a agenda pós-neoliberal*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

DINIZ, Eli. *Globalização, reformas econômicas e elites empresarias*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

EMPRESÁRIO NOTA DEZ! Parceria Empresa-Escola. Conselho de Educação do Sistema FIEMG. s/d. s./p. (Folheto).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão; crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 77-108.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública; a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 228-252.

INDÚSTRIA DE MINAS. Belo Horizonte: v. 1, n. 6, mar. 1996.

INDÚSTRIA DE MINAS. Belo Horizonte: v. 1, n. 2, nov. 1995.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARES GUIA NETO, Walfrido dos. Educação e Desenvolvimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FINANCIAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 1, 12, mai. 1993, São Paulo: São Paulo: Mimeo. ABDE, 1993.

\_\_\_\_\_. O cenário da pós-modernidade. *Coleção documentos: Educação e Cidadania*. Instituto de Estudos Avançados (Universidade de São Paulo). n. 11, 1994, 14p.

MARTINS, André; TOMAZ, Adriane; PINA, Leonardo. Empresários e educação: reflexões sobre o projeto educacional da Federação das Indústrias de Minas Gerais. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v.18, n.1, p. 179-207, mar./jun. 2013. Disponível em: [www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-7.pdf](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-7.pdf) Acesso em 25 abr. 2017.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL FIEMG; Novos rumos da formação profissional. Belo Horizonte, 13 e 14 de nov. 1995. 51p.

## ORGANIZAÇÃO E AÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lucia Hugo Uczak  
Liane Maria Bernardi  
Alexandre José Rossi

Essa pesquisa<sup>1</sup> faz parte do projeto “Implicações da relação público privada para a democratização da educação na América Latina: Argentina, Uruguai Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil”. Aqui apresentaremos discussões sobre a organização e ação da classe empresarial brasileira, a partir do Movimento Todos pela Educação – TPE e as discussões sobre como o setor privado mercantil influencia as políticas educacionais brasileiras. Exploramos a ação do TPE na última década com ênfase no período pós golpe (2016) até os dias atuais, destacando a naturalização da incorporação da associação entre o público e o privado nas políticas públicas de educação.

Como o foco da pesquisa trata das relações público privadas, nosso objetivo aqui é apresentar a organização e ação da classe empresarial através do movimento TPE expondo as interfaces do movimento junto ao governo federal e na discussão e definição das políticas públicas de educação.

Justificamos o presente trabalho visto o imperativo de conhecermos os sujeitos que agem na educação brasileira como parte do contexto estudado neste projeto buscando entender a “política da política” (GALE, 2007), ou seja, os caminhos e sujeitos que disputam a construção de projetos societários.

Adotamos a pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2005, p. 21 “ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, ou seja, em que importa mais o processo do que o resultado. Esta também é uma pesquisa documental cuja base são o site do TPE e os documentos que ele produz, além de movimentos nos quais ele participa (sites, jornais). Para Olinda Evangelista esses documentos “não são apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (2012, p.2).

Partimos do pressuposto de que a realidade pesquisada considera o processo de democratização da educação no país que está em disputa e precisamos estar atentos aos movimentos de classe e construção de consensos para a elaboração e a execução de políticas educacionais (BERNARDI, UCZAK, ROSSI, 2018). Classe aqui entendida na concepção de Thompson (1991) que a vê não como categoria, mas como algo que ocorre dentro de um período histórico, que não é estática, mas que é “visível apenas no processo” (WOOD, 2003, p.77).

A posição de classe do setor privado na construção de políticas públicas se articula de várias formas, porém um arranjo conhecido como Movimento empresarial Todos pela Educação- TPE será

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa é coordenada pela Professora Vera Peroni e está vinculada a FAGED/UFRGS/ GPRRPE e financiada pela FAPERGS.



nosso sujeito de análise. Criado em 2006 através de convocação da financeira Banco Itaú Unibanco Participações S.A. em parceria com empresários do país, tornou-se em 2014 uma Organização Social sem Fins Lucrativos. Considerada uma rede política (VOSS, 2011) que reúne empresários, intelectuais e grupos com interesses diversos, pautou a intervenção na educação e sua atuação junto a movimentos educacionais e órgãos governamentais em que operou como interlocutor e cliente (ROSSI, BERNARDI, UCZAK, 2017).

Abordaremos três elementos desse processo de organização e ação do TPE pós 2016: (a) O documento “Educação Já: estratégias: uma proposta suprapartidária de estratégias para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022”, lançado em 2018 durante a campanha eleitoral; (b) a articulação empresarial para a implementação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC; (c) e a discussão do novo FUNDEB.

Sobre o documento Educação Já, lançado durante a campanha eleitoral a presidência da República, havia uma versão preliminar encaminhada para os candidatos ao segundo turno, Jair Bolsonaro e Fernando Haddad. Em dezembro foi reapresentada uma versão final que passou a pautar uma campanha institucional do TPE, reafirmando as quatro metas do movimento para educação básica “Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo aluno com o ensino médio concluído até os 19 anos”. (TPE, 2018, p.7). Também apresentaram um “conjunto de sete medidas prioritárias a serem desencadeadas pelo Governo Federal, já no início da próxima gestão” (Idem p.8).

Destacamos que na prioridade um, o movimento defende a regulamentação do Sistema Nacional de Educação, onde se refere a mudanças nas estruturas organizativas do MEC com a retenção de cargos para a composição de um corpo técnico qualificado, cuja função será de coordenar o sistema. As prioridades 2, 3 e 7 estão imbricadas em propostas estruturantes junto ao governo, ligadas ao financiamento e a formação para alteração do currículo junto às escolas no processo de implantação da BNCC, que trataremos a seguir. A prioridade 4 que trata da profissionalização da carreira e da formação docente entre as propostas estão a criação de um programa federal para auxiliar a reformulação das carreiras docentes e a implantação de reformulação dos cursos de pedagogia com a supervisão/sansão de instituições, bem como de uma prova nacional para habilitar ou não os docentes oriundos das licenciaturas e da pedagogia, para o mercado. Para todas as prioridades apontam o mapeamento e monitoramento na execução das propostas. Em alguns casos propõem incentivos financeiros aos municípios cujas escolas apresentem melhoria nos resultados, como por exemplo nos índices de alfabetização.

Sobre a implantação da Base Nacional Curricular Comum é importante destacar que o TPE protagonizou ações desde sua elaboração. Embora nos documentos não apareça o nome do

Movimento empresarial, eles apoiaram a criação do Movimento pela Base Nacional Curricular-MBNC, cujos integrantes são majoritariamente associados a essa organização: dos 64 membros, 28 são as mesmas instituições que compõem o TPE, que também se multiplica como uma instituição; outras 6 são instituições parceiras ou mantenedoras do TPE e 5 são instituições parceiras das parceiras do TPE, totalizando 53% de membros do meio empresarial nesse grupo.

O MBNC iniciou suas atividades em 2013, e em sua página além de defender propostas curriculares, apresentava um manual de implantação da Base, se antecipando às discussões promovidas pelo MEC para construção dessa política.

Recentemente o MEC lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular- ProBNCC, que visa auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC. A soma dos valores que serão investidos este ano neste programa chega a R\$ 105 milhões.

No encontro da Frente de Formação Continuada promovido pelo MEC em julho de 2019 para tratar dessa formação docente, o MBNC, a Fundação Lemann e o Movimento Colabora foram apoiadores deste evento, mais uma vez demonstrando as estreitas relações entre governo e empresários.

Sobre a discussão do novo financiamento da educação chamado de Novo Fundeb, os empresários mais uma vez se antecipam ao governo e criam um forte movimento de articulação junto ao Congresso Nacional, como veremos.

Em janeiro de 2019 Caio Callegari publica um artigo denominado ‘2019, o ano em que o Brasil tem que discutir o Fundeb’, onde ele propõe “mudar a forma como investimos em Educação, com a possibilidade de consolidar um novo desenho, mais inteligente e justo, para o Fundeb” [...] e afirma que “desde o início de 2016, parlamentares, especialistas e movimentos da sociedade civil como o Todos Pela Educação têm discutido o tema no Congresso Nacional”. O TPE chamou essa proposta de Fundeb Equidade.

Tramita no Congresso a PEC 15/15 que discute o novo fundo de financiamento. Existe um consenso de que ele seja transformado em uma política permanente. Porém, a discussão de emendas e substitutivo apresentam pontos em disputa, em especial sobre as formas de gestão e aplicação do fundo, com conteúdo gerencialista ou democrático. E, ainda, sobre os recursos estarem destinados às instituições públicas de educação ou ampliar o acesso às organizações da sociedade civil e privadas.

Destacamos que este não é um movimento de mão única, pois a Campanha Nacional pelo Direito à Educação vem discutindo e apresentando propostas que reafirmam a gestão democrática, e o direito à educação pública.

Diante do exposto, concluímos que o TPE é um movimento de classe, que defende um projeto de nação e que nas últimas décadas tem se fortalecido e atuado de forma hegemônica no campo educacional operando em várias frentes.

Reafirmamos que a classe empresarial continua organizada, se antecipando aos grandes debates da educação brasileira, através da articulação junto ao movimento empresarial TPE, fortalecendo-se enquanto classe e pautando a definição de educação pública. Demonstramos essa articulação na sua atuação junto à construção e implementação da BNCC, junto à discussão do novo Fundeb e com as propostas apresentadas no documento Educação Já, em que apontam as prioridades para o governo.

## REFERÊNCIAS

BERNARDI, Liane M.; UCZAK, Lucia H.; ROSSI, Alexandre J. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e Guia de Tecnologias Educacionais. In: PERONI, V.M. (org). Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 52-71.

BERNARDI, Liane M.; UCZAK, Lucia H.; ROSSI, Alexandre J. Relações do movimento empresarial na política brasileira: a naturalização da associação público privada. In: PERONI, V.M. LIMA, P.V, KADER, C.R. (org). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 115- 124.

CALLEGARI, Caio. 2019: o ano em que o Brasil tem que discutir o Fundeb. Estadão, 22 de jan. de 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/educacao-e-etc/2019-o-ano-em-que-o-brasil-tem-que-discutir-o-fundeb/>

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>. Acesso em: 21 mar. 2012.

GALE, Trevor. Realising Policy: The Who na how of policy production. In: Lingard, Bob; OZGA, Jenny. The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics. Milton Park, England: Routledge, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social- Teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2005.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. <http://movimentopelabase.org.br/>

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia 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, nº 2, p.355-76, 2017.

TPE. Educação Já. 2018. [www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/170.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/170.pdf)

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. Pelotas: Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel: Janeiro/abril, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

# OS INFORMATIVOS DO PORTAL DE NOTÍCIAS DA FIESC COMO EXPRESSÃO DO IDEÁRIO EMPRESARIAL DA INDÚSTRIA CATARINENSE: NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Alessandra Luíse Nienkotter <sup>1</sup>  
Mariléia Maria da Silva <sup>2</sup>

O presente trabalho, recorte da pesquisa “A indústria pela educação: um estudo das políticas da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC) para a educação pública no alvorecer século XXI”, tem como objetivo descrever e analisar as publicações em forma de informativos ou *newsletter* sobre educação publicadas no Portal FIESC na última década, procurando desvendar como a Federação apresenta os problemas e demandas da educação neste período e o que a mesma apresenta como soluções. Para além disso, buscamos investigar, analisando os ideais que surgem das notícias do Portal, o que a Federação das Indústrias de Santa Catarina entende por educação no século XXI, sua atuação no movimento Todos pela Educação<sup>3</sup>, e o que, segundo a FIESC, a nova indústria chamada Indústria 4.0 requer como exigência da classe trabalhadora e do atual processo de escolarização.

A metodologia utilizada foi a de pesquisa e análise documental, feita a partir das notícias ou informativos publicados no Portal FIESC semanalmente. Segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa consiste na utilização de materiais que “não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (p.51). Para o autor, o desenvolvimento da pesquisa documental requer o levantamento das fontes documentais, sejam estas de primeira mão, ou aquelas que não passaram por nenhum tratamento analítico, dentre os quais estão documentos oficiais, reportagens, contratos, filmes etc; sejam os documentos que já passaram por alguma forma de tratamento, como os relatórios e balanços.

Neste sentido, o *corpus* documental integrante do presente trabalho é constituído por documentos digitais, produzidos no âmbito da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC) e veiculados em seu portal de notícias, relativos à educação. Quanto ao recorte temporal, foram analisadas as notícias no portal da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC) destinadas à educação pública no período que abarca as primeiras décadas do século XXI. Em nosso entendimento,

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina, bolsista PROBIC do Grupo de Pesquisa LUTE – Lutas Sociais, Trabalho e Educação.

<sup>2</sup> Professora doutora, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, coordenadora do grupo Lutas Sociais, Trabalho e Educação.

<sup>3</sup> Organização não – governamental criada em 2005 que conta com cerca de 32 frações empresariais voltadas ao direito à Educação Básica.

este espaço de tempo evidencia aquilo que Martins (2009) designa como um novo *télos* a orientar o setor empresarial, qual seja, a noção da competitividade com responsabilidade social.

Destacamos também as indicações teórico-metodológicas de Evangelista (2012) no que se refere ao trabalho do pesquisador. Para a autora, é preciso considerar três momentos: o primeiro diz respeito ao tempo de produção das fontes primárias, suas marcas originais e suas determinações históricas; o segundo vincula-se as fontes primárias “cujas interpretações são produzidas em seu tempo sobre o tempo das fontes primárias que analisa (p. 58); e o terceiro, o tempo do pesquisador que, ao viver em um determinado momento, “relaciona-se com tempo das fontes e o tempo das análises que sobre elas se produzem” (id., *ibidem.*). Sob essa tríplice temporalidade, o pesquisador produz um conhecimento que está mediado pela análise da produção “do período e sobre o período” (id., *ibidem.*).

Em um primeiro momento foi realizada uma filtragem desde o ano 2009 até o ano de 2018, em que foram selecionadas todas as notícias relacionadas à área de educação. Após essa seleção foram criadas duas categorias de notícias: “Educação Pública”, relacionadas a formulações, projetos, e artigos de opinião para a educação pública do Estado de Santa Catarina, e “Sistema S”<sup>4</sup>, em que se enquadram as notícias sobre programas de instituições como SESC, SENAI, SENAC, SESI e SEBRAE. Após concluído o levantamento de todas as notícias publicadas dentro desses temas, foi feita a leitura de todas as publicações no intuito de selecionar as mais relevantes dentro da proposta da pesquisa, ou seja, analisar as formulações da Federação para a educação pública. Sendo assim, as notícias, novamente filtradas, se concentraram majoritariamente na categoria “Educação Pública”.

Optamos por iniciar a análise concentrando as notícias selecionadas nos anos de 2011, 2012 e 2013, tendo em vista uma característica comum a este período, qual seja, o discurso que coloca a formação técnica como vantajosa em relação à formação universitária. O argumento insistentemente utilizado por parte da FIESC é o de que muitas vezes o profissional egresso do curso profissional do “Sistema S” ganha igual ou até mais que os bacharéis, o que justificaria uma política de maior investimento em relação à formação profissional. Porém, percebe-se inconsistências nesses discursos, pois a Federação afirma várias vezes que os jovens atualmente estão procurando cada vez mais a formação técnica, mas também se verifica que em outros informativos é ressaltado o interesse dos jovens pela formação universitária. Na verdade, o que parece estar presente nesta flagrante inconsistência é a necessidade da FIESC de garantir sobre a formação profissional, seja ela em termos profissionalizantes ou acadêmicos, o aumento da produtividade e, conseqüentemente, influir no nível

---

<sup>4</sup> Nome dado a um conjunto de instituições ligadas à categoria profissional.

de concorrência do setor industrial. Em outros termos, percebe-se a preocupação com a falta de profissionais capacitados conforme o seu julgamento.

Dentre as causas, apresentadas duas individualizam o problema no trabalhador: aquele que é qualificado e que não permanece no trabalho, e o que é desinteressado, que não se qualifica e não se atualiza de acordo com as demandas do mercado de trabalho atual. Além da qualificação profissional, a Federação das Indústrias também manifesta a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais como criatividade, liderança e autonomia que, segundo a Federação, são demandas do trabalhador do século XXI. O discurso que coloca tais competências na centralidade tanto da educação profissional quanto da educação básica atravessa os textos da Federação ao longo dos anos e é reforçado recentemente com as discussões de formulação da Base Nacional Comum Curricular, que começa a ser debatida em 2016 e que tem forte participação da FIESC e do Movimento Santa Catarina pela Educação<sup>5</sup>.

Nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 os focos foram, respectivamente, o envolvimento da família na educação e a criação dia “Dia da Família”, o jovem para futuro, a gestão escolar e a formação de professores. No ano de 2016, as publicações sobre educação no Portal FIESC quase dobram a quantidade, sendo a grande maioria sobre a educação pública, a educação do Estado de Santa Catarina e pouco sobre os programas do Sistema S. O discurso mais recorrente é da salvação da baixa produtividade e, conseqüentemente, da competitividade da indústria pela Educação, principalmente através de parcerias entre os setores produtivos e o poder público, e a necessidade de uma forte gestão das escolas.

É também a partir do ano de 2016 que muitos textos da Federação se voltam para a Indústria 4.0, a chamada “quarta revolução industrial”. O sociólogo Ricardo Antunes define a Indústria 4.0 da seguinte forma:

Essa propositura nasceu na Alemanha, em 2011, concebida para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, estruturado a partir das novas TICs que se desenvolvem celeremente. Ela significará a intensificação dos processos produtivos automatizados, em toda a cadeia geradora de valor, de modo que a logística empresarial seja toda controlada digitalmente (2018, p.43).

Os aparentes sintomas do dito atraso brasileiro perante a emergente revolução são expressos de forma muito clara nos textos do Portal: a realidade do desemprego por falta de capacitação e competências necessárias para o uso e manutenção de tecnologias de ponta, e a conseqüente baixa produtividade que não gera competitividade para a indústria. Sendo então a Indústria 4.0 a solução para a ascensão da indústria brasileira no cenário global, é justificada a preocupação da FIESC em alinhar não só os cursos profissionais, mas também a educação básica com as competências

---

<sup>5</sup> Movimento liderado pela FIESC com eixos de atuação no mundo do trabalho e na educação.

defendidas como necessárias para a nova indústria. É também nesse período que aparecem artigos informativos sobre a participação da Federação nos seminários de elaboração da BNCC, e de projetos promovendo o Ensino Médio integral.

É no ano de 2017 que aparece o primeiro artigo no Portal destacando uma reunião com o então Presidente da República para falar sobre educação. Com poucos meses de mandato, após o golpe na presidente Dilma Rousseff, Michel Temer se encontra com o então presidente da FIESC, José Côrte, para discutir uma possível aceleração das parcerias público – privadas, destacando que, segundo o presidente, a educação era prioridade do seu governo, que já tinha naquele momento aprovado a Reforma do Ensino Médio. No mesmo ano, a FIESC em parceria com o Movimento Santa Catarina pela Educação, Instituto Ayrton Senna<sup>6</sup> e OCDE<sup>7</sup> afirmam um compromisso com o estado para a ampliação da educação integral, além da construção projetos de formação docente para a preparação para um Ensino Médio de formação integral.

Diante do exposto, o que podemos destacar mediante esta breve descrição dos informativos da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, é a aproximação clara do setor industrial catarinense no que se refere às definições das políticas educacionais de um modo geral e, em especial, na interferência sobre um perfil de formação profissional. Entendemos, amparados por Gramsci e sua noção de Estado Ampliado, que a FIESC funciona como um aparelho privado de hegemonia da classe industrial catarinense que, segundo Mendonça (2014) tem como principal função construir um consenso para as grandes massas pouco organizadas da sociedade civil a fim de conseguir sua adesão aos projetos pensados pelos grupos dominantes dessa mesma sociedade.

Pensando então na atuação da FIESC no estado e sua forte interferência na elaboração de políticas públicas da educação básica, e na sua articulação com outras frações da burguesia nacional e organismos multilaterais como BID<sup>8</sup> e OCDE, os informativos semanais da FIESC funcionariam como uma tentativa de efetivar seus consensos sobre educação, trabalho e os rumos econômicos do país partindo dessas categorias, além de uma prestação de contas de suas ações coletivas e de seus intelectuais orgânicos “atuantes na sociedade política e na sociedade civil, com a função de formular, difundir, adaptar a visão, a concepção de mundo da burguesia, através da direção moral e intelectual da sociedade, aliada ao controle do aparato estatal” (DANTAS, 2018, p.126).

## REFERÊNCIAS

---

<sup>6</sup> Organização não-governamental brasileira criada em 1994 ligada a ações educativas.

<sup>7</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>8</sup> Banco Interamericano de Desenvolvimento.



ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018.

DANTAS, André; PRONKO, Marcela. Estado e Dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, Anakeila de Barros (Org.); BAHNIUK, Caroline (Org.); VARGAS, Maria Cristina (Org.); FONTES, Virgínia (Org.). *Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)*. Rio de Janeiro: EPSJV, p. 76-93, 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional. In: ARAUJO, R. M. L. (Org.); RODRIGUES, Doriedson S (Org.). *A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais*. 1. ed. São Paulo: Atomo Alínea, p. 51-72, 2012.

Gil, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a construção da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina de Mendonça. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. *Marx e o Marxismo*, v.2, n.2, jan/jul. 2014.

## PRIVATIZAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO: A ONTOLOGIA CHILENA

Andrêssa Gomes de Rezende Alves<sup>1</sup>  
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes<sup>2</sup>

O trabalho intenta discutir o processo de privatização da/na educação chilena, tendo em vista que seu sistema educacional é um dos mais privatizados do mundo. Considera-se isso, pois as agendas tanto governos pós-ditatoriais como dos organismos internacionais estiveram marcados por orientações neoliberais, por meio de políticas da privatização dos serviços públicos (ORELLANA, 2018). A experiência chilena sobre a privatização tem origem no contexto do neoliberalismo latino-americano, cuja gênese remonta a 1973. O Chile viveu a experiência-piloto do neoliberalismo e foi referência para a implantação de políticas educacionais em vários países.

Diante disso, busca-se compreender o avanço da privatização do sistema educacional chileno, considerada uma questão nevrálgica nas disputas políticas no país (ZIBAS, 2008). E ainda, foi a iniciativa de um governo democrático, pós-Pinochet, que aprofundou a privatização do sistema educacional, sendo a educação considerada um bem de consumo e não um bem público.

A privatização na educação é um processo global, que tem se desenvolvido, principalmente nas últimas décadas, de forma significativa nos países da América Latina (VERGER, et. al., 2017). O sistema educacional chileno traz características de privatização exógena (da educação pública) e privatização endógena (na educação pública). No país em tela, ambos os níveis estão presentes e viabilizam a privatização da/na educação (BALL; YOUDELL, 2008).

Na privatização endógena, o funcionamento de instituições escolares origina-se na introdução da lógica empresarial. Tal lógica é inserida nos espaços públicos por meio da promoção de práticas de seleção, competição, menor gasto e autonomia, que reorganizam as ações escolares, com a perspectiva de melhores resultados. Esses mecanismos induzem a inserção de conceitos voltados ao individualismo, à competição e ao ranqueamento. Igualmente, a gestão por resultados impacta a organização dos serviços públicos e as relações entre os sujeitos.

A privatização exógena, efetiva-se pela incorporação do setor privado nos setores públicos. O caso chileno é emblemático de privatização exógena, por meio da subvenção pública (*Vouchers*)<sup>3</sup> e o

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Email: andressa\_rezend@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista Produtividade do CNPq Email: mdilneia@uol.com.br  
A pesquisa tem o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na modalidade Produtividade em Pesquisa e auxílio financeiro Edital Universal 2018.

<sup>3</sup> O sistema de *vouchers* consiste em “[...] el Estado transfere a las escuelas una suma fija por cada alumno matriculado, independientemente de la titularidade del centro (público o privado). [...] Este sistema se planteó como una forma de

*financiamiento compartido*. López e Moreno (2016) analisam que apenas 37% da matrícula total se encontra nas instituições escolares públicas municipais, a outra parte está matriculada nas escolas subvencionadas ou privadas. O que torna a educação chilena um caso paradigmático com um sistema híbrido com forte atuação do setor privado, desresponsabilizando o Estado de suas funções públicas.

O conjunto de políticas desenvolvidas historicamente na educação chilena esteve marcado por continuidades e rupturas, por conflitos e consensos. Segundo a análise de Cox (2003) os anos de 1980 houve uma redefinição das responsabilidades do Estado restringindo substancialmente os recursos para o setor. Em contrapartida, a década de 1990, com o retorno à democracia, corresponde a um período de intensa atividade estatal na área educacional e um substancial crescimento dos recursos, porém as ações do setor privado se mantiveram vigentes.

Não obstante, em função do modo em que se operou o processo de privatização como parte da estrutura de reforma do Estado, o retorno às políticas educativas de cunho democrático configurou-se como uma questão complexa. Assim, “[...] el sistema adoptado en un contexto de dictadura logró sobrevivir al cambio de régimen” (VERGER, et. al., 2017, p. 28). As implicações das políticas educacionais pós anos 1980 têm, como efeito, a construção de uma sociedade fragmentada, de espaços públicos cada vez mais reduzidos e distantes da ideia de educação pública e gratuita como um direito social.

As medidas compensatórias dessa década foram insuficientes e mantiveram um sistema de educação desigual. O *financiamiento compartido* intensificou as prerrogativas de quase-mercado na educação, o que levou a política educacional no Chile a produzir, como resultado, a segregação.

Os anos de 2000 a 2009 foram marcados pela consolidação do chamado Estado *supervigilante* (FALABELLA, 2015) e da chamada Nova Gestão Pública, imbuída da perspectiva do gerencialismo. E ainda, pela aprovação de instrumentos legais, como a lei de *Subvención Escolar Preferencial* (SEP) (CHILE, 2008), que aumenta o financiamento em colégios que atendam a estudantes socioeconomicamente vulneráveis, e estabelece critérios para a atribuição de recursos referidos ao rendimento acadêmico.

O Estado regulador delega a administração das escolas ao setor privado e aos governos locais. Essa prerrogativa foi assumida pelos distintos governos, ao longo da história da política educacional no Chile. Desse modo, o sistema gerido por empresários, que cobra mensalidades dos pais, atendendo pouco à clientela de mais baixo nível socioeconômico, recebe financiamento por aluno, praticamente idêntico àquele concedido às escolas públicas municipais.

---

promover la participación del sector privado, considerado por sus impulsores como inherentemente más eficiente y consecuente con las demandas sociales” (VERGER, et. al., 2017, p. 28).

O caso chileno mostra que a privatização da educação tem exigido um papel fundamental do Estado. O Estado, nesse caso, exerce a função de regulador das políticas providas tanto do setor público como do setor privado. Esse modelo compactua com a racionalidade política sustentada pela concepção de mercado de que o Estado deve garantir a proteção dos consumidores, longe de uma compreensão da educação como um direito social.

Em 2014, ao tomar posse, a presidente Michelle Bachelet assumiu, em seu programa de governo, uma mudança de paradigma na educação, diminuindo o financiamento privado e aumentando os gastos e as ações do Estado. A reforma para tirar o mercado da educação escolar chilena requereu algumas ações: “[...] dejar de financiar con recursos públicos escuelas privadas con fines de lucro, hacer gratuitas las escuelas que el estado financia [...], prohibir las prácticas discriminatorias de selección de alumnos, y crear un nuevo sistema de administración de la educación pública” (BELLEI, 2016, p. 234). Essas ações tiveram o propósito de destinar os recursos públicos à expansão e às melhorias na educação pública.

O caso chileno tem, como indicativo, o processo de privatização da educação, que perdura há cerca de 30 anos e vem alterando de forma profunda o marco institucional, político e discursivo da educação, como consequência, condiciona qualquer movimento de reforma (VERGER, 2017). Esse processo abre caminhos para a mercantilização e conseqüentemente para a desigualdade por meio da educação. A privatização provoca alterações na gestão da educação, bem como no direito à educação para o contingente da população no país.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública**. Internacional de la Educación, V Congreso Mundial, 2008.

BELLEI, C. Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, RASE, v. 9, n. 2, 2016. p. 232-247.

CHILE. Ley n. 20248 de 25 de enero de 2008. Establece ley de subvención escolar preferencial. Santiago, 2008. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/N?i=269001&f=2016-03-03&p=>>. Acesso em: 05 maio 2017.

COX, C. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In: COX, C. (ed.). **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo**. La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2003, p. 19-114.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educación & Sociedade**, v. 36, n. 132, Campinas, p. 699-722, jul/set. 2015.

LÓPEZ, J. G.; MORENO, D. P. Privatización de la provisión educativa en Chile: caracterización de los proveedores educativos de una comuna popular urbana. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, Campinas, mar. 2016, p. 91-112.

ORELLANA, Víctor. La persistente mercantilización educativa y el agotamiento del progresismo en América Latina. Lecciones del caso chileno. In: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de; KADER, C. R. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

VERGER, A., et. al. **La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 38, Rio de Janeiro, maio/ago. 2008. p. 199-220.

## **RECONSTRUINDO TRAJETÓRIAS E ITINERÁRIOS DE VIDA DE ALUNOS BOLSISTAS NA UFRGS: ENTRE RUPTURAS, CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES**

Ângela Fernandes da Silva<sup>1</sup>

O presente estudo versa sobre as relações entre o Estado e a Política no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no Brasil e o modo como no âmbito da Educação Superior tal programa impactou no acesso a universidade entre amplos setores da população até então deixada fora dos muros das universidades. Explora-se inicialmente o modo como, num primeiro momento se deu a expansão do referido sistema através da criação de novas universidades fora dos grandes centros urbanos e, em seguida, o modo como através da rede federal de ensino – composta pelos institutos e pelas universidades federais – buscou-se fomentar o acesso da população a essa rede de ensino através do ingresso por cotas sociais e, também, o desenvolvimento local de algumas regiões do país por meio da criação de cursos ligados as necessidades locais dos municípios onde esses múltiplos campi estavam geograficamente situados. Especificamente, com vistas a explorar o impacto de tal política no âmbito da universidade e da população universitária por ela atingida após o ingresso nos ocuparemos do caso específico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e dos alunos detentores das chamadas bolsas - oriundas do REUNI no âmbito da mesma. Sobretudo, dada a inexistência de indicadores objetivos relacionados ao estudo dessa população em específico e dado o ineditismo do estudo no âmbito da pós-graduação que mensurem o impacto do referido programa na trajetória acadêmico-profissional de estudantes de graduação busco através do uso de metodologias tanto quantitativas quanto qualitativas caracterizar a população em questão com vistas à realização de estudos posteriores que permitam comparar a realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a de outras universidades públicas federais bem como, explorar qualitativamente o cotidiano e a realidade desses alunos bolsistas que, hoje, encontram-se distribuídos entre os cinco campi da universidade e estão alocados no interior do Sistema de Bibliotecas da UFRGS (SBUFRGS). Para realização do presente estudo utilizou-se tanto de bases de dados quantitativas quanto qualitativas obtidas junto à administração da universidade e/ou construídas a partir instrumentos de coleta específicos para este fim utilizados pela pesquisadora no decorrer do trabalho de coleta de dados realizado para a sua dissertação de mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Grosso modo, utilizou-se, além de bases de dados secundárias, dois instrumentos específicos para este fim, a saber: a) um questionário estruturado de questões fechadas; e, b) um roteiro de entrevista semiestruturado, aplicado em parte da população em questão e que

---

<sup>1</sup> Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, FEEVALE. E-mail: angela.silva@ufrgs.br.

totalizou 92 registros de um total de 150 bolsas, os quais, se constituem na base de análise a partir do qual buscaremos explorar o modo como o referido programa incidiu e tem incidido no âmbito dessa população. Sobremaneira, tem-se que os dados colocados em evidência no presente estudo apontam com vistas a traçar um perfil destes alunos, e com o objetivo de aprofundar determinadas questões e, ainda, investigar de modo mais acurado certos padrões e tendências existentes no conjunto desta população específica. E, neste sentido, quando olhamos para as trajetórias dos alunos bolsistas, nos é possível perceber que em sua maioria, estes, através de seu ingresso na Universidade, rompem com a trajetória de seus pais e com aquilo que seria “natural” em vista do contexto em que estavam inseridos. Assim, temos que com o avanço da democracia do Brasil uma série de políticas sociais, até então deixadas a mercê de diferentes partidos políticos e interesses diversos, entraram para a pauta da agenda pública brasileira com vistas a corrigir certas distorções e desigualdades historicamente construídas, entre estas, inclui-se o REUNI. Neste sentido, buscamos aqui explorar a partir da etnografia e do uso de narrativas (etno) biográficas o modo como após seu ingresso na universidade, os alunos bolsistas, oriundos das classes sociais menos favorecidas, se constituem enquanto grupo e desde essa perspectiva e em função das atividades que desempenham no âmbito da universidade – em razão da bolsa que possuem – constituem trajetórias e projetos que envolvem rupturas familiares e a construção/desconstrução de vínculos sociais existentes antes de seu ingresso na universidade. Neste sentido, alguns resultados do estudo aqui apresentado apontam que: 1) há um esgotamento das categorias oficiais e para certa ausência de conhecimento destas trajetórias por parte de diversos setores da universidade que, inconscientemente, acabam por negligenciar e/ou deixar de lado esse contingente de alunos que, hoje, se constituem em grupo em crescente expansão no interior das universidades brasileiras; 2) com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede pública federal de educação superior o que envolveu ações que visaram o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que tinham o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país e, assim, ampliar o acesso e a permanência na educação superior; 3) esses 150 bolsistas não estão igualmente distribuídos entre as diferentes bibliotecas e *campi*, pois, constatamos que o número de bolsas está muito mais vinculado aos projetos e necessidades de cada biblioteca e ao modo como essa coloca em evidência suas demandas do que relacionado ao número de cursos e alunos atendidos pelas mesmas; 4) no que se refere à distribuição por sexo tem-se que tanto entre a população total de bolsistas quanto entre aqueles que foram entrevistados prevalece o número de mulheres em quase 2 para 1 em relação ao número de homens, entretanto, merece destaque uma questão pontual que aparece na pesquisa, qual

seja do hiato entre a nomenclatura oficial e os dados reais no que se refere a questão de gênero e a liberdade que hoje há em função de certas políticas afirmativas de se autodenominar o sexo biológico a partir de sua sexualidade definida socialmente - no caso aqui de transexual; 5) no que tange a sua distribuição etária e a análise das medidas de tendência central é correto afirmar que em média os alunos entrevistados possuem uma idade de 23 anos e 11 meses, mas que é mais comum que eles tenham 24 anos e que se situem entre os 18 e 37 anos, sendo que esta variação de idade se dá em períodos de aproximadamente 4 anos e 5 meses; 6) que grande parte dos entrevistados, cerca de 1/5 não conta mais com a presença de um dos pais em seu núcleo familiar, devido ao seu falecimento e que, dentre os 4/5 restantes é comum que 3/5 destes, contem com uma renda bastante baixa em função da ocupação de seus progenitores; 7) a grande maioria desses estudantes ingressou na Universidade nos últimos quatro anos; 8) seu ingresso na bolsa se deu preferencialmente nos últimos três anos; 9) em geral esses alunos permanecem cerca de dois anos e meio na bolsa e que é mais comum que os entrevistados estejam há menos tempo que isso na bolsa e pouco comum que permaneçam por muito mais tempo que isso; e, 10) é mais comum que os alunos percebam uma renda de R\$ 400,00 reais enquanto renda individual do que valores acima destes e que, também, é bastante comum que estes residam com seus familiares - dado que grande parte dos entrevistados reside em Porto Alegre - e que, com estes, compartilhem com estes custos relativos à habitação, transporte, alimentação etc.



# **RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJovem URBANO**

Adriano Pires de Almeida<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste artigo é analisar as relações entre o público e o privado no processo de elaboração do ProJovem Urbano entre os anos de 2008 a 2014. O ponto de partida para nossa reflexão foi o seguinte questionamento: quais foram os projetos em disputa no processo de elaboração deste Programa?

A pesquisa concentrou-se nas parcerias dos governos Luís Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2014) com os organismos internacionais e as influências das entidades empresarias e sociais, para a formulação do ProJovem Urbano no âmbito das políticas de juventude.

Para análise, a partir do método materialista histórico, as reflexões foram realizadas a partir das fontes documental e bibliográfica, sites de instituições do poder público e de organizações privadas.

O foco deste artigo é analisar estas mudanças, a partir do direito da juventude materializado em políticas sociais e as contradições entre os sujeitos públicos e privados na elaboração do Programa.

Neste artigo, inicialmente abordaremos a trajetória das principais políticas públicas de juventude dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a fim de compreender o contexto de elaboração do ProJovem. Em seguida, analisaremos os projetos em disputa entre o setor empresarial e os movimentos e organizações juvenis. Por fim apresentaremos as propostas dos organismos internacionais para as políticas de juventude e as parcerias realizadas entre o Governo Federal e estas instituições no acompanhamento do Programa.

## **TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE JUVENTUDE NOS GOVERNOS LULA E DILMA**

O Governo de Luís Inácio Lula da Silva, apresentou, em 2005, a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem (BRASIL, 2005).

O ProJovem teve a finalidade de articular programas e ações voltados para o jovem brasileiro, especialmente direcionados aos de baixa renda (per capita de até um salário mínimo mensal) e em situação de vulnerabilidade (desprovido de acesso à educação, saúde, alimentação saudável, moradia

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). email: adripires0605@gmail.com

digna, cultura, esporte, lazer). A intenção do governo era promover a transferência de renda e ações voltadas ao aumento dos índices de alfabetização, escolaridade e qualificação profissional (BRASIL, 2009).

Apesar das conquistas por direitos e políticas públicas para a juventude, no entanto, também, é possível identificar os limites e as contradições das políticas, principalmente, quando se observa as parcerias com setores privados e a influência dos organismos internacionais para a sua elaboração conforme analisaremos a seguir.

## **RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS PÚBLICOS E PRIVADOS NA ELABORAÇÃO DO PROJÓVEM URBANO**

A elaboração das políticas de juventude no Brasil, no período de 2005 a 2014, revelou a disputa entre projetos societários distintos (PERONI, 2015). Sendo assim, a Confederação Nacional de Jovens Empresariais (CONAJE) junto com o Grupo de Instituições, Fundações e Empresas (GIFE) e o Fórum Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis.

Quadro 1 – Comparativo entre os empresários e o Fórum Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis:

	CONAJE + GIFE	Fórum de Movimentos e Organizações Juvenis
Redes de articulação	Jovens empresários, Abrinq, JP Morgan, ABN Amro, Credicard, BankBoston, C&A, Kellogg, Lemann, Ayrton Senna, Pão de Açúcar, Unibanco, Votorantim e outros.	CUT, MST, CONTAG, MMM, Pastoral da Juventude, Movimentos Indígenas, movimento estudantil, Movimento Hip Hop Organizado Brasileiro, Movimento GLBT, Fórum Nacional de Juventude Negra, entre outros.
Propostas para a juventude	Empreendedorismo; Qualificação profissional; Voluntariado...	Redução da jornada de trabalho; geração de empregos; reforma agrária; 10% do PIB para a educação...

Fonte: Elaborado pelo autor Adriano Pires de Almeida com base em BRASIL(2009).

As diferenças entre as propostas são evidentes quando comparado o campo de formação para o trabalho. Pelo lado dos empresários, o empreendedorismo, cooperativismo e qualificação profissional tinham a finalidade principal de inserir o jovem no mercado de trabalho, adequando-os aos novos padrões de produtividade e competitividade, sem questionar as condições e direitos trabalhistas. Diferentemente, o Fórum de Movimentos e Organizações Juvenis fazia a defesa da redução da jornada de trabalho, sem redução salarial; a geração de empregos para os jovens no meio urbano e a efetivação da reforma agrária, a fim de estimular a juventude permanecer no meio rural.

Essas diferenças marcaram o debate para a formulação de políticas de juventude no Brasil, o qual envolveu discussões, conferências, reivindicações nas ruas, projetos de lei nos parlamentos, pelos recursos dos orçamentos nos governos, com envolvimento de vários setores sociais. Nessa perspectiva, a elaboração do ProJovem Urbano perpassou parcerias entre os sujeitos públicos e privados.

Importante destacar algumas contradições entre estes sujeitos. Através do Conselho Nacional de Juventude, estas entidades tinham pontos de convergências, tanto pela discussão de busca dos consensos em torno das políticas públicas, como também, pelos projetos desenvolvidos por entidades sociais financiadas por grupos empresarias.

## **PARCERIAS ENTRE OS SUJEITOS PÚBLICOS E PRIVADOS NO PROJOVEM URBANO**

Durante os governos petistas foram firmados convênios com as organizações internacionais para o acompanhamento institucional da SNJ, para o monitoramento das políticas públicas de juventude e para o assessoramento das ações do Conjuve.

Nesse sentido, a SNJ firmou parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, através do Projeto de Cooperação Técnica ao ProJovem, no período entre os anos de 2005 a 2011, atuando diretamente na assessoria do ProJovem e, posteriormente no ProJovem Urbano.

No Relatório de Atividades do ProJovem 2005/2007, o foco de análise na parceria firmada com o PNUD, além da troca de experiências e informações internacionais, houve a contribuição dessa organização na gestão de recursos financeiros, na informatização do sistema, na capacitação dos educadores e coordenadores, na elaboração de materiais e na avaliação do projeto de apoio ao ProJovem (BRASIL – SNJ, 2007).

Para as edições do ProJovem Urbano no período de 2012 até 2015, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) efetivou a contratação de consultores, no âmbito dos projetos de cooperação técnica com organismos internacionais, através da parceria firmada com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (BRASIL - MEC, 2013).

Os objetivos das consultorias eram para acompanhamento e controle dos processos de formação e diagnóstico dos gestores, formadores, educadores e estudantes; a análise dos conteúdos e metodologias propostos no currículo, e ainda, assessoria de planejamento e aprimoramento das ações desenvolvidas do Programa.

Assim, por meio de um ideário de combate à pobreza, essas instituições internacionais divulgam conhecimentos sobre educação, disseminam boas práticas, na perspectiva de interferir com

doutrinas e orientações nas políticas. Conforme Lima (2012): “a advocacia de doutrinas e orientações políticas que circulam sem precedentes, objetos de diplomacia e das relações entre Estados, ou da negociação de empréstimos, da cooperação internacional, da assistência técnica” (LIMA, 2012, p.138).

Outro elemento a ser considerado no Programa é a possibilidade de firmar convênios ou contratos entre os entes executores (Estados, Distrito Federal e Municípios) e as entidades privadas sem fins lucrativos. Essa relação foi constituída através de processos licitatórios, nos quais o poder público transferiu a execução do ProJovem Urbano para a iniciativa privada.

As parcerias voltadas a qualificação profissional do ProJovem Urbano também poderiam ocorrer entre os entes executores do Programa e componentes do Sistema S, principalmente, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desenvolvemos a ideia de que nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com a estratégia de conciliar os interesses das classes nas formulações das políticas de juventude, ocorreram parcerias com os organismos internacionais para a formulação das políticas públicas de juventude.

Nesse sentido, percebe-se o contexto da elaboração das políticas públicas de juventude tensionada pelas concepções do papel do jovem na sociedade. Os organismos internacionais e instituições privadas, como a Confederação Nacional de Jovens Empresariais (CONAJE) e o Grupo de Instituições, Fundações e Empresas (GIFE), que desenham programas de empreendedorismo e aceleração para o mercado de trabalho, transformando a maioria em mão de obra barata. E a atuação articulada pelo Fórum Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis, em defesa da compreensão do jovem como sujeito de direitos.

Além do PNUD e da UNESCO, o Sistema S e outras instituições privadas se revelaram interessados na qualificação profissional dos jovens participantes, por meio de convênios com estados e municípios.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis ns. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm)> Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Relatório de Gestão – 2013**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15993-relatorio-gestao-exercicio-2013-secadi-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15993-relatorio-gestao-exercicio-2013-secadi-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude - SNJ. **Relatório de Gestão - 2009**. Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/acesso-a-informacao/auditorias/relatorio-de-gestao-snj-2009> Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude – SNJ. **Relatório de Atividades do Projovem – 2005-2007**. Disponível em: [http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/113/1/PROJOVEM\\_relatorio\\_atividade\\_2007.pdf](http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/113/1/PROJOVEM_relatorio_atividade_2007.pdf) Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Presidência da República. **Política Nacional de Juventude**. Brasília: Presidência da República, 2005.

CONAJE. **A Conaje é uma entidade que atua com base nos pilares de representatividade, inspiração, integração, gestão e desenvolvimento**. Disponível em: <http://conaje.com.br/institucional/> Acesso em: 1 mai. 2018

LIMA, L., C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na ‘sociedade do conhecimento’. São Paulo: Cortez, 2012.

ODM Brasil. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio> Acesso em: 15 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. **A UNESCO no mundo e no Brasil**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> Acesso em: 8 jul. 2017.

ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS BRASIL - ONUBR. **Brasil e PNUD qualificam mais de 450 mil jovens para o mercado de trabalho**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-e-pnud-qualificam-mais-de-450-mil-jovens-para-o-mercado-de-trabalho/> Acesso em: 10 abr. 2018.

PERONI, V. M. V. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Paulo: Oikos, 2015.

PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS - ProJovem. **Relatório de Atividades 2005/2007**. Disponível em: [http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/113/1/PROJOVEM\\_relatorio\\_atividade\\_2007.pdf](http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/113/1/PROJOVEM_relatorio_atividade_2007.pdf) Acesso em: 10 abr. 2018.

# REUNI/UFFS: DIALOGANDO SOBRE A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

Carine Marcon<sup>2</sup>  
Allana Carla Cavanhi<sup>3</sup>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), é uma política pública de expansão, democratização e interiorização do ensino superior no país. Sob essa perspectiva se estrutura o presente trabalho, que tem por objetivo (re)estabelecer reflexões acerca do processo de interiorização das universidades públicas no país por meio de um recorte regional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como um dos resultados dessa política.

Para isto, utilizamos de revisão bibliográfica, de caráter teórico exploratório, procurando (cor)relacionar reflexões sobre o processo de interiorização do ensino superior público como uma política social de (re)distribuição de oportunidades. Também, pretende-se discutir acerca das implicações socioeconômicas e culturais desse processo em municípios da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, uma vez que a política do REUNI tem como aspectos fundantes a mobilidade social e o desenvolvimento.

## DESDOBRAMENTOS

### **Educação: Estado e políticas públicas**

A educação como um direito fundamental é pauta governamental de extrema relevância para o delineamento futuro do país, tendo em vista que, é um excelente instrumento de modificação das desigualdades sociais existentes. No entanto, em uma sociedade marcada pela desigualdade social, como o Brasil, essa realidade dista de se concretizar, posto que, não é garantido o acesso de todos os cidadãos a educação, principalmente se tratando da educação superior. Neste sentido, é que cabe ao Estado, como

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela CAPES.

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Sociais – Licenciatura, mestranda pelo P.P.G. Profissional em Educação da UFFS *Campus* Erechim-RS. E-mail: carii.marcon@gmail.com.

<sup>3</sup> Graduada em Educação Física – Licenciatura, mestranda pelo P.P.G. Interdisciplinar em Ciências Humanas, da UFFS *Campus* Erechim-RS. E-mail: allanacavanhi@hotmail.com.

[...] administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social (HÖFLING, 2001, p. 39).

A partir disso, iniciamos as reflexões deste trabalho, tendo em vista que, o contexto social brasileiro demanda pela elaboração de políticas públicas como mecanismos potencializadores de equidade social. Circunstância, que também é evidenciada na educação superior, na medida em que, nem todos os cidadãos tem acesso a essa modalidade de ensino, em virtude das questões econômicas, regionais ou culturais que impedem esse acesso. Perspectiva que, ratifica o papel do Estado diante das políticas públicas de expansão do ensino superior no país, pois, elas são mecanismo que permitem a (re)distribuição de oportunidades educacionais e formativas, oferecendo condições para a modificação das desigualdades socioeconômicas e culturais do país.

No entanto, nem todos os cidadãos tem acesso a ela, e é neste sentido que, “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26). Assim, pode-se destacar que as políticas públicas educacionais, surgem das demandas sociais existentes, e podem assumir um caráter redistributivo, dando lugar social as populações marginalizadas e excluídas, promovendo igualdade entre os cidadãos (PEREIRA e SILVA, 2010, p. 13). Assim, oferecendo condições plenas para o exercício da cidadania dos sujeitos, por meio de uma formação crítica, libertadora e igualitária, através da construção de uma concepção “[...] articulada entre os sistemas que decorre também a exigência de um Plano Nacional de Educação (art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins.” (CURY, 2010, p. 160).

### **REUNI e UFFS: compreendendo a trajetória**

O Decreto nº 6 096/2007<sup>4</sup> de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a política pública do REUNI, que consiste em um programa de expansão da educação superior no país, pautado na

---

<sup>4</sup> Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm) > Acesso em: 30 jul. 2019.

lógica da redemocratização e interiorização das universidades federais. Política que, entre suas intencionalidades, destaca a mobilidade social como uma forte característica (COSTA, *et al.*, 2013, p. 1). Essa, por sua vez, dialoga diretamente com o caráter redistributivo que compõe as políticas públicas, pois, oferece as classes populares oportunidades e condições de acesso ao ensino superior, o que caracteriza o surgimento de modificações socioeconômicas e culturais como resultado da continuidade do processo educacional.

Assim, partindo de uma breve compreensão sobre o REUNI e sua importância no processo de democratização do ensino superior no país, trazemos como resultado dessa política, a ampliação de vagas, criação e instalação de novas universidades federais no interior do país entre os anos de 2003 e 2010. Desse modo, pode-se apresentar o REUNI como uma política pública de reestruturação da educação superior no país, atendendo determinados setores da sociedade, com um saldo de 14 novas instituições de educação superior no país (PEREIRA, 2015, p. 108). Dessas, trazemos a debate a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como objeto das reflexões e possibilidade de debate desta temática, isso em virtude do praxis empírica como discentes dessa instituição.

Iniciamos expondo que a UFFS, é fruto da mobilização de movimentos sociais, que reivindicavam a presença de instituições de ensino superior públicas em regiões de escassez destas oportunidades para as classes populares (TISCHER; ROCHA, 2017). Sua criação é de 15 de setembro de 2009, através da Lei nº. 12 029<sup>5</sup>, da qual estabelece sua constituição através de *multicampi* nos três estados da região sul do Brasil, destacando um alinhamento com outras políticas públicas, como o Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais e Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Semiárido na Macrorregião Nordeste do Brasil. Ainda, Loss (2013, p. 82-83) ressalta que, a UFFS foi a primeira universidade pública federal fruto direto das demandas dos movimentos sociais, situada em uma região predominantemente camponesa e de desenvolvimento industrial

### **UFFS em foco: as implicações de uma política de interiorização**

Aqui, iniciamos nossas discussões acerca da interiorização do ensino superior com foco na UFFS, a qual situa-se na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul – abrangendo mais de 400 municípios

---

<sup>5</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm) > Acesso em: 30 jul. 2010



interioranos dessa região. Sob esse cenário, é que a universidade se construiu para além do caráter público, pois configurou-se como popular em resposta aos anseios das classes populares, atendendo seguimentos sociais historicamente desassistidos e marginalizados pela educação superior pública.

Portanto, O REUNI, como parte de um conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), possui um papel estratégico de desenvolvimento socioeconômico (COSTA, *et al.*, 2013, p. 6), tendo em vista que, o processo de interiorização do ensino superior implica em oferecer oportunidades de acesso à educação a regiões desassistidas ou distantes dos grandes centros. Processo que, promove qualificação social e profissional, impactando de maneira positiva para a melhoria das condições de vida desses sujeitos. Além disso, a instalação das universidades federais em regiões interioranas, implica fortemente no processo de desenvolvimento econômico da região, visto que, além de permitir a redistribuição das oportunidades as classes populares, qualifica-os de acordo com as demandas das regiões e movimentando o comércio local.

Além disso, a UFFS dentro do processo de interiorização da educação superior também se justifica “[...]pelo crescimento dos grandes centros, além da necessidade de fixação do homem nas cidades menores, já que há uma ampliação das demandas sobretudo por serviços de saúde e educação” (CAMARGO E ARAÚJO, 2018, p. 05). Assim, desconstruindo o fenômeno de centralização dos grandes centros educacionais, apresentado um movimento de regionalização que reconhece o processo de inclusão social a partir da descentralização do capital de conhecimento localizado nos grandes centros urbanos (MEDEIROS, 2008).

Dessa maneira, interferindo no processo de escolarização das classes populares, tendo em vista que, muitos dos egressos do ensino médio não tinham opções de ensino superior em suas regiões e nem condições de migrar para outras localidades, assim, acabando por não ter acesso a essa modalidade de ensino. Ou quando conseguiam ingressar, por meio de outras políticas sociais, como a Lei de Cotas, esses sujeitos tendiam a migrar para as cidades mais centralizadas, o que de acordo com Rieder (2011), contribuiu para a migração de habitantes do interior que motivados a mudança de condição social, e que muitas vezes acompanhados de suas famílias, dificilmente retornaram aos seus locais de origem, estabelecendo-se nas capitais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que de maneira breve, este artigo buscou trazer a debate algumas reflexões e possibilidades acerca do REUNI enquanto política pública de democratização da educação

superior com foco no processo de interiorização. A partir da revisão de literatura e dos conhecimentos empíricos percebeu-se que as instituições originárias dessa política apresentam um viés expansionista da educação superior, pautado no processo de interiorização dessa etapa de escolarização. Isso considerando-a um instrumento fundamental para alcançar a mobilidade social e redistribuição de oportunidades principalmente entre as classes populares.

Por fim, destacamos que a UFFS, como fruto dessa política representa uma grande conquista para as classes populares de uma região historicamente desassistida com relação a educação pública, gratuita e de qualidade. Isso, em decorrência do processo de interiorização das instituições públicas de ensino superior que permitiram a democratização dessa modalidade, e consequentemente a modificação social desses territórios.

## REFERÊNCIAS

CAMARGO, A. M. M.; ARAÚJO, I. M. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum Education**, v. 40(1), e37659, 2018.

COSTA, D. M., *et al.* A importância da universidade federal da fronteira sul como propulsora do desenvolvimento na região oeste do sul do país. **Qualit@s Revista Eletrônica**. Vol.14. 2013.

CURY, C.R.J. A Questão Federativa e a Educação escolar. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LOSS, A. S. Universidade popular um sonho possível de ser concretizado. In: ZITKOSKI, J. J; MORIGI, V. **Experiências Emancipatórias e Educação: A docência e a pesquisa**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráfica (CORAG), 2013.

MEDEIROS, I. A. Inclusão social na universidade: experiências na UNEMAT. **Dissertação de Mestrado**. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

PEREIRA, T.I **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

\_\_\_\_\_.; SILVA, L.F.S.C. As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização?. **Revista Debates**. Porto Alegre, vol.4, 2010.

RIEDER, A. A interiorização da educação superior no Brasil: caso de Mato Grosso. **Revista GUAL**, 4(3), p.228-247, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

**TISCHER, W; ROCHA, I.O. Das Políticas Públicas de Desenvolvimento Regional às Universidades Federais – A Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS na MESOMERCOSUL. In: Anais do XVII ENANPUR. São Paulo, 2017.**

**EIXO 7: PRIVATIZAÇÃO**

## A INFLUÊNCIA DA OCDE E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

Fernanda Denise Siems<sup>1</sup>

A atuação cada vez mais intensa, na esfera educativa, de organismos multilaterais (OM) como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem se aprofundado a partir da década de 1990, fase de recrudescimento de políticas neoliberais no Brasil. Na área educacional a OCDE pode ser entendida como um aparelho de hegemonia que difunde globalmente as ideologias do neoliberalismo. O neoliberalismo, muito além de uma ideologia, que, segundo Gramsci é “uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas, etc.” (GRAMSCI, 1984, p.16), ordena todas as relações sociais como se fossem relações mercantis. A OCDE influencia os governos com mecanismos de controle de governança global, pela pressão sobre os pares e “pela construção de consensos, utilizando políticas de emulação em diferentes sistemas de ensino” (FREITAS; COELHO, 2018, p. 271), e pode ser considerada um verdadeiro *think tank*<sup>2</sup> para a construção de consenso.

Analisamos uma aliança entre a OCDE e o governo de Estado, e o papel assumido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE) nesta relação, como legitimador das orientações desse Organismo Multilateral, que teve como consequência a materialização destas orientações em políticas públicas voltadas à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC).

### OBJETIVOS

Objetivo Geral: Analisar a atuação da OCDE na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e as novas formas de reorganização das instituições burocráticas do Estado para construção do consenso.

Objetivos específicos:

- Analisar o papel do CEE/SC na consolidação da política educacional decorrente da relação do Estado de Santa Catarina com a OCDE
- Identificar como as políticas são formatadas.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: fernandads@sed.sc.gov.br

<sup>2</sup> Os *think tanks* se caracterizam como organizações que transitam em espaços sociais híbridos, orientadas por diferentes tipos de *expertises* e atores coletivos formalmente institucionalizados, cuja razão de ser é influenciar políticas (RIGOLIN; HAYASHI, 2013 *apud* COELHO, 2017).

## **JUSTIFICATIVA**

Partimos do pressuposto de que o Estado e a burguesia vêm constantemente organizando estratégias de manutenção da ordem social por meio da reorganização do Estado, com a qual se pretende manter a subordinação da classe trabalhadora e a hegemonia das classes dirigentes, criando novas formas de obter o consenso. A cada crise do sistema capitalista, a burguesia vivencia uma crise de hegemonia necessitando se reorganizar junto ao Estado para suplantá-la. Nesse sentido, constrói-se uma aliança entre a burguesia internacional e a burguesia nacional, por intermédio do Estado burguês e dos OM, a fim de reproduzir a ordem dominante e ampliar as taxas de lucro do capital, contexto a partir do qual a educação deixa de ser considerada um direito e passa a ser tratada como um serviço comercializável.

Compreendemos o Estado à luz das concepções teóricas de Gramsci, constituído pela sociedade política (governo – Executivo, Legislativo, Judiciário e Forças Armadas), como espaço de coerção, e pela sociedade civil (diversas organizações – igreja, escolas, imprensa, sindicatos, partidos políticos, associações, etc.). Sua atuação não se reduz a atender unicamente os interesses da burguesia, sendo atravessado pelas lutas da classe trabalhadora. Gramsci (2017) explica que o Estado não se mantém somente pela coerção, mas agrega consenso na manutenção da hegemonia: “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2017, p. 244). Em torno do Estado há um conjunto de organizações que participam da construção de consensos em torno de uma classe dominante, permeada por contradições e disputas. Esta aliança perpassa o Estado e envolve as instituições burocráticas, resultando em pactos que buscam atender a interesses políticos, econômicos e culturais que se conjugam.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Recentemente, no Estado de Santa Catarina, entre 2010 e 2012, uma parceria entre Governo, OCDE e CEE teve como consequência uma série de reformas regressivas voltadas a toda a estrutura do Sistema Estadual de Ensino, e direcionadas também à Carreira e Formação Docente. A atuação do Conselho na negociação, por meio de produção de textos em conjunto com a OCDE, permitiu a construção do arcabouço jurídico-normativo necessário para que as orientações da OCDE se materializassem como políticas públicas e fossem paulatinamente implementadas pelo governo, tornando-se, inclusive, norteadoras para o Plano Estadual de

Educação 2015/2024. O papel do CEE, além de simplesmente legitimar as orientações da OCDE, foi de cumplicidade: com a sua atuação, as políticas passam a apresentar a aparência de políticas de Estado, transcendendo governos. Isso se explica em função dos mandatos dos conselheiros não coincidirem com o do poder executivo e durarem mais que seis anos.

Para os docentes, um dos efeitos mais nefastos, foi a orientação para reforma do estatuto do magistério e alteração da legislação que ordenava a contratação de professores em caráter temporário na REESC. Com a promulgação da Lei nº 16.861/2015<sup>3</sup>, os professores passaram a ser contratados por horas/aula, aprofundando ainda mais a precarização da profissão.

Em relação ao currículo e à prática pedagógica, OCDE e CEE indicaram que “a distribuição por disciplina e carga horária apresentam -se desconexas, inadequadas e ineficazes” e recomendaram a elaboração de um “plano de institucionalização da escola em tempo integral em âmbito estadual, mediante projeto curricular e pedagógico adequado, com implantação gradativa” (SANTA CATARINA, 2012, p.27).

Essa orientação foi direcionada ao Ensino Médio, e se materializou por meio de uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) iniciada em 2016, uma medida tomada sem a necessária discussão com a comunidade escolar. Esta parceria, além de autorizar a interferência do IAS na gestão das escolas, abriu as portas para a atuação cada vez maior dessa instituição na REESC. Desde janeiro de 2019 o IAS é responsável pela formação docente e pelo desenvolvimento do modelo de avaliação de Santa Catarina e do Plano de Gestão das escolas, a ser implantado até o final do ano na REESC.

Um dos pilares que sustentam o discurso de modernização da administração das escolas, é a migração dos sistemas e recursos convencionais para sistemas digitais, que possibilitam ao governo e aos gestores o acesso a uma consistente base de dados e a ferramentas gerenciais diversas. A partir das orientações da OCDE e do CEE, uma ampla rede de informações foi criada: O Sistema de Acompanhamento e Gestão Tecnológica (Sagetec), e o Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (Sisgesc), uma base de dados de alunos e professores em interface com o Censo Escolar. Além do Sisgesc, foi implantado também o *Professoronline*, programa testado em 2014 e implantado a partir de 2015, que consiste em um ambiente virtual onde estão reunidos os dados pedagógicos, conteúdos, registro de presença, avaliações e o lançamento de notas, que antes era feito nos diários de classe convencionais. Esse diário de classe digital é alimentado diariamente pelos professores a despeito da estrutura física

---

<sup>3</sup> LEI Nº 16.861, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2015. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República.

deficitária das escolas e inexistência da rede de internet que dê o suporte. Este sistema, monitorado pela Secretaria de Educação, controla as atividades *online* do diário de classe e alerta as escolas quando não está sendo devidamente preenchido por algum professor. O não preenchimento do sistema também pode ser motivo de punições e processos administrativos por parte das Gerências de Educação.

Aparentemente, parece se tratar de uma ferramenta para facilitar o cotidiano dos professores, agilizando os processos pedagógicos, no entanto, nossa hipótese é de que o sistema venha a servir como uma ferramenta de monitoramento que, será usado, num futuro próximo, para compor o sistema de avaliação de desempenho dos professores conduzido pelo IAS.

## **METODOLOGIA**

Utilizamos o referencial teórico do Materialismo histórico, a partir do entendimento de que as políticas públicas devem ser compreendidas no interior de uma totalidade histórica, na qual se encontram em jogo uma rede de dinâmicas sociais, econômicas e políticas que engendram a realidade. Ao utilizarmos a estratégia metodológica da análise documental, adotamos o referencial conceitual de Antônio Gramsci: Hegemonia, Ideologia, sociedade civil e sociedade política na concepção de Estado integral. Tomamos como documento principal a *Proposição de Novos Rumos para a Educação: Visão do CEE sobre o relatório da OCDE (2012)*, relacionando dialeticamente ao relatório que serviu de base: *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina*, da OCDE (2010).

## **CONCLUSÃO**

A interferência da OCDE no Brasil deve ser percebida para além da sua aparência, ou seja, ultrapassar a interpretação de que esta cooperação técnica entre um OM e o governo trata-se meramente de um vínculo que visa aumentar estatisticamente os resultados da qualidade do ensino público. A OCDE se aproxima dos governos a fim de oferecer assessoria técnica para o desenvolvimento de políticas sob a justificativa da melhoria da qualidade da educação pública e com isso implanta junto ao Estado os suportes de controle sobre as avaliações de desempenho.

Longe de ser um órgão neutro, o CEE assumiu um papel de cumplicidade na relação entre a OCDE e o governo de Santa Catarina, fortalecendo a parceria com o IAS para a implementação do Ensino Médio em período integral na REESC, bem como a interferência do IAS na gestão das escolas. Esta forma de privatização tem sido uma estratégia adotada pelo



Estado, a fim de diminuir sua responsabilidade com a educação pública, na medida que a esfera privada planeja, e o Estado executa. A privatização da educação ocorre, desse modo, de forma difusa transferindo fundos públicos para entidades privadas.

## REFERÊNCIAS

FREITAS, Rodrigo; COELHO, Higson Rodrigues. Modernizar para não ficar para trás: políticas de emulação neoliberal no sistema educacional italiano. **Marx e o Marxismo**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 264-278, jul. /dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YU2za7>. Acesso em: 20 nov. 2018

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Avaliações de políticas nacionais**: Estado de Santa Catarina, Brasil. 2010. [S. l.]: OCDE publishing, 2010a. ISSN 1990-0198. DOI:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264091368-pt>.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina**: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE. Florianópolis: Dioesc, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2Lsyg6t>. Acesso em: 20 out. 2018.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015d. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. **Leis Estaduais**, [S. l.], 4 jan. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2JxQjXt>. Acesso em: 20 mar. 2019

# **A PRIVATIZAÇÃO NA DEMOCRACIA: O CAMINHO DO MOVIMENTO BANCADA DA EDUCAÇÃO NAS CÂMARAS DE VEREADORES DE 2020**

Clara Irene Veiga Barbosa<sup>1</sup>

## **Resumo**

O presente trabalho objetiva apresentar o Movimento Bancada da Educação, recentemente lançado na Câmara de Vereadores da cidade de São Paulo, traçando algumas pautas do Movimento e desvelando a raiz neoliberal das entidades que fazem parte do currículo de seus fundadores e colaboradores.

Este Movimento se diz “cívico e suprapartidário” tendo como um das principais metas acompanhar legislaturas e candidaturas que tenham como prioridade a educação, “formando” legisladores que terão em sua plataforma política a elaboração de políticas na área de educação.

Justifica-se o trabalho devido ao crescente empenho do setor privado e financeiro que se articula em todo o Brasil demonstrando fortemente o crescimento de redes políticas encabeçadas por grupos empresariais e econômicos, não somente influenciando as políticas educacionais como também com a ousada meta de formar legisladores que irão criar formas legais de “legislação pelo privado”.

## **Introdução**

“Movimento político vai acompanhar candidatos e projetos com foco em educação”. Estas são as letras tachadas em primeiro plano no site Inovação em Educação em agosto de 2019 para a divulgação de um evento importante: fruto de articulação de vários atores, seria efetivamente lançada a Bancada da Educação em São Paulo, na Câmara Municipal de Vereadores da cidade de São Paulo.

Figura 01: Ilustração referindo-se às diferentes bancadas de legisladores justificando a criação dos que defendem a educação

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação. Aluna especial do Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, UFPel. e-mail: claraveigabarbosa@gmail.com

## TODO MUNDO TEM SUA TURMA



Disponível em [bancadadaeducacao.org](http://bancadadaeducacao.org)

O movimento que se diz “cívico e suprapartidário” tem como um dos principais focos acompanhar legislaturas e candidaturas que tenham como prioridade a educação, tendo como outro ponto importante “a atuação em instituições políticas e organizações não governamentais”<sup>2</sup>. Desta forma defendem que é possível a transformação das políticas através do conhecimento, discutindo-se política de forma “propositiva”.

Neste sentido, movimenta-se de uma democracia participativa para uma democracia propositiva. Isto se dá através de estudos e formação para a política, com o preparo de futuros legisladores, a começar pelas câmaras de vereadores e assembleias legislativas, desde que dispostos a seguir os princípios da Bancada. Desta forma, uma das metas é eleger, em 2020, vereadores com duas ou mais pautas da Bancada. O discurso se fortalece ao defender que a educação brasileira passa por enorme crise, necessitando readequação de políticas e investimentos, focalizando, inclusive, a defesa do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, lembrando que a Lei do FUNDEB 11494/2007 prevê que, na execução das ações, a escola poderá contratar serviço de pessoa física ou jurídica.

O discurso sobre a crise da educação pública reitera, segundo (BALL, 2014), as intenções do setor privado e de grandes instituições, através de teorias que prometem “[...] salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas [...]” (BALL, 2014, p.160).

Já em relação ao FUNDEB, pretende sua renovação e 2020 com um percentual maior, sendo um dos eixos para repensar o Fundo o Referencial Nacional de Qualidade, com conexão mais alinhada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<sup>2</sup> Trecho de matéria sobre inovações em educação disponível em <http://porvir.org>

Quem articula o movimento e quais as pautas?

Vê-se uma forte influência da iniciativa privada, mais especificamente dos Institutos do Banco Itaú e de editoras, demonstrada com a presença constante do Instituto Singularidades e da Fundação Santillana. Miguel Thompson, membro fundador da Bancada da Educação, pertence às duas instituições.

Entre outros envolvidos encontramos representantes da Fundação SM, Instituto MATEMA, Todos pela Educação, etc.

Desta forma, assistimos um movimento que se articula em todo o Brasil demonstrando fortemente o crescimento de redes políticas encabeçadas por grupos empresariais e econômicos influenciando as políticas educacionais, bem como pesquisadores-consultores ligados ao conteúdo educacional, confirmando que

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas. (BALL, 2014, p. 220).

O que fala a Bancada?

Consultando o página oficial e o facebook da Bancada da Educação vemos que:

-A Bancada da Educação é uma iniciativa cívica de acompanhamento de legislaturas e lançamentos de novas candidaturas que tenham como foco a educação, nas 3 esferas da Federação. Essa iniciativa parte de um pressuposto republicano e pluripartidário de construção de pautas que convirjam para um Brasil melhor.

-O que busca: Traduzir o que são e como funcionam órgãos do legislativo, além de sua influência na educação; identificar e formar educadores e apoiadores da educação para candidaturas individuais e coletivas para as eleições do legislativo; estabelecer a educação como eixo principal para elaboração de políticas públicas [...]

-Quais objetivos: Curto prazo: identificar e apoiar lideranças para candidaturas individuais e coletivas ao legislativo;

-Longo prazo (2022 ...): eleger indivíduos e coletivos que tenham foco em educação para cargos no legislativo e executivo.

Assim sendo, o movimento Bancada da Educação é um movimento de educação de 20 anos, que pretende, num primeiro momento, construir uma “educação política” entre seus

simpatizantes, entendendo as “casas políticas”, como atuam essas representações e, posteriormente, encontrar e formar futuras lideranças políticas que defendam suas pautas.

Na medida em que diferentes entidades privadas e financeiras, através de seus representantes (a maioria com forte ligação com a área educacional) articulam e disseminam, principalmente nas redes sociais, o conceito de um Brasil melhor através da reformulação das políticas educacionais, se pode analisar o Movimento pelo conceito de comunidades epistêmicas que se formam pelas redes de influência de âmbito político e formador de novas lideranças legislativas. A força desta comunidade epistêmica se relaciona diretamente ao poder cognitivo, como autoridade em determinado assunto, utilizado na elaboração e implementação de políticas (ANTONIADES, 2003).

## **Metodologia**

Utilizou-se análise de documentos da internet e de etnografia virtual segundo (FLICK, 2009), tendo em vista que a pesquisadora é inscrita em algumas instâncias de discussão do Movimento Bancada da Educação no Facebook, além de revisão bibliográfica sobre políticas e educação e materialização do privado na educação pública.

## **Conclusões**

Apesar deste estudo ser recente em termos cronológicos, pode-se observar que a tratativa neoliberal vem se tornando audaciosa e invasiva, tendo em vista que, no caso em estudo, foi elaborado um quase roteiro de como adentrar nas políticas públicas para a educação através da formação de pessoal para legislar em diferentes instâncias, de acordo com suas tratativas.

O trabalho dará seguimento com foco nas pautas da Bancada da Educação, em especial a que visa o fortalecimento do FUNDEB com algumas prerrogativas e a formação de legisladores alinhados com as proposições do Movimento.

## **REFERÊNCIAS**

ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. **Global Society**, vol.17, n. 1, 2003, pp 21-38.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

FLICK, U. **A pesquisa qualitativa online: a utilização da Internet**. In:\_\_\_\_\_. Introdução a pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 238-253. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/download/25380/15178> consultado em 20/09/2019.

**Movimento político vai acompanhar candidatos em projetos com foco em educação**. Porvir, 23 de agosto de 2019. Disponível em <<http://http://porvir.org/movimento-politico-vai-acompanhar-candidatos-e-projetos-com-foco-em-educacao/>>. Acesso em 26 de agosto de 2019.

**Bancada da Educação**. Disponível em <<https://www.bancadadaeducacao.org/>>. Acesso em 16 de julho de 2019.

**Bancada da Educação**. Disponível em < <https://www.facebook.com/bancadadaeducacao/>>. Acesso em 20 de julho de 2019.

# FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS: RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO

Fernanda dos Santos Paulo<sup>1</sup>

## Introdução

O estudo trata do processo de formação de educadoras das Escolas Comunitárias de Educação Infantil, em regime de parcerias público-privado, situadas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Flores (2007), Susin (2005 ;2009) e Paulo (2010; 2013) apresentam pesquisas que identificam historicamente o processo de construção do regime de parcerias público-privado da política de Educação Infantil na capital gaúcha. Recentemente, em continuidade destes estudos, contamos com a dissertação de Prunier (2018) que versa acerca das parcerias público-privado e suas implicações para o trabalho docente.

No caso de Porto Alegre, contexto desse estudo, foi no ano de 1993 que se deu o início das primeiras parcerias entre Prefeitura Municipal de Porto Alegre, via Secretária Municipal de Educação e as Organizações Sociais, mediante assinatura de convênio para a institucionalidade das *Creches Comunitárias*. Nesse período, foram aproximadamente, quarenta instituições que firmaram parceria com a administração pública municipal. O processo de parceria realizou-se mediante intensa mobilização de movimentos comunitários, em especial das periferias da cidade, sobretudo em virtude de dois fenômenos, a saber: 1) Extinção da Legião Brasileira de Assistência; 2) Contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. (PAULO, 2010; 2013)

Inicialmente as educadoras das Escolas Comunitárias de Educação Infantil não possuíam formação profissional específica. Atualmente, estudos de Paulo (2013) e Prunier (2018) somados aos dados coletados na Associação de educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) revelam que o contexto de profissionalização destas educadoras permanece precarizado e divergente das legislações<sup>2</sup> da educação nacional, as quais exigem licenciatura para atuação docente na educação básica. Diante disto, o presente texto objetiva apresentar as implicações dessas parcerias público-privado no processo de formação das educadoras das Escolas de Educação Infantil de Porto Alegre - RS. Nosso estudo é bibliográfico e documental, utilizando-nos de materiais disponibilizado pela AEPPA.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação, Professora do PPGEd da UNOESC. fernandaeja@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Referente a exigência de formação profissional conferir as seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996: Art. 62) e o atual Plano Nacional de Educação de 2014, na meta 15.

## Resultados e discussão

A parceria público-privado na Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre, por meio das Instituições de Educação Infantil sem fins lucrativos possui implicações com relação ao processo de precarização na/da formação de profissionais da Educação Básica, tais como: o retorno das políticas assistencialistas de cunho benevolente e da desestatização por parcerias público-privado meio da transferência da execução de políticas educacionais que deveria ser de responsabilidade do município (BRASIL, 1996) para as Organizações Sociais. Essa transferência de responsabilidade, embora parcial, representa uma das faces do debate do neoliberalismo que versa sobre a necessidade de diminuir o Estado via privatização; similarmente, a discussão da Terceira via que, de igual modo, afirma que o Estado deve diminuir, considera imperativa a democratização na execução de políticas sociais, transferindo-as para a Sociedade Civil Organizada (PERONI, 2008; 2012). Nesse contexto, nos interessa analisar o trabalho das profissionais de educação que atuam nessas instituições, mais especificamente, a formação profissional delas.

Essas educadoras da Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre, na sua maioria, residem próxima ao espaço de atuação profissional, foram indicadas ao emprego e não possuem formação em nível superior. Segundo estudos realizados na AEPPA em 2019, a grande parte das educadoras não possui mais vínculos com os movimentos populares das comunidades, como aquelas que iniciaram como educadoras entre os anos e 1990 a 2006. Essa constatação revela o distanciamento das relações dos movimentos sociais cuja pauta inicial foi a luta pelo direito a creche, com a atual política de parcerias público-privado.

Inicialmente o processo de conveniamento foi influenciado pelos movimentos populares comunitários através da luta por política pública da Educação Infantil, permanecendo executado com a participação de lideranças comunitárias, sobretudo no tocante a gestão das escolas comunitárias. Esses gestores não possuem formação acadêmica na sua maioria.

As Instituições de Educação Infantil sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Porto Alegre, não possuem trajetória de debate sobre o trabalho e formação docente das profissionais de educação. Flores (2007), Paulo (2013) e Susin (2005; 2009), sinalizam essa problemática apontando que o único movimento em defesa da formação das educadoras atuantes nas Instituições de Educação Infantil Comunitárias é a AEPPA. Alusivo a esse contexto, os trabalhos que discorrem sobre a temática da formação de educadoras constam no Quadro 1:



**Quadro 1** - Teses e Dissertações sobre o contexto da Educação Infantil Comunitária.

Otilia Kroeff Susin (2005)	<i>A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias</i>
Maria Luiza Rodrigues Flores (2007)	<i>Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)</i>
Maria Otilia Kroeff Susin (2009)	<i>A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas</i>
Fernanda dos Santos Paulo (2013)	<i>A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA</i>
Simone Souza Prunier (2018)	<i>A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente.</i>

Fonte: da Autora

As Teses e dissertações discutem a trajetória histórica e política das parcerias público-privado da Educação Infantil em Porto Alegre, referenciando a situação do negligenciamento da formação das trabalhadoras da primeira etapa da Educação Básica.

O trabalho das profissionais de Educação Infantil que atuam em instituições parceiras é configurado por regime de trabalho celetista, cuja denominação do cargo é de auxiliar de desenvolvimento infantil ou técnica do desenvolvimento infantil. Estas nomenclaturas constam na tabela de Função do Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul (SENALBA/RS), que representa essas profissionais. Como foi mencionado anteriormente, a maioria não possui formação em nível superior e as graduadas são contratadas como técnicas do desenvolvimento infantil. Ou seja, não há nenhuma trabalhadora da Educação Infantil das instituições parceiras com o poder público contratada como professora. Essa situação é denunciada pela AEPPA como condição precarizada de trabalho e desfavorável para a comunidade, já que as crianças não têm garantia de uma Educação Infantil com a mesma qualidade que a ofertada pela rede municipal.

A relação público-privado tem demonstrado impactos no trabalho dessas educadoras que atuam como docentes, mas não são valorizadas como tal. Contraditoriamente, as legislações municipais amparam esse tipo de contratação, divergindo das legislações educacionais em âmbito nacional, como podemos conferir a seguir:

Art. 24 O professor é o responsável pelo processo educativo nas escolas/instituições e deverá estar presente nos grupos etários, nos turnos de atendimento.

§1º **Será admitida a atuação de profissionais de apoio ao professor, exigida a formação mínima de ensino médio, acrescido de capacitação específica a ser regulamentada por norma própria.**

§2º As ações dos profissionais de apoio devem se dar sempre sob a orientação e responsabilidade do professor. (Grifo da autora)

A legislação acima é proveniente do Conselho Municipal de Educação (CME) de Porto Alegre regulamentou a Resolução de nº 015/2015. Constatamos que a terminologia “ professor” consta no documento, mas na realidade concreta não há nenhum trabalhador contratado com esse cargo. Outrossim, algumas educadoras possuem a titulação de docente e são contratadas como profissional habilitada para o magistério com o cargo de Técnica de Desenvolvimento Infantil. Atualmente, há uma promessa de contratação de professores em contrapartida de o aumento de repasse às escolas comunitárias, estimado em 81% até 2020, conforme notícia na página da SMED<sup>3</sup>.

Relato de uma educadora, participante da AEPPA, confirma a ligação entre o repasse financeiro e a formação docente: “Acredito que com o aumento de verba venha junto a exigência semelhante as escolas municipais, por isso está tudo no mesmo pacote de educação infantil. Ele [secretário de educação] deixou bem claro que junto vem a contrapartida que é contratação de professores para todas as faixas etárias”. Esse depoimento indicia a compreensão de formação docente como favor e bônus, ao invés de direito das crianças em ter profissionais qualificados.

A princípio, a política de conveniamento era para ser provisória, conforme conversa realizada com José Clóvis de Azevedo, em detrimento de estudos e pesquisas realizadas a partir da AEPPA. Confirma-se essa intenção de provisoriedade na tese de Flores (2007). Nesta mesma pesquisa concernente ao contexto de parceria e a questão do processo formativo das educadoras, podemos identificar que:

**O convênio entre o município e as creches** vinculadas à extinta LBA incluía um repasse mensal de verbas por parte da prefeitura a cada instituição conveniada, proporcional ao número de crianças atendidas, para fins de **manutenção e pagamento de pessoal**. Além do repasse, as instituições passaram a **receber assessoria pedagógica e de prestação de contas da SMED**, além de **vagas em cursos, seminários, encontros de formação locais e regionalizados e, a partir de 2001, também vagas em cursos de formação inicial em serviço**. Esse convênio, que inicialmente **incluiu 40 creches**, foi uma tentativa mediadora já que o interesse das creches era de que o município as assumisse integralmente. (FLORES, 2007, p. 102-103, *grifo nosso*).

A citação acima denota um contexto de redefinição das políticas educacionais na esfera municipal redefinindo o papel do Estado como principal garantidor dos direitos educacionais. Hoje podemos afirmar que a ampliação das parcerias público-privado são parte da materialização do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso. A relação público-privado, segundo Peroni (2012), tem como lógica tomar

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>. Acesso: 13 nov. 2019.

a sociedade civil como parceira e empreendedora, isto é, corresponsável pelas políticas educativas, via execução das mesmas.

Nesse período particular do capitalismo e no caso específico de Porto Alegre é importante ressaltar que as mudanças descritas não são conjunturais. Vimos que tem sido questões estruturais, pois não houve a ampliação da rede municipal de escolas de Educação Infantil expandindo, assim, a política de Educação Infantil no formato de parceria (Terceira Via). Outra evidência foi no tocante a formação, pois não tem tido a exigência de graduação para as educadoras da rede parceirizada e nas formas de contratação.

Após o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Lei 13.019/2014) há uma cobrança de formação específica para as educadoras da rede parceirizada, estando em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) em seu artigo 62. No Marco Regulatório constituído em âmbito nacional se propõe a conferir transparência para a atuação das organizações da sociedade civil em parceria com a administração pública, em especial quando há repasse financeiro – caso da Educação Infantil de Porto Alegre. O Marco Regulatório é, portanto, a materialização das redefinições do papel do Estado na perspectiva da Terceira Via – regulando as parcerias público-privado.

A SMED de Porto Alegre tem anunciado a necessidade da formação das educadoras da Educação Infantil atuantes no contexto da rede parceirizada, registrando nos Editais de Chamamento Público das Organizações da Sociedade Civil, todavia, não exige a contratação de professor enquanto cargo profissional. Importa ressaltar que, essas instituições são consideradas como prestadoras de serviços educacionais existentes há mais de 25 anos<sup>4</sup>. Na definição de prestação de serviços, observa-se a desresponsabilização do poder público nas formas de contratação das educadoras e na exigência de formação docente, visto que o Estado tem, nesse contexto, o papel de financiador e avaliador.

Em um dos anexos localizados nas orientações pedagógicas dos Editais de Chamamento Público, destinado às parcerias público-privado, relativo a formação de educadoras não requisita profissional habilitado para o magistério no caso da Creche (Berçário ao maternal), sendo, portanto, contratados como profissional de Apoio. O curso denominado Capacitação para Profissionais de Apoio da Educação Infantil é um requisito obrigatório para o cargo em questão. No entanto, admite-se a permanência de educadores assistentes, desde que cursando o

---

<sup>4</sup> Diário Oficial de Porto Alegre - Órgão de divulgação do Município - Ano XXIV - Edição 6124 - Terça-feira, 12 de novembro de 2019. Disponível em: [http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3095\\_ce\\_20191112\\_executivo.pdf](http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3095_ce_20191112_executivo.pdf)  
Acesso em: 13 de nov. de 2019.

Ensino Médio<sup>5</sup>. Os cursos para atuação na Educação Infantil são realizados em instituições particulares, com uma carga horária de no mínimo 160 horas.

### **Considerações Finais**

Constatamos que no caso específico de Porto Alegre, referindo-se às relações público-privado, no contexto da política da Educação Infantil, as transformações são resultantes da reconfiguração das estratégias do neoliberalismo por meio da Terceira Via.

No tocante à formação, observamos que a desvalorização da profissionalização docente vincula-se a precarização do trabalho e ao retorno das políticas assistencialistas de caráter beneficente. Nesse viés, a exigência de formação docente e de valorização da mesma, torna-se desnecessária podendo, inclusive, o trabalho assumir característica de voluntariado.

As relações Estado e Sociedade Civil Organizada, no caso estudado, configuram-se mediante contratos de contrapartidas, característica da concepção das políticas sintonizadas com a Terceira Via, a qual preconiza a participação e responsabilização dos sujeitos. Ao anunciar o aumento de repasse financeiro às Instituições de Educação Infantil parceirizadas, a SMED oferece como contrapartida a exigência de contratação de professores, como se fosse natural existir escolas sem docentes.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. Lei 13005, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Lei n.13.204, de 14 de dezembro de 2015. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil(...) Brasília: Presidência da República, 2015.

FLORES, M. L. R. **Movimento e Complexidade na garantia do direito à Educação Infantil:** um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/anexo\\_iii\\_-\\_orientacoes\\_pedagogicas\\_nova\\_versao.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/anexo_iii_-_orientacoes_pedagogicas_nova_versao.pdf). Acesso em: 13 de nov. 2019.

PAULO, F.S. **Formação dos/as educadores/as populares de Porto Alegre formados/as em Pedagogia**: identidade, trajetória e desafios. 2010. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Popular) – Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre.

PAULO, F.S. **A Formação do (as) educadores (as) populares a partir da Práxis**: Um estudo de caso da AEPPA. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PERONI, V. M. V. **Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008 (CD) artigo disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni>; Acesso em 13 fev. 2017.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PRUNIER, S. S. **A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre**: suas implicações para o trabalho docente. Porto Alegre, 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

PORTO ALEGRE. Fixa normas para oferta da Educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Resolução n.º 003 de 25 de janeiro Disponível em: [http://proweb.procempa.com.br/PMPOA/prefpoa/smed/usu\\_doc/res00301.pdf](http://proweb.procempa.com.br/PMPOA/prefpoa/smed/usu_doc/res00301.pdf). Acesso em: 04 jan. 2017.

PORTO ALEGRE. Fixa normas para oferta da Educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Resolução n.º 015 de 18 de dezembro de 2015. Disponível em: [http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/refantil.pdf](http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/refantil.pdf). Acesso em: 05 jan. 2017.

SUSIN, M. O. K. **A Educação Infantil em Porto Alegre**: Um estudo das creches comunitárias. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

SUSIN, M. O. K. **A Qualidade na Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre**: estudo de caso em quatro creches conveniadas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

## O ACORDO DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO E A PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: PRIVATIZANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marlise Oestreich<sup>1</sup>  
Ângela Scalabrin Coutinho<sup>2</sup>

Nos anos 1990, as reformas do Estado redefiniram seu papel, entrelaçando o público e o privado. Uma das primeiras bandeiras foi a democratização da Educação, com a qual o setor privado estabeleceu conexões com o setor público, sendo este último tomado pela lógica do mercado, adentrando a política educacional, iniciando pela gestão. As parcerias público-privadas (PPP) colocaram no mesmo cenário o Estado e o setor privado, unicamente para mediar a privatização do primeiro. Desse modo “[...] o poder público continua sendo o executor, mas a direção e controle passam a ser de instituições privadas, como nos casos do ‘Instituto Ayrton Senna’ e ‘Instituto Unibanco’” (PERONI, 2015, p. 22).

Nessa direção, apresentamos alguns aspectos do acordo firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), cuja materialidade concentra-se na Secretaria Municipal de Educação (SME), expressa no *Proyecto de expansión y mejoramiento de la Educación infantil y la enseñanza fundamental em Florianópolis*. Nosso objetivo consiste em abordar como, através da expansão do atendimento da Educação Infantil, envolto em um discurso de melhoria da qualidade, este projeto contribui para a privatização da docência. Se nos anos 90 a privatização incidiu sobre a gestão, agora ela avança atingindo as docência.

Retomamos a pesquisa *Educação Infantil no Brasil – avaliação qualitativa e quantitativa*, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2009, em seis capitais brasileiras: Belém, Fortaleza, Teresina, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis, dentre as quais Florianópolis apresentou os melhores resultados, o que posteriormente colaborou para que o município contraísse um empréstimo junto ao BID:

*El costo total del programa alcanza los US\$118,43 millones, siendo US\$58,86 millones (49,7%) financiados con los recursos de la Facilidad de*

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha Trabalho, educação e políticas. E-mail: profamarlise@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Criança, professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha Diversidade, diferença e desigualdade social em Educação. E-mail: [angelamscoutinho@gmail.com](mailto:angelamscoutinho@gmail.com).

*Financiamiento Flexible del Capital Ordinario del Banco y US\$59,57 millones (50,3%) de contrapartida local. (BID, 2013, p. 9).*

A justificativa está em [...] *mejorar la calidad de la educación para llevarla a estándares internacionales y demostrar que es posible cumplir las metas del PNE, transformándose en un caso testigo para otras redes educativas brasileñas*” (BID, 2013, p. 2). E seu objetivo é **“Expandir la cobertura y mejorar la calidad de la Educación Infantil (EI) y de la Enseñanza Fundamental (EF) de la red municipal de Florianópolis”** (BID, 2013, p. 1, grifos nossos).

O projeto apresenta quatro componentes: 1) ampliação da cobertura e melhoria da infraestrutura educacional; 2) melhorar a qualidade da educação; 3) gestão, acompanhamento e avaliação; e 4) administração do programa.

O componente 1 – expansão do atendimento e melhoria da infraestrutura (US\$42,1 milhões) – prevê [...] *una cobertura de 100% en pré-escolar (600 niños incorporados) y de al menos 60% de los niños de 0 a 3 años (2.000 niños incorporados), todos en tiempo integral;* (BID, 2013, p. 7). O componente 2 – melhoria da qualidade da educação (US\$9,9 milhões) – projeta:

*[...] la revisión del proceso de selección y contratación de profesores, incorporando módulos de práctica docente en los concursos [...]; ii) la formación y calificación de profesionales de educación con cursos de capacitación en educación integral, contenidos específicos y habilidades pedagógicas requeridas para cada nivel, con énfasis en mejorar las capacidades en la sala de aula (14.236 profesores a lo largo del proyecto) y la implementación de un sistema de “coaching” para los profesores sobre todo aquéllos que están en período de prueba, ambos retroalimentados con los resultados y recomendaciones de los nuevos sistemas de monitoreo de EI y de EF. (BID, 2013, p. 7-8, grifos nossos).*

O componente 3 – gestão, monitoramento e avaliação (US\$4,4 milhões) – refere-se a [...] *iv) desarrollar e implantar un sistema de monitoreo de calidad de la EI con un enfoque de evaluación de ambientes y procesos pedagógicos, que permita orientar las práctica pedagógicas y las actividades de capacitació.* (BID, 2013, p. 8, grifos nossos). E, por fim, o componente 4 – administração do programa (US\$2,5 milhões) – para que a SME tenha **“[...] la capacidad para ejecutar el programa”** (BID, 2013, p. 8-9, grifos nossos).

Nos componentes, visualizamos ações relacionadas ao processo de seleção e contratação dos docentes, à sua formação e qualificação através de um método de treinamento – *coaching* – balizado por um sistema de monitoramento que objetiva orientar as práticas pedagógicas e as atividades de formação. Para finalizar, a execução deste projeto cabe à SME, demonstrando o quanto o setor público se torna mero executor de projetos que o setor privado planeja.

Uma das ações prevista neste *Proyecto* é a avaliação de ambientes mediante a utilização de escalas – Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-Revised)<sup>3</sup> e a Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-Revised)<sup>4</sup> –, envolvendo todas as unidades educativas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME). Tal avaliação foi desenvolvida pela FCC, responsável também por projetar o desenho e a implantação de um sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil, recebendo o valor de US\$800 mil dólares por este serviço. Faz-se necessário destacar que a FCC foi dispensada de licitação pelo BID.

Segundo o BID, estima-se que os benefícios sociais deste projeto se concentram na ampliação da oferta em creches e na pré-escola, melhorando o nível educacional e eliminando a distorção de idade e “[...] *los beneficios surgidos por una mejor calidad de la enseñanza en la formación de capital humano*” (BID, 2013, p. 14, grifos nossos). Nesse aspecto, segundo Frigotto (2015, p. 271), a formação do capital humano está associada a uma concepção mercantil de formação humana:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

Com relação à qualidade da educação, esta acabou por contribuir com o senso comum “[...] entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as consequências do êxito destas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos” (GENTILLI, 2010, p. 116).

De modo geral, percebe-se um cerco ao trabalho docente, que, segundo Freitas (2014, p. 1092), retira

[...] a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial.

---

<sup>3</sup> Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. **Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition**. New York: Teachers College Press, 2005.

<sup>4</sup> Escala original: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. **Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition**. New York: Teachers College Press, 2006.



Essa restrição da prática pedagógica implica responsabilidade por parte do docente pelo êxito do projeto, um projeto cuja educação objetiva formar o capital humano.

## **METODOLOGIA**

Utilizamos a análise de conteúdo enquanto “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 9), aplicando-a à docência e a formação continuada. Procuramos demonstrar o quanto o setor privado vem planejando as políticas públicas (PERONI, 2015), em nome de uma melhoria da qualidade fomentando o senso comum (GENTILI, 2010), que adentra a sala de aula e visa interferir na ação docente, cuja proposta é a formação de capital humano (FRIGOTTO, 2015), consolidando a lógica mercantil empresarial (FREITAS, 2014) na Educação Infantil da RME de Florianópolis.

## **CONCLUSÕES**

Considerando as reformas dos anos 90, as PPPs foram se estabelecendo no meio público. A pesquisa *Educação Infantil no Brasil – avaliação qualitativa e quantitativa*, realizada pela Fundação Carlos Chagas (2009) em seis capitais brasileiras, apontou Florianópolis como a capital com os melhores resultados entre as participantes. O que levou o BID a se interessar por um investimento, e a prefeitura, a contrair um empréstimo junto ao Banco, precipuamente para expandir o atendimento da Educação Infantil e melhorar a qualidade do ensino. Analisando o *Proyecto*, fruto do acordo BID/PMF, constatamos que o Banco se coloca como ‘banco educador’. A avaliação em larga escala realizada pela FCC fornece dados que objetivam subsidiar um sistema de monitoramento cuja função é direcionar e controlar as práticas pedagógicas e a formação continuada dos docentes da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino. O que está em curso é o desdobramento das reformas dos anos 90, que, inicialmente, incidiram sobre a gestão, e agora, numa ‘nova onda’, avançam para a docência. A expansão do atendimento na Educação Infantil e melhoria da qualidade são grandes desafios para os municípios brasileiros, em especial após a Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação, até então dos 6 aos 17 anos, para a faixa etária entre 4 e 17 anos. Desse modo, este projeto transforma-se numa ‘isca’ perfeita para o setor privado. Fica evidente que a SME é responsável pela execução, e o planejamento está ao encargo do setor privado. A

sutileza da formação do capital humano indica uma concepção de qualidade ancorada na lógica mercantil, cabendo à docência tão somente trabalhar em função das necessidades da atual estrutura econômica e seu crescimento empresarial.

## REFERÊNCIAS

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis**. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2IHhshs>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2TSgQ4v>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, jan. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2ka3DHJ>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 111-177.

PERONI, Vera Maria Vidal. (org.). **Diálogo sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

# **O HOMESCHOOLING BRASILEIRO EM REDE: PONTAMENTOS SOBRE UM MERCADO EM ASCENSÃO**

Stephane Silva de Araujo<sup>1</sup>  
Maria Cecilia Lorea Leite<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A reorientação político-administrativa adotada a partir da década de 1990, no Brasil, reconfigurou o papel do Estado, sobretudo no que concerne a oferta de políticas sociais (PERONI, 2003, 2016, 2018). Investigações como as do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação – GPRPPE<sup>3</sup>/UFRGS, tem demonstrado que o campo educacional sofreu alterações, especialmente em se tratando da tênue demarcação entre as concepções de público e privado, influenciando diretamente o que consideram o “desenho” das políticas, os “sujeitos” que as impulsionam e o “conteúdo” destas. (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017)

Neste sentido, uma política educacional que vem ganhando notoriedade no contexto nacional é o *homeschooling* (BARBOSA e OLIVEIRA, 2017, p. 15). A educação domiciliar consiste na oferta de práticas pedagógicas aos estudantes que, distantes da escola, realizariam o processo formativo em suas residências sob a responsabilidade e escrutínio familiar.

O cenário político atual permeado por interesses ultraliberais e conservadores inaugura e consolida um contexto de potencialização desta proposta. Por esse viés, este estudo tem como finalidade focalizar o estabelecimento de uma rede mercantil voltada às famílias *homeschoolers* denotando que, por trás de uma política aparentemente educacional se consolida um mercado que ao reforçar a suposta qualidade e os destinatários desta proposta enfatiza sua conotação privada, reduzindo, por conseguinte, o espaço e as potencialidades do público.

## **O CENÁRIO ATUAL DO HOMESCHOOLING NO BRASIL**

Os debates acerca do estabelecimento da educação domiciliar no Brasil não são novidade, no Congresso Nacional tramitam projetos de lei sobre a temática, pelo menos desde

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFPEL. Endereço eletrônico: [stephaneslv@gmail.com](mailto:stephaneslv@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado na Université Paris 8. Professora Associada do PPG em Educação da UFPEL e Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Imagens da Justiça, Representações Curriculares e Pedagogia Jurídica”, financiado pelo CNPQ. Endereço eletrônico: [mclleite@gmail.com](mailto:mclleite@gmail.com).

<sup>3</sup> Vide as referidas investigações em <https://www.ufrgs.br/gprppe/>.

1994. A atualidade das discussões, no entanto, se concentra na forte vinculação entre elementos como religião, classe, conservadorismo e o cerceamento da atividade docente. Este cenário significa a instituição escolar como uma inimiga a atacar, o que para Vasconcelos (2017, p. 125), a partir de uma concepção reformista neoliberal, “delineia um cenário ideal de ruptura com a institucionalização do ensino e coroa uma tensão que já se arrastava por décadas”, materializando de algum modo o “início da desescolarização da sociedade”.

O ataque à escola se dá particularmente devido às práticas emancipatórias ali desenvolvidas que fogem ao controle e persuasão das famílias que advogam por políticas segregacionistas, em grande medida devido a serem abastadas e intolerantes à convivência com marcadores sociais de diferença<sup>4</sup>. Por essa lógica, nos filiamos ao entendimento de Lima (2018, p. 130) que, ao estudar o Movimento Brasil Livre e o Escola sem Partido, conclui se tratarem de sujeitos coletivos que influenciam a política educacional com um viés voltado a um projeto societário “que objetiva a manutenção das estruturas de opressão e exclusão da diversidade e a manutenção das desigualdades sociais, sob a prerrogativa da conservação de valores e costumes morais tradicionais”. Compreendemos que o *homeschooling*, no Brasil, é proposto no mesmo sentido, ou seja, visa censurar o conteúdo educacional negando a possibilidade de um conteúdo curricular mínimo, o que, acarretaria provavelmente implicações peculiares à democracia.

Nessa perspectiva, os três poderes administrativos: judiciário, legislativo e executivo, vem estabelecendo discussões em torno desta prática que, até então, fundamentou a responsabilização criminal de pais que não atendessem ao preceito constitucional de obrigatoriedade de matrícula dos filhos em idade escolar. Não obstante, o Judiciário particularmente, a partir do julgamento do RE 888.815, em 2018, pelo Supremo Tribunal Federal, estabeleceu que a prática de *homeschooling* no país deveria atender a determinados parâmetros, entre os quais destacamos, a necessidade de matrícula oficial, de um currículo mínimo comum e de avaliações periódicas. Para o Executivo federal, orientado por uma agenda neoconservadora, mercantil, ultraliberal, moral e inclinada às tradições sociais ultrapassadas, a educação domiciliar surge como uma pauta a acolher, defender e implantar. Por essa lógica, a Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED aponta o governo Bolsonaro como o principal interlocutor da proposta, inclusive definindo-a como uma de suas medidas prioritárias.

---

<sup>4</sup> Laval (2004, p. 159) ao tecer observação sobre as famílias que “escolhem” as instituições privadas de ensino nos parece próximo também da realidade segregacionista atribuída às famílias *homeschoolers*, logo nos atrevemos a reproduzir neste espaço sua análise, mesmo que, verse sobre política educacional diversa: “Esse tipo de política ‘esquece’ geralmente que a escolha do consumidor, que é sua justificativa fundamental, oculta a desigualdade muito concreta das possibilidades de escolha em matéria de informação e de dinheiro, sem contar que as desigualdades de ‘poder de compra’ escolares são redobradas pela desigualdade dos sucessos escolares, segundo as classes sociais”.

O Legislativo, por sua vez, retoma a centralidade do debate ao receber o texto oficial que estabelece o desenho da política, em abril deste ano, assim como ao consolidar uma Frente Parlamentar composta por 241 Deputados Federais, em defesa da educação domiciliar. Enquanto isso, Câmaras Municipais de Vereadores mobilizam-se em torno da aprovação de projetos de lei locais, como ocorreu em São Paulo/SP e em Vitória/ES, por meio do apoio da ANED na difusão de orientações para a produção dos textos legais.

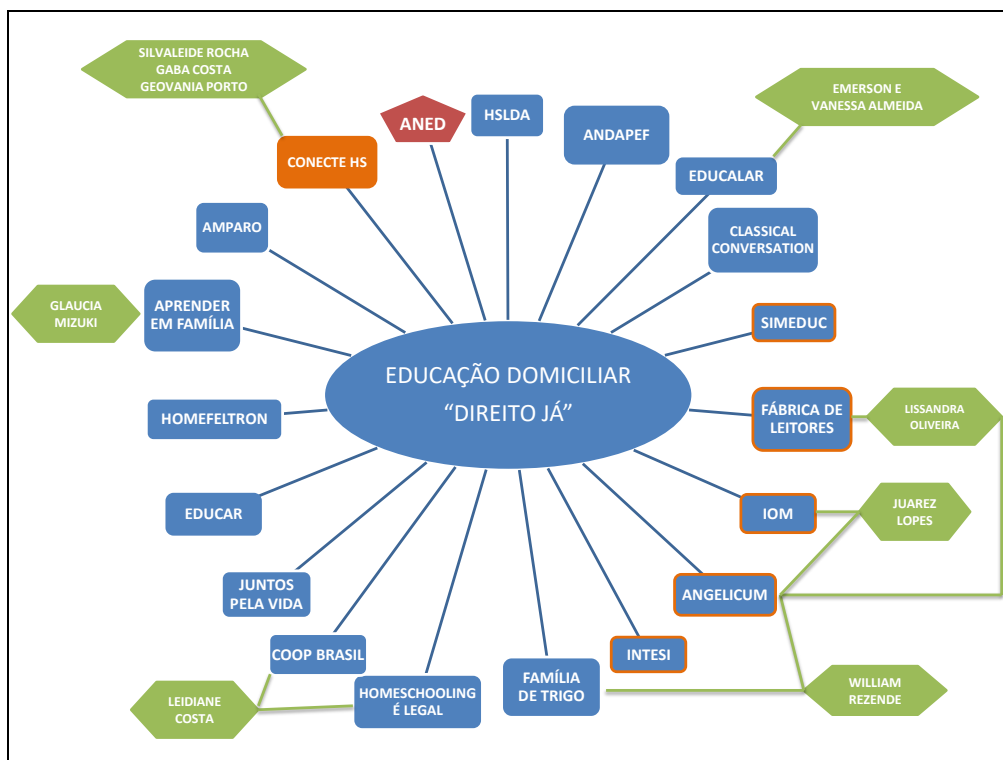
Frente ao exposto, o principal sujeito coletivo identificado por este estudo é a ANED que, se assemelha ao que Barbosa e Oliveira (2017, p. 15) afirmam ser instituições “*pró-homeschooling*, tanto no nível político quanto jurídico, no apoio ao desenvolvimento de materiais pedagógicos e às estratégias educativas adequadas para essa opção educacional”. Esta Associação reúne as cerca de 7.500 famílias adeptas desta modalidade educativa no país, articulando-as, uma vez filiadas financeiramente à entidade pela bagatela anual de R\$ 360,00. A filiação subsidia despesas com “logísticas da diretoria, consultoria em relações governamentais e *hotsites* e mídias sociais”, além de garantir apoio, contato com outras famílias educadoras, acesso a área restrita do site, e atendimento personalizado e prioritário. A ANED afirma a defesa “da liberdade, e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos”, de acordo com o art. 26, da DUDH c/c o art. 1634, do Código Civil. (site da ANED)

Em seu ambiente virtual a ANED apresenta uma campanha pelo direito de as famílias educadoras organizarem suas práticas livremente a partir do slogan “EduCAÇÃO Domiciliar – Direito Já” na qual reúne 19 parceiros institucionais na defesa desta modalidade educativa. Os apoiadores da campanha, por seu turno, mantêm em sua maioria, páginas eletrônicas próprias e a aproximação destas apontou para um indicativo desconhecido, até então: a consolidação de uma rede de comércio bem estruturada em torno da venda de materiais pedagógicos, cursos completos e certificações voltadas às famílias educadoras. Mais do que isso, o estudo dos sites denotou a relação existente entre diferentes os produtores de material pedagógico. Assim, demonstramos abaixo a vinculação de sujeitos individuais e coletivos, que influenciam a materialização desta política, especialmente orientados para a constituição de um empresariado neoconservador, na esteira das reformas em curso no país, conforme já asseveraram Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 429).

**Figura 1.** Instituições e Sujeitos *Pró-homeschooling*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Em azul figuram as instituições parceiras da campanha instituída pela ANED. Em verde, os sujeitos individuais que por vezes se relacionam com mais de uma instituição. Em laranja, a instituição responsável pela certificação de cursos ofertados pelas instituições parcerias, representadas em azul com bordas laranjas.



**Fonte:** elaborado pelas autoras

Focalizamos assim, a emergência de uma rede de sujeitos individuais e coletivos, que se estabeleceu a partir da oferta de produtos pedagógicos vinculados a proposta do *homeschooling*. Assim, como evidenciado no cerne do coletivo Todos pela Educação, na defesa pela educação domiciliar brasileira também é possível identificar

o movimento empresarial protagonizando a elaboração da política na pauta e no conteúdo, criando a necessidade de novos serviços e produtos educacionais e colocando-se como potencial parceiro para solucionar aquilo que eles identificam como ‘problemas da educação brasileira. (BERNARDI, UCZAK e ROSSI, 2018, p. 122)

Consideramos potente, por essa ótica, a projeção de esforços posteriores, em momento oportuno, na investigação quanto aos modos estabelecidos para a “troca de informações e recursos bem como os mecanismos que orientam essas trocas: regras, relações, ligações organizacionais, etc.”, (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017, p. 419) assim como que focalizem particularmente o conteúdo dos materiais pedagógicos ofertados pelos parceiros identificados nesta rede.

## CONSIDERAÇÕES

Como procuramos focalizar neste trabalho torna-se relevante o estudo quanto aos sujeitos individuais e coletivos que estabelecem seu apoio à defesa de políticas educacionais, de modo que se compreenda como e quais influências operam acerca da materialização de um direito social de todos, com base no interesse de uns poucos. Projetar a constituição de uma rede mobilizada por determinados atores potencializou a compreensão quanto à forma que a política assumirá, bem como, a quem ela privilegiará.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Apresentação do Dossiê: *Hoomeschooling* e o Direito à Educação. **Revista Pro-Prosições**, v. 28, n. 2 (83), mai./ago. 2017, p. 15-20.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 115-124.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Paula Valim de. Influências neoconservadoras na educação pública: sujeitos em relação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 125-131.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-privada para a Democratização da Educação**. Tese para professor titular, UFRGS, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018, p. 212-238.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Revista Pro-Prosições**, v. 28, n. 2 (83), mai./ago. 2017, p. 122-140.

# O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: DISCURSO E IDEOLOGIA

Flávio Marcelo Busnello<sup>1</sup>  
Leonardo Bacher Medeiros<sup>2</sup>

## Resumo

Este resumo trata de uma pesquisa em andamento acerca do papel do discurso político e da ideologia no Estado capitalista atual. A pesquisa toma como exemplo o discurso propagado pelo movimento Escola Sem Partido (ESP) para identificar e analisar criticamente os fundamentos desse conteúdo. Além disso, o trabalho propõe-se a contribuir para contextualizar teoricamente esse discurso e o próprio movimento ESP a partir de categorias que compõe a dinâmica do Estado capitalista. Esta análise preliminar, conclui que: i) discurso e ideologia estabelecem uma relação dialética contextualizada em um processo de luta pela hegemonia; e que o discurso proferido por este movimento se fundamenta no falseamento da realidade para transformá-la. Para atender às questões mencionadas, se utilizou o método de análise materialista histórico dialético, auxiliado pela pesquisa bibliográfica e análise documental.

## Introdução

O movimento Escola Sem Partido (ESP) surge em 2004, um ano antes do surgimento do Todos Pela Educação<sup>3</sup>. O seu fundador, advogado e procurador de São Paulo Miguel Nagib em 2003, ao entender que sua filha estava sendo vítima de doutrinação<sup>4</sup>, inspira-se no site estadunidense “NoIndoctrination.org”, já desativado, e cria o que início era apenas um canal online para coletar denúncias e evidências sobre esta prática. De lá para cá, o ESP conseguiu estimular o debate nacional sobre os limites do professor através de suas principais pautas: a doutrinação marxista, ideologia de gênero e neutralidade ideológica. Apresenta-se como sendo uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESP, 2019a). Sua permanente denúncia é a de que sociedade vivem um estágio avançado de doutrinação ideológica, e, portanto, “a imensa maioria dos educadores e das autoridades,

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB), e doutorando em Ciência Política pela Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) – bolsista Capes. E-mail: busnellofm@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Direito Constitucional, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFRGS, bolsista Capes, membro do Núcleo de Estudos Políticos e Administrativos (UFRGS), e membro do Observatório do Estado Latino-Americano (UFRGS). E-mail: bachermedeirosl@gmail.com.

<sup>3</sup> Movimento composto por empresas tais como Grupo Gerdau, Grupo Lemann, Itaú, Bradesco, Unibanco, Vivo, Natura etc. Seu objetivo é influenciar as diretrizes educacionais do país.

<sup>4</sup> Relata que no ano de 2003 sua filha chegou em casa da escola dizendo que sua professora de história havia comparado Che Guevara a São Francisco de Assis, pois ambos abriram mão de tudo por uma ideologia. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html). Acesso em 15/072019.



quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conivência ou covardia” (ESP, 2019b).

Com objetivo de expor a pesquisa em andamento em torno deste movimento político, este resumo se organiza por meio das seguintes seções: i) revisão dos principais argumentos teóricos; ii) análise preliminar do discurso; e considerações finais.

## **O Movimento Escola Sem Partido: hegemonia e discurso**

O Estado capitalista, entendido como uma condensação material e específica de uma relação de forças entre classes sociais e suas frações em uma formação social capitalista, tende a refletir e reproduzir a ideologia da classe ou fração hegemônica em determinada conjuntura (POULANTZAS, 1977; 2015). Essa ideologia tem como efeito a produção e reprodução de práticas no conjunto dessa formação social. Os discursos políticos são, simultaneamente, suportes destas ideologias com também estão sujeitos a uma relação dialética com estas. Como resultante, os discursos acerca da educação refletem sobre os – e a partir dos – aparelhos do Estado, dentre os quais se inclui o ambiente de ensino (escolas, universidades, centros de pesquisas, etc.). A dimensão discursiva é estratégica, portanto, para que uma classe ou fração faça valer seus interesses particulares sobre as demais e os viabilize em forma de políticas públicas.

As propostas apresentadas pelo ESP são parte de um discurso que tem como objetivo atuar na realidade para transformá-la. Analisar criticamente este discurso pode nos trazer traços fundamentais ainda encobertos. Se a ideologia pode ser entendida em um dos seus significados como um mecanismo de alusão à realidade e de ilusão da realidade<sup>5</sup>, pode também trasladar esses efeitos do discurso às práticas sociais. Ou seja, há uma relação dialética entre discurso e outros elementos de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1989). Mais especificamente, o discurso é entendido aqui como “forma de ação e como forma de representação” quando analisado a partir de uma crítica social materialista (FAIRCLOUGH, 2001; 2002). Com base nestes fundamentos, o discurso pode propor e impor práticas sociais, que no caso das propostas mencionadas do ESP, estão direcionadas ao ensino.

A disputa em torno do discurso e prática educacional pode ser explicada e deve ser contextualizada pela noção de hegemonia. Isso porque as políticas de Estado (como no caso da

---

<sup>5</sup> A ideologia como alusão e ilusão é faz parte da noção utilizada por Althusser (1999).

política educacional) são expressão de um momento específico da condensação de forças materiais da luta de classes em determinada conjuntura em uma formação social e resultam de um processo de luta pela hegemonia. Isso ocorre porque o Estado não pode atender ao conjunto da classe dominante<sup>6</sup> e precisa eleger quais interesses priorizará. Os interesses atendidos serão, os interesses da classe ou fração que se fizer hegemônica dentro do bloco no poder. Ao tratar do tema da hegemonia, Poulantzas elabora uma cisão entre o que considera a hegemonia em sentido estrito (a hegemonia política) – a hegemonia que uma classe ou fração exerce dentro do bloco no poder – e a hegemonia sem sentido amplo (a hegemonia ideológica) – a hegemonia que uma fração ou classe do bloco exerce sobre as demais classes<sup>7</sup>. Esta última espécie deriva da perspectiva de Gramsci. Este autor entende que a hegemonia está relacionada a uma eficaz forma de controle social mediante a capacidade de direção intelectual e moral dos indivíduos, promovendo com isso o consenso em torno de interesses de determinadas classes ou frações de classe. É uma dimensão de dominação que se articula com a coerção e se constitui a partir da cultura (GRAMSCI, 1999). São de fundamental importância para sua construção os intelectuais e os Aparelhos Privados de Hegemonia – APH, tais como a ESP. Nesse sentido, as políticas públicas nessa área, estão ligadas à discussão da luta de classes e a busca pela hegemonia, articulada em uma das suas dimensões, a partir do discurso e da ideologia.

Entende-se, portanto, fundamental contextualizar o ESP como expressão de uma relação de luta de classes e frações pela hegemonia no Estado capitalista e, portanto, um agente portador de um discurso que propõe práticas que não estão alheios à ideologia da fração que representa.

### **A crítica ao discurso do movimento Escola Sem Partido**

Ao acusar os professores de doutrinar seus alunos, a ideologia aparece como o elemento central no discurso da ESP. Apesar disso, a ESP não define o que é ideologia ou mesmo o que é a prática de “doutrinação ideológica”. Ao invés disso, deixam uma série de exemplos<sup>8</sup> que permitem tirar algumas conclusões. Para seu fundador, “toda ideologia – seja de direita, de

---

<sup>6</sup> Este fato é destacado por Poulantzas (1977; 2015) quando refere uma das funções do Estado capitalista: a de organização das classes dominantes. Esta necessidade se dá, explica o autor, pela própria incapacidade de organização dessas classes em torno de interesses comuns.

<sup>7</sup> Ressalta-se que, segundo Poulantzas (2015), a classe ou fração que exerce a hegemonia ideológica, não necessariamente será a mesma dentro e fora do bloco no poder.

<sup>8</sup> O site do ESP, na seção “Flagrando o Doutrinador” aparece como exemplos de doutrinação ideológica ações tais como: a) *alicia alunos para participar de manifestações, atos públicos, passeatas, etc.*; b) *não admite a mera possibilidade de que o “outro lado” possa ter alguma razão*; c) *utiliza-se da função para propagar ideias e juízos de valor incompatíveis com os sentimentos morais e religiosos dos alunos, restringendo-os por não partilharem das mesmas ideias e juízos.*

esquerda ou de outro gênero – atrapalha o conhecimento da realidade. Mas nada atrapalha mais esse conhecimento do que ver o mundo sob o prisma de uma única ideologia” (NAGIB, 2014). A partir de uma análise preliminar, o ESP parte de uma associação da ideologia com falsa consciência. A mesma utilizada por Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã*. Contudo, ao contrário do que pode ser lido na obra mencionada não estabelecem nenhum vínculo da estrutura ideológica com a realidade material.

O discurso do ESP prega a necessidade de o educador de forma neutra, alheio à todos seus juízos de valor e convicções políticas e apenas informar um conteúdo. Em concordância com Caldas (2018) identifica-se que o ESP sugere aos professores que “suas ideias, suas escolhas, suas opiniões, suas idiossincrasias, não deveriam aparecer e interferir nas suas aulas, sob o risco desses mesmos professores cometerem doutrinação política e ideológica”. (CALDAS, 2018, p. 102). Neste sentido, a estratégia utilizada pelo ESP é a de defender princípios ideológicos para o ensino sob o argumento de neutralidade.

Outro argumento do discurso do ESP é o de violação constitucional praticada por doutrinadores marxistas na sala de aula, como por exemplo, ofensa à liberdade de consciência e de crença; à liberdade de ensinar e de aprender; a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, bem como, ofensa ao pluralismo de ideias. Todavia, fica explícito o viés ideológico na articulação desses princípios constitucionais. Ou seja, trata-se da defesa de um pluralismo de ideias, desde que não inclua as correntes marxistas de ideias, ou ainda, uma liberdade de aprender e ensinar, conteúdos relacionados a igualdade de gênero e sexualidade, etc. Do ponto de vista ideológico, no sentido de falsa consciência, trata-se de uma interpretação essencialmente conservadora da realidade, que encontra um lastro no anticomunismo institucionalizado, no mínimo, desde o Estado Novo, incrementado em seguida no Golpe cívico-militar de 1964.

A questão que pode ser melhor aprofundada é de que a proposta educacional da ESP, bem como qualquer outra proposta educacional, não pode ser neutra. Contudo, aquelas que se valem da neutralidade estão aprofundando um processo de dominação ideológica, pois falseiam a realidade omitindo a tensão existente entre as teses concorrentes acerca de determinados fenômenos sociais ou da natureza.

## **Conclusão**

As conclusões apresentadas são preliminares em razão do atual estágio que esta pesquisa se encontra. Com o objetivo de entender o papel do discurso político e da ideologia na

estruturação do Estado capitalista foram analisadas as propostas da ESP. Esta organização faz uso, apesar de se autoproclamar neutra, de um discurso ideológico que reforça a reprodução do capitalismo, justamente por sustentar determinados valores que compõem a base deste sistema.

Conclui-se, portanto, que a ESP ocupa um lugar no processo de luta pela hegemonia, pois a ideia de neutralidade na prática se reflete na naturalização de determinadas crenças e valores fundamentais para reprodução do capitalismo. A partir do legado teórico e metodológico deixado por Karl Marx, foi possível ainda identificar que o discurso da ESP parte da ideia de falsa consciência ou manipulação da realidade. Todavia, ignora a relação de determinação que as relações materiais exercem sobre a consciência e, portanto, pode ser interpretado por esses mesmos critérios como essencialmente ideológico.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Sobre a reprodução. Petrópolis: Vozes. 1999.

CALDAS, Renan Rubim. **Narrativas em movimento - Do "Escola Sem Partido" à "Educação democrática": História pública e trajetórias docentes**. Dissertação de mestrado em História – PPGH-UFF, 2018. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/2244.pdf>. Acesso em: 15/07/2019.

Escola Sem Partido. **Quem Somos**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 29/07/2019a.

\_\_\_\_\_. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/apresentacao>. Acesso em: 29/07/2019.

FAIRCLOUGH, Norman. The Dialectics of Discourse. **Revista Textus**. 2001, p. 231-242. 1989. Disponível em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>. Acesso em: 31/07/2019.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Mudança Social**. Trad. I. Magalhães *et al.* Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília. 2001.

\_\_\_\_\_; Graham, Phil. Marx as a Critical Discourse Analyst: The genesis of a critical method and its relevance to the critique of global capital. **Sociolinguistic Studies**. 3. 10.1558/sols.v3i1.185. 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la Cárcel – Tomo 3**. Cidade do México: Ediciones Era, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NAGIB, Miguel. **Coordenador do ESP Responde às Críticas de um Professor Candidato**, 2014. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/494-coordenador-do-esp-responde-as-criticas-de-um-professor-candidato>. Acesso em: 29/07/2019.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martin Fontes, 1977

\_\_\_\_\_. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

## O NEOCONSERVADORISMO E A SUBMISSÃO DO PÚBLICO AO PRIVADO

Antônio Escobar de Almeida<sup>1</sup>

O presente texto tem como objetivo refletir sobre as influências do Neoconservadorismo nas relações atuais entre público e privado, as quais permeiam as relações socioeconômicas em torno da disputa pela hegemonia de projeto político na sociedade brasileira atual.

A partir dos textos de Roberto Moll Neto, Flávio Henrique Calheiros Casemiro, Luis Felipe Miguel e Sílvia Luis de Almeida, os quais discutem os processos de surgimento e desenvolvimento do Neoconservadorismo nos Estados Unidos e no Brasil, procuramos entender quais são os principais elementos desta concepção de mundo e projeto político que fundamentam o rearranjo do lugar do público e do privado e da relação entre estes na sociedade brasileira atual.

Para responder à questão proposta, procuraremos nos aproximar da definição de Neoconservadorismo e tentar demonstrar a materialização da influência do mesmo nos arranjos atuais da sociedade (civil e política) brasileira atual, sobretudo no que diz respeito às implicações entre esfera pública e esfera privada.

### Neoconservadorismo

Conforme MOLL (2010), O Neoconservadorismo surgiu da articulação (um tanto paradoxal) de elementos do Conservadorismo Clássico (Velho Conservadorismo) e do libertarianismo.

O Velho conservadorismo é caracterizado por três dimensões estruturais. A Primeira é a tradição antirrevolucionária, sobretudo frente ao ímpeto maléfico humano despertado pela Revolução Francesa, o qual só pode ser contido pelas instituições tradicionais; a segunda é a reação conservadora, principalmente frente à Revolução Industrial, confrontada pelo conservadorismo sob os valores do romantismo medieval, do capitalismo (puro) e das hierarquias agrárias; e a terceira dimensão estruturante do pensamento conservador é o tradicionalismo, fundamentado na teologia cristã, frente à decadência da moral, da comunidade e dos valores espirituais, que as revoluções teriam suscitado na sociedade moderna.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Conceição Paludo.

O libertarianismo tem como questão central a preocupação com a perda de liberdade (da venda da própria força de trabalho, do uso individual do dinheiro e do direito à propriedade privada), passando pela ideia de que a sociedade é uma associação de indivíduos, onde somente estes podem definir seus interesses e objetivos, sendo que delegar estes à sociedade seria destruir a democracia (diminuir a individualidade), uma vez que a mesma minaria a liberdade individual, promovendo o coletivismo; e o controle governamental não possibilitaria a realização plena da produção e do consumo. Consequentemente, para o pensamento libertariano, os valores morais seriam próprios dos indivíduos e o capital puro seria uma forma de organização superior, capaz de promover, por si só, avanços sociais, progresso material, produção de riquezas, realizações pessoais e a felicidade. “O libertarianismo começa e termina no dogma da santidade dos contratos ‘livremente’ estabelecidos, reduz todos os direitos ao direito de propriedade e tem ojeriza por qualquer laço de solidariedade social” (Miguel:2018, p.18), sendo que este conceito ou ideia de liberdade (restrita à inexistência de interferência externa) aparece como evidente ou natural, dispensando qualquer questionamento.

Na análise do conservadorismo norte-americano feita em sua dissertação de Mestrado, Moll assinala que do Conservadorismo Clássico (velho) o neoconservadorismo resgatou sobretudo o Tradicionalismo (com ênfase moral), o qual foi usado para atacar o Estado de Bem Estar Social e os Movimentos Sociais Liberais; e do libertarianismo foi assimilado pelo pensamento neoconservador a radicalização do conceito de sociedade como relação contratual entre indivíduos e não como organismo que guarda objetivos e interesses coletivos, deduzindo desta a ideia o papel do Estado apenas de zelar pela constituição e pelo sistema federal de divisão de poderes.

Para a fusão ou ao menos aproximação e articulação de aspectos de conceitos e concepções entre as quais repousa quase um abismo, como é o caso do neoconservadorismo e do tradicionalismo, cumpriu (nos EUA nos Anos 70-80) e cumpre (no Brasil desde os anos 90-00) o fundamentalismo religioso ou, nas palavras de Moll, “conservadorismo moral religioso” que, nos períodos, territórios e momentos históricos citados constituíram-se como forças políticas significativas de disputa e construção de hegemonia de projetos políticos. Tanto nos Estados Unidos, como no Brasil, principalmente com rádios, TVs, Colégios, Seminários, Grupos Jovens e Jornais, as igrejas neopentecostais passaram a ter participação política ativa, procurando centrar sua ação, sobretudo na subjetividade individual e coletiva, na construção da necessidade de superar a ameaça comunista, segundo estes, presente principalmente no governo (não totalmente comprometido com aprofundamento da acumulação capitalista) e nas escolas; e na construção do imaginário social da importância e da necessidade do livre mercado como

única via possível para superar os problemas, sobretudo os de crise econômica. Conforme aponta Miguel (2018, p. 20) “o fundamentalismo religioso tornou-se uma força política no Brasil a partir dos anos 1990, com investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores”. Já nos EUA, Moll enfatiza que

“Sob a influência da moral religiosa e das teorias econômicas neoconservadoras dos diversos campos acadêmicos, apontaram as transformações socioculturais e os programas sociais estabelecidos durante o século XX, sobretudo nos Anos 60, como principais causadores dos problemas morais e de uma suposta degeneração social que assolaram os Estados Unidos” (Moll: 2010, p. 77).

Desta forma, com suas especificidades temporais e territoriais, de forma semelhante, o neoconservadorismo desenvolveu-se e enreda-se na teia social destas sociedades de forma a influenciar significativamente a organização ou reorganização do Estado, as ações do mesmo (políticas públicas), as novas naturezas e métodos das instituições não estatais e da relação entre estes organismos na sociedade brasileira e norte americana.

### **O Público e o privado sob a ótica do neoconservadorismo**

Em sua Dissertação, Moll demonstra que a crise norte americana de 1970 suscitou um ambiente fértil para os neoconservadores ou, o que também é chamada de “nova direita”, se dedicarem a construção teórica intelectual de um novo projeto político nacional, o que desafiou e motivou os empresários neoconservadores a empreenderem em Universidades, Pesquisas e Centros de Estudos (os conhecidos tink thanks), como estratégia de concepção e difusão deste novo projeto político. Deste esforço e investimento decorreram propostas e sinalizações das organizações políticas empresariais para solucionar a crise econômica, social, moral e política que segundo estes, assolava aquele país. Tais propostas centravam-se na indicação da ideia de que a redução dos gastos públicos, a diminuição dos impostos (para os empresários, investidores) e a desregulamentação combateriam a inflação, a estagnação e resgatariam a lucratividade.

Decorrente de tais ideias é a conclusão de que o estado precisa ter sua natureza ou principalmente sua função ajustada. Conforme Almeida (2018, p. 37), para os neoconservadores ou a nova direita:

“O Estado que deve ser atacado não é aquele das máquinas de guerra, da repressão policial ou do desrespeito aos cidadãos. O Estado a ser desmontado é aquele que, segundo essa visão, concederia direitos demais – ou mesmo quaisquer direitos às pessoas ou grupos “errados”. Se o neoliberalismo desmontou o Estado de bem-estar social, a nova direita quer atacar o Estado como ente que garante direitos civis, direitos humanos”.



Portanto, redefinir os papéis, as fronteiras (se é que elas podem existir) e as relações em geral entre o Estado (público estatal - sociedade política) e a Sociedade como um todo (privado, não estatal – sociedade civil) é condição necessária para reorganizar a sociedade e recoloca-la nos rumos, nos termos em voga no governo brasileiro atual, “da ordem e do progresso”. Frente a esta questão o que deve ser compreendido é como o público está presente no privado e, vice-versa, uma vez que principalmente com a concepção gramsciniana de estado ampliado, a diferenciação entre sociedade civil e sociedade política são admissíveis apenas metodologicamente.

Casimiro (2018) chama atenção para o que ele chama de empresariamento de funções sociais do estado, processo que caracteriza o início dos Anos 90. Ele mostra como organizações como o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social – ambas em São Paulo – passaram a articular e definir diretrizes de ação das chamadas organizações não governamentais (ONGs) e das fundações e associações sem fins lucrativos (Fasfil). Com isso, tais organizações pretendem “dar organicidade à determinadas formas de atuação coletiva, na construção do consenso em torno de sua concepção de mundo e na operacionalização de objetivos político-ideológicos”.

O processo de diminuição ou ocultamento das fronteiras entre o público e o privado pode ser entendido na constituição da OSCIP Movimento Brasil Competitivo, liderado por Jorge Gerdau Johannpeter, relevante organização da alta burguesia brasileira, que em sua própria estrutura contempla a representação do aparelho institucional de estado, com membros de quatro ministérios indicados pela Casa Civil.

Este movimento combinado de ocupação do espaço estatal pelos intelectuais orgânicos do neoconservadorismo e o envolvimento de membros de cargos públicos em organizações empresariais neoconservadoras, será caracterizado por Ball (2007) como “desestatização”, a qual redefine a separação entre público e privado, realoca as tarefas de ambos e rearticula o relacionamento entre organizações e tarefas entre público e privado. Tarefas anteriormente realizadas pelo Estado estão agora sendo feitas por vários “outros”, em vários tipos de relacionamento entre eles e destes com o Estado, pautados na competição e no desempenho (resultados quantitativos), baseados na subsidiariedade e na desconcentração (em oposição à autonomia). Ele também vai reconhecer neste processo a privatização, em duplo sentido: endógena (de dentro para fora), a fim de tornar os organismos estatais mais eficientes ao modo empresarial; e exógena (de fora para dentro), onde fornecedores privados substituem organismos estatais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luis de. **Neoconservadorismo e Liberalismo**. In: GALEGO, Esther Solano (org). *O Ódio como Política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018

Ball, Stephen J. **Novos Estados, Nova Governança e Nova Política**. In: APPLE, Michael W; BALL, Stephen, J.; GANDIN, Luis A. (orgs.). *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **As Classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo**. In: GALEGO, Esther Solano (org). *O Ódio como Política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018

MIGUEL, Luis Felipe. **A Reemergência da Direita brasileira**. In: GALEGO, Esther Solano (org). *O Ódio como Política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018

MOLL, Roberto. **A Crise do liberalismo e o neoconservadorismo**. In: *Reaganation: a nação e nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981 – 1988)*, p. 57 – 95. Niteroi: UFF, 2010.

## PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO (DES) CAMINHOS

Susimar Inês Peretti<sup>1</sup>  
Elisandra Gozzi<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Considerando que a temática parceria público-privada é um debate em questão na educação pública na contemporaneidade, o presente estudo tem por objetivo trazer algumas considerações sobre como as ações e projetos envolvidos a essas parcerias tem se apresentado no âmbito educacional, bem como a performatividade docente é influenciada pelo gerencialismo e as políticas de *accountability*. Adotamos como percurso metodológico uma revisão bibliográfica a fim de estabelecer uma discussão sobre a relação público-privada nas escolas públicas e sua analogia com a preparação e (re)formação dos alunos, baseados na lógica da competência.

A relação da parceria entre o público e o privado é um assunto recorrente desde a década de 1990, que historicamente foi se constituindo pela presença de outros setores no campo educacional, mas, principalmente, pela disputa de poderes e de interesses tanto ideológicos quanto econômicos. Portanto, se faz necessário o entendimento de como a prática social educacional tem sido permeada por pontos contraditórios, onde os objetivos, por vezes, são convergentes e divergentes, mas sempre resultantes do campo de disputas hegemônicas.

O conflito entre o público e o privado não está propriamente circunscrito na agenda educacional, mas na busca da eficiência e eficácia atrelada as avaliações externas, onde o privado se apropria cada vez mais do setor público, cominando as suas características mercadológicas na formação docente, figurada em treinamento não intelectualizado, na produção de subjetividades e interferindo, inclusive, na performatividade docente.

Dentre os diversos aspectos do processo da parceria público-privado no campo da educacional, sob o discurso de melhorar a *qualidade* da educação é apresentada, como uma ideia inovadora ou uma variedade de gestão, ou seja, o gerencialismo. De todo modo, é importante considerar o momento em que o Brasil vem passando, as reformas educacionais, a redefinição de diretrizes e funções das instituições de ensino, a desoneração do Estado das suas

---

<sup>1</sup>Universidade do Oeste de Santa Catarina. [susi.ingles@gmail.com](mailto:susi.ingles@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade do Oeste de Santa Catarina. [kikaedfisica@hotmail.com](mailto:kikaedfisica@hotmail.com)

Financiamento: CAPES

responsabilidades com a Educação, já que hoje, vem atuando simultaneamente com outras organizações privadas.

## **PERFORMATIVIDADE PRIVADA**

Preservada a lógica da objetividade, racionalidade e pragmatismo, esse novo modelo de gerencialismo se dissemina nas diferentes esferas da sociedade. Considerada a ênfase da administração educacional, seja do setor privado ou público, a forma de controle e os resultados são priorizados em nome da produtividade. Sua estrutura calculista organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para atender necessidades emergenciais do capital.

A entrada das parcerias público-privadas no campo educacional perpassa a ostentação de que rompem com as tecnologias mais antigas do profissionalismo burocrático do Estado, propondo um ambiente descentralizado que “exige mudança da parte dos órgãos de gerenciamento central, com vistas a estabelecer a estrutura geral em vez de microgerenciar” (OCDE, 1995, p. 74).

Fato que esse modelo é apenas um empréstimo simulado, onde o grupo “parceiro” basicamente, entra com um investimento inicial e passa a receber por muito tempo o retorno de investimento. Essa imbricação, segundo Ferreira (1986) pode ser denominada de "teoria da coisa nossa", ou seja, a feição empresarial de compra e venda de serviços. Investimento garantido em um mercado capitalista tantas vezes flutuante e arriscado. É o fundo público, transferido para um seleto grupo de empresários ligados ao governo, são vozes trabalhando pelo famoso ‘cheque educação’, projeto criado no Chile desde de 1973, onde as escolas passam a ser privadas e o Estado paga um cheque para as famílias.

No campo educacional brasileiro Adrião e Borghi (2008) caracterizam as parcerias público-privadas em três possíveis modalidades: a) compra de “sistemas de ensino” privados pela rede pública, na forma de materiais didáticos (em geral apostilados, livros, cartilhas etc); b) a subvenção de vagas em instituições privadas; c) a “assessoria na gestão” da educação básica pública. Na parcerização por resultados, o Estado se retira da execução, somente acompanhando e avalia os indicadores pactuados.

No entanto, o Estado permanece com a execução das ações educacionais, apenas transfere a responsabilidade quanto à direção e conteúdo das propostas ao setor privado, que, por sua vez, interfere nesses aspectos como se fosse uma nova identidade do Estado, vestido com pele de cordeiro, dando-lhe uma cara de social. Em meio à expansão de parcerias público-

privadas, o que se destaca são as estratégias para definir a direção das políticas de educação, manipulada por organismos privados que há muito vem interferindo na educação pública.

Na América Latina essa série de orientações pleiteou novas formas de produção, das quais a educação deve se adaptar para ser funcional no fornecimento de força de trabalho qualificada, como forma eficiente e descentralizada de contenção á pobreza. Paralelamente, busca a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho das ações do Estado, bem como, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo. Diante disto Ball (2005, p. 545) evidencia essa alteração efetivada pelo gerencialismo e seus reflexos nos trabalhadores ao afirmar que,

[...] o trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio das avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa.

É evidente que um dos grandes objetivos do mecanismo de gerencialismo na educação é fazer com que o setor público adote o máximo possível, o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada. Perceptivelmente, se insere na raiz do sistema educacional conceitos de um gerencialismo calculista que enfoca liderança, estratégia, qualidade e a incessante busca pela qualidade da máquina pública, bem como, a competitividade na administração por objetivos como a meritocracia e demais concepções, oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de resultados econômicos, disponibilizando pouca atenção para as questões sociais emergentes.

Desta forma, entendemos que a crescente regulação e instrumentalização das demandas do mercado são consideradas balizas cruciais para a constituição do professorado, em que o *modo de ser* determina o docente que está adequado ás exigências da contemporaneidade, qual seja, aquele que detém o conhecimento para formar o futuro trabalhador, em conjunto, com uma gestão eficiente. A intensificação desse processo tem provocado mudanças na identidade do magistério e no processo de trabalho do docente, ou seja, o professor acaba sendo induzido as práticas colaboracionistas, onde a autonomia ganha espaço para responsabilizar os docentes pelo insucesso escolar.

## **CONSIDERAÇÕES**

A partir do uso dos conceitos *performatividade* e *gerencialismo*, tentamos problematizar as reformas ocorridas recentemente nas políticas educacionais e a entrada de organizações privadas representativas da classe dominante na educação. Assim como, destacar algumas características marcantes de regulação das ações no campo educacional, seus efeitos sobre os currículos, a gestão e a performance do trabalho docente sob a lógica do projeto neoliberal.

Como desdobramentos deste estudo, podemos acenar que as reformas são estratégias de dominação da fração da burguesia e da hegemonia do capital, e, portanto, a educação pública pode ser definida, atualmente, como um sistema ineficiente, improdutivo e que não alcança a proposta de *qualidade* referenciada nos documentos e programas educacionais.

No que cerne a abrangência deste estudo, observamos que em termos da agenda dos governos centrais brasileiros, há um conjunto de regulamentações, programas e projetos que sustentam as suas ações e certas formas de *accountability* (responsabilização), baseada em performances gerenciais privados. Pois, há o entendimento de que a avaliação dos resultados nas escolas, em um processo competitivo de concorrência, seja capaz de promover a eficiência e resolver o problema da *qualidade* educacional brasileira, como se essa fosse um conceito consensual, neutro, despolitizado em termos de princípios e fins educacionais.

Da mesma forma, entendemos que a performatividade veem sendo notada como uma “tecnologia política, ou seja, uma reforma docente que envolve caráter de tecnicização e instrumentalização dos processos educacionais, na “busca de alterar resultados conforme os ditames gerenciais, uma medida da produtividade e desempenho, além de expor o conhecimento e sua condição de mercadoria” (BALL, 2005, p. 544). Visto a ampla cultura da divulgação de resultados, julgamentos, comparações e exposições, nas avaliações em larga escala, como forma de controle, de atrito, de mudanças e de *ranqueamento escolar*. Um verdadeiro sistema de “terror”, onde a prestação de contas e a competição são o novo discurso de poder.

Diante da breve aproximação com o tema público-privado e da atual agenda conservadora governamental, entendemos que se faz necessário a luta do professorado para desconstituir as fabricações organizacionais de mercado na educação, que cada vez mais, estão sendo regidas por parâmetros mercadológicos, baseado no processo de formação para as competências e resultados.

Por concebermos que setor público e o setor privado atuam sob lógicas diferentes, cabe algumas inquiuições: não haveria conflito de interesses em parcerias que se dão numa área social como a educação? Em tempos ultraconservadores como estamos vivendo, será que o capitalismo conseguiu mudar as fronteiras entre o público e o privado ou suas estratégias de

superação - neoliberalismo, globalização, e Terceira Via, foram suficientes para a inserção empresarial das escolas públicas da educação básica, conforme requerem frações da burguesia?

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007 BALL, Stephen. Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen Joseph. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

FERREIRA, O. A teoria da "coisa nossa". São Paulo: GDR, 1986.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Recomendação do Conselho sobre Política Regulatória e Governança**. Comitê de Política Regulatória. Disponível em: <https://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/Recommendation%20PR%20with%20cover.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

# PROCESSOS SELETIVOS PÚBLICOS REALIZADOS EM PARCERIA COM A INICIATIVA PRIVADA: REFLEXÕES PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Daniel Klug<sup>1</sup>  
Márcia Adriana Poll<sup>2</sup>  
Rodrigo de Oliveira Azevedo<sup>3</sup>

**Apresentação da temática:** Os processos seletivos públicos (PSP) são um modo de oportunizar o acesso ao ensino público em diversos níveis de formação profissional. O ensino técnico profissional subsequente exige que o estudante já tenha concluído o ensino médio. A formação em Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) é realizada para profissionais da área da saúde formados, que buscam saberes práticos e teóricos e que são certificados no nível *lato sensu*. O acesso ao ensino no Mestrado Profissional (MP) em Avaliação e Produção de Tecnologias para o Sistema Único de Saúde, ensino em nível *stricto sensu*, o candidato deve ter concluído o ensino superior. Nessas formações, a etapa do PSP é contratada após a realização da licitação na modalidade de tomada de preços, uma empresa privada é declarada ganhadora por apresentar a proposta mais vantajosa para a instituição em conformidade com as regras acordadas por meio do edital da licitação. Dessa forma, é realizada a contratação de um serviço não continuado, que apresenta uma delimitação temporal clara (RIBEIRO, 2016). Os editais de licitação e do PSP são distintos. Os editais para os PSP para acesso ao ensino público são redigidos pela Gerência de Ensino e Pesquisa (GEP) de acordo com as legislações específicas e estabelecem um perfil de ingresso, os editais de licitação são redigidos pela Gerência de Materiais e, ambos, aprovados pelo departamento jurídico do Grupo Hospitalar Conceição (GHC). O **objetivo** desse estudo é apresentar as principais facilidades e dificuldades entre parceria da gestão da educação pública e do setor privado para a realização de processos seletivos públicos. A **justificativa** é mostrar que essa etapa é comum em diversos tipos de propostas formativas, explicita como parcerias podem ser importantes para o setor público bem como para o setor privado. Na lei de diretrizes e bases da educação nacional o ensino deve ser ministrado com base em diversos princípios, em especial, a igualdade de condições de acesso. A licitação que é o procedimento administrativo formal que se estabelece de forma prévia às

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Saúde (UFCSPA) – Técnico em Educação no Grupo Hospitalar Conceição. [prof.daniel.klug@gmail.com](mailto:prof.daniel.klug@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências da Saúde (UFCSPA) – Assistente de Coordenação de Ensino no Grupo Hospitalar Conceição. [adripoll@hotmail.com](mailto:adripoll@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Educação (UFRGS) – Assistente de Coordenação de Ensino no Grupo Hospitalar Conceição. [arodrigo@ghc.com.br](mailto:arodrigo@ghc.com.br)



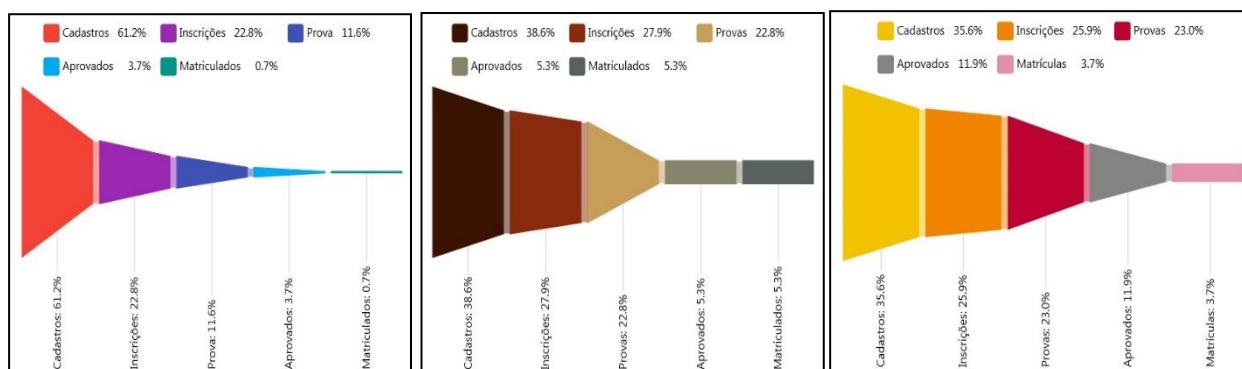
contratações de serviços, aquisições de produtos, ou até mesmo para registrar preços para contratações futuras administração pública, que também pode ser considerada como pré-contrato, que tem como objetivo principal à obtenção das propostas mais vantajosas e justas (MEIRELLES, 2007). Assim, o acesso é entendido de duas maneiras: a primeira mediante concorrência das empresas para apresentar uma proposta mais vantajosa para a administração pública; e, o segundo que é o próprio PSP que dá acesso aos estudantes ao ensino público. Nos editais de PSP a característica do valor da inscrição para por candidato é o parâmetro para concorrência entre as propostas das empresas privadas que desejam estabelecer o contrato após a licitação, além disso, os contratos estabelecem que parte do valor arrecadado será destinada a atender demandas de investimento na instituição contratante GHC para fins educacionais. O dever de eficiência na administração pública é o que se impõe a todo agente público de realizar suas atribuições com presteza, perfeição e rendimento funcional. É o mais moderno princípio da função administrativa, que já não se contenta em ser desempenhada apenas com legalidade, exigindo resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento das necessidades da comunidade e de seus membros. A eficiência funcional é considerada em sentido amplo, abrangendo não só a produtividade do exercente do cargo ou da função como a perfeição do trabalho e sua adequação técnica aos fins visados. Já a eficácia de toda atividade administrativa está condicionada ao atendimento da lei. A moralidade administrativa constitui pressuposto de validade de todo ato (MEIRELLES, 2007). Dessa maneira, as atividades de planejamento, execução e avaliação das diversas propostas de formação ficam concentradas nas pessoas que desenvolvem a missão institucional do GHC. A **metodologia** utilizada foi de caráter descritiva com uso das informações dos últimos três PSP realizados em fevereiro, junho e agosto de 2019. Os dados de pessoas inscritas foram agrupados em cinco categorias: Cadastro, Inscrições, Provas, Aprovados e Matrículas. Cadastro é a variável que contém o número de pessoas que submeteram seus dados para a plataforma *online*. Inscrição é a variável que contém a soma dos pagantes do valor estabelecido no edital. Prova é a soma das pessoas que prestaram a prova de seleção. Aprovados são os aptos para realizar a matrícula em ordem decrescente de nota. Matrícula é o contrato formal de entrega de documentos exigidos em edital e formaliza o vínculo. Os **resultados** numéricos estão expressos em valor absoluto na tabela 1. Nos últimos PSP o total de cadastros realizados foi de 4188 pessoas e apenas 157 matrículas foram realizadas, 3,7% dos cadastros. Nota-se que a relação entre os candidatos que prestaram a prova (1309) e os que foram aprovados (539) é de 41,2%.

**Tabela1:** Distribuição do número absoluto de pessoas em cinco etapas dos últimos processos seletivos públicos realizados, 2019.

	Cadastros	Inscrições	Provas	Aprovados	Matrículas
Técnico em Enfermagem (junho/2019)	3047	1136	579	183	35
Mestrado Profissional em Avaliação e Produção de Tecnologias para o SUS (MP) (agosto/2019)	130	94	77	18	18
Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) (fevereiro/2019)	1011	737	653	338	104

As proporções internas de cada fase estão expressas nos gráficos de funil da figura 1 que mostram valores percentuais das cinco etapas do processo seletivo. Em ambas apresentações as quantidades são de pessoas de cada etapa do PSP.

**Figura 1:** Apresenta três distribuições em gráficos de funil proporcionais de cada etapa dos processos seletivos públicos para as formações de Técnico em Enfermagem, MP e RMS



**Discussão:** A contratação de empresa privada especializada na realização de PSP é uma boa alternativa para a educação pública, porque o conjunto de pessoas que busca uma formação é incerto e de necessidades específicas das quais não fazem parte da essência do processo formativo. Nessa abordagem, não é concedido “as instituições privadas definirem o conteúdo da educação e nem execução da proposta de formação” (PERONI, 2019) isso cabe à instituição promotora da formação. O perfil de ingresso é estabelecido pelo edital do PSP em concordância com a gestão educacional da GEP. Verificamos que a maioria dos candidatos buscam a formação de nível técnico subsequente, seguido dos interessados em realizar uma residência e por fim aqueles que desejam a formação de mestrado profissional o que é um reflexo da distribuição da escolaridade geral da população loco-regional. Analisando a proporção de cada etapa desses PSP é possível verificar que se destacam os Aprovados da RMS (11,9%) em relação aos do Técnico em Enfermagem (Aprovados 3,7%) ou do MP (Aprovados 5,3%). Quando analisamos o total de inscrições realizadas 1967 que corresponde a 47,8% dos cadastrados podemos verificar o quanto a foi arrecadado, pois são esses que realizam o

pagamento da taxa de inscrição. Uma vantagem é que o setor público não tem custos diretos para execução do PSP, pois a arrecadação acontece mediante o pagamento das inscrições. Não se trata de produzir a transferência da responsabilidade da prestação de serviços sociais para as chamadas organizações públicas não-estatais passa para mãos privadas/particulares recursos do patrimônio público, uma vez que a partir desta reforma, estas organizações recebem recursos financeiros do Estado, numa parceria público/privado (RUIZ, 2014). Assim, é preciso problematizar e propor formas de participação e parcerias entre a gestão da educação e a participação social mais ampla. As **conclusões** são de que a terceirização das atividades que não estejam ligadas diretamente à formação pode ser um instrumento interessante para a gestão pública da educação, que a facilidade encontra-se nos aspectos operacionais de produzir concursos públicos, que a principal dificuldade é a correta e precisa redação dos editais dos PSP para estabelecer o perfil do ingressante e que a relação pública e privada nesse aspecto tem bons resultados já que não constam questionamentos por parte de algum candidato.

## REFERÊNCIAS

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. [O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional](#). *Revista Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, jan./mar. 2019.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 33ª Edição. Atualizada por Eurico de Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. Malheiros Editores. São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Ricardo Silveira. *Terceirizações na Administração Pública e equilíbrio econômico nos contratos administrativos: repactuação, reajuste e revisão*. Belo Horizonte: Ed. Fórum, 2016.

RUIZ, Maria José Ferreira. Participação na gestão da escola pública: divergências e incompatibilidades de interesses. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez. 2014. <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/237/228>

# **TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: DO GOLPE À REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO**

Pedro Albertão Winck<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, em especial após o golpe sobre a presidente Dilma Roussef, uma série de medidas foram impostas ao conjunto da sociedade brasileira. Dentre elas, destacam-se a Emenda Constitucional 95, a Reforma Trabalhista, a Reforma do Ensino Médio e, nesse último ano, a Reforma da Previdência. Não é objetivo do nosso trabalho tratar de forma detalhada esse conjunto de reformas ou, se preferirem, contrarreformas, entretanto, para discutir as tensões entre o público e o privado, nos parece importante frisar para que caminho elas apontam.

Nesse sentido, nos parece claro que estamos em meio à um “reposicionamento” do Estado, sendo essas reformas uma nítida demonstração de reestruturação do Estado brasileiro, a qual atende a interesses bastante específicos, de grupos específicos. Para tratar sobre esse tema, nos centraremos em apenas uma reforma, a Reforma do Ensino Médio. Para isso, o presente trabalho se desenvolverá através de dois momentos: 1) um breve esforço para caracterizar o período Lula-Dilma; 2) análise do contexto da reforma a partir de revisão bibliográfica de trabalhos realizados com o tema da Reforma do Ensino Médio em âmbito nacional.

Para encerrar o trabalho, em nossas considerações finais, debatemos de forma mais geral alguns aspectos apresentados anteriormente e “ensaiamos” algumas perspectivas que nos parecem importantes para pensar a educação que queremos. Importante salientar que o presente trabalho se trata do resultado parcial da pesquisa que estamos realizando no Mestrado em Educação no Programa de Pósgraduação em Educação da UFRGS (PPGEdu-UFRGS), na linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”.

## **O PERÍODO LULA-DILMA E O GOLPE**

Antes de adentrar no contexto e nas disputas entorno do Ensino Médio, acreditamos que seja importante abordar, mesmo que de forma embrionária, alguns aspectos que levaram ao golpe sobre a presidente Dilma Roussef e, também, uma tentativa de caracterização do período

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFRGS, mestrando em educação no PPGEdu-UFRGS na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. E-mail: pedro\_winck1@hotmail.com

Lula-Dilma. Obviamente, não pretendemos esgotar ou encerrar o debate, ao contrário, a intenção é fazer alguns apontamentos sobre ambas as questões na perspectiva de enriquece-lo.

Nesse sentido, há divergências acerca da caracterização do período petista. Isso provavelmente se deve às *contradições do lulismo*<sup>2</sup>, o qual manteve em funcionamento o processo capitalista predatório, sem instituições capazes de frear os anseios do capital. Embora tenha adotado medidas que favoreciam os setores populares, combinou elementos antagônicos, incluindo amplos setores no processo de valorização do capital, mas esse processo não implicou numa integração social voltada a cidadania, tendo como resultado uma

Reindustrialização com oposição dos industriais, assalariamento precário com acesso à universidade, ampliação do crédito educacional com crescimento do ensino superior privado, walmartização do trabalho com a internacionalização dos sindicatos, agroecologia com agronegócio, autonomização dos mais pobres com passividade assistencialista, emancipação cultural com empreendedorismo, esperança de inclusão com rebaixamento das expectativas. (SINGER; LOUREIRO, 2016, p. 13)

Por outro lado, Celso João Ferreti e Monica Ribeiro da Silva (2017) caracterizam tanto o período Lula-Dilma, quanto os governos de Fernando Henrique Cardoso, como um *neoliberalismo de terceira via*, pois ambos deram seguimento a políticas econômicas de recorte neoliberal, um dando menos atenção à questão da coesão social (FHC) que os outros dois (Lula-Dilma). Assim, afirmam os autores, o governo Lula pretendeu atender os interesses da classe trabalhadora na perspectiva da coesão e não da *transformação social*, limitando suas ações a política de conciliação de classes, a qual, no campo da educação,

[...] facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico. (FERRETI; DA SILVA, 2017, p. 400).

A partir disso, multiplicaram-se as ações por parte desses setores visando instituir um mercado educacional e interferir nas políticas para a educação. Com isso, os setores privados se fortaleceram sob os governos Lula e Dilma, ampliando seu espaço nos processos decisórios para, mais além, voltarem-se contra o governo, embarcando na coalização capitaneada pelo setor financeiro. O golpe, portanto, mais que a derrocada de um governo, significa a queda de um projeto político e, principalmente, a fratura do bloco no poder. Se, nesse período, tivemos um pacto social que conciliava os interesses antagônicos (trabalhadores e empresariado), com

---

<sup>2</sup> Título do livro de André Singer e Isabel Loureiro: “As contradições do Lulismo: a que ponto chegamos”, (2016).

o golpe sobre a presidente os trabalhadores e trabalhadoras foram excluídos do espaço de decisão.

## **O ENSINO MÉDIO E A REFORMA**

Cabe destacar que essa coalização foi forjada a partir de reformas (des)estruturantes, como a Emenda Constitucional nº 95, a qual congela os investimentos sociais em prol do pagamento da dívida pública brasileira, atendendo principalmente aos interesses do setor financeiro; a Reforma Trabalhista que flexibilizou (e precarizou) as relações de trabalho, atendendo aos interesses do empresariado em geral e, também, a Reforma do Ensino Médio – sobre a qual nos debruçaremos mais detidamente nas próximas linhas. Para Ferreira e Da Silva (2017), o que unificaria essas reformas, para além do contexto socioeconômico-político, é a negação de direitos.

Em boa medida, a própria condução da reforma expressa o que tentamos dizer anteriormente por fratura do bloco no poder. Como apontado por Acácia Kuenzer (2017), a restrição do debate e o tempo reduzido, as edições da Medida Provisória em setembro de 2016 e a transformação em Lei, em fevereiro de 2017, evidenciaram o caráter autoritário das novas diretrizes, o que contrariaria o movimento histórico que se pautou pela “[...] ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor.” (KUENZER, 2017, p. 334). Nesse sentido, destaca a autora, a proposta incorporou os interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), mas deixando de lado acadêmicos, pesquisadores, professores e estudantes dos espaços de discussão e decisão. Ou seja, a quebra do que chamamos de pacto social é marcada exatamente pela exclusão dos trabalhadores e trabalhadoras da equação.

Em análise a respeito das políticas para o Ensino Médio e, da própria Reforma do Ensino Médio, Eliza Bartolozzi Ferreira e Monica Ribeiro da Silva destacam que as discussões sobre a última etapa da educação básica podem ser compreendidas como uma disputa por projetos societários. De um lado, os liberais-conservadores, os quais “insistem em aplicar os princípios que lembram a Teoria do Capital Humano” (FERREIRA; DA SILVA, 2017, pág. 287) e, do outro, a sociedade acadêmica e educacional propondo um projeto que, na perspectiva da emancipação política e social, garanta a formação humana integral. Somando-se a isto, Acácia Kuenzer (2017) afirma que a Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio, corresponde a um alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o atual cenário da educação brasileira, e conseqüentemente os caminhos traçados para o país, parece-nos fundamental primeiro fazer um balanço crítico do período Lula-Dilma, analisando de forma ponderada seus erros e acertos. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se ampliou o acesso à educação, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, foram dados incentivos para a atuação dos setores privados na educação nacional. Assim, foi preparado o caminho para que, no momento do golpe sobre a presidente Dilma Rousseff, os setores empresariais emergissem com maior força no cenário político e educacional brasileiro.

Como consequência do golpe, emergiu na sociedade brasileira um projeto neoliberal que, no âmbito da educação, busca enquadrar o ensino médio às demandas do período de acumulação flexível. A *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), aprovada em 2018, estabelece como foco o desenvolvimento de competências, enquanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* compreendem que a formação integral se “[...] expressa por valor, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;” (CNE, 2018, p. 2). Nesse sentido, Freitas (2018) aponta que os reformadores vinculados à reforma empresarial da educação visam garantir, do ponto de vista das finalidades da educação,

[...] o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro lado, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da visão de mundo que se traduz em um status modernizado. (FREITAS, 2018, p. 42)

Num cenário de altos índices de desocupação, como é o caso brasileiro, a Reforma do Ensino Médio, sob discurso de “formar para o trabalho”, parece tentar preparar os e as estudantes para um mercado de trabalho altamente competitivo e com vagas escassas. Não estaríamos, então, caminhando para um projeto de formação para a desempregabilidade? Sendo assim, acreditamos que seja urgente retomar as discussões sobre o projeto de educação que queremos, desde nossas escolas, comunidade escolar, em conjunto com trabalhadores e trabalhadoras da educação, pais, mães e estudantes e que, em nossa perspectiva, aponte para uma formação integral, que não se limite a formar *para* o trabalho, mas que seja um processo de formação *pelo* trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasil: Ministérios da Educação, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil: Ministério da Educação, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; DA SILVA, Mônica Ribeiro. Centralidade do ensino médio no contexto da nova "ordem e progresso". In: **Ensino Médio: Antigas e Novas Polêmicas, Educação & Sociedade**, Campinas, volume 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017.

FERRETI, Celso João; DA SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. In: **Ensino Médio: Antigas e Novas Polêmicas, Educação & Sociedade**, Campinas, volume 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** Nova direita, velhas ideias. 1ª edição, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Ensino Médio: Antigas e Novas Polêmicas, Educação & Sociedade**, Campinas, volume 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

SINGER, André. A (falta de) base política para o ensaio desenvolvimentista. In: SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (orgs.). **As contradições do lulismo:** a que ponto chegamos? 1ª edição, São Paulo: Boitempo, 2016.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel. Apresentação – Elementos para uma cartografia do desenvolvimentismo lulista. In: SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (orgs.). **As contradições do lulismo:** a que ponto chegamos? 1ª edição, São Paulo: Boitempo, 2016.



## VOUCHERS, ESCOLAS CHARTER E ENSINO DOMICILIAR: CLASSES MÉDIAS E PROJETOS PRIVATISTAS

Ricardo Boklis Golbspan<sup>1</sup>

Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa sobre as interações entre as estratégias educacionais de famílias de classes médias e projetos privatistas que ocupam centralidade (ADRIÃO, 2018) na agenda educacional brasileira sob a hegemonia da Nova Direita (GANDIN, HYPOLITO, 2003). O objetivo do projeto aqui apresentado é contribuir para discussões que articulem o campo das políticas educacionais e a sociologia da educação, complexificando conhecimentos em relação aos modos como a lógica privatista da educação relaciona-se com a posição subjetiva de classe social – e, em particular, das classes médias.

Justifica-se a opção pelo estudo de três iniciativas políticas por elas constituírem, apesar de suas diferenças, um tipo particular de privatização chamado de “políticas de escolha parental” (ADRIÃO, 2018), que possui demanda crescente na sociedade civil (BARBOSA, 2016). Tais iniciativas são os *vouchers*, as escolas *charter* e o ensino domiciliar. Este é um tipo de política que modifica, radicalmente, a maneira como as famílias participam das escolas de suas comunidades, o que é central se o interesse está, como é aqui o caso, nos estilos de vida, nos problemas cotidianos e na agência das famílias em relação à educação. Já o interesse pelas classes médias é explicado pelo diagnóstico, difundido nos estudos educacionais críticos (ex. NOGUEIRA, 2013; BALL, 2011), de que é lacunar a pesquisa sobre estas camadas e a educação. Ao se considerarem estudos recentes (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017; WRIGHT, 2005) da sociologia do trabalho e da sociologia política, reforça-se esta relevância dado o papel central dos interesses e da cultura das camadas médias nas definições políticas, legais, econômicas e educacionais na agenda nacional e internacional. Busca-se compreender, desta forma, como as estratégias atuais de famílias de classe média relacionam-se com a racionalidade destas políticas privatistas. A metodologia empregada com este objetivo é definida pela ferramenta da análise relacional, que, de acordo com Apple (2006, p.44):

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UFRGS); Doutorando em Educação (UFRGS). Contato: [ricardo.golbspan@ufrgs.br](mailto:ricardo.golbspan@ufrgs.br). Financiamento: Comissão Fulbright Brasil e CAPES.

pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada.

Esta abordagem sobre como se compreende a atividade social é fundamental neste trabalho, pois é esta ferramenta que permite entender a relação educacional desigual das classes privilegiadas – como aquelas que estão sendo ajudadas com os recentes processos de privatização – com as classes trabalhadoras – que têm limitadas suas possibilidades de promoção social. De maneira importante, neste caso, as classes médias, entre estes dois extremos, têm sido regularmente vistas como um grupo que, por sua situação de instabilidade em um mundo educacional cada vez mais competitivo, utiliza de seus capitais para apostar em um sucesso escolar – tendo, assim, um papel chave de legitimação da reprodução social (BALL, 2003; NOGUEIRA, 2013). É a partir deste olhar que se procede a campo, com entrevistas semiestruturadas. É selecionada uma amostra de 20 pais ou mães de estudantes de escolas privadas com altas mensalidades, em um importante centro urbano brasileiro. São 10 perguntas, que tratam de cada política de escolha parental em específico e de modo geral, bem como de visões de educação (tanto como projeto social quanto para seus filhos) e de planos de futuro para a família.

Em complemento a este desenho metodológico, a revisão de literatura tem sido etapa crucial no desenvolvimento desta pesquisa e na definição das categorias centrais da análise, tais quais as políticas de escolha parental e as noções de classe social e classe média. Assim, os *vouchers* são definidos, conforme Adrião (2017, p.16), como “cheque-escola ou cheque-ensino [...] uma modalidade de bolsa de estudos custeada integralmente ou em parte pelo Estado para que as famílias “escolham” entre escolas privadas, aquela na qual matricularão seus filhos”; já a escola *charter*, para a mesma autora (ADRIÃO, 2014, p.278), pode englobar tanto escolas privadas subsidiadas por fundos públicos, “quanto escolas públicas geridas por instituições privadas; [desde] que não haja cobrança de mensalidades ou matrículas, que operem segundo as normas estabelecidas pelos setores responsáveis e que possam ser escolhidas pelas famílias.” Finalmente, o ensino domiciliar seria conceituado como “modelo de oferta educativa fora do ambiente escolar [...] com demandas crescentes. O modelo confronta-se com o pressuposto da obrigatoriedade de frequência à escola e defende o direito das famílias em não escolarizarem seus filhos” (ADRIÃO, 2017, p.16).

Já as classes sociais, a partir de uma revisão da tradição sociológica neomarxista (WRIGHT, 2005, CARDOSO, PRETECEILLE, 2017), são aqui compreendidas por um olhar sobre a renda e a ocupação, mas não se restringem a estes termos. Classe social é tomada, a

partir de contribuições da sociologia de Bourdieu (2013) como uma condição que é incorporada, vivida, sendo assim definida por Ball (2003, p.6-7):

Classe aqui é uma identidade e um estilo de vida, e um conjunto de perspectivas sobre o mundo social e seus relacionamentos, marcado por variados níveis de reflexividade. [...] Nós pensamos e somos pensados por classe. [...] Posições similares de classe são experimentadas diferentemente e têm histórias diferentes. [...] Eu tomo classe como dinâmica e emergente, como Savage coloca, “as pessoas agora têm que conquistar suas posições sociais”. Assim, reprodução não é nunca garantida e mobilidade, para cima ou para baixo, é sempre possível. Tal mobilidade é tanto contingente como estrategicamente dependente. [...] É sobre como classe é conquistada e mantida, e atuada ao invés de algo que simplesmente é! Classe é feita e disputada nas vidas diárias de famílias e instituições, em decisões de consumo, assim como no processo de produção, e particularmente em momentos de crise e contradição quando os pais pensam no bem-estar, na felicidade e no futuro de sua prole.

Conta, para conceituarmos classes médias, nesta perspectiva, as ocupações e a renda no mundo de trabalho, de acordo com as diversas frações estabelecidas por Wright (2005), passando por profissionais liberais, gerentes e funcionários públicos especialistas. No entanto, em complemento a esta condição relacionada a posições no modo de produção, as classes médias são entendidas neste trabalho a partir de regularidades quanto ao modo de vida. O empreendimento de Bourdieu (2013) neste sentido é fundamental, e a partir de noções como “malthusianismo”, “ascetismo” e outras caracterizações, podemos perceber a condição de instabilidade e insegurança das classes médias quanto a sua mobilidade social, sendo esta uma de suas características constitutivas, especialmente ao consideramos estratégias educacionais (BALL, 2003, NOGUEIRA, 2013). Não por acaso, Ball (2003, p.4) constata:

Para as classes médias, estes são os melhores e os piores tempos. Um tempo de abundância e risco, oportunidade e austeridade, celebração e ansiedade. Como sempre, por definição, esta é uma entre-classes, uma classe assentada em contradições e ansiedades. Como Ehrenreich afirma, “se isto é uma elite, então é uma elite insegura e profundamente ansiosa”<sup>2</sup>.

Neste sentido, é preciso compreender como um grupo politicamente decisivo, mas marcadamente ansioso, como as classes médias, tem produzido significado sobre a educação em articulação a estas reconfigurações. O trabalho de Michael Apple, ao definir o “guarda-chuva ideológico” que forma a Nova Direita é fundamental para esta tarefa. Para o autor, a hegemonia deste grupo não é estável ou coesa, pois de fato há uma diversidade de interesses, que formam o “guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que

---

<sup>2</sup> Tradução minha.

normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros” (APPLE, 2000, p. 43). Conforme resumem Gandin e Lima (2016, p.656):

Os quatro grupos que formam essa aliança são os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional. Os neoliberais constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são aqueles que defendem os valores do passado como muito melhores que os atuais e que lutam pelas “tradições culturais”. Os populistas autoritários são, em geral, pessoas da classe trabalhadora que estão preocupados com a sua sobrevivência econômica e que, portanto, em seus cotidianos, lutam, defendendo valores morais estritos, para que essa aliança sobreviva. Por fim, o grupo constituído pela nova classe média profissional está preocupado com a mobilidade social e tal segmento “pode não concordar totalmente com esses outros grupos, mas [...] [seus] interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais [...]” (APPLE, 2000, p. 32).

Este trabalho, portanto, procura explorar com maior profundidade como esta classe média descrita por Apple navega entre suas aspirações e entre outros grupos sociais, aproximando-se, ou mesmo afastando-se, em certos momentos, de pautas de outros setores do “guarda-chuva”. Focaliza-se, em particular, a relação dessas famílias com novas formas de se constituírem estratégias educacionais, a partir da lógica da fração neoliberal deste bloco, investigando-se as políticas de “escolha parental”. Como esta articulação ocorre, onde se encontram suas estabilidades, suas fissuras, e inclusive onde há possibilidades de reações contra-hegemônicas, são os componentes centrais da discussão proposta.

## 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, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia** .n. 28, 2014.p 263-281.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W . Política cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

BALL, Stephen J. **Class Strategies and the Education Market**: the middle classes and social advantage. London: Routledge Falmer, 2003.

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educ. soc.**, mar 2016, vol.37, no.134, p.153-168.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

CARDOSO, Adalberto, PRETECEILLE, Edmond. **Classes Médias no Brasil: Do que se Trata? Qual seu Tamanho? Como Vem Mudando?**. *Dados* [online]. 2017, vol.60, n.4, pp.977-1023. ISSN 0011-5258. <http://dx.doi.org/10.1590/001152582017140>.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. . Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória. In: Alvaro Moreira Hypolito; Luís Armando Gandin. (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Lisboa: Didáctica Editora, 2003, v. , p. 53-82.

GANDIN, L. A., LIMA, I. G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado – as classes médias e a escola. In. APPLE, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luís Armando (orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso. 2013. P.280-290.

WRIGHT, E. O. **Approaches to Class Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

**EIXO 8: BNCC**

## **A RELAÇÃO PÚBLICO PRIVADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Maurício Ivan dos Santos<sup>1</sup>  
Yasmin Bortoli<sup>2</sup>

Na última década, houve a expansão no âmbito federal das políticas públicas para a educação brasileira. Este movimento foi construído em diálogo com o processo de Reestruturação do Capitalismo, no qual novas estratégias flexíveis de formação de trabalhadores passaram a ocupar uma posição central na agenda política do país, motivando debates acerca de reformas estruturais que recentemente acabaram por ser aprovadas. Integrando tal ampliação das iniciativas estatais no campo da educação, destaca-se o crescimento da atuação de Organizações Não Governamentais – ONGs, Fundações e Institutos privados que tem interferido na elaboração e no conteúdo das políticas públicas.

Neste contexto, os processos de discussão e elaboração das políticas públicas representam espaços de poder, os quais são ocupados por sujeitos individuais e coletivos, públicos e privados, com diferentes projetos societários. Esta disputa tem consequências para o processo de democratização da educação no Brasil, o qual implica na luta por direitos que são materializados em políticas, nas quais a sociedade participa efetivamente, não apenas enquanto acesso, mas, através de mecanismos participativos que possibilitem a coletivização das decisões na elaboração destas políticas, tendo o poder público, ou seja, o Estado, como garantidor (PERONI, 2015).

O presente texto tem por objetivo analisar o conteúdo das propostas que sustentam as reformas que vem sendo implementadas na educação brasileira, com foco na etapa do Ensino Médio, a partir do decreto Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio - REM e o processo de construção e definição da Base Nacional Comum Curricular– BNCC.

Também é importante ressaltar que a pesquisa sistematizada neste trabalho é fruto de nossa participação em dois grupos de pesquisadores, um desenvolvido no IFRS-Canoas “Políticas Públicas da Educação Técnica e Profissional brasileira: cenários em transformação e o outro na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil”, coordenado pela Professora Vera Maria Vidal Peroni.

---

<sup>1</sup> Docente IFRS – Canoas.

<sup>2</sup> Discente IFRS – Canoas.

Portanto, a análise da relação entre o público e o privado na educação, representa um campo de investigação que busca compreender como o privado vem influenciando no conteúdo e, portanto, no sentido da educação pública. As formas como este movimento se efetiva são compreendidas a partir da análise dos sujeitos individuais e coletivos que atuam por meio da Sociedade Civil e do Estado influenciando na direção e execução<sup>3</sup> das políticas educacionais com o objetivo de atender seus interesses particulares, o que acaba por redefinir as fronteiras entre o público e o privado e, conseqüentemente, o papel do Estado através destas políticas. Neste cenário, a questão principal a ser respondida é: quais serão as implicações desta relação entre o público e o privado na elaboração das políticas públicas para a educação brasileira, a partir das reformas citadas que impactarão na realidade do Ensino Médio, tendo em vista o processo de democratização da educação.

Para atingir o objetivo acima colocado, partimos de uma análise histórica de média duração com foco nos processos de reestruturação do capitalismo como resposta às crises estruturais de 1970 e 2008 (ANTUNES, 1999), (BRENNER, 2008), (HARVEY, 2008), (MESZÁROS, 2014), (WOOD, 2003). Tal opção fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico, a partir da compreensão analítica da realidade como totalidade, na qual, a fim de recuperar as taxas de lucro, o capitalismo tem implementado estratégias como: Neoliberalismo, Terceira Via, Reestruturação Produtiva, e Globalização que, por sua vez, acabaram redefinindo o papel do Estado para com as políticas públicas (PERONI, 2015).

Dentro deste quadro teórico-metodológico, tanto o Neoliberalismo como a Terceira Via, enquanto ideologias dominantes do processo de reestruturação do capitalismo, partilham o diagnóstico de que não é o Capitalismo que está em crise, mas sim o Estado, que intervindo na economia acabou gerando uma crise fiscal e, portanto, deve ser reformado. O padrão desta reforma deve ser o Mercado, considerado como referência de qualidade e eficiência.

Tais reformas estão em consonância com o novo modelo de acumulação hegemônico no atual momento particular do capitalismo, a Reestruturação Produtiva, que representou uma reengenharia na base da produção, substituindo gradativamente a rigidez do fordismo-

---

<sup>3</sup> Em tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, ao analisar os processos de privatização no contexto das parcerias público-privadas na educação brasileira, Vera Peroni aponta que o privado atua junto ao campo público de duas formas: i - Direção, quando os empresários influenciam o Estado no estabelecimento de uma agenda educacional, inclusive através da venda de produtos que serão comprados pelo governo e repassados aos estabelecimentos públicos de ensino. ii – Execução, quando os serviços são ofertados pelas instituições privadas em parceria com o Estado. Podendo ainda ocorrer, na direção e execução, ao mesmo tempo, quando as instituições privadas definem o conteúdo da educação e “[...] executam sua proposta através da formação, avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (PERONI, 2016, p. 13).



taylorismo pela adoção de um modelo regulatório caracterizado pela flexibilização. Desse modo, a reorganização na base produtiva do capitalismo estruturada a partir da constante adoção da microeletrônica e, portanto, suscetível a constantes transformações tecnológicas, conceituada por David Harvey como Acumulação Flexível, passou a demandar novas estratégias para a formação de trabalhadores adaptáveis a esta realidade.

Na esteira destas transformações, a educação torna-se um campo profícuo e instrumental com vistas à capacitação de trabalhadores para atuar em uma conjuntura de incertezas, onde o elemento que fará a distinção entre os sujeitos na competição pelas escassas oportunidades de geração de renda serão as competências demandadas pelo mercado. Desta forma, “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível” (KUENZER, 2017, p. 338). Nesta composição, a lógica da flexibilidade exige que os sujeitos adquiram individualmente as competências necessárias que os tornarão aptos a disputar as escassas oportunidades de geração de renda.

A partir da década de 1990, esta fórmula foi amplamente recomendada por organismos internacionais, como: Banco Mundial (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas, a fim de resolver os problemas de desenvolvimento presentes nos países da periferia capitalista. Um dos principais vetores deste processo de disseminação da pedagogia das competências foi o relatório “Educação, um tesouro a descobrir” que ficou conhecido como “o relatório Delors”, publicado em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, um órgão vinculado à UNESCO. As propostas apresentadas neste documento expressam concepções de um novo tipo de educação que, simbolizadas nos quatro pilares: apreender a apreender, apreender a fazer, apreender a conviver e apreender a ser, buscam responder à tendência de permanentes transformações que caracterizariam o século XXI. Ciavatta e Ramos (2012), apontam que o relatório Delors constitui-se como um documento emblemático ao pautar um modelo de educação baseado na adaptação dos sujeitos a uma realidade de constantes transformações impostas pelo discurso único da globalização e defendido pelos grupos hegemônicos que protagonizam o processo de reestruturação do capitalismo.

Desta forma, o relatório Delors influenciou diretamente as reformas educacionais em diversos países, no Brasil, além de constar em documentos anteriores como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, a pedagogia das competências aparece na introdução do aprovado da Base Nacional Comum Curricular, no subcapítulo “Fundamentos Pedagógicos”, com o seguinte título “Foco no desenvolvimento de competências”. Neste trecho, que descreve os princípios pedagógicos que regem as diretrizes da BNCC, está definido

o que os alunos devem “saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)” e o que devem “saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2017, p. 13). Devido à importância da BNCC no atual contexto da educação brasileira, pois é o documento que reúne as aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da educação no país, destaca-se a centralidade que o desenvolvimento de competências ocupa na estrutura do texto, uma vez que representa a essência pedagógica desta política.

No mesmo sentido, o decreto lei que definiu a Reforma do Ensino Médio - REM, emitido em 2017, está organicamente articulado com a BNCC e, portanto, segue os mesmos princípios pedagógicos baseados na pedagogia das competências. Kuenzer (2017), analisa o texto da REM considerando que: “para que essa formação seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de formação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral” (KUENZER, 2017, p. 339). A citação acima faz referência à redução da formação comum para 1.800 horas, posteriormente reiterada pelo texto da BNCC, cuja complementação da carga horária ocorrerá através de Itinerários Formativos, os quais serão oferecidos de acordo com as condições dos sistemas de ensino.

Tais mudanças desvelam a intencionalidade das políticas, pois se o fundamento é a flexibilidade e o objetivo é formar sujeitos adaptáveis às constantes transformações tecnológicas, a REM e a BNCC trabalham na lógica do desenvolvimento de uma base comum de competências genéricas oferecidas em arranjos educacionais flexíveis. De posse destas competências, os sujeitos poderão desenvolver diferentes atividades acessando um referencial mínimo de conteúdos, sendo que as demais competências serão adquiridas nos itinerários formativos e, fundamentalmente, ao “longo da vida” na prática laboral. Ou seja, se as ocupações são transitórias e dependem das transformações no mundo da produção que são redefinidas de acordo com a demanda do mercado, os conhecimentos não são pré-estabelecidos.

Porém, essa narrativa que privilegia a “aprendizagem ao longo da vida”, sob a pretensa ideia de uma elevação do conhecimento por meio da formação continuada, a partir de itinerários formativos, ou no mundo do trabalho, encobre a real incorporação dos trabalhadores nas “cadeias produtivas” no contexto da acumulação flexível e a consequente “polarização das competências”. Nesta dinâmica, o mercado demanda níveis desiguais de qualificação na hierarquia das organizações, onde poucos trabalhadores desempenharão atividades qualificadas com elevado nível de desenvolvimento intelectual e, mesmo que não estáveis, serão bem remunerados pelo alto grau de complexidade do serviço prestado. Ao passo que, a maioria dos

trabalhadores, ocuparão postos de trabalho desqualificados e mal remunerados, sendo utilizados de acordo com o movimento do mercado que, ora inclui através de subcontratações, ora exclui elevando as taxas de desemprego (KUENZER, 2017).

Alinhadas com a perspectiva de adaptação dos sujeitos às demandas do mercado, a REM e a BNCC atendem integralmente ao cenário do atual processo de reestruturação do capitalismo caracterizado pela perda de direitos, precarização e o crescente desemprego. Nesse sentido, a pedagogia das competências também busca instrumentalizar os sujeitos para adequação às novas formas de organização do trabalho fora do regime salarial, como, por exemplo, empreender seu próprio negócio.

No contexto da América Latina, o empreendedorismo e sua relação com a educação pode ser observado a partir da primeira publicação do escritório regional da UNESCO no ano de 2002, elaborada pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe - PRELAC, quando foi adicionado aos quatro pilares originais do relatório Delors o quinto pilar: “aprender a empreender”.

O grande diferencial desta proposta reside na afirmação de que todos os sujeitos podem alcançar o sucesso na vida se adquirirem as competências para desenvolver a atitude empreendedora, isto independentemente de suas condições sociais e econômicas. Para Fernando Dolabella<sup>4</sup>, todos os seres humanos podem desenvolver o “espírito empreendedor que está relacionado à capacidade de conceber um futuro, imaginar, criar esse futuro e ter a ousadia e coragem para transformar esse futuro em realidade”<sup>5</sup>A função da escola segundo Dolabella, seria de proporcionar uma atmosfera propícia para a concepção, por parte do aluno, do “sonho estruturante”, que corresponde ao “sonho que se sonha acordado, capaz de conduzir a autorrealização” (DOLABELA, 2003, p. 38). Alinhado a esta proposta, segundo o trecho da BNCC que versa sobre a modalidade educacional do Ensino Médio, para garantir as finalidades de desenvolvimento das competências essenciais é necessário ter a “convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (Brasil, 2017, p. 465) Sendo assim, a “escola que acolhe as juventudes” precisa, dentre outras características, “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo” com destaque para as seguintes habilidades “criatividade, inovação,

---

<sup>4</sup> Fernando Dolabella é autor de diversas obras que contemplam a temática do empreendedorismo articulada à educação, dentre elas a “pedagogia empreendedora”, publicada em 2003

<sup>5</sup> (DOLABELA, 2003, p. 38)

organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica”. (Brasil, 2017,p. 466)

Estas competências e habilidades não apresentam nada de extraordinário, pois são necessárias em qualquer projeto de vida que se queira obter êxito. Desta forma, a educação para o empreendedorismo serve-se tecnicamente de teorias adotadas por áreas já consagradas no mundo acadêmico dos negócios, como Administração e Economia, adicionando como elemento particular e principal a questão motivacional que, por sua vez, funciona como um mecanismo de convencimento dos sujeitos que, diante da incerteza no futuro e volatilidade das ocupações profissionais, arriscam seus escassos recursos, ou mobilizam recursos de outros para empreender.

A correlação entre o conteúdo das reformas educacionais analisadas e as estratégias características do atual momento de reestruturação do capitalismo evidenciam que os processos de elaboração das políticas para a educação brasileira tem sido marcados pela hegemonia de sujeitos representantes do capitalismo que, individualmente ou por meio de ONGs, Fundações ou Institutos, sob o discurso de empreender pelo social, estruturam redes de relacionamento com o intuito de intervir nas políticas educacionais de modo a garantir os interesses de seus negócios.

No campo acadêmico, bem como no “universo dos negócios”, estes administradores e investidores que atuam no campo social são denominados como “Empreendedores Sociais”. O Empreendedorismo Social como uma derivação do empreendedorismo empresarial, representa a fórmula capaz de incorporar os elementos mais avançados do mundo dos negócios para resolver com eficácia a situação de populações em condição de vulnerabilidade social (DEES, 1998). Por ter em seu DNA a lógica de mercado e, portanto, o lucro como objetivo central, os empreendedores sociais utilizam como indicadores de desempenho e qualidade as demandas dos consumidores de seus produtos, o que denota a mesma relação de mercado que rege o empreendedorismo empresarial. Esta lógica de competição, visando à sustentabilidade do negócio, impacta na adaptação dos objetivos da ação social às exigências do mercado (FONTES, SOUTO, 2000).

Nesse sentido: “soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseados no mercado’ estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede”. (BALL;OLMEDO, 2013, p. 33) Esta “nova” elite, ou “novos filantropos”, projetam no campo social um nicho de mercado com reais possibilidades de investimento, estabelecendo “a relação direta entre a caridade e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas.

(BALL;OLMEDO, 2013, p. 33) Organizados em redes, para além do investimento no campo social com planejamento estratégico visando à obtenção de retorno financeiro direto, estes Empreendedores Sociais almejam a possibilidade efetiva de intervir na formulação de políticas, trabalhando no sentido de criar consensos, a fim de transformar seus projetos particulares em uma ideologia que passa a ser aceita pela ampla maioria.

Quanto à BNCC, a interferência de sujeitos individuais e coletivos privados efetivou-se tanto no apoio como na elaboração do documento, com destaque para a Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso. Desta forma, o setor privado organizou-se para dar direção ao processo de construção da BNCC e definir o conteúdo de sua proposta. (CAETANO, PERONI, 2015) No caso da REM, segundo Acácia Kuenzer, o texto “incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)”. (Kuenzer, 2017. p. 3) Nesse sentido, para além da hegemonia do setor privado definindo o conteúdo da política, o processo de discussão, que contou com embates entre os representantes do setor privado e de educadores vinculados a movimentos progressistas, foi interrompido por uma ação autoritária do governo ao promulgar através de um decreto a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu as diretrizes e bases para o Ensino Médio.

Tendo em vista a argumentação exposta ao longo do texto, é possível inferir que, os conteúdos das reformas educacionais analisadas, respectivamente a REM e a BNCC, estão em sintonia com todas as estratégias que caracterizam o atual processo de reestruturação do capitalismo, orientados pela lógica da flexibilidade, na qual a matriz pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências, com destaque para a educação empreendedora, contribui para a deterioração dos princípios de uma educação verdadeiramente democrática, pois ao invés de proporcionar o acesso dos estudantes a diversidade de conhecimentos produzidos pela sociedade para que possam construir uma realidade mais justa e igualitária nos aspectos político, econômico e cultural, proporciona um único caminho, a adaptação dos sujeitos às demandas do mercado capitalista, através da incorporação de competências flexíveis. Da mesma forma, a articulação dos setores privados, especialmente de Empreendedores Sociais organizados em Redes, compromete significativamente o processo de democratização da educação brasileira que, no contexto das reformas analisadas, tem dado a direção na construção das políticas e, conseqüentemente, definido o conteúdo das mesmas.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BALL, Stephen J; OLMEDO, Antonio. **A ‘Nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. PERONI, Vera Maria Vidal (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRENNER, Robert. **O princípio de uma crise devastadora**. Revista Vírus: Portugal, 2008. Disponível em: [http://www.cartamaior.com.br/templates/materialImprimir.cfm?materia\\_id=15109](http://www.cartamaior.com.br/templates/materialImprimir.cfm?materia_id=15109) Acesso em: 15 de agosto. 2019.

**BRASIL, Ministério da Educação. Decreto Lei 13.415 Reforma do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação - MEC, dezembro de 2017.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. **O Público e o Privada na Educação: Projetos em disputa?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 12 de agosto. 2019.

COAN, Marival. **Educação para o Empreendedorismo: Implicações Epistemológicas, Políticas e Práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis, 2011.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO-MEC. Cortez, 6ª Ed. 2001.

DEES, J. G. **O significado do “Empreendedorismo Social”**. Traduzido por Victor Ferreira, a partir do original “The Meaning of ‘Social Entrepreneurship’”, Center for the Advancement of Social Entrepreneurship. Disponível em: <http://www.fuqua.duke.edu/centers/case> . Acesso em: 22 de agosto. 2019.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora: O ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

FONTES, B, A, S, M; EICHNER, Klaus. **Sobre a estruturação de Redes Sociais em Associações Voluntárias: Estudo empírico de Organizações Não Governamentais da cidade do Recife**. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília: Brasília. V. 16, Ed. 1-2, 187 – 221, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v16n1-2/v16n1-2a09.pdf> Acesso em: 13 de agosto. 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

KUENZER, Acácia. **Trabalho e Escola: a Flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação Flexível**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf> Acesso em: 20 de Agosto. 2019.

MESZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Paulo: Oikos, 2015.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

## **AS REDES POLÍTICAS DE INFLUÊNCIA, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: POSSÍVEIS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Romir de Oliveira Rodrigues<sup>1</sup>  
Anna Carolina Ferreira Gschwenter<sup>2</sup>

Nestes primeiros anos do século XXI, a Educação Profissional e Tecnológica – EPT – brasileira tem se caracterizado por um conjunto de projetos e programas marcados pela dialética conservação-mudança, que dialogam com os requerimentos dos modelos de desenvolvimento adotados pelos diferentes governos e colocam em disputa vários sujeitos, públicos e privados, envolvidos com essa modalidade de ensino. Acontecimentos recentes no quadro político brasileiro, iniciados após o impedimento da presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, e a eleição para presidente de Jair Bolsonaro, em 2018, têm afetado ainda mais este cenário, acarretando, entre outras consequências, a descontinuidade de programas e projetos, a imposição de reformas pouco discutidas com a sociedade e contingenciamentos nos recursos destinados às políticas sociais. A educação brasileira e, por conseguinte a EPT, atravessa um momento de redefinição e reordenamento no qual predominam dúvidas e incertezas.

Buscando contribuir para o entendimento deste cenário, o objetivo deste texto é analisar o papel das redes políticas de influência na elaboração das atuais políticas educacionais para o Ensino Médio, em especial na implantação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCCEM – e indicar possíveis impactos nas políticas de EPT, especialmente na oferta do Ensino Médio Integrado.

É importante ressaltar que este texto registra aproximações iniciais sobre a temática e se originam de discussões vinculadas a dois processos de pesquisa que ocorrem de forma concomitante e articulada: o primeiro é o Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas da Educação Técnica e Profissional brasileira: cenários em transformação”, desenvolvido no IFRS-Canoas<sup>3</sup>; o segundo corresponde à participação no Grupo de Pesquisa “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil”, coordenado pela Professora Vera Maria Vidal Peroni, da UFRGS<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UFRGS, Professor da EBTT, coordenador do Projeto de Pesquisa Políticas Públicas da Educação Técnica e Profissional brasileira: cenários em transformação, desenvolvido no IFRS-Canoas

<sup>2</sup> Estudante do 4º ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFRS-Canoas, bolsista do Projeto de Pesquisa Políticas Públicas da Educação Técnica e Profissional brasileira: cenários em transformação.

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Canoas.

<sup>4</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



A partir do aprofundamento teórico que ocorre nesses dois processos é possível localizar as políticas educacionais de EPT para o Ensino Médio em um cenário de reestruturação produtiva e de flexibilização das relações de produção e de trabalho, numa dialética de exclusão-inclusão dos trabalhadores, aumento da mais-valia absoluta e relativa e a relativização das qualificações (HARVEY, 2001; KUENZER, 2007). Para isto, o sistema do capital colocou em movimento um conjunto de estratégias que acabaram por reestruturar o papel do Estado (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017; ANTUNES; PERONI, 2017). Nesta direção, destacam-se a utilização de práticas de mercado na elaboração, implantação e acompanhamento das políticas públicas e a transformação de direitos sociais em prestação de serviços que devem ser repassados para o setor privado ou organizações da sociedade civil – predominantemente caracterizados como mais eficientes (CLARKE; NEWMAN, 2006; MONTAÑO, 2008).

Marca central deste contexto é a atuação de diferentes sujeitos individuais e coletivos por meio do estabelecimento de redes políticas de influência. Segundo Ball (2014, p. 29), estas redes são caracterizadas por novos tipos de relações, fluxos e movimentos, constituindo-se “em comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”. Em seu funcionamento estas redes acabam por tornar-se um vetor de grande influência na definição dos programas e projetos na área da educação pública, validando e articulando um discurso sobre os elementos a serem considerados na elaboração de “boas” políticas (BALL, 2014). Formadas por Organismos multilaterais, ONGs e representantes dos interesses de empresas, a atuação protagonista dessas redes acaba por desfocar as fronteiras entre Estado e sociedade e expor “o processo de elaboração de políticas a jogos de poder particularistas” (BALL, 2014, p. 32).

Ao avaliar a ação das redes e seu funcionamento global, Ball (2014) reconhece que por meio de seus fluxos e conexões, determinados discursos e conhecimentos adquirem legitimidade e credibilidade e estabelecem uma matriz conceitual que os diferentes governos tomam por base no momento de elaborar suas políticas educacionais. Roger Dale (2007) denomina de “standardização” este processo de padronização discursiva e de práticas nas políticas implementadas pelos diferentes países. Desta forma, o trabalho dos Estados nacionais fica reduzido a uma espécie de “customização” de políticas globalmente desenhadas, que articulam a oferta padronizada de soluções e produtos por empresas globais de *edu-business*, aos diferentes arranjos locais.

Esta perspectiva de constituição de redes políticas de influência na definição das estratégias educacionais dos governos brasileiros nas primeiras décadas deste século é identificada por Bernardi, Uczak e Rossi (2018) ao analisar a atuação do Movimento Todos

pela Educação. Este movimento foi criado em 2006, pelo Banco Itaú Participações S.A, em parceria com empresários do país, e tornou-se uma Organização Social sem fins lucrativos em 2014. Envolveu-se na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), do Plano Nacional de Educação (PNE) e interferiu nas alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além de manter o monitoramento dessas políticas, atua na discussão e formulação da Base Nacional Comum Curricular. (BERNARDI, UCZAK, ROSSI, 2018).

Organicamente articulado ao Movimento Todos pela Educação, o Movimento pela Base Nacional Comum - MBNC - surgiu em 2013 e é composto, majoritariamente, pelos mesmos sujeitos. Conforme especificado no site do próprio MBNC, seus principais objetivos são promover debates, produzir estudos e pesquisas com gestores e investigar experiência internacionais consideradas exitosas.

Como forma de compreender a atuação do MBNC e dentro do escopo desta pesquisa, foram analisados os membros do Conselho Consultivo do Movimento pela Base e construída uma rede visando compreender as relações entre esses diferentes sujeitos e as instituições que representam - Figura 1. O Conselho é formado por: (i) Ricardo Henrique, superintendente executivo do Instituto Unibanco e membro do conselho do Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e do Todos Pela Educação; (ii) Cláudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e vice-presidente da Fundação Victor Civita; (iii) Denis Mizne, diretor executivo da Fundação Lemann; (iv) Anna Penido, diretora do Instituto Inspirare; (v) Pilar Lacerda, diretora da Fundação S.M.; (vi) Miguel Thompson, diretor executivo do Instituto Singularidades; e (vii) Mariza Abreu, da comissão técnica do Todos Pela Educação.

A atuação do setor privado, estabelecida especialmente pela formação de redes de políticas de influência, acaba por definir o próprio “conteúdo da educação” e operar na direção e execução das políticas educacionais (PERONI, 2018). Neste sentido, é possível verificar uma inter-relação entre o que defendem os principais sujeitos que compõem o Movimento Todos pela Base e o texto final da Base Nacional Comum Curricular. Como forma de ilustrar estas aproximações e focalizando em uma temática central das políticas da EPT, serão destacadas algumas referências quanto ao entendimento de formação profissional presente na BNCCEM.

É importante destacar a pouca incidência do debate sobre Educação Profissional nos documentos analisados, indicando não ser esta uma pauta prioritária para os sujeitos que performam esta rede. Neste sentido, são significativos os dados apresentados no documento “Mapa da Atuação do Investimento Social Privado em Educação”, de 2019, elaborado pelo

Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE)<sup>5</sup>, ao qual grande parte das organizações representadas pelos integrantes do Conselho Consultivo do Movimento pela Base estão associadas. O documento analisa “as principais tendências e variações nas práticas do investimento social privado” (GIFE, 2019, p.4), e indica que dos 69 investidores sociais que destacaram projetos de educação entre suas três iniciativas mais representativas, apenas 13% se referem ao ensino profissionalizante.

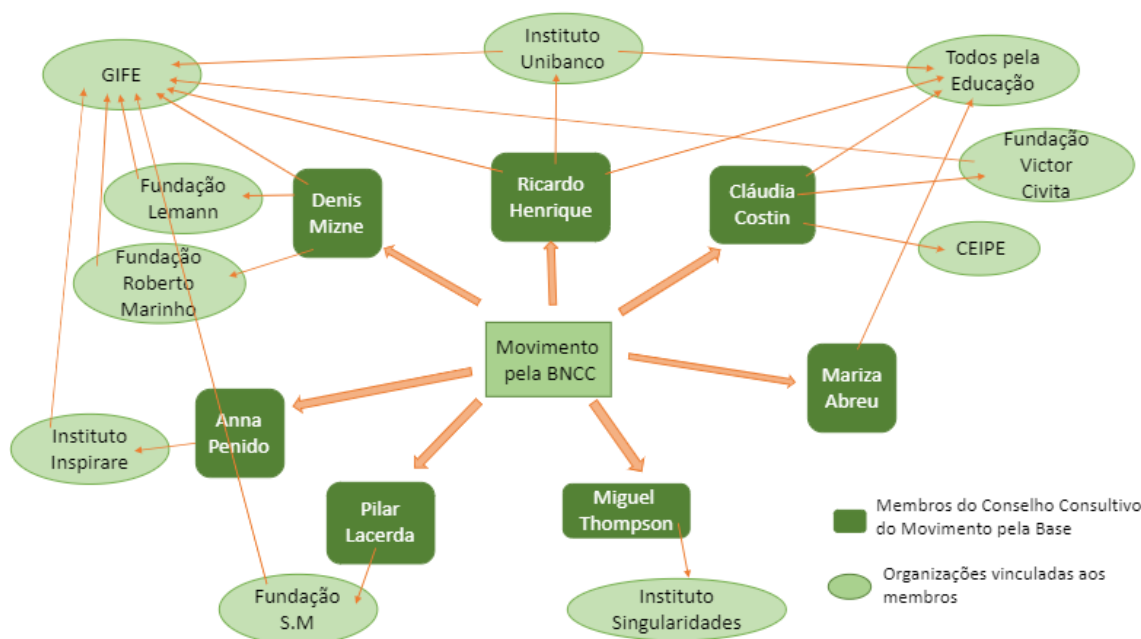
Esta reduzida incidência também pode ser encontrada no documento final da Base, no qual a expressão “formação profissional” aparece sempre em referência ao desenho curricular previsto na Reforma do Ensino Médio que instituiu os itinerários formativos<sup>6</sup>. Segundo a BNCCEM, os itinerários formativos “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 467). Portanto, formação profissional passa a ser uma das possibilidades a ser ofertada pelas redes de ensino, vinculada diretamente com a disponibilidade de infraestrutura e de pessoal das instituições e do interesse dos estudantes.

FIGURA 1 - Redes políticas de influência dos Membros do Conselho Consultivo do Movimento pela Base Nacional.

---

<sup>5</sup> Atuando formalmente desde 1995, o GIFE afirma no site institucional ([gife.org.br](http://gife.org.br)) que seu objetivo central é “gerar conhecimento a partir de articulações em rede para aperfeiçoar o ambiente político institucional do investimento social e ampliar a qualidade, legitimidade e relevância da atuação dos investidores sociais privados”. Analisando a concentração de recursos econômicos e políticos no Grupo que, segundo informações do seu site, atinge cerca de R\$ 2,9 bilhões por ano na área social, pode ser inferido seu papel protagonista no cenário de elaboração de políticas públicas.

<sup>6</sup> A Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelecendo uma organização curricular dividida entre a BNCCEM, mandatória a todos, e os itinerários formativos, escolhidos pelos estudantes de acordo com seu interesse e a disponibilidade de oferta das instituições. Os itinerários elencados na Lei são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Análises mais aprofundadas sobre a reforma podem ser encontradas em FERRETTI, 2018; KUENZER, 2017; e MOTTA;FRIGOTTO, 2017.



Fonte: elaborado pelos autores.

Esta proposição segue um caminho oposto ao expresso na Lei de criação dos Institutos Federais<sup>7</sup> ao definir, no parágrafo I do Art. 7º, que um de seus objetivos principais é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. O Ensino Médio Integrado é uma forma de oferta caracterizada, entre outros elementos, pela articulação entre conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional, que devem ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso a partir dos eixos do trabalho, da ciência e da cultura, visando elevar a escolaridade simultaneamente com a aquisição de uma formação específica para a inclusão no mundo do trabalho<sup>8</sup>.

Em sentido contrário, a BNCCEM, em articulação com a Reforma do Ensino Médio, reduz a formação profissional para uma das possibilidades em um currículo flexível e centraliza o debate na promoção de uma preparação básica para o trabalho, formatada a partir do desenvolvimento de competências e habilidades genéricas. Como define a Base esta preparação visa “promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais

<sup>7</sup> Criados por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia propõem um novo modelo para a Educação Profissional com a oferta de cursos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados. Estão presentes em todos os estados brasileiros e se caracterizam, em linhas gerais, por possuírem uma estrutura multicampi, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, pedagógica e disciplinar, inserção nas áreas de pesquisa e extensão e vinculação com as demandas dos arranjos produtivos locais.

<sup>8</sup> Para uma compreensão mais abrangente sobre o Ensino Médio Integrado acessar FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (2005).

complexo e imprevisível” (BRASIL, 2017, p. 465). Explicitando uma diferenciação entre preparação para o trabalho e profissionalização precoce, a BNCCEM reforça um cenário futuro no qual os jovens “viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias” (BRASIL, 2017, 465).

Ao analisar alguns documentos dos principais integrantes da rede do Todos pela Base, é possível encontrar elementos que reforçam este mesmo cenário, caracterizado pela imprevisibilidade, constituição de novas relações de trabalho marcadas pela flexibilidade e que remete para o talento individual a abertura de possibilidades de inserção nos mercados laborais. Como ilustração dessa sinergia, o documento “Educação Integral Inovadora na Perspectiva do Inspirare”, caracteriza como educação integral uma proposta que potencialize as várias dimensões dos estudantes (intelectual, emocional, cultural, física e social) visando “responder às demandas do mundo contemporâneo e às especificidades do aluno do século 21” (INSPIRARE, 2019, p. 1). Para isto, segundo o documento, devem ser desenvolvidas, entre outras, a “capacidade emocional para se autoconhecer, estabilizar suas emoções, ser resiliente, coerente, sociável, aberto ao novo e responsável” (INSPIRARE, 2019, p. 2).

Esta correlação entre os pressupostos de agentes privados da rede Todos pela Base e da BNCC também é identificada por Caetano e Peroni (2015) na análise da atuação protagonista da Fundação Lemann ao longo de todo o processo de constituição da Base Nacional. Articulando e promovendo encontros, estabelecendo parcerias com entidades públicas e do governo, as autoras concluem que “a Fundação Lemann atuou fortemente para dar direção ao processo de construção da base” (CAETANO; PERONI, 2015, p. 346).

A incorporação dos pressupostos defendidos pelos agentes privados atuando em redes políticas de influência na Reforma do Ensino Médio e que se articulam com a Base Nacional Comum Curricular, demanda uma avaliação crítica e ampliada. Nesta direção, Acácia Kuenzer (2017) emoldura este debate no quadro da acumulação flexível e nas alterações dos processos produtivos que, com a incorporação cada vez mais intensa de uma base científico-tecnológica, demanda a formação de profissionais flexíveis. Esta formação flexível, segundo a autora, prevê a “substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral” (Kuenzer, 2017, p. 339). Para isto, é necessário reformular os currículos, incorporando o uso de tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências básicas, cognitivas ou sócio-emocionais, que possibilitem, a partir da formação de “subjetividades flexíveis”, que os estudantes se adaptem a situações laborais e de consumo em permanente transformação e com vínculos cada vez mais precários (Kuenzer, 2017).

Eixo central da Base Nacional e da Reforma do Ensino Médio, a flexibilização dos currículos e da oferta dialoga diretamente com os atuais requerimentos do sistema do capital. Como atesta Kuenzer (2017, p. 342), estas propostas se originam na inter-relação do Estado com sujeitos privados e “atestam a força das bases materiais na estruturação das políticas públicas na acumulação flexível”. Esta análise corrobora a atuação do Movimento Todos pela Base, articulando uma ação política em rede com o poder econômico de seus integrantes, na definição dos rumos do ensino médio e nos pressupostos do currículo que irá formar a juventude brasileira.

### **Considerações finais: estabelecendo algumas balizas para a continuidade da pesquisa**

A análise da atuação da rede política de influência do Movimento Todos pela Base - definida a partir das relações entre os membros do Conselho Consultivo – demonstra a articulação entre agentes públicos e estatais. Respalhada por um imaginário social que identifica o setor privado como portador das melhores práticas, acaba por caracterizar o Movimento como um protagonista na definição do conteúdo e da estrutura de oferta do ensino médio público no Brasil.

Nesta direção, a Base Nacional e a Reforma do Ensino Médio buscam adaptar o sistema educativo dessa etapa da educação básica às demandas do mercado, promovendo uma formação baseada em competências básicas e gerais, quer cognitivas quer psicossociais, visando constituir “subjettividades flexíveis” e adaptáveis a condições cada vez mais precárias de trabalho. Portanto, esses processos estão organicamente articulados aos movimentos do capital em sua conformação atual, que individualiza processos, transforma a educação em investimento e as pessoas em empresárias de si próprias. Portanto, as relações sociais transformam-se em relações de concorrência e o outro, aquele não eu, passa a ser visto como adversário que precisa ser suplantado, rompendo-se, assim, possíveis laços de solidariedade. Por isso a importância de aprofundar a reflexão crítica, de desenvolver processos investigativos criteriosos que permitam identificar outros caminhos para a educação em uma perspectiva de construção coletiva e democrática da sociedade.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, F.; PERONI, V. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. In.: Revista Portuguesa de Educação, v.30, p.181 – 216, 2017.

BALL, Stephen J. Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. In.: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim; KADER, Carolina Rosa (Orgs.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)> Acessado em: 02 abr. 2017.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? In.: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acessado em 09 de julho de 2019.

CLARK, John; NEWMAN, Janet. The Managerial State: power, politics and ideology in remaking of Social Welfare. London: SAGE Publications Ltd, 2006.

DALE, Roger. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. In. LINGARD, B.; OZGA, J. (org.). The Routledge Falmer Reader in Education Polity and Politics. Milton Park, England: Routledge, 2007.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In.: Estudos avançados. vol. 32 no.93 São Paulo Mai/Ago. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GIFE. Mapa da Atuação do Investimento Social Privado em Educação. São Paulo: GIFE, 2019. Disponível em: <<https://sinapse.gife.org.br/download/mapa-da-atuacao-do-investimento-social-privado-em-educacao>>. Acessado em 23 jul. 2019.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

INSPIRARE. Educação integral inovadora na perspectiva do Inspirare. Disponível em <[https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2016/01/Documento\\_EducacaoIntegralInovadora\\_Inspirare.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2016/01/Documento_EducacaoIntegralInovadora_Inspirare.pdf)>. Acessado em 10 jul. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do Regime de acumulação flexível. In.: Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

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 M. V. (Org.). Público e Privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). In.: Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. In.: Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. Retratos da Escola, v. 11, p. 415-432, 2017.



# A REDE DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MPBNC) NA AMPLIAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA: CARACTERIZANDO A PRODUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA ENTRE OS ANOS DE 2016 E 2018

Camila Grassi Mendes de Faria<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho sintetiza parte dos estudos que compõem a pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora, que tem por objetivo analisar o papel desempenhado pela rede do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC) na ampliação do modelo de governança na política educacional brasileira. O estudo toma como base documentos veiculados pela rede em sua página eletrônica oficial, o mapeamento da atuação de entes-chave da rede no Conselho Nacional de Educação (CNE), e os marcos regulatórios instituídos entre os anos de 2016 a 2018, que regulamentam a reforma curricular da educação básica instituída no período analisado. Sintematiza, a partir do estudo desse conjunto, as características que vêm compondo o *modus operandi* da mais recente produção da política educacional brasileira.

O modelo de governança é aqui entendido, conforme Ball (2018), como um fenômeno internacional de transição dos modelos de governo, tal qual de suas agências, a um modelo que hibridiza formas de “governo-burocracias, mercados e redes” (BALL, 2018, p. 3), formando assim uma comunidade política caracterizada pelo imbricamento de entes de natureza pública e privada organizados sob a forma de redes. Tal fenômeno é marcado pela aplicação de métodos de políticas pós-estado e pós-nacional, na qual a política nacional passa a ser produzida sob novas formas, em novos espaços, na qual muitos destes espaços, atores e formas são privadas (BALL, 2018, p. 1). Tal modificação tende a produzir um *modus operandi* específico de produção da política educacional, na qual os produtores da política passam a ser também os seus beneficiários (BALL, 2018, p. 5), produzindo na mesma medida, uma espécie de deficit democrático (BALL, 2018, p.1). Fundamentado sob a lógica empresarial e sob a adoção dos valores de mercado, as

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Linha de Pesquisa - Políticas Educacionais A pesquisa conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisadora é integrante do grupo de pesquisa nacional - EM Pesquisa e do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná. E-mail: [camila.grassimf@gmail.com](mailto:camila.grassimf@gmail.com).

técnicas e normas instituídas a partir da atuação dos agentes que dele participam tendem a imprimir na política nacional, a ampliação de uma racionalidade de tipo neoliberal na forma operativa do Estado (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para fazê-lo avançar, as redes que nele atuam desempenham o papel de sistematizar sua concepção educativa, com vistas a produzir um projeto de subjetividade humana adequado aos princípios de economização das mais diferentes esferas da vida que o acompanha (BROWN, 2016).

Segundo Brown (2016), este processo de sistematização se realiza devido à transição não apenas do *modus operandi* da política nacional, mas da concepção de cidadania nele empregado. Diferentemente do conceito de cidadania fundamentado historicamente na garantia de direitos (instituída por meio das políticas de bem-estar social), sob o modelo de governança, tende-se à produção de uma nova cidadania de tipo sacrificial. Esta dirige-se a longo prazo, por meio da produção de uma cultura de responsabilização dos sujeitos pelo suprimimento de seus próprios direitos, delegando-os à esfera da individualidade. A cidadania de tipo sacrificial tende, a partir da atuação de agentes organizados em rede, a emergir tanto dos marcos jurídicos produzidos via Estado, como na concepção de cidadania a ser adotada através de processos educativos formais. Em ambas esferas, é transposto ao sujeito a responsabilidade individual pelo usufruto de direitos considerados (sob os modelos de governo) essenciais à manutenção da dignidade humana. Sob o modelo de governança, tende-se a “emancipar os indivíduos das redes de regulamentação estatais” (BROWN, 2016, p. 7), com riscos à “privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital” (BROWN, 2016, p. 8).

Neste sentido, a ampliação dos modelos de governança requer um conjunto de reformas, tencionadas desde os anos de 1990 a partir dos modelos de Nova Gestão Pública (NGP) (VERGER, 2012), dirigidas à mediação das relações entre capital, trabalho e Estado, impulsionados pela produção de uma cidadania de tipo sacrificial. Neste sentido, as redes orientadas à reformulação da formação humana, desempenham papel *sine qua son* no processo de transição dos modelos de governo para os modelos de governança, de modo a imprimir valores da lógica empresarial como valores orientadores da vida coletiva. Esse processo ocorre tanto pela aprovação de marcos jurídicos realizados por meio das agências produtoras da política nacional, como por uma disputa no campo da cultura, a fim de expandí-lo como um projeto compartilhado pelo conjunto da sociedade.

## **O PAPEL DO MPBNC NA AMPLIAÇÃO DO MODELO DE GOVERNANÇA BRASILEIRO**

A rede do MPBNC, composta por boa parte dos agentes que também compõem a rede do Movimento Todos pela Educação, teve sua estruturação no ano de 2013, sendo uma das redes atuantes no processo de transição do modelo de governo ao modelo de governança no Estado brasileiro. Desde sua criação, vem agremiando o projeto formativo compartilhado por seus agentes e aperfeiçoando sua forma organizativa, passando no presente por um processo significativo de ampliação. Em 2018, a rede era composta por vinte e três entes coletivos (D'AVIDA, 2018, p. 72), e já ao final do primeiro semestre de 2019, podem ser contabilizados trinta entes da mesma natureza (MPBNC, Quem Somos, 2019).

Atualmente, a rede é composta por agentes individuais e coletivos, ligados a entidades de natureza pública e privada. Entre os entes coletivos que a compõem estão: o Banco Itaú BBA, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, o Instituto Inspirare, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Rodrigo Mendes, o Serviço Social do Comércio (SESC), o Ministério da Educação (MEC), a Confederação Nacional dos Municípios (CNM), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Banco Mundial, a Comunidade Educativa (CEDAC), a Fundação SM, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), o Instituto Singularidades, a Academia Paulista de Educação - do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) -, o Movimento Todos pela Educação, a Fundação Cesgranrio - da Abrelivros -, o Laboratório de Educação (Labedu), a Cidade Escola Aprendiz (ONG), o Instituto INSPER, a Fundação Roberto Marinho e a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) (MPBNC, Quem Somos, 2019).

Um dos veículos de atuação da rede na produção da política educacional brasileira tem se dado por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2016, sob a presidência de Michel Temer, a rede contava com a indicação de dois de seus agentes a cargos estratégicos do conselho. Num período antecipado em seis meses da data oficial para a indicação dos novos conselheiros, foi lançado o Diário Oficial de 28 de junho de 2016, no qual dos 12 membros indicados, estavam Eduardo Deschamps (ex-presidente do CONSED

e indicado posteriormente à presidência do CNE) e Aléssio Costa Lima (Presidente da UNDIME naquele período, sendo renomeado para o biênio de 2017/2019), ambos agentes do MPBNC. É importante destacar que tanto a UNDIME como o CONSED são concebidos desde a criação da rede como entidades *sine qua non* para a implementação da reforma curricular defendida por seus entes, haja vista a amplitude de sua atuação sob o território nacional.

A presença de agentes ligados à rede do MPBNC no CNE tem sido ampliada nos últimos anos. Em 2019, cinco de seus agentes compõem a Câmara de Educação Básica (CEB) e um ocupa a Câmara de Ensino Superior (CES). Os que compõem a CEB são: Eduardo Deschamps, Maria Helena Guimarães de Castro (secretária-executiva do Ministério da Educação), Suely Menezes (Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação) e Mozart Neves Ramos (representante do Instituto Ayrton Senna) (MEC, 2019). Na Câmara de Ensino Superior, a rede conta com a presença de Joaquim José Soares Neto, **que ocupa o cargo de Vice-Presidente da Câmara, sendo também** Presidente ABAVE.

A atuação da rede numa das mais relevantes instâncias de produção da política educacional do país, tem reverberado na produção de um conjunto de marcos regulatórios alinhados à concepção educacional sistematizada pela rede. Configura-se ainda como uma das entidades “guarda-chuva” mais atuantes no processo de produção, implementação, monitoramento e avaliando a reforma curricular instituída entre os anos de 2016 a 2018, tendo na UNDIME, no CONSED, no INEP e no MEC, veículos importantes de sua atuação no sistema educacional brasileiro.

Utilizando-se da metodologia de análise de conteúdo desenvolvida por Laucence Bandin (1977), organizada sob uma pesquisa exploratória de pré-análise, seleção de documentos e categorização de indicadores, pode-se elencar como resultado da aprovação dos marcos normativos aprovados entre 2016 e 2018 via Conselho Nacional de Educação a seguinte caracterização: 1) a ampliação de parcerias público privadas para a oferta educacional da educação básica; 2) a atuação de agentes ligados ao setor privado não apenas na implementação da política educacional, mas diretamente envolvidos em sua produção; 3) a possibilidade de modificação da concepção de gestão educacional sob a lógica da eficiência empresarial, por meio da ampliação de assistências técnicas destinadas a orientar a implementação da Base Nacional Comum Curricular nos sistema de ensino; 4) ampliação da lógica da governança na produção, implementação, monitoramento e avaliação da reforma curricular da educação básica através da

instituição de Comitês Estratégicos de Monitoramento e Avaliação na política educacional, nos quais a SEB/MEC, o CONSED, a UNDIME, e o INEP ocupam papel estratégico de atuação; 5) ampliação da concepção formativa da rede nas escolas através da reformulação curricular realizada por meio da elaboração do Plano de Flexibilização Curricular (PFC) e das propostas curriculares das redes estaduais e municipais de educação; 6) aplicação de políticas de responsabilização para as escolas que participam do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e do Programa de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (*EMTI*), através da estipulação de metas de elevação do IDEB, com vistas à possibilidade das escolas de serem desligadas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, LEI 13.415, 2017; CNE/CEB, Portaria 727, 2017; CNE/CEB, Portaria 649/2018; Portaria 331/2018; CNE/CEB, Resolução, 21 de 14 de novembro de 2018; CNE/CEB, Portaria 1.023/2018; CNE/CEB, Portaria 1.024/2018).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados preliminares da pesquisa aqui sintetizada, apontam que a atuação da rede do MPBNC na produção, implementação, monitoramento e avaliação na reforma curricular instituída entre 2016 e 2018, vem favorecendo a ampliação do modelo de governança na política educacional brasileira. Este favorecimento se realiza tanto pela veiculação de sua concepção formativa por meio da reforma curricular por ela instituída, como também pelo *modus operandi* de sua atuação nas instâncias-chave destinadas à produção da política educacional. Tal processo vem sendo aprofundado no período analisado de modo a disseminar valores, técnicas e normas adequados à ampliação da racionalidade neoliberal, tanto nas agências de produção da política nacional, como para o conjunto da sociedade brasileira, tencionando, no campo da cultura, a ampliação de uma cidadania de tipo sacrificial.

## **REFERÊNCIAS**

BALL, Stephen. **Política Educacional Global: reforma e lucro**. In: **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)**. V. 3, p.1-15, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Editora Persona. São Paulo, 1977.

BROWN, Hendy. **Cidadania sacrificial neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Tradução de Juliane Bianchi Leão. Coleção Pequena Biblioteca de Ensaio. Zazie Edições, 2016.

CAETANO, Maria R.. **A educação no contexto de crise do capital e as relações entre Estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais**. Laphage em Revista, V.4, N.2, maio-agosto, 2018a.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1ªed. Boitempo, São Paulo, 2016.

D'AVILA, Jaqueline B.. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação. Portal de notícias**. Conselheiros que compõe o CNE. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/cne-quem-e-quem>>. Acesso em: 07/08/2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 02/07/2019.

VERGER, Antoni. **Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente**. Docência, sessão Política Educativa, nº 46. Maio de 2012. 05/08/2019.