

VI Seminário Internacional de Pesquisa do GREPPE  
**PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
NOVOS DIÁLOGOS**

15 e 16 de agosto de 2019 | Faculdade de Educação da UNICAMP - Campinas/SP

## **Comissão Organizadora**

Theresa Adrião (UNICAMP)

Selma Venco (UNICAMP)

Teise Garcia (RP-USP)

Raquel Borghi (RC UNESP)

Regiane Bertagna (RC-UNESP)

Sabrina Moehlecke (FE/UFRJ)

Cassia Domiciano (UFMT)

Lucia Ceccon (UNICAMP)

Thais Marin (UNICAMP)

Márcia Cossetin (UFMT)

# **ANAIIS**

## **Realização**

# **GREPPE**

Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais



Faculdade de  
**Educação**



FRIEDRICH  
EBERT  
STIFTUNG



Campaña  
Latinoamericana  
por el Derecho  
a la Educación



**APASE**  
Sindicato dos Supervisores de Ensino do  
Magistério Oficial no Estado de São Paulo



### **Comissão Organizadora**

Theresa Adrião (UNICAMP)

Selma Venco (UNICAMP)

Teise Garcia (RP-USP)

Raquel Borghi (RC UNESP)

Regiane Bertagna (RC-UNESP)

Sabrina Moehlecke (FE/UFRJ)

Cassia Domiciano (UFMT)

Lucia Ceccon (UNICAMP)

Thais Marin (UNICAMP)

Márcia Cossetin (UFMT)

### **Comitê Científico**

Prof<sup>a</sup> Dra. Elisangela Maria Pereira (Unicamp)

Dra. Nadia Pedrotti Drabach (Unicamp)

### **Grupo de Trabalho**

Aline Gabriela Anacleto do Nascimento

Andreia Grava

Andrey Mori

Beatriz Sanchez

Camilla Croso

Cintia Brazorotto

Cristine de Fatima Lima Souza

Dalva Franco

Danielle Batista Cardoso

### **Grupo de Trabalho (cont.)**

Danilo Kanno  
Eduardo Vilella Machado  
Egle Bezerra  
Ellen Ceccon  
Flávia Gizzi  
Flávio de Sousa  
Lucas Ferreira dos Santos  
Maria José dos Santos  
Maria Rehder  
Nélia Ap. da Silva  
Rodrigo Soares da Silva  
Rosemary Mattos  
Santiago Castigio e Monteiro  
Selma Z. Macedo dos Santos  
Sonia M. E. Simioni  
Viviane Silva

### ***Pareceristas Ad Hoc***

Adriana Dragone Silveira (UFPR)  
Antônio Lisboa Leitão de Souza (UFCG)  
Bianca Correa (USP- Ribeirão)  
Cassia Domiciano (UFMT)  
Catarina de Almeida Santos (UnB)  
Cristiane Machado (UNICAMP)  
Dalva Franco (Centro Universitário São Camilo)  
Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFPA)  
Daniela de Oliveira Pires (UFPR)  
Fátima Cossio (UFPEL)  
Gilda Cardoso de Araújo (UFES)  
Luiz de Sousa Junior (UFPB)  
Marcia Cossetin (UFMT)

### **Pareceristas *Ad Hoc* (cont.)**

Maria Aparecida Monção (Unicamp)

Maria Aparecida Nunes Pereira (UFPB)

Maria Augusta Peixoto (UFGO)

Raquel Borghi (UNESP- Rio Claro)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)

Sabrina Moehleck (UFRJ)

Sônia Simioni (USP-Ribeirão)

### **Equipe de Produção Editorial**

(Organização)

Profª Dra. Elisangela Maria Pereira (Unicamp)

Dra. Nadia Pedrotti Drabach (Unicamp)

### **Editoração Eletrônica**

Profª Dra. Elisangela Maria Pereira (Unicamp)

Dra. Nadia Pedrotti Drabach (Unicamp)

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                                                                         | <b>8</b>  |
| <b>PROGRAMAÇÃO DO EVENTO .....</b>                                                                                                                                | <b>9</b>  |
| <b>TRABALHOS.....</b>                                                                                                                                             | <b>10</b> |
| <b>EIXO 1: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO</b>                                                                                           | <b>10</b> |
| A ATUAÇÃO DOS AGENTES PRIVADOS NA ESFERA EDUCACIONAL MUNICIPAL                                                                                                    | 10        |
| A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....                                               | 16        |
| AS MUDANÇAS NO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SIMAVE) ENTRE OS ANOS DE 2015 E 2018.....                                              | 23        |
| AVALIAÇÃO DE SISTEMA NO CONTEXTO DA DISPUTA ENTRE PÚBLICO E PRIVADO EM EDUCAÇÃO .....                                                                             | 29        |
| EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS DILEMAS.....                                                                                                                              | 35        |
| EFEITOS DAS POLÍTICAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR.....                                                                   | 41        |
| PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DO GRANDE ABC: PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO NO PLANEJAMENTO DA OFERTA E NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 48        |
| POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I .....                                                                       | 56        |
| <b>EIXO 2: GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVATIZAÇÃO .....</b>                                                                                                    | <b>62</b> |
| A CONSTITUINTE DE 1987-1988: INDÍCIOS SOBRE A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....                                                                             | 62        |
| A GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DE PETRÓPOLIS: PARCERIA PÚBLICO PRIVADA .....                                                                            | 67        |
| AS FERRAMENTAS NEOLIBERAIS E A PRIVATIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR .....                                                                                        | 73        |
| ESPAÇO PRIVADO ATUANDO NO ESPAÇO PÚBLICO NOS PROGRAMAS VOLTADOS À EDUCAÇÃO PÚBLICA .....                                                                          | 80        |
| GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVATIZAÇÃO: A GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS .....                                           | 86        |
| GOVERNANÇA CORPORATIVA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES A PARTIR DO BRASIL, COLOMBIA E CHILE.....                                                 | 92        |
| IMPLANTAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA .....                                                                                   | 100       |
| O DESCONHECIMENTO DOS GESTORES SOBRE O IMPACTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA .....                                                          | 107       |

|                                                                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO COMO EXPRESSÃO DAS<br>PRIVATIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....                                                                 | 113        |
| PERFORMATIVIDADE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS SENTIDOS DO<br>TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA .....                                                          | 120        |
| PLANO DO DISTRITO FEDERAL: O FÓRUM DE EDUCAÇÃO E SUA ATUAÇÃO<br>POLÍTICA E SOCIAL .....                                                                        | 126        |
| TERCEIRA VIA: A NOVA FACETA NEOLIBERAL E SEU DESDOBRAMENTO NAS<br>POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 .....                          | 137        |
| TERRITÓRIO EDUCATIVO COMO GARANTIA DE DIREITOS CONSTITUCIONAIS:<br>UM CAMINHO POSSÍVEL? .....                                                                  | 143        |
| <b>EIXO 3 – FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO .....</b>                                                                                          | <b>149</b> |
| LEI DE RESPONSABILIDADE E GASTOS COM PESSOAL EM TRÊS MUNICÍPIOS<br>MATOGROSSENSES - CUIABÁ, VÁRZEA GRANDE E RONDONÓPOLIS .....                                 | 149        |
| GASTOS DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COM O SETOR<br>PRIVADO COM E SEM FINS LUCRATIVOS: ANÁLISE DE MINAS GERAIS E PARÁ<br>.....                     | 156        |
| CONFIGURAÇÕES DO PÚBLICO E DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO: PROGRAMA<br>BOLSA CRECHE E “ESCUELAS AUTOGESTIONADAS” .....                                                 | 162        |
| EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: A OPÇÃO<br>PELA REDE PRIVADA COM FINANCIAMENTO PÚBLICO .....                                        | 168        |
| CONTAS ANUAIS DO GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO REFERENTE<br>AOS EXERCÍCIOS DE 2015 A 2017 - RECURSOS DE MDE - CONSIDERAÇÕES DO<br>TRIBUNAL DE CONTAS. .... | 174        |
| O NOVO FUNDEB EM DEBATE: ENTRE A GESTÃO DE RESULTADOS E A<br>PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA EDUCATIVA NO BRASIL .....                                                  | 181        |
| ETNOGRAFIA DE REDES: UMA ANÁLISE SOBRE OS REFORMADORES<br>EMPRESARIAIS E AS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS .....                                     | 189        |
| FORTELECIMENTO DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE<br>SOCIAL DO FUNDEB NO ESTADO DA PARAÍBA .....                                                       | 195        |
| CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB NO<br>MUNICÍPIO DE ALHANDRA-PB: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO .....                                       | 202        |
| ANÁLISE COMPARADA SOBRE OS CORTES DOS GASTOS PÚBLICOS COM<br>EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE INSTABILIDADE POLÍTICA NA GUINÉ-BISSAU E<br>BRASIL.....                  | 207        |
| <b>EIXO 4 – OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO .....</b>                                                                                                 | <b>214</b> |
| INSTITUTO AYRTON SENNA E SUA REDE POLÍTICA NOS SISTEMAS DE ENSINO<br>DO RIO GRANDE DO SUL .....                                                                | 214        |
| A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ALEMANHA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O<br>SISTEMA DUAL.....                                                                                | 220        |

|                                                                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| REDES POLÍTICAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO .....                                                          | 227        |
| MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS PAULISTAS: CONSTRUINDO DADOS SOBRE TAXAS DE ATENDIMENTO PÚBLICO E PRIVADO .....            | 234        |
| O DIREITO À EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....                                | 243        |
| <b>EIXO 5 – CURRÍCULOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO</b> .....                                                             | <b>250</b> |
| NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO, EXCLUSÃO E CONTROLE DA CULTURA PERIFÉRICA: QUAIS EXPERIÊNCIAS SÃO VÁLIDAS? .....                               | 250        |
| PRIVATIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A LÓGICA DOS “TEMPOS MODERNOS” .....                                                       | 256        |
| “HOLE IN ONE”: O CASO DO PROJETO IMPULSIONA E A ALEGORIA DO DISCURSO NEOLIBERAL NOS CONTRATOS EDUCACIONAIS DO ESTADO-ADMINISTRAÇÃO ..... | 263        |

## APRESENTAÇÃO

No período de 15 a 16 de agosto de 2019, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) realizou o seu VI Seminário Internacional de Pesquisa do Greppe – Privatização da Educação Básica: novos diálogos. Em suas edições, os Seminários de Pesquisa do Greppe têm buscado promover o diálogo entre pesquisadores/as estudantes (graduandos/as e pós-graduandos/as), profissionais da educação básica e organizações da sociedade civil, com vistas a potencializar a reflexão sobre temas relacionados às políticas de gestão e financiamento da educação básica, em diferentes contextos e a partir de distintas perspectivas.

Neste VI Seminário, ampliamos nosso diálogo com os/as investigadores/as da América Latina, sempre presente em nossas iniciativas, e da África, relação iniciada no V Seminário. Buscamos ainda o diálogo com pesquisadores/as que têm como objeto de análise os processos de privatização da educação.

Nesta oportunidade, concretizou-se o resultado de trocas acadêmicas com a constituição da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação a ser lançada no VI Seminário.

A REDE, inscrita em um cenário global de subordinação ao mundo corporativo- no qual as pesquisas desenvolvidas em países de capitalismo periférico têm sofrido com a brusca redução de investimentos públicos e correm o risco de perder a necessária autonomia para o exercício da produção científica- objetiva potencializar o diálogo entre pesquisadores/as latino americanos e africanos sobre privatização da educação, por meio da disseminação de resultados de estudos localmente desenvolvidos, da troca solidária de informações entre grupos de pesquisa e pesquisadores/as e do diálogo com organizações da sociedade civil que possam aportar aos estudos sobre privatização análises que auxiliem na construção de

evidências para o entendimento da educação PÚBLICA, GRATUITA e Laica como condição para a realização do Direito Humano à Educação.

## PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

15 de agosto 2019

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8:30 às 10:00    | Credenciamento<br>Local: Salão Nobre - Faculdade de Educação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 10:00            | Abertura<br>Local: Salão Nobre - Faculdade de Educação<br>Direção da Faculdade de Educação da Unicamp<br>Coordenação do Programa Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE).<br>Representante da Fundação FRIEDRICH EBERT STIFTUNG (FES).<br>Representante da Associação de Docentes da Unicamp (ADunicamp).<br>Coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).<br>Coordenação do Comitê Científico do VI Seminário Internacional de Pesquisa do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE)<br><br>Coordenação: Theresa Adrião (GREPPE/Unicamp) |
| 14:30h às 18:00h | Mesa redonda 1<br>Privatização da Educação Básica: atores privados em países da América<br><br>Local: Salão Nobre- Faculdade de Educação<br>Juan Gonzáles – Facultad de Ciencias Sociales de La<br>Universidade de Chile<br>Daniela de Oliveira Pires- UFPR- NUPE/ GPRPP- UFRGS<br>Theresa Adrião- FE/ UNICAMP                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 19:30 às 22:30   | Mesa redonda 2<br>Consequências dos Processos de Privatização para a Educação Obrigatória em África e Latino América<br>Local: Salão Nobre - Faculdade de Educação<br>Ilich Ortiz - Universidad Nacional de Colombia –GSEID<br>Rui da Silva - Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto<br>Camilla Croso - Campanha Latino-Americana pelo Direito à educação (CLADE)<br>Isaac Paxé - Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação-Angola<br><br>Coordenação: Adriana Dragone Silveira- UFPR                                                                            |

**16 de agosto de 2019**

|                |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10:00 às 12:00 | Apresentação de Trabalhos<br>Local: Faculdade de Educação                                                                                                                                                                                                                       |
| 14:00 às 17:00 | Mesa redonda 3<br>Casos Brasileiros em Estudo: Pernambuco, Minas, Rio de Janeiro.<br>Local: Auditório da ADUNICAMP<br>Teise Garcia – RP/USP<br>Raquel Borghi –RC/UNESP<br>Regiane Bertangha – RC/UNESP<br>Sabrina Moehlecke- FE/UFRJ<br><br>Coordenação: Cassia Domiciano- UFMT |
| 17:00          | Lançamento da Rede Latino-Americana e Africana de Pesquisadores em Privatização da Educação<br>Local: Auditório da ADUNICAMP<br><br>Coordenação: Theresa Adrião (GREPPE/UNICAMP)                                                                                                |
| 18:00          | Plenária GREPPE<br>Local: Auditório da ADUNICAMP                                                                                                                                                                                                                                |
| 20:00          | Jantar por adesão                                                                                                                                                                                                                                                               |

## **TRABALHOS**

### **EIXO 1: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO**

#### **A ATUAÇÃO DOS AGENTES PRIVADOS NA ESFERA EDUCACIONAL MUNICIPAL**

#### **LA ACTUACIÓN DE AGENTES PRIVADOS EL ÁMBITO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL MUNICIPAL**

Kelly Leticia da Silva Sakata

Universidade Federal do Paraná – UFPR

kelly.l.sakata@hotmail.com

Michelle Fernandes Lima

Universidade Estadual do Centro – Oeste – UNICENTRO

michellefernandeslima@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Parcerias público-privadas. Esfera Educacional Municipal. Políticas educacionais.

**Palabras clave:** Asociaciones público-privadas. El ámbito administrativo educacional municipal. Políticas educacionales.

## **Introdução**

Este estudo trata das parcerias público-privadas – PPP entre as secretarias educacionais municipais e as Fundações privadas e Associações sem fins lucrativos – FASFIL. Teve como objetivo de análise problematizar e discutir a relação público-privada na esfera administrativa municipal por meio de levantamento de literatura.

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 que evidenciou-se a necessidade de problematizar o movimento das PPP na esfera administrativa municipal, e assim, ter uma visão ampla para o auxílio de futuras análises.

Indicamos que 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 (ARAUJO, 2013; BONAMINO, 2003; SAVIANI, 2014).

## **Metodologia**

Indicamos que nossa perspectiva epistemológica é de cunho marxista pautada nos escritos de Antônio Gramsci a qual possui um compromisso de transformação da realidade, ou seja, apontamos que “[...] não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual realizou-se um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores: *Agentes privados*, *Parceria público privada* e *Parceria público privado* permitindo a localização de

respectivamente 153, 266 e 35 trabalhos num total 454. Após a leitura dos resumos, foram selecionados 16 textos para aprofundamento.

Concomitantemente, realizamos uma busca de trabalhos no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, em que seguimos os mesmos descritores. A pesquisa permitiu a localização de, respectivamente 70, 45 e 07 trabalhos. Após análise de seus resumos, selecionamos 04 artigos. Em uma visão geral, o total de trabalhos selecionados foram 20, sendo 10 Dissertações, 06 teses e 04 artigos. Os trabalhos selecionados tiveram como objetivo de análise problematizar e discutir a relação público-privada na esfera administrativa municipal.

### Discussão dos resultados

A partir da leitura dos resumos, para organizar a exposição, os trabalhos foram sistematizados em três grupos. O primeiro trata das pesquisas sobre as PPP no que concerne aos materiais didáticos e apostilamentos:

Quadro 2 - Trabalhos: PPP Apostilamento/Material Didático – 2018

| Objeto de estudo                                                                                                                                         | Área (s)                  | Resultados Apontados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO com a Editora Positivo Ltda.                                                             | Educação:<br>Tese         | Internalização e naturalização de que tudo que envolve a Educação pública pode ser convertido em bens e produtos comercializáveis. Fetichização dos produtos, serviços e tecnologias educacionais.                                                                                                                                                                       |
| Ações de formação continuada de professores em municípios que compraram materiais apostilados de sistemas de ensino privados no Polo 20 da UNCME-SP.     | Educação:<br>Dissertação  | As ações de formação continuada de docentes promovidas pelas empresas que se centram em um modelo de formação individual do professor e na transmissão de conteúdos preestabelecidos, constituindo-se em ação basicamente instrumental. Torna-se clara a necessidade de que a formação continuada não seja vista como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados. |
| Uso do sistema apostilado de ensino enquanto material estruturado para a organização do trabalho pedagógico na escola.                                   | Educação<br>escolar: Tese | O uso do sistema apostilado de ensino interfere na organização do trabalho pedagógico e no Projeto Político Pedagógico das escolas, ao padronizar e homogeneizar o conteúdo curricular e ao excluir os professores da autoria de seu próprio trabalho. No entanto, nas escolas residem possibilidades para o exercício da autonomia escolar.                             |
| Implantação e as consequências da parceria público-privada no município de Ipeúna, Estado de São Paulo, quanto à compra de sistema de ensino apostilado. | Educação:<br>Artigo       | Verificou-se que houve alterações na política educacional municipal, alterou-se o <i>lôcus</i> decisório quanto à seleção e organização dos conteúdos curriculares e quanto à formação de professores, transferindo-os para o sistema de ensino.                                                                                                                         |
| Três Grupos Empresariais – Objetivo, COC e Positivo – e caracterização dos produtos e serviços que integram seus sistemas apostilados de ensino.         | Educação:<br>Artigo       | Observam-se muitas semelhanças na trajetória e na atuação desses três Grupos, e uma intensa e crescente oferta de seus respectivos <i>sistemas de ensino</i> para as redes públicas, gerando consequências, como padronização de conteúdos escolares, padronização de qualidade e transferência de responsabilidades do setor público para a esfera privada.             |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de periódicos - CAPES. Elaborado pela autora.

As pesquisas ressaltaram a desresponsabilização do âmbito público, a homogeneização dos conteúdos curriculares, bem como o entendimento de que o âmbito educacional público pode ser convertido em bens e produtos comercializáveis. No segundo grupo, localizamos as pesquisas que tratam das PPP no que concerne aos Arranjos, Educação a distância - EAD e convênios na Educação Infantil.

**Quadro 3 - Trabalhos PPP – Arranjos/EAD/Conveniamentos – 2018**

| Objeto de estudo                                                                                                                                                                                                                                  | Área (s)                 | Resultados Apontados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PPP realizadas por municípios paulistas para a oferta educacional na Educação Infantil                                                                                                                                                            | Educação:<br>Dissertação | Os resultados evidenciam que os convênios, legitimados pela atual legislação e impulsionados tanto pela esfera pública e/ou privada, estão em expansão, e em alguns municípios representam a única forma de atender a essa faixa etária.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Processo de implementação do projeto <i>Educação Repaginada</i> e suas contradições.                                                                                                                                                              | Educação:<br>Dissertação | Apesar dos limites e das contradições, o projeto <i>Educação Repaginada</i> reflete a posição da gestão educacional de Salto, em ser contrária às políticas de desqualificação da gestão pública, disseminadas em vários municípios paulistas, pós-municipalização do Ensino Fundamental.                                                                                                                                                                                                   |
| Projeto Autonomia Carioca: uma aceleração de estudos destinada a alunos em defasagem idade/série matriculados no Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.                                                            | Educação:<br>Dissertação | Apesar de apontarem alguns problemas nas dinâmicas da teleaula, como a inadequação dos vídeos aos alunos do projeto, a dificuldade no trabalho das equipes e o pouco contato com os responsáveis, as professoras veem, nessa aceleração de estudos, uma forma de observar melhor o aluno em suas dificuldades, não só de conteúdos, como em questões comportamentais, até pelo tempo maior na sala de aula com eles.                                                                        |
| PPP organizadas a partir de arranjos de desenvolvimento, parceria público-privada.                                                                                                                                                                | Educação:<br>Tese        | Pode-se afirmar, dentre os direcionamentos que a parceria público-privada em questão proporcionou, uma mobilização política junto aos municípios partícipes da parceria, no sentido de estimular os gestores municipais para a construção do Plano de ações articuladas - PAR, com bases pactuadas com a população.                                                                                                                                                                         |
| As políticas de Educação Infantil do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), a partir da Emenda Constitucional Nº 59.                                                                                                                   | Educação:<br>Dissertação | As ações da Prefeitura para expandir o acesso à Educação Infantil estão pautadas na compra de vagas em instituições privadas de ensino do Município, fortalecendo, assim, a parceria público-privada.                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Os limites da formação de professores via educação a distância (EAD), fomentada pela ideologia neoliberalista, com base na política educacional para a formação inicial de professores no município de Água Branca - AL, entre os anos 2006-2014. | Educação:<br>Dissertação | Apontam para a necessidade de superação da modalidade de formação de professores via EAD, uma vez que ela descaracteriza a função social do docente e apresenta limitações, como: ineficiência do material didático, indisponibilidade de bibliotecas e laboratórios adequados na unidade de formação, tutores treinados apenas para o exercício de atividades de cunho técnico, infraestrutura precária e ausência total de discussão teórica durante o processo de formação do professor. |
| Uma análise do Programa Bolsa Creche no município de                                                                                                                                                                                              | Educação:<br>Artigo      | Neste trabalho, implantação significa a ação do governo para introduzir, inserir e instituir a proposta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                 |  |                                                                                                          |
|-----------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Piracicaba - SP |  | educacional. O convênio tem consumido ano a ano valores absolutos cada vez maiores do orçamento público. |
|-----------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de periódicos - CAPES. Elaborado pela autora.

Neste grupo, três pesquisas indicam que as PPP, em alguns municípios, são a única forma de atendimento da Educação Infantil, e para além da desresponsabilização do setor público está a questão de financiamento. No terceiro grupo selecionamos as pesquisas que buscam a compreensão das PPP no que concerne ao âmbito da gestão.

#### Quadro 4 - Trabalhos PPP – Parceria de Gestão – 2018

| Objeto de estudo                                                                                                                                                                                                   | Área (s)                 | Resultados Apontados                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PPP entre a Prefeitura Municipal de Santarém – PA e IAS, por meio da Rede Vencer com foco no Programa Gestão Nota 10.                                                                                              | Educação:<br>Tese        | Serve para alimentar esses setores privados com dinheiro público em troca da aplicação de algumas técnicas de gestão gerencial no setor educacional. Intensificação em cima do trabalho do professor. |
| A relação da parceria entre o IAS e a Prefeitura Municipal de Benevides, executada por meio dos Programas Acelera Brasil e Se Liga.                                                                                | Educação:<br>Tese        | Orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência entre as instituições públicas. Intensificação no trabalho dos professores.                                     |
| Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) em Campinas, o poder público transfere a gestão de equipamentos públicos denominados Centros de Educação Infantil <i>Naves-mães</i> ao setor privado. | Educação:<br>Tese        | Criou desigualdades no padrão de atendimento à criança menor de 6 anos, inserindo a Educação Infantil em uma indústria de serviços pautados em mecanismos de mercado.                                 |
| PPP no estado de Pernambuco por intermédio do IAS.                                                                                                                                                                 | Educação:<br>Dissertação | Permitiu a aproximação dos discursos que circundam a política educacional no contexto apresentado.                                                                                                    |
| Parceria para a gestão da educação municipal firmada entre o IAS e a Prefeitura de São José dos Pinhais.                                                                                                           | Educação:<br>Dissertação | Foi importante para estabelecer mecanismos de autonomia; porém, tendo como base competitividade e busca de resultados.                                                                                |
| Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) no município de Campinas-SP, criação dos CEI <i>Naves-Mães</i> .                                                                                      | Educação:<br>Dissertação | Processo de privatização da Educação Infantil em Campinas, os baixos salários pagos aos profissionais, as salas superlotadas e o interesse de algumas instituições em firmarem parceria.              |
| Trajetória, avanços e as possibilidades do Programa <i>Naves-Mãe</i> , PPP criada para atender a demanda de vagas para as crianças da Educação Infantil em Campinas.                                               | Educação:<br>Dissertação | Aponta para não garantia dos direitos das crianças pequenas a uma educação gratuita e de qualidade, devido à precariedade do atendimento nas <i>Naves-Mãe</i> .                                       |
| Os sistemas de gestão adotados por dois municípios paulistas, Cosmorama e São José dos Campos.                                                                                                                     | Educação:<br>Artigo      | Baseada em moldes empresariais, pode alterar o cotidiano escolar na busca de resultados melhores e sistematizados, incentivando a concorrência entre os alunos que são homogêneos por metas.          |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de periódicos - CAPES. Elaborado pela autora.

As pesquisas, de forma geral, devido a alguns grupos de estudos<sup>1</sup>, concentram-se na região sudeste-SP. Das vinte pesquisas elencadas, onze localizam-se na região de São Paulo e apenas uma no Estado do Paraná.

Entendemos, a partir deste levantamento, que os agentes privados, aproveitando-se deste nicho econômico que se tornou a abertura posta pelas PPP, vendem seus *produtos* identificados como apostilamentos, formação continuada dos professores, formação de gestores, programas de gestão, etc. Seu intuito está para além do financeiro, encontra-se na propagação da ideologia burguesa.

## Conclusão

Verificamos que o resultado das PPP, em algumas localidades, foi a desobrigação do aparelho estatal quanto ao cumprimento do direito à educação, baixos salários dos professores e salas superlotadas. Ainda, uma privatização quase direta da Educação Infantil em algumas localidades.

Assim, a educação propagada pelas PPP, voltada para o trabalho como sinônimo de *qualidade*, não é a mesma educação de *qualidade* oferecida para a classe dominante. Para Gramsci (1976), uma escola de qualidade está para além de uma formação voltada para o trabalho assalariado e explorador; a qualidade consiste em uma escola desinteressada em que haja uma formação humanista, que englobe o trabalho como ato fundante do ser social. Neste sentido, a escola de *qualidade* propagada pela classe burguesa seria uma escola, a qual Gramsci denomina como *interessada*, em que a elite dominante educa a classe subalterna para o trabalho assalariado, incutindo nos subalternos uma cultura burguesa de submissão.

## 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.

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.

---

1 Como o GREPPE da Unicamp-SP. Mais informações disponíveis em: <<https://groupe.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos** [1910-1920]. v. 1. Lisboa: Seara Nova, 1976. Tradução Manuel Simões.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach e História. In: \_\_\_\_\_ **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

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

## **A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

### **LA CENTRALIDAD DE LAS EVALUACIONES A GRAN ESCALA EN EL CONTEXTO DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA Y LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Fabiana Alvarenga Filipe  
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Rio Claro  
fabiana\_alvarenga@yahoo.com.br

#### **Resumo**

Em meados da década de 1990, os princípios da Nova Gestão Pública foram inseridos na administração pública brasileira por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE. Nesse contexto, as avaliações em larga escala ganham ênfase no campo educacional por supostamente possibilitarem o monitoramento e a melhoria da qualidade educacional. Entretanto, a centralidade desse instrumento traz consequências para educação pública, dentre elas a privatização, temática que objetivamos discutir nesse trabalho. Nesse sentido, a investigação, que foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, aponta que a adoção de uma lógica gerencialista, imprime ao campo educacional valores advindos do setor privado, acarretando na desresponsabilização do Estado com relação à educação.

**Palavras-Chave:** Nova Gestão Pública; Avaliações em larga escala; Privatização.

**Palabras-Clave:** Nueva Gestión Pública; Evaluaciones a gran escala; Privatización.

## **Introdução**

A partir da década de 1990, a administração pública brasileira adota as concepções baseadas em um novo paradigma de administração pública, a chamada Nova Gestão Pública – NGP que, de acordo com Cossio (2018, p. 67) “[...] diz respeito às mudanças no interior da administração pública, visando a sua modernização e eficiência aos moldes das empresas privadas [...]”.

A nova forma de conceber a administração pública é delineada no Brasil pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado- PDRAE (BRASIL, 1995), documento elaborado em 1995 pelo então ministro do Ministério de Administração e Reforma do Estado– MARE, Luiz Carlos Bresser Pereira. O referido documento carrega objetivos e diretrizes inspirados nos princípios da administração de empresas que deveriam ser adotados pela administração pública e, conseqüentemente, pelo campo educacional.

As mudanças propostas pelo PDRAE são fundamentadas nas críticas ao modelo burocráticode administração que não estaria sendo eficiente, devendo o setor público adotar os mesmos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade advindos do mercado no sentido de atingir a qualidade.

No campo educacional, para alcançar a referida qualidade, tornam-se necessários instrumentos de aferição, sendo as avaliações em larga escala a ferramenta que, de acordo com os apoiadores do gerencialismo na educação, possibilitaria o monitoramento e impulsionaria a melhoria da qualidade das instituições escolares.

Este trabalho possui o objetivo de discutir a centralidade que as avaliações em larga escala ganharam nesse contexto e as conseqüências para o campo educacional, em especial a privatização. Para cumprimento do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica.

## **PDRAE: O documento que dá legitimidade à introdução do gerencialismo na administração pública brasileira**

A década de 1990, de acordo com Martins (2005, p. 139) corresponde “[...] ao período de introdução, aprofundamento e consolidação do padrão de desenvolvimento

neoliberal no Brasil”, momento de “[...] reorganização política e da redefinição das relações de poder no país” (MARTINS, 2005, p. 139).

Para discutir o referido contexto é importante mencionar a visão de Dale (2010, p. 1104) de que a Nova Gestão Pública “[...] tem como uma das suas características chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar contra o Estado, mas através dele.”, o que, de acordo com o autor foi chamado de constitucionalização do neoliberal.

Como dito na introdução deste trabalho, a reforma do Estado, desenhada pelo PDRAE, insere princípios empresariais na administração pública, afetando o campo educacional. Exemplo disso está presente na apresentação do documento, quando Fernando Henrique Cardoso, então Presidente do Brasil, demonstra de forma bastante clara seus objetivos com relação ao novo caminho que o Estado brasileiro deveria percorrer, afirmando que

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em **conceitos atuais de administração e eficiência**, voltada para o **controle dos resultados** e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna **“cliente privilegiado”** dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 7, grifo nosso).

Como podemos observar, Fernando Henrique Cardoso compõe um discurso com termos advindos do campo empresarial, quais sejam, “eficiência”, “controle dos resultados” e “cliente privilegiado”. Esses termos indicam uma aproximação da lógica privada com a esfera pública.

De acordo com Souza (2010, p. 46-47), “[...] o tom do discurso era o da promoção do consenso, para tanto apresentava dados que visavam legitimar a proposta apresentada.” Nesse sentido, “Evocava-se a necessidade de reorganização das estruturas administrativas como meio para promoção da qualidade e produtividade dos serviços prestados” (OLIVEIRA, 2015, p. 630).

A competição administrada no interior do Estado e a descentralização das estruturas organizacionais também são preconizadas no PDRAE, que afirma “[...] que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)” (BRASIL, 1995, p. 16).

Além da descentralização, a privatização de empresas estatais e a publicização são elementos constantes do documento, sendo que a última significa transferir “[...]para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.” (BRASIL, 1995, p. 13). Essas estratégias, de acordo com o PDRAE, possibilitariam que o Estado reduzisse “[...] seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo- se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde [...]” (BRASIL, 1995, p. 13).

Nesse sentido, o documento coloca sua pretensão de

[...] reforçar a governança - a capacidade de governo do Estado - através da **transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente**, voltada para si própria e para o controle interno, **para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente**, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, 1995, p. 13, grifos nossos).

A eficiência da administração pública, tão defendida no documento, refere-se à “[...] a necessidade de **reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços**, tendo o cidadão como beneficiário [...]” o que seria “essencial”. Destarte, “A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da **eficiência e qualidade** na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma **cultura gerencial** nas organizações” (BRASIL, 1995, p. 16, grifo nosso).

No campo educacional, assim como em outros setores, a NGP trouxe diversas mudanças, pautadas em suas principais ferramentas, quais sejam, a fixação de parâmetros, a supervisão e revisão de resultados e a recompensa pelo alcance de resultados (BALL; YOUDELL, 2008).

Como já dito na sessão introdutória deste trabalho, no campo educacional, é predominante a ideia de que as avaliações em larga escala seriam o instrumento que possibilitaria o monitoramento da qualidade da educação, com vistas à sua melhoria. Entretanto, como discutiremos na próxima sessão, essas ferramentas não estão impulsionando uma melhoria real da qualidade educacional, mas estão servindo de instrumento de controle e responsabilização dos profissionais do campo educacional, gerando diversas consequências para o setor, como por exemplo a privatização.

## NGP, avaliações em larga escala e privatização

A centralidade das avaliações em larga escala no contexto da NGP tem trazido diversas consequências para o campo educacional, tendo em vista que

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em **controle e responsabilização**, ou seja, em processos de **fixação de metas** objetivas submetidas a **avaliação e divulgação**, associadas a **prêmio ou punição**, na dependência dos resultados obtidos (FREITAS (2016, p. 140, grifo nosso).

Como podemos observar, esse modelo de gestão tem a avaliação como instrumento de busca da eficiência e qualidade, mas, de acordo com Freitas (2016), o destino final dos chamados “reformadores empresariais da educação” é a privatização, tendo em vista que essas ideias “[...] advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade.” Entretanto “A questão da privatização [...] não é um tema separado de outros dois aspectos a ela associados: a meritocracia e a responsabilização” (FREITAS, 2016, p. 141).

Dessa forma, para compreender o desenvolvimento da privatização é imprescindível o entendimento da sua produção por meio da lógica da responsabilização e meritocracia (FREITAS, 2016), que ocorre da seguinte forma:

Pela via da **responsabilização combinada com meritocracia**, a **privatização aparece como uma “justa medida” em defesa das “crianças que não aprendem”**, especialmente as “mais pobres” e que, segundo essa visão, “têm direito à educação tanto quanto as crianças mais ricas”, **que podem frequentar escolas privadas**. Se os ricos podem frequentar as escolas privadas, por que os mais pobres têm de se contentar com a escola pública? Como corolário, deve-se igualmente **privatizar a escola pública** para que todos tenham direito à “boa educação” que caracteriza o sistema privado (FREITAS, 2016, p. 141, grifo nosso).

Dessa maneira, é possível observar que as categorias responsabilização-meritocracia-privatização são interligadas e estruturam, como já mencionado pelo autor em outra ocasião, o chamado neotecnicismo

[...] onde se propõe a mesma **racionalidade técnica** de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (**controle pelo processo, bônus e punições**), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2013, p. 48, grifo nosso).

Dessa forma, corroboramos as ideias de Freitas (2012, p. 383) de que quando tratamos da interligação das categorias responsabilização-meritocracia-privatização, “No centro, está a ideia do **controle dos processos**, para garantir certos **resultados** definidos *a priori* como “*standards*”, **medidos em testes padronizados**” (FREITAS, 2012, p. 383).

Com a adoção desses princípios, o campo educacional passa a ser regido como uma empresa, que precisa alcançar a tão proclamada qualidade educacional, traduzida em resultados quantitativos, advindos das avaliações em larga escala e que são dotados de uma pretensa neutralidade e objetividade.

Dessa forma, a partir de um discurso que apregoa a necessidade de prestar contas à sociedade acerca da qualidade das instituições escolares, a escola passa a ser gerenciada por meio de um modelo mercadológico, que induz os alunos e professores a uma concepção individualista e competitiva, tendo em vista que é necessário “correr” para alcançar as metas estabelecidas.

A adoção da lógica gerencialista na educação pública é caracterizada por Ball e Youdell (2008) como “privatização endógena” ou “privatização *na* educação”, que se refere à adoção das ideias e das práticas utilizadas no setor privado para que o setor público se torne semelhante a uma empresa e eficiente como tal.

Em muitos casos, de acordo com os autores supracitados, a “privatização endógena” abre caminhos para efetivação da “privatização exógena” ou “privatização *da* educação”, que ocorre quando os serviços públicos educacionais são abertos ao setor privado com o objetivo de se obter benefício econômico (BALL; YODELL, 2008).

Dessa forma, corroboramos as ideias de Cossio (2018, p. 72), no sentido de que

[...] o **empresariamento da educação**, através da participação ativa dos setores de mercado, seja uma **forma de privatizar a educação pública**, incidindo sobre seus fins e objetivos, **ressignificando e/ou modificando princípios** que foram considerados essenciais para a formação plena de pessoas para a cidadania e para a democracia, inseridos na Constituição Federal de 1988 e nas legislações educacionais.

Depreendemos do exposto que a inserção dos princípios mercadológicos constantes da NGP na educação pública, imprime neste setor características e discursos do setor privado, acarretando na desresponsabilização do Estado, fato que deve ser analisado de maneira cautelosa, haja vista que, em nossa compreensão, a educação está inserida na esfera dos direitos sociais e não na esfera das mercadorias.

### Algumas Considerações

A partir do delineamento da inserção dos princípios da NGP no Estado brasileiro por meio do PDRAE, foi possível observar o importante papel que as avaliações em larga escala passaram a exercer para consolidação do objetivo de importação das ideias e métodos advindos da esfera privada pela educação pública – privatização endógena (BALL; YOUDELL, 2008).

Foi possível observar, a partir das ideias de Freitas (2016), a interligação das categorias responsabilização-meritocracia-privatização, sendo a última o destino final dos “reformadores empresariais da educação”.

Destarte, compreendemos que o gerencialismo proposto pela NGP impulsiona as privatizações, podendo acarretar na desresponsabilização do Estado e a retirada da educação da esfera dos direitos sociais, transformando-a em mercadoria.

### Referências

- BALL, S.J; YOUDELL, D. La privatización encubierta em la educación pública. Informe. Instituto de Educación, Universidade de Londres, Maio, 2008.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da república, 1995.
- CÓSSIO, M. de F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan-abr. 2018. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 1, n. 113, p. 1099-1120, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 07 fev. 2015.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?<sup>2</sup>. In: Plano Nacional da Educação (PNE): Questões desafiadoras e embates emblemáticos. Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Organização); Aparecida Néri de Souza ... [et al.]. – Brasília, DF: Inep, 2013. 249 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2019.

---

<sup>2</sup> O referido texto foi apresentado pelo autor no 3º Seminário de Educação Brasileira, promovido pelo CEDES, em 2011.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, mai-ago. 2016.

MARTINS, A. S. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira via. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul/set., 2015.

SOUZA, Sílvia Cristina de. Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira. 2010. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

## **AS MUDANÇAS NO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SIMAVE) ENTRE OS ANOS DE 2015 E 2018**

## **LOS CÁMBIOS EM EL SISTEMA MINEIRO DE EVALUACIÓN Y EQUIDAD EM LA ENSEÑANZA PRIMARIA ENTRE LOS AÑOS 2015 Y 2018**

Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel – Universidade Federal de Viçosa –  
maencupibra@gmail.com

**Palavras-chave:** SIMAVE, Avaliações Externas, Políticas de Avaliação.

**Palabras-clave:** SIMAVE, Evaluaciones Externas, Políticas de Evaluación.

### **Introdução**

A pesquisa aqui apresentada tem foco em uma temática que tem ganhado destaque nos debates em torno das políticas públicas educacionais emergentes no cenário brasileiro: as avaliações externas, que são empreendidas pelos governos federal, estaduais e municipais, além do Distrito Federal, para determinar a qualidade do ensino da Educação Básica.

A partir do final da década de 80 do século XX, repercutindo um movimento existente, especialmente vindo dos Estados Unidos da América e de alguns países da Europa, iniciaram-se as reformas educativas objetivando atender as orientações expedidas pelos diversos órgãos internacionais que intermediavam o financiamento da Educação Básica na América Latina, em especial, o Banco Mundial, a UNESCO, dentre outros. Assim, a Educação Básica brasileira passou a ser objeto de avaliações externas, inicialmente, apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em testes padronizados, no qual seria possível fazer comparações entre redes e escolas (AFONSO, 2009).

Desse modo, no Brasil, o Estado começou a avaliar o desempenho de seus estudantes a partir da implantação de modelos de avaliação em larga escala, que, além de avaliar, permitem elaborar *rankings* de todo o sistema educacional. Seguindo a mesma lógica do Saeb, os estados e alguns municípios passaram a criar seus sistemas de avaliação, inspirando-se no sistema criado pelo governo federal, e também buscando caminhos próprios, mas, de certa forma, relacionados com as iniciativas desenvolvidas no âmbito Federal.

Com as avaliações externas, de um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado: os bons resultados no processo avaliativo. Debater sobre o tema das avaliações externas não é tarefa simples, por se tratar de um tema abrangente, que levanta acaloradas discussões entre os que defendem diferentes pontos de vista. Dada a tamanha importância que esta problemática tomou nas políticas públicas educacionais, é fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas que pretendam investigar a composição desses modelos de política presentes nas escolas públicas, contribuindo para o debate desta área de pesquisa.

### **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa em educação desempenha um importante papel dentro das ciências humanas. Sendo assim, entre os estudos no campo da educação, observa-se que muitos trabalhos utilizam a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa surge de uma interação intensa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa. Entende-se que, nesta pesquisa, tal abordagem possa favorecer a compreensão das percepções dos gestores estaduais de educação sobre o novo Simave, propiciando a interlocução com os participantes, por meio da entrevista, no lócus das ações, como

sendo um dos métodos para a construção dos dados do trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Desse modo, esta pesquisa foi realizada empregando as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica e documental; seleção dos participantes; construção dos dados qualitativos por meio de entrevistas com os participantes da pesquisa; coleta de dados quantitativos das escolas da microrregião de Ubá participantes do Simave, com a finalidade de caracterizar o Sistema; análise quanti-qualitativa dos resultados iniciais do novo Simave e análise descritiva e qualitativa dos dados produzidos no trabalho.

Dada tamanha importância que tal temática tomou nas políticas públicas educacionais, compreendemos que é fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas que pretendam investigar a composição desses modelos de política de avaliação, contribuindo para o debate e reflexão nesta área de pesquisa.

### **Discussões dos Resultados: O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica**

No Estado de Minas Gerais, os alunos dos diversos níveis da Educação Básica das escolas públicas são periodicamente submetidos a diversas avaliações externas, tanto de âmbito federal quanto estadual. No âmbito estadual, o estado possui o Simave, criado no ano de 2000, sendo Minas Gerais é um dos pioneiros em implementar um sistema próprio de avaliação.

Assim, compreendemos que a criação deste novo modelo de avaliação proposto pelo Simave pôde influenciar outros sistemas estaduais a repensarem suas práticas avaliativas, pois

com o intuito de avançar no seu sistema de avaliação, Minas criou um novo desenho para o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Simave, cujos contornos se alinham às avaliações nacionais e ampliam a abrangência das informações do desempenho alcançado pelos alunos (MINAS GERAIS, 2016, p. 3).

O Simave, atualmente, é composto por dois programas: pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e pelo Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). O Proalfa é uma avaliação anual e censitária aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino fundamental visando avaliar os procedimentos de Leitura. Já o Proeb avalia competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio

em Língua Portuguesa e Matemática. As provas abrangem toda a rede pública – escolas estaduais e municipais (AGÊNCIA MINAS GERAIS, 2017).

No ano de 2015, quando houve a troca do comando do governo estadual de Minas Gerais, até então comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para o Partido dos Trabalhadores (PT), o Simave passou por algumas alterações, como o nome, que era “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica” e passou a se chamar “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”, com o slogan “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais”, que se assemelha aos vinculados, por parte das organizações e sindicatos dos trabalhadores, após a queda do governo Dilma, em 2016, intitulado “Nenhum direito a menos”.

O novo Simave parece estar alinhado com as políticas de avaliação do Governo Federal, além de estar comprometido para que os profissionais de educação possam se apropriar dos resultados, revertendo em ações pedagógicas. Outras mudanças ocorridas no Simave são de ordem técnica, como a inserção de novas etapas de escolaridade avaliados no Proeb. Assim, passa-se a dar um enfoque na equidade, surgindo novos indicadores, além de ter uma maior ênfase pedagógica, promovendo uma aproximação entre as avaliações externas e internas (MINAS GERAIS, 2015). Nos quadros 1 e 2 podemos observar algumas mudanças do antigo (até 2014) para o novo Simave (a partir de 2015), tanto na avaliação do Proalfa quanto do Proeb, respectivamente.

Quadro 1: As mudanças do Proalfa

| Até 2014                                                                                 | A partir de 2015                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DESENHO DO TESTE</b>                                                                  |                                                                                                  |
| Modelo único de caderno ou modelos com variação na posição dos itens                     | 16 modelos de cadernos diferentes, com 20 itens cada e 80 itens na composição total dos cadernos |
| <b>PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO</b>                                                         |                                                                                                  |
| Itens parcialmente lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a)                               | Autonomia do respondente, ou seja, itens não lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a)             |
| <b>DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS</b>                                                         |                                                                                                  |
| Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas divulgados separadamente | Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas incorporados às médias gerais    |

Fonte: Minas Gerais, 2015.

Quadro 2: As mudanças do Proeb

| Até 2014                                                                                                             | A partir de 2015                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ETAPAS E PERIODICIDADE</b>                                                                                        |                                                                                                                                                                     |
| 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio avaliados anualmente                                     | 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio, sendo que em anos de aplicação da Prova Brasil, o 5º e 9º anos não são avaliados pelo Simave |
| <b>DESENHO DO TESTE</b>                                                                                              |                                                                                                                                                                     |
| 26 modelos de cadernos com 39 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)                   | 21 modelos de cadernos com 26 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)                                                                  |
| <b>PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO</b>                                                                                     |                                                                                                                                                                     |
| Aplicação em dias diferentes, para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)                         | Aplicação em único dia, das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), seguindo a aplicação da Prova Brasil                                            |
| <b>DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS</b>                                                                                     |                                                                                                                                                                     |
| Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo divulgados separadamente | Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais                                           |

Fonte: Minas Gerais, 2015.

Com relação às mudanças apresentadas nos quadros anteriores, nos parece que o governo de Minas Gerais está pensando em otimização de recursos e, sobretudo, na mobilização das escolas. A alteração da avaliação para um único dia, pode estar minimizando os problemas e custos com logística para a aplicação da avaliação. Essa aplicação do SIMAVE em dia único, se assemelha à avaliação do ENEM, que também concentra sua aplicação em uma única data.

Ao incorporar os resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo às médias gerais, mostra-se de fato os resultados reais de toda uma rede, sem que haja a exclusão de nenhum dado dos estudantes matriculados na rede pública de ensino, e nem a omissão dos estudantes que, muitas vezes, são “excluídos” da escola em dias de avaliação. Outro ponto a se destacar é a inserção da avaliação nas etapas do 1º e 3º anos do Ensino Médio, nos anos em que acontecem a aplicação da Prova Brasil, posto que nesses anos o Simave não avalia o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Tal mudança além de mostrar um uso mais consciente dos recursos públicos, visto que os estudantes já serão submetidos à uma avaliação nacional, com a mesma escala e com matriz de referência próximas às do Simave, a partir de agora, também permite conhecer como o estudante se encontra no

início do Ensino Médio e durante o Ensino Fundamental, possibilitando pensar em estratégias e planos de ação para recuperar esse aluno no período que ele ainda se encontra matriculado nessa etapa de escolarização, não ficando o resultado da avaliação apenas restrito a uma melhora da rede, mas sim algo para ser utilizado de maneira mais imediata.

### **Conclusões e Reflexões**

A escola pública é hoje o *locus* onde se aplicam diversas avaliações externas e para onde retornam os dados após serem processados e analisados pelo próprio Estado avaliador, o que nos faz questionar se os profissionais que atuam nestes estabelecimentos de ensino realmente se veem como sujeitos desse processo e como empreendem ações no sentido de se adequarem às novas exigências. Macaé Evaristo sinaliza que “por ser um sistema já consolidado, o Simave deve apontar pistas para a sua própria reestruturação. Portanto, o momento é de avaliá-lo para fortalecê-lo e transformá-lo, a fim de que atenda à realidade do sistema educacional de hoje” (MINAS GERAIS, 2015, p. 7). Assim, nos parece que o modo de se pensar a avaliação deste novo grupo gestor responsável pela educação pública de Minas Gerais é, aparentemente, diferente do anterior, tendo agora um modelo de avaliação menos competitivo e mais equitativo.

Agora é preciso dar tempo para que tais mudanças no sistema apresentem resultados, “avaliar resultados na educação, nós precisamos de prazos. Mas nossa aposta é que estamos construindo, interferindo em condições objetivas que, de fato, podem alterar a qualidade da educação” (SANTOS, 2017). Além disso, para que ela não se torne uma política “zig-zag”, é preciso que ela tenha uma continuidade, ou seja, mesmo que o atual grupo gestor não permaneça no próximo mandato eleitoral, é necessário dar continuidade ao que já vem sendo realizado nesses últimos quatro anos, desde a implementação do novo Simave.

Avançar em direção a uma educação socialmente referenciada requer, antes de tudo, um repensar sobre qual escola queremos, para qual população e para qual aluno. Não serão as metas projetadas que farão surgir práticas construtivas e emancipadoras, mas sim o verdadeiro compromisso político para com aqueles que têm na escola pública o único caminho para a afirmação da sua cidadania.

### **Referências bibliográficas**

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

AGÊNCIA MINAS GERAIS.

Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/news/pdf/98716.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SANTOS, M. E. dos. **Entrevista de Macaé Evaristo dos Santos concedida a Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel**. Juiz de Fora, 18 nov. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universal, 1986.

MINAS GERAIS. **Um olhar pedagógico sobre os resultados da avaliação externa do Simave** (2016).

Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2016/11/documento-um-olhar-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

## **AVALIAÇÃO DE SISTEMA NO CONTEXTO DA DISPUTA ENTRE PÚBLICO E PRIVADO EM EDUCAÇÃO**

### **EVALUACIÓN DE SISTEMA EN EL CONTEXTO DE LA DISPUTA PÚBLICO-PRIVADA EN EDUCACIÓN**

Liliane Ribeiro de Mello<sup>3</sup>

UNESP/IB - Rio Claro

[liliane.mello@unesp.br](mailto:liliane.mello@unesp.br)

**Palavras-chave:** Avaliação de sistema; Política Educacional; Accountability.

---

<sup>3</sup> Doutoranda no PPG-Educação da UNESP/Rio Claro. Pedagoga e Mestre em Educação pela mesma universidade.

**Palabras clave:** Evaluación de sistema; Política Educativa; Accountability.

## **Introdução**

Este texto tem como objetivo apresentar algumas noções privadas de educação que tem se relacionado à temática da avaliação de sistema educacional. Essa discussão integra uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que tem como foco analisar políticas atreladas às avaliações de sistemas em larga escala do Brasil e do Uruguai.

Primeiramente, entendemos ser importante afirmar que partimos da defesa da educação como um direito social e, assim como Freitas (2014, p. 1086), considerando que é necessária:

[...] uma educação que conduzisse nossos jovens a se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida moderna, [...] coerentes com uma proposta de educação que visasse seu desenvolvimento integral e que permitisse a eles instrumentalizarem-se para assumir de maneira autônoma e crítica a construção de novas formas de organização social mais justas e solidárias.

E, para isso, devemos promover a qualidade social da educação (SILVA, 2009; SORDI; VARANI; MENDES (orgs.), 2017), sendo esta qualidade negociada (FREITAS, 2005), de forma a propor aprendizagens significativas, com conhecimentos historicamente produzidos trabalhados de forma contextualizada e problematizada com os estudantes, possibilitando a compreensão da realidade social, visando à formação humana e apropriação da cultura.

Essas asserções nos respaldam na defesa do direito à educação pública de qualidade para todos cidadãos e se contrapõem às considerações mercadológicas de educação, entendendo que é responsabilidade do Estado sua oferta e garantia. Assim, analisamos aqui o instrumento de avaliação educacional a nível de sistema dentro dos desdobramentos da divergência de perspectivas.

## **Metodologia**

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994) com levantamento e análise bibliográfica a partir de buscas de artigos científicos e produções acadêmicas sobre a temática.

## **Discussão dos resultados**

Como marco histórico tomamos as reformas na administração pública e, consequentemente, as reformas educacionais, ocorridas em vários países principalmente a partir da década de 1980, que trouxeram à tona a Nova Gestão Pública amparada no gerencialismo, reforçando a concepção de eficiência e competitividade advindas das relações de mercado para dentro da esfera pública (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Observa-se que a partir desse marco de reformulações na gestão pública surge o ímpeto das avaliações de sistema em larga escala como parte das recomendações para políticas educativas. Assim, a avaliação de sistemas tem se tornado foco de políticas educacionais nas últimas décadas, sendo apontada pelos órgãos públicos, bem como por organismos internacionais e multilaterais, como uma forma de monitorar a educação e se configuram como parte do processo de implementação de reformas educativas ocorridas pelo mundo, colocadas como um instrumento necessário para *accountability* educacional.

Compreendemos por avaliação de sistemas, segundo Freitas et al (2012, p.47), “[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino como o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.” Há muitos elementos internos e externos aos sistemas educativos para se considerar neste processo avaliativo, no entanto, ganham evidência as avaliações estandardizadas, aplicadas em larga escala com foco no desempenho dos estudantes, caracterizadas por testes padronizados aplicados em redes de ensino em nível internacional, nacional, estadual ou municipal, com o intuito de verificar as habilidades e as competências consideradas mínimas para cada etapa de ensino, principalmente nas áreas de linguagem e raciocínio matemático.

Entendemos que as avaliações de sistemas (em larga escala) tem sido utilizadas nas políticas educacionais como instrumento de regulação sendo que

“Regular”, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto “regulação” foi um termo construído no interior das “políticas públicas neoliberais”, [...] para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um “Estado avaliador” (cf. Dias Sobrinho, 2002b) (FREITAS, 2005, p.913).

Alguns autores, como Castro (2000), enfatizam estas avaliações como um modo de garantir melhoria no processo de ensino aprendizagem, objetivando um diagnóstico do estado atual do nível de conhecimento, habilidade e competência adquiridos pelos

estudantes. No entanto, embora reconheçamos a relevância da avaliação de sistema com procedimento de produção de dados sobre o sistema educacional com instrumentos adequados e confiáveis, compreendemos que pode ocorrer uma relação com o mercado para oferecimento desse serviço cobrando certa “produtividade” das escolas com objetivos formativos para um determinado modelo de sociedade (FREITAS, 2016; 2018).

Há um movimento globalizado de educação (DALE, 2004) em que os organismos econômicos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tem se destacado como instituições influentes. São eles que, ao firmar convênios para financiar projetos educacionais, têm enfatizado em suas recomendações, ou, às vezes, apresentado como exigência, o desenvolvimento de sistemáticas de avaliação porque consideram que os “[...] altos investimentos financeiros exigem, necessariamente, um projeto de avaliação que demonstre os resultados em termos de custos-benefícios, apesar de muitas vezes essa demanda refletir uma concepção econometrista de educação, sem considerar a componente humanista.” (VIANNA, 1997, p.8). Com isso, exige-se uma evidência de que o investimento está levando à qualidade dos sistemas educacionais, porém esta concepção “[...] se asocia a la formación de individuos en competencias definidas, en función de los parámetros del mercado de empleo y de consumo” (BENTANCUR, 2008, p.68). É assim que os resultados de desempenho dos estudantes em avaliações estandardizadas são considerados como uma evidência e, devido a essas influências, foi recorrente que os Estados passassem a tomar a avaliação como política pública de regulação.

Junto a este panorama também agrega-se uma ênfase em procedimentos para verificar e exigir melhorias na administração pública com defesa de sistemas de *accountability* como forma de garantir controle democrático do exercício do poder público. O’Donnell (1998) apresenta que estes sistemas podem ser verticais, quando os mecanismos são externos às instituições e estruturas públicas com os cidadãos, individual ou coletivamente, tomando a frente do processo, ou ser horizontais, com mecanismos internos entre servidores e instituições públicas.

Como são utilizados diversos instrumentos e estratégias para *accountability*, verificamos que se pode seguir um processo de cobrança por resultados mensuráveis, com procedimentos estruturados de maneira racionalizada e sem participação decisória dos sujeitos que prestam contas e que são responsabilizados, destacando mais uma

perspectiva econômica para verificação de gastos. Por outro lado, pode também ter princípios políticos mais democráticos, pautados na cidadania<sup>4</sup> para garantia de direitos com uma perspectiva social com articulação entre cidadãos considerando diversas dimensões do processo e distribuição de responsabilidades.

Entendemos que a visão econômica em nossa sociedade capitalista tem cooptado a democracia com base em valores de mercado, sendo o cidadão visto como consumidor e exigindo a prestação de serviços com eficiência (econômica), sem agregar os cidadãos no processo de decisões e participação política com pluralismo de ideias e mediação de conflitos, indicando um processo que pode até ser apontado como democrático, no entanto, com preceitos liberais enaltecendo os direitos individuais e competitividade de mercado.

Como afirma Afonso (2009), a *accountability* tem três dimensões integradas: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Desta forma a avaliação, quando parte do processo para atender a perspectiva de mercado, gera cobranças por resultados de produtividade para enaltecer relações como as de mercado, com competições e meritocracia. Como exemplo, podemos destacar que na realidade brasileira a ênfase nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>5</sup> pelo Ministério da Educação e pela mídia como parâmetro de qualidade pode estar aplicando uma “forma parcelar de *accountability*” (AFONSO, 2009) que se mostra com mais proximidade da perspectiva econômica. E quando se trata do âmbito educacional público, além de poder enaltecer o privado como um parâmetro de qualidade, gera também o quase-mercado com competição entre escolas públicas.

Compreendemos que esta é uma perspectiva limitada de educação de qualidade, não só em relação ao próprio recorte em considerar os resultados em testes padronizados para apontar certas habilidades como principais indicativos de garantia ou não de aprendizagem, mas também ao reduzido número de unidades escolares que apresentam resultados elevados, e, para além do sistema educacional, o fato de que,

---

<sup>4</sup> Ressalta-se que embora o conceito de cidadania que se remete muitas vezes à perspectiva liberal que “[...] é insuficiente ao se negligenciarem as condições históricas que constituem o ser social”. Isso porque “[...] pautada no pensamento especialmente de Locke, fundamentou-se na constituição de um tipo humano autocentrado em seus interesses privados, empreendedor em suas atividades econômicas e sem possíveis interferências da sociedade.”(RODRIGUES et al, 2015, p.110-111). Para compreender melhor esta perspectiva ver Rodrigues et al (2015). No entanto, o que se está apontando é a conceituação que atrela-se à posição de Severino (1992, p.10) entendendo por exercício de cidadania o gozo pelos direitos civis, políticos e sociais, e, assim “é uma qualificação do exercício da própria condição humana”.

<sup>5</sup> O Ideb foi implementado a partir da de 2007 e agrega os resultados dos estudantes na Prova Brasil, integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o fluxo escolar medido a partir das taxas de aprovação de cada unidade, com estabelecimento de metas a serem alcançadas.

muitas vezes, estas unidades obtêm melhores resultados por atender estudantes com mais capitais culturais, econômicos e sociais, o que evidencia que nem sempre são mais eficientes (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013) e que temos um sistema com atendimento desigual dadas as condições desiguais.

Dito isso, os resultados da avaliação de sistema em larga escala quando enaltecidos como evidência da qualidade do serviço oferecido nas escolas públicas, ou seja, como parte de *accountability*, pode desvelar a visão de educação como direito privado, uma vez que destaca o atendimento de qualidade como algo a ser disputado por meio da matrícula em uma escola que apresente melhores resultados, o que pode ser também um engano já que há muitas estratégias para que escolas alcancem metas sem ser de fato melhores (FREITAS, 2012), o que se revela como corrupção de indicadores (LINN, 2000), bem como também apresenta uma questão pontual e individualizada pela busca de melhorias em cada unidade ou sistema, com premissas da competitividade de mercado, e não uma política pública estatal para promover a efetivação do atendimento educacional de qualidade a todos.

### **Alguns apontamentos finais**

Uma vez que a educação de qualidade é direito de todos cidadãos, em concomitância a concepção apontada no início deste trabalho, consideramos que esta não se efetiva com competição entre escolas e entre profissionais da educação por assim gerar atendimentos desiguais. A qualidade social (SILVA, 2009) depende de contextualização, de melhorias no sistema educativo como um todo com inclusão, participação e igualdade.

Os apontamentos aqui apresentados não nos colocam contra a avaliação em larga escala, mas entendendo que esta pode e deve ser um instrumento com o qual obtemos informações que precisam ser consideradas e debatidas juntamente com outros procedimentos avaliativos em âmbito de sala de aula, instituições e políticas públicas para ações em cada um destes âmbitos.

### **Referências**

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de educação**, n. 13, p.13-29, 2009.

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, 2013.

BENTANCUR, N. **Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual**. Banda Oriental- FCS – ICP - CSIC, Montevideo, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.33, n.119, pp. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

LINN, R. L. Assessments and accountability. **Educational Researcher**, vol. 29, n. 2, p. 4-16, mar. 2000.

NEWMAN, J; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

O'DONNELL, G. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Lua nova**, São Paulo, n.44, p.27-54, 1998.

RODRIGUES, R. L. et al. Uma crítica à cidadania liberal no contexto da formação de jovens e adultos na educação escolar. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 108-122, set./dez. 2015.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional - FCC**, São Paulo, n. 16, jul-dez., 1997.

## EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS DILEMAS

## EDUCACIÓN PÚBLICA Y SUS DILEMAS

**Palavras-chave:** liberalismo; neoliberalismo; sujeito neoliberal.

**Palabras clave:** liberalismo; neoliberalismo; sujeto neoliberal.

## **Introdução**

Do ponto de vista pedagógico, pesquisadores como Freitas (2018) afirmam que ao redor das escolas floresce uma onda de consultorias e assessorias destinadas a lidar com as exigências da escola capitalista. Diante destas influências, de concepções neoliberais e neotecnicista na educação, estamos propondo como tema de pesquisa na pós-graduação: “As práticas pedagógicas das Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária no Estado do Espírito Santo”, tendo como objetivo geral pesquisar a articulação da Pedagogia da Alternância com a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na consolidação das práticas pedagógicas das Escolas de Assentamento do Estado do Espírito Santo.

No momento em que a gestão da educação pública encontra-se inserida na lógica da administração empresarial e as práticas pedagógicas sobre influências do mercado, entendo como pertinente esta compreensão. Este texto bibliográfico tem como objetivo apresentar, de maneira introdutória, as influências do neoliberalismo na educação contemporânea e, para apresentá-lo faremos um breve percurso do liberalismo clássico ao neoliberalismo e a formação do sujeito neoliberal.

## **O liberalismo**

Na concepção liberal (na sua origem clássica, nos séculos XVIII e XIX), pelas suas doutrinas (de reduzir o Estado; motivação para o desenvolvimento de interesses pessoais, escolhas individuais e a procura por lucro), o seu grande entrave era o Estado, e os inimigos contra os quais atuavam eram a política mercantilista e as corporações. Moraes (1997, p. 4) cita as ideias de Adam Smith em que afirma que: “[...] o mundo seria melhor - mais justo, racional, eficiente e produtivo - se houvesse a mais livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por regulamentos e monopólios garantidos pelo Estado ou pelas corporações de ofício.” Defende que o Estado limita-se a intervenção do poder político, para que os indivíduos e o mercado fiquem livres em suas relações econômicas e iniciativas; tudo

---

<sup>6</sup> Doutorando em Educação – PPGE-FE-UNICAMP (Bolsista CAPES).

que gera riqueza ficaria para o mercado e ao Estado, caberia, apenas, promover essa “liberdade”.

As funções que ficariam sob responsabilidade do Estado seriam as que não interessassem ao mercado no momento. E como o próprio Smith defende, estas seriam as três funções do governo, como o protetor (e não como regulador) da economia:

[...] **primeiro**, o dever de proteger a sociedade contra a violência e a invasão de outros países independentes; **segundo**, o dever de proteger, na medida do possível, cada membro da sociedade contra a injustiça e a opressão de qualquer outro membro da mesma, ou seja, o dever de implantar uma administração judicial exata; e, **terceiro**, o dever de criar e manter certas obras e instituições públicas que jamais algum indivíduo ou um pequeno contingente de indivíduos poderia ter interesse em criar e manter, já que o lucro jamais poderia compensar o gasto de um indivíduo ou de um pequeno contingente de indivíduos, embora muitas vezes ele possa até compensar em maior grau o gasto de uma grande sociedade (ADAM SMITH, 1983, p. 147 *apud* MORAES, 1997, p. 10, grifos meus)

Impõe limitações e funções ao Estado, liberando o mercado para que absorva o que convém, afirmando este como o melhor dos caminhos para gerar eficiência, justiça e riqueza: eficiência por melhor gestão no trabalho; justiça por estimular dedicação ao trabalho e recompensas; e riqueza pelo aumento da produção e dos benefícios. E, nos limites da liberdade, os resultados são a paz e harmonia (MORAES, 1997).

### Neoliberalismo e Educação

Numa versão atualizada, em consonância com os interesses capitalistas do momento, emerge o neoliberalismo, que se apresenta mais “palatável”, “reinventado”, mas carregando em si as expressões de tradições conservadoras.

O neoliberalismo reúne um movimento, que guarda ideias com seu antecessor (liberalismo) e ao mesmo tempo apresenta-se como alternativa frente às demandas do capitalismo atual. E, quando conveniente apela ao lado inovador (ou mutação) como estratégia de legitimação (FREIRAS, 2018, MORAES, 1997). Sua expressão reúne duas ideias:

Uma apela à novidade (o prefixo neo). Outra sugere a retomada de tradição mais antiga, o liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX’. Assim, o neoliberalismo atual carrega (em paralelo com seu antecessor) estes dois modos de apresentação. E enquanto referência teórica, o liberalismo clássico tem Smith com a Riqueza das Nações (1776), e o neoliberalismo, O Caminho da Servidão, de Friedrich von Hayek (1944). (MORAES, 1997, p. 01)

Se nas ideias mestras do liberalismo clássico, os inimigos contra os quais atuava eram a política mercantilista e as corporações; nas ideias centrais do neoliberalismo, os

alvos são o conjunto composto pelas estruturas “protetoras” denominadas “Estado de Bem Estar Social”<sup>7</sup> e planificação e intervenção estatal na economia, identificado com a doutrina keynesiana<sup>8</sup> - que consistia numa política social em que o Estado é responsável para atender as demandas da sociedade, de forma a garantir melhor qualidade de vida da população.

Enquanto se vivenciava estas estruturas “protetoras”, o mundo capitalista viveu o que foi denominado “Trinta Gloriosos”, classificado como bons tempos do capitalismo do pós-guerra que, nos anos 1970 entra em crise, quando começa a haver estagnação da economia, crise do petróleo, recessão em países capitalistas desenvolvidos, inflação alta etc. E com a crise, os neoliberais (que já vinham “gestando” suas ideias) entram em cena e, de forma [mais] articulado (MORAES, 1997).

Diante do cenário de crise econômica, da crise do capitalismo e da própria esquerda, ocorreram mudanças importantes na economia política mundial. Como exemplos, a chegada aos Governos, por Margaret Thatcher na Inglaterra (1979); Reagan, nos EUA (1980); e Helmut Kohl, na Alemanha (1982), levando o neoliberalismo a tornar-se hegemônico a partir da década de 1980. Sua ascensão no Brasil ocorre na gestão Collor de Mello (início da Década de 1990) com campanhas políticas de privatização de empresas estatais (MORAES, 1997; FREITAS, 2018; DARBOT; LOVAL, 2016).

Com as políticas econômicas neoliberais (do livre mercado, do liberalismo econômico), com as privatizações, desregulamentações, etc., emerge a ideia de Estado Mínimo, em que o mercado é colocado como o melhor gestor e que dispõe de técnicas para isto. No presente, até as atribuições que antes (para Smith) eram destinadas ao Estado, tornam-se de interesse do mercado, como as políticas sociais, saúde, previdência e educação.

Quando o mercado disputa a educação, é possível pensar em duas áreas de interesse: a) a formação do sujeito neoliberal, que veremos mais adiante e b) os recursos a ela destinados - como apresenta Rikowski (2017, p. 401) e Freitas (2018, p. 40), o que os empresários querem é o controle/gestão da educação e não sua privatização clássica ou direta. O que se deseja é um controle baseado no contrato, em que o Estado é apenas

---

<sup>7</sup> “Estado de Bem-estar Social” (do inglês, *Welfare State*), é uma perspectiva de que o Estado é responsável à prestação de serviços públicos básicos, como uma forma de combate às desigualdades sociais.

<sup>8</sup> Keynesianismo recebe esse nome em homenagem ao economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), tendo como referencia a obra “Teoria geral do emprego, do juro e da moeda”.

o provedor dos recursos públicos, para serem apropriados e transformados em lucro. Neste caso a educação passa a ser vista a partir da concepção de sociedade baseada no livre mercado, onde a eficiência é evidenciada pela concorrência e, nesta lógica os cidadãos inseridos no mercado por seus méritos/desempenhos.

E a quem interessa a concepção neoliberal na educação? Hoje, esta racionalidade exemplificada e estandardizada nas escolas nos resultados das avaliações externas<sup>9</sup> (com seus resultados transformados em índices de desempenho - ranqueamento), legitimando o [discurso] sistema capitalista nestes espaços e dificultando perspectivas e emergências de lutas coletivas – de consciência para si<sup>10</sup>.

Na perspectiva da meritocracia e do desempenho, o Estado desaparece (como provedor de benefícios sociais, de prestação de serviços públicos básicos, como forma de combate às desigualdades sociais, etc.) para formar sujeitos produtivos e individualistas que aceitam a hierarquia e a disciplina. Krawczyk (2018) e Freitas (2018) destacam que a meritocracia é um conceito apropriado pelos oprimidos, de forma a se conformar quando não teve êxito, e, também, não questionar a base de legitimação do sistema capitalista.

## O sujeito neoliberal

Na implantação e manutenção do sistema econômico neoliberal, observa-se a utilização de algumas táticas e, entre elas está à formação dos seus propagadores/defensores, proporcionando assim o surgimento do *Sujeito Neoliberal*, com a supervalorização do individualismo - do sujeito como “dono de si”,

---

<sup>9</sup> Avaliação externa: com sua introdução no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação, a avaliação deixa de ser amostral e passa a ser censitária, sendo realizada em todas as escolas públicas do país, com a padronização da cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais. Esta padronização restringe as práticas pedagógicas das escolas à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento; mantendo o controle ideológico nas escolas, bem como o controle dos conhecimentos básicos dos trabalhadores. Este processo de avaliação, tendo como referência os conhecimentos básicos para cada Ano ou Período escolar (com seus resultados ranqueados), tem por estratégia a desmoralização do magistério e dos profissionais da educação, rumo à mobilização da sociedade e das forças conservadoras (incluindo os pais), em apoio à tese de que a privatização da operação das escolas é uma alternativa frente aos problemas da educação (FREITAS, 2014).

<sup>10</sup> No processo e formação da consciência não basta ao proletariado assumir-se enquanto classe (consciência em si), mas é necessário se assumir para além de si mesmo (consciência para si). A partir de Marx, compreende-se que na *consciência em si* o trabalhador alienado não tem consciência [noção] de sua condição social de explorado. Enquanto que na *consciência para si* este sentido se inverte. E mais, que esta compreensão de passagem da primeira condição para a segunda não é individual, é coletiva (IASI, 2011).

[...] a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (DARBOT; LOVAL, 2016, p. 328).

Esta racionalidade, que produz o sujeito neoliberal, que o coloca como único, em que compete consigo mesmo na busca de melhor desempenho, acaba gerando o que Darbot e Loval (2016, p. 329) identificam como uma violência clássica, típica do capitalismo, que é a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria.

Este sujeito, que agora [também] se autodenomina empresário de si, na dominação e controle de suas ações estaria uma “mão invisível”, que o controla[va] e o vigia[va]. E ele próprio era[é] esta força dominadora.

Diante deste [novo] sujeito neoliberal, questões ideológicas e de lutas por direitos desaparecem do seu imaginário. Ele é dono de si, não depende de ninguém além de si, assumindo a *responsabilidade individual e o autocontrole*: “[...] O indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. [...] A instauração de técnicas de auditoria, vigilância e avaliação visa a aumentar essa exigência de controle de si mesmo e bom desempenho individual. [...]” (DARBOT; LOVAL, 2016, p. 350).

## Conclusão

Condutas e desempenhos passam a ser mensurados e acompanhados e, novamente, a “mão invisível” age sobre o indivíduo. Uma vez aceita a avaliação se torna escravo dela.

A partir do momento que o sujeito é plenamente consciente e mestre de suas escolhas, ele é também plenamente responsável por aquilo que lhe acontece: a ‘irresponsabilidade’ de um mundo que se tornou ingovernável em virtude de seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do indivíduo por seu próprio destino, por sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz (DARBOT; LOVAL, 2016, p. 344).

Com as desregulamentações, em que o mercado se coloca no controle da sociedade e o sujeito assumindo as responsabilidades e consequências por suas escolhas, o caminho torna-se livre para a atuação do capital, a não ser se houver resistência frente as tentativas de naturalização desta racionalidade [neoliberal], onde tudo se transforma em negócio, onde o esforço do sujeito (pelo mérito ou desempenho) definirá seu preço e sua posição social (FREITAS, 2018).

### Referências Bibliográficas

DAIDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. são Paulo: expressão popular, 2018.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre a consciência e emancipação**. 2 ed. são Paulo: expressão popular, 2011.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Ainda há lugar para o Estado social? in: **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis / Nora Krawczyk (org.). - Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

KRAWCZYK, Nora. Brasil – Estados Unidos: A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. in: **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis / Nora Krawczyk (org.). - Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. **Liberalismo e neoliberalismo**: uma introdução comparativa. Primeira Versão, Campinas, v.73. Nov/1997. Disponível em: <[http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/35299/mod\\_resource/content/1/Liberalismo%20e%20Neoliberalismo%20-%20Reginaldo%20Moraes.pdf](http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/35299/mod_resource/content/1/Liberalismo%20e%20Neoliberalismo%20-%20Reginaldo%20Moraes.pdf)>. Acesso em mar. 2019.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadorias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Glenn\\_Rikowski/publication/323952023\\_Privatizacao\\_em\\_educacao\\_e\\_formas\\_de\\_mercadoria/links/5ac555d40f7e9b1067d4c608/Privatizacao-em-educacao-e-formas-de-mercadoria.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Glenn_Rikowski/publication/323952023_Privatizacao_em_educacao_e_formas_de_mercadoria/links/5ac555d40f7e9b1067d4c608/Privatizacao-em-educacao-e-formas-de-mercadoria.pdf?origin=publication_detail)>. Acesso em mar. 2019.

## EFEITOS DAS POLÍTICAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR

### EFFECTOS DE LAS POLÍTICAS DE PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOBRE EL TRABAJO DEL PROFESOR COORDINADOR

Vanessa LANDIM

Universidade Estadual Paulista – (UNESP), Campus de Rio Claro – E-mail:  
van\_landim@hotmail.com

Raquel Fontes BORGHI  
Universidade Estadual Paulista – (UNESP), Campus de Rio Claro, Rio Claro – E-mail:  
rborghi@rc.unesp.br

**PALAVRAS-CHAVE:** Privatização da educação. Políticas educacionais. Professor coordenador.

**PALABRAS CLAVE:** Privatización de la educación. Políticas educativas. Profesor coordinador.

## **Introdução**

Este artigo representa parte de uma pesquisa de Mestrado intitulada “O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação”, na qual objetivamos compreender quais os efeitos das avaliações em larga escala implementadas no Brasil a partir da década de 1990, sobre a atuação do Professor Coordenador, buscando evidenciar as semelhanças e diferenças entre as redes Estadual Paulista e Municipal Rio-Clarense de Educação.

Nosso enfoque neste trabalho estará em problematizar a atuação do Professor Coordenador diante das políticas de privatização da educação pública, a partir de diálogos com diferentes autores que dissertam acerca do tema.

## **Metodologia**

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um levantamento bibliográfico (GIL, 2009) e apresenta uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2000), objetivando elucidar as influências gerencialistas e performáticas na atuação do Professor Coordenador. Ancoramo-nos nas discussões de Ball (2005a, 2005b, 2014), Ball e Youdell (2008), Fernandes (2004, 2008), Garcia, Adrião e Borghi (2009), Oliveira (2003), Paula (2005), a fim de obtermos os aportes teóricos necessários para nossa discussão.

## **Discussões**

No Brasil, a partir dos anos de 1990 algumas mudanças começaram a ser implementadas nas escolas públicas a partir de reformas políticas e programas governamentais que prometiam uma solução milagrosa sobre problemas estruturais históricos da educação básica.

A crise do Estado difundida pelo pensamento neoliberal através de críticas ao sistema burocrático e supervalorização da eficiência do sistema privado abre espaço para os movimentos de reforma onde a nova administração pública passa a operar através do movimento gerencialista (PAULA, 2005, p. 27).

Neste contexto, após a reforma do Estado ocorrida durante os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, o Professor Coordenador, profissional cuja função se origina atrelada a uma concepção progressista de “professor-sujeito”, tem sua atuação modificada através das transformações políticas evidenciadas pelos documentos oficiais.

No estado de São Paulo, esse processo se evidencia através do programa “Escola de Cara Nova” que correspondia a um pacote de reformas que tiveram início no ano de 1995 e tinha como objetivo reorganizar as escolas de ensino fundamental e médio (OLIVEIRA, 2003). O programa impôs mudanças como “[...] a progressão continuada, a avaliação externa, a reorganização escolar da rede física, as salas ambientes, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio e outras medidas que foram incorporadas à rotina escolar [...]”. Pais foram convencidos da importância de sua participação na gestão da escola e professores foram convencidos de que deveriam se tornar “‘professores reflexivos’ e construtores do projeto pedagógico da escola” (FERNANDES, 2004, p. 32).

Entretanto, segundo Fernandes (2004) essas reformas se apropriaram das bandeiras progressistas para consolidar o discurso em defesa dos ideais neoliberais e diante de tantas melhorias propostas retoricamente, a regulamentação da função de Professor Coordenador ocorre para alavancar a efetivação das mudanças, uma vez que este seria um profissional que atuaria diretamente com as equipes docentes.

No bojo das reformas privatistas encontram-se muitas vezes projetos experimentais financiados pelo Banco Mundial e outras agências internacionais, que encontram nos países em desenvolvimento clima e ambientes favoráveis para sua entrada e propagação (BALL; YOUDELL, 2008, p.11).

Ball (2014, p. 34) argui que “[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade”.

Para o autor, essas redes constituem mudanças no funcionamento do Estado, onde “novas fontes de autoridades” compostas por membros do próprio Estado, da economia e da sociedade civil, organizam-se de maneira interdependente, criando

relações complexas que constituem, individualmente ou em grupos, políticas alternativas para gerir o “fracasso do Estado” (BALL, 2014, p. 34).

Desta forma, o desmantelamento da escola pública se dá à medida que a sociedade passa a acreditar nas denúncias sucessivas relativas ao descaso do poder público em relação aos serviços prestados pelas instituições de ensino, de forma que isso demonstra a incapacidade do governo de coordenar tais serviços e justifica a entrada do setor privado já conhecido retoricamente por sua competência gestora no que tange aos bens de consumo.

Entretanto, nos ficam os seguintes questionamentos: a educação pode ser equiparada a um bem de consumo? Podemos classificar de maneira generalizada a qualidade do ensino em diferentes níveis e estabelecer valores a eles de maneira que aqueles que podem pagar preços mais altos terão acesso aos melhores serviços e aqueles que podem pagar pouco terão acesso aos serviços de menor qualidade? Pensando na educação como direito (SANFELICE, 2005), é possível precificá-la e vendê-la de acordo com a lógica de “quem dá mais”?

Apesar da inadequação das técnicas e práticas do setor privado no setor público, justamente em função da incompatibilidade entre as lógicas gerencialistas e as de interesse público, a reforma propõe uma “simbiose entre a esfera pública e a privada” através das parcerias público-privadas, que dão origem aos “quase-mercados”. (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009, p. 15).

Os quase-mercados tem como característica o aumento da importância da figura do gestor e do conceito de nova gestão pública. Com eles ganham força os conceitos de controle de resultados, responsabilização, recursos humanos, planejamento estratégico, entre outros, que passam a fazer parte do dia a dia das escolas públicas (GARCIA; ADRIÃO; BORGHI, 2009, p. 18-19).

São esses novos gestores propostos pela reforma que se tornam os responsáveis pelos resultados da instituição, assim como por administrar recursos e pessoas.

Porém, mais do que proporcionar a mudança técnica da escola pública, a reforma modifica os profissionais e suas relações, à medida que modifica toda a subjetividade que compõe a ação docente. A reforma política insere nesta ação “[...] novos valores, novas identidades e novas formas de interação” (BALL, 2005b, p. 546).

É dentro de um contexto “em que se defendia a autonomia da escola, a importância do desenvolvimento profissional dos professores, o professor-reflexivo e a escola como locus da formação” que o Professor Coordenador surge como um

articulador entre a Secretaria de Educação e os professores, cativando seus pares e levando-os ao cumprimento das metas estabelecidas (FERNANDES, 2004, p. 33).

Nossa crítica se dá à medida que esses mecanismos promovem mudanças significativas em relação à orientação do trabalho pedagógico, o qual passa a ser pautado nos resultados e no cumprimento das metas estabelecidas (BALL; YODELL, 2008, p. 28).

Para os professores as consequências são o atrelamento dos salários aos resultados, condições e contratos de trabalho definidos pelos gestores e caracteristicamente muito mais flexíveis e com menores salários, fim da relação entre titulação e vagas, além da redução de docentes com titulações justamente a fim de baratear a mão de obra e por último, adoção dos sistemas de avaliação em larga escala e responsabilização do pessoal docente, através dos resultados dessas avaliações (BALL; YODELL, 2008, p. 28).

Os efeitos da mercantilização da educação e dos profissionais docentes são sentidos à medida que as relações sociais são substituídas pela valorização do mercado. Os valores e as relações são transformadas em coisas e tudo passa a ser quantificado, conforme objetivos a serem atingidos ou esperados (BALL, 2005a, p. 8).

Nesta lógica, a educação passa a ser administrada como um serviço e não mais como um direito (SANFELICE, 2005) e a escolha individual dos pais passa a ser defendida através da ótica da livre concorrência. A liberdade desta escolha é o slogan que encanta e garante, para os que dela fizerem uso, o pote de ouro ao fim do arco-íris.

Sobeste cenário, o professor precisa optar entre ter “boas práticas” ou ter uma “boa performance”. Aqueles que se arriscam a refutar a cultura normativa e optam pela autenticidade, passam a ser considerados “[...] dinossauros morais – irrelevantes e inconvenientes [...]”, já que “[...] a autenticidade e a performatividade entram constantemente em conflito” (BALL, 2005a, p. 22).

Com o Professor Coordenador não poderia ser diferente. É ele o protagonista da reforma da educação no Brasil. Enquanto líder, a ele cabe o convencimento das equipes de trabalho pedagógico através da mediação das relações com vistas para os resultados da escola (SÃO PAULO, 2007, s.p.).

Emerge neste cenário o que Ball (2005b) denomina “pós-profissionalismo” docente, uma mudança de identidade que acomete o professor, uma vez que suas ações passam a ser definidas por determinantes externos à sua vontade e suas crenças, sempre

em busca de melhores resultados que são representados por meio de “espetáculos, em performances” (BALL, 2005b, p. 558).

Professores e demais profissionais da escola se veem diante de uma “esquizofrenia de valores” e já não sabem se devem se comprometer com o aluno e com a sua aprendizagem, arriscando-se a serem vistos como rebeldes ou destoantes daquilo que o sistema impõe, ou se devem apenas se render às pressões e se adaptar, voltando seu foco para a produtividade e para a excelência de seu trabalho, não importando a que custo (BALL, 2005b, p.551).

As atividades da nova intelectualidade técnica, do gerenciamento, direcionam a performatividade para as práticas rotineiras dos professores e para as relações sociais entre professores, tornando o gerenciamento onipresente, invisível, inevitável – parte de algo que está inserido em tudo o que fazemos (BALL, 2005b, p. 554).

Cada vez mais as relações humanas e sociais são abandonadas em detrimento da lógica produtivista. A incerteza e a insegurança geram a cada dia mais doenças relativas a um ambiente instável e competitivo, já que “[...] no âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivos relacionados com o desempenho, os indivíduos e as organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver” (BALL, 2005b, p. 549).

Diante da mudança de concepção do Professor Coordenador, ele passa a ser aquele que cativa seus pares, constrói uma relação de confiança e reciprocidade, pois, a conquista dessa força de trabalho garantirá que se cumpram os resultados esperados. Ele é o líder das transformações que só serão possíveis se o professor acreditar que são possíveis, acreditar na figura de liderança do Professor Coordenador.

Em suma, podemos afirmar que a função de Professor Coordenador sofreu influências diretas das políticas de privatização da educação, alterando-se radicalmente desde o seu surgimento até os dias atuais e tornando-se contraditoriamente uma função de articulação entre a Secretaria da Educação e as equipes docentes, especialmente pela proximidade com as equipes de trabalho pedagógico e pela força das relações geradas entre a categoria, tendo hoje suas práticas voltadas prioritariamente para a melhoria do desempenho das escolas nas avaliações externas.

Ou seja, apesar das reformas neoliberais retoricamente afirmarem o oposto, a implantação dos PCP pode ter (re) criado a função

pressupondo o papel do professor como objeto e não como sujeito, a quem cabe a regulação pelas formas burocráticas de controle e de tarefas determinadas externamente (FERNANDES, 2008, p. 124).

### **Conclusões**

Concluimos a partir deste trabalho que a função de Professor Coordenador teve influências diretas das políticas de privatização da educação, alterando-se radicalmente desde o seu surgimento até os dias atuais e tornando-se contraditoriamente uma função de articulação entre a Secretaria da Educação e as equipes docentes, especialmente pela proximidade com as equipes de trabalho pedagógico e pela força das relações geradas entre a categoria, tendo hoje suas práticas voltadas prioritariamente para a melhoria do desempenho das escolas nas avaliações externas.

### **REFERÊNCIAS**

BALL, S.J. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005a.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005b.

BALL, S.J. **Educação Global S.A.** Novas Redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus Araraquara, 2004.

FERNANDES, M. J. S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus Araraquara, 2008.

GARCIA, T. O. G.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: **Instituições educacionais : políticas, gestão e práticas profissionais**[S.l: s.n.], 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, J. C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. 2009. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PAULA, A. P. P. **Por uma nova gestão pública:** limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

**PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DO  
GRANDE ABC: PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO NO  
PLANEJAMENTO DA OFERTA E NAS POLÍTICAS DE  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PLANES DE EDUCACIÓN MUNICIPAL DE LA GRAN REGIÓN  
ABC: PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN  
DE LA OFERTA Y EN LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA  
EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA**

(1) Paulo Sergio Garcia,  
paulo.garcia@uscs.edu.br

(2) Daniela Assensio Galdi  
dani\_day23@hotmail.com

(3) Alexandra de Jesus Auger  
ale.auger@gmail.com

(4) Ana Paula Janaína Garofalo  
garofalo\_paula@yahoo.com.br

(1, 2, 3 e 4) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Palavras-chave:** Planos Municipais de Educação, Educação Infantil, Privatização.

**Palabras-clave:** Planes de Educación Municipal, Educación Infantil, Privatización.

## **Introdução**

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), atua na articulação de esforços, em regime de colaboração, para introduzir melhorias na Educação brasileira. Considerada uma política de estado, estabeleceu metas (20) e estratégias para uma política educacional de dez anos, com responsabilidades compartilhadas pela união, estados, distrito federal e municípios. Uma situação que pretende superar a descontinuidade das políticas públicas.

O PNE estabeleceu prazos aos estados e aos municípios (24/06/2015) para a elaboração de seus Planos Municipais de Educação (PME). Neste sentido, as cidades da Região do Grande ABC (RGABC) elaboraram seus documentos a partir do primeiro semestre de 2015, tendo em vista suas características sociodemográficas.

O PNE e os PME buscam universalizar a oferta da etapa obrigatória da Educação Básica (de 04 a 17 anos), tornar maior o nível de escolaridade da população e a taxa de alfabetização, valorizar os profissionais da Educação, diminuir as desigualdades sociais, aumentar os investimentos no campo educacional e trazer melhorias para a Educação Básica (EB) e Superior.

Os PME da RGABC se inserem neste contexto de busca de melhorias por meio de metas e estratégias para os próximos 10 anos. Pesquisas têm procurado compreender as influências na elaboração desses documentos nesta região e como as referências de qualidade da Educação, a partir da meta 7 (GARCIA; BIZZO, 2018). Neste presente estudo, também na mesma região, pretende-se identificar e analisar nos PME os processos de privatização presentes na Educação Infantil.

## **Educação Infantil: algumas particularidades**

A Educação Infantil (EI) avançou no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Outras legislações também trouxeram novas diretrizes: Referencial Curricular (BRASIL, 1998a) e os Parâmetros (BRASIL, 2006). Esses documentos trouxeram, entre outras questões, orientações para a avaliação e o acompanhamento da criança por meio da observação, do registro, de análises individuais dos comportamentos e das produções.

Todavia, a avaliação e seus desdobramentos e a possibilidade da regulação da EI ser realizada pela iniciativa privada, são duas questões que necessitam ser

observadas de perto. No primeiro caso, a avaliação na EI vem sendo realizada por meio de dimensões contextuais (planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, formação e às condições de trabalho, entre outras), que se distanciam de formas atreladas à questão do desempenho dos estudantes.

No entanto, como sinalizou Didonet (2012), em 2011 no Brasil se iniciou uma discussão para validar, em creches, a avaliação do desenvolvimento infantil com a utilização do instrumento norte-americano (ASQ-3 - Ages, Stages Questionnaires, Third Edition). Essa experiência foi contestada por pesquisadores e entidades, pois tais procedimentos se distanciavam das diretrizes já instituídas na política nacional.

O MEC, então, criou um Grupo de Trabalho (Portaria nº 1.747) para elaborar subsídios para uma política de avaliação. As indicações do Grupo sinalizaram que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças devem ser balizados nos termos do art. 31 da LDBEN/96, a partir de observações e de registros associados à escrita, aos diálogos, entre outros. Foi indicado também que os testes não podem ser referenciais para a qualidade da EI. Todavia, Didonet (2012) indicou que a EI não está imune ao crescimento das avaliações, que continuam por perto e utilizando as mesmas narrativas que os movimentam nos Ensinos Fundamental e Médio.

No segundo caso, a possibilidade da regulação da oferta da EI ser realizada pela iniciativa privada, também necessita ser acompanhada de perto. O PNE introduziu essa questão a partir da estratégia 7.35, visando promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, para garantir a qualidade da educação (BRASIL, 2014, p. 19).

Neste sentido, estados e municípios têm, em muitos casos, repassado tal oferta educacional para o setor privado, utilizando parcerias com ou sem fins lucrativos, tema que tem sido discutido por pesquisadores (ADRIÃO; PERONI, 2010; ADRIÃO et al, 2012; OLMEDO, 2013; PERONI, 2013; PERONI; COMERLATTO, 2017).

Tais parcerias buscam a modernização do estado e dos serviços públicos, um processo que envolve a contratação e a execução de serviços estatais por empresas privadas, o uso de consultores e de atividades filantrópicas realizadas por parcerias público-privadas. Como situou Ball (2013, p. 177) “novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos.”

Ball (2013) denominou tais parcerias de “Nova Filantropia”, onde no centro está a ideia de doação, de auxílio gratuito e de caridade, todavia revestida e camuflada por

um modelo comercial de investimentos. Esses novos filantropos (muitas vezes fundações), de fato, objetivam tornar visível e verificável os resultados de seus investimentos.

Essas empresas, que muitas vezes não possuem objetivos relacionados ao lucro e são nomeadas entidades privadas sem fins lucrativos, atuam como parceiras e se apresentam como agências de credibilidade na esfera pública. Todavia, por meio do marketing elas promovem suas marcas para ampliar suas vendas e legitimar o nome do empresariado nos meios educacionais.

### A Região do Grande ABC

A RGABC Paulista possui sete cidades e uma população de, aproximadamente, 2,7 milhões de habitantes (IBGE, 2016). O Quadro 01 revela algumas características das cidades:

| Quadro 1 – Algumas características das cidades |             |              |             |            |           |                |            |
|------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|------------|-----------|----------------|------------|
| Cidades                                        | Santo André | São Bernardo | São Caetano | Diadema    | Mauá      | Ribeirão Pires | Rio Grande |
| População Estimada (2016)                      | 712.749     | 822.242      | 158.825     | 415.180    | 457.696   | 121.130        | 48.861     |
| PIB (milhões)                                  | 17.664.718  | 36.337.338   | 11.762.744  | 11.786.624 | 7.633.782 | 1.978.256      | 529.413    |
| N. de escolas - (2017)                         | 276         | 251          | 53          | 97         | 111       | 44             | 14         |
| N. de matrículas - (2017)                      | 14.541      | 20.250       | 3.871       | 7.952      | 6.897     | 2.454          | 795        |

Fonte: Autores

A região possuía, em 2017, 846 escolas públicas e privadas de Educação Infantil. Um total de 56.760 matrículas, em creches e 64.520, em pré-escolas. A maior concentração das matrículas situava-se em São Bernardo do Campo.

### Metodologia

Este estudo analisa nos Planos Municipais de Educação da RGABC, desenvolvidos nos anos de 2015 e 2016, os processos de privatização presentes na Educação Infantil. A seleção desta região ocorreu pela mesma apresentar altos índices socioeconômicos e educacionais, se configurando em uma das mais ricas do Brasil.

Este estudo, constituído em 2019, contou com a pesquisa documental e com o uso da análise de conteúdo, na perspectiva de autores já tradicionais neste campo da Educação (BARDIN, 2006).

Para dar conta dos objetivos desse estudo, foram analisadas as Leis:

| <b>Quadro 2– Leis analisadas</b> |                    |                     |                    |                |             |                       |                   |
|----------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|----------------|-------------|-----------------------|-------------------|
| <b>Municípios</b>                | <b>Santo André</b> | <b>São Bernardo</b> | <b>São Caetano</b> | <b>Diadema</b> | <b>Mauá</b> | <b>Ribeirão Pires</b> | <b>Rio Grande</b> |
| <b>Lei</b>                       | 9.723              | 6.447               | 5.316              | 3.584          | 5.097       | 5.995                 | 2.130             |
| <b>Data</b>                      | 20/08/15           | 28/12/15            | 18/06/15           | 12/04/16       | 12/10/15    | 30/06/15              | 30/06/15          |

As apreciações realizadas foram assentadas na meta 1 dos PME, da EI, e nas estratégias (127) dos planos. Também foram alvo das análises algumas estratégias da meta 7, aquelas ligadas à qualidade da EB, em geral, e da EI, em particular. As análises da meta e das estratégias contaram com as indicações da análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

### **Resultados e Discussão**

As cidades da RGABC apresentaram 127 estratégias para melhorar a EI nos próximos dez anos. Todavia, essas são muito similares as do PNE. Outras têm caráter superficial (GARCIA; BIZZO, 2018). Algumas delas estavam alinhadas com os interesses mercadológicos sobre a EI.

Com exceção de Mauá, os municípios pretendem promover a regulação da oferta pela iniciativa privada e, com isso, garantir o acesso, à qualidade e o cumprimento da função social da Educação.

Essa estratégia apresenta consonância com as políticas neoliberais, sobretudo a questão da manutenção da mercantilização da Educação. Por meio de uma legislação prescritiva (Lei) pretende-se sustentar a lógica mercadológica, a partir de um contexto que motiva o desenvolvimento do setor privado, gerando e garantindo expansão e lucro.

A regulação da oferta pela iniciativa privada está em acordo com as políticas de privatização do ensino, que poderá ocorrer a partir de uma política de *vouchers*. Ela induz um pensamento de superioridade daquilo que é privado, atrelando à Educação com as necessidades do mercado e negociando-a como um objeto produtivo.

Neste mesmo contexto, todas as cidades desejam expandir suas redes e ampliar a oferta de vagas, a partir da realização de parcerias com entidades sem fins lucrativos (filantrópicas). Em alguns PME (São Caetano, Mauá, Diadema, Ribeirão Pires) essas indicações aparecem na meta 1, e em outros (Santo André e São Bernardo) na meta 7.

Tais parcerias, todavia, irão transferir a execução da oferta educacional para o setor privado, que distante dos objetivos de auxílio às redes de ensino objetivam ampliar seus investimentos (BALL; OLMEDO, 2013; PERONI, 2013). Trata-se da nova

filantropia, um projeto já presente nos documentos e legislações do Ensino Fundamental e Médio, entre outras (PERONI, 2013).

No caso da EI, sua inserção na EB possibilitou avanços dessas parcerias com o setor privado. As creches, por exemplo, quando passaram a ser de responsabilidade dos municípios tiveram, em muitos casos, sua oferta atrelada às parcerias com instituições sem fins lucrativos. Porém, há muita preocupação com a fragilidade e a precariedade deste atendimento em relação às condições físicas do local, o projeto pedagógico, o salário e formação docente (PERONI, 2013).

O que se depreende da oferta da EI pelo setor privado, com ou sem fins lucrativos, presente nos PME, é que poderá ocorrer uma forma de barateamento e de precarização do ensino das crianças.

Os municípios idealizam criar, em regime de colaboração com o MEC, até o segundo ano de vigência, a avaliação da EI para ser realizada a cada dois anos. Para tal pretendem utilizar os parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, os recursos pedagógicos, os profissionais, as condições de gestão, a questão da acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

Todavia, trata-se de uma estratégia descrita, em termos de redação, de forma superficial e pouco específica, que efetivamente abre espaços para outras interpretações. Como não se faz referência a essa relevância do indicador a ser construído, pode-se assumir, de fato, o desempenho da criança como um elemento importante para a compreensão da qualidade da EI, tal qual ocorre no ensino fundamental e médio por meio de provas padronizadas, descontextualizadas, que geram *rankings*, responsabilizações, injustiças e competições entre as escolas e favorecem um grande mercado de consumo da Educação.

Alguns municípios (Ribeirão Pires) pretendem “implantar na Rede Municipal de ensino um sistema de avaliação de desenvolvimento infantil de zero a cinco anos de maneira que possa contribuir para a construção de projeto pedagógico para as crianças e sua evolução em período esperado para as idades” (RIBEIRÃO PIRES, 2015).

Observa-se, novamente, uma estratégia com redação que não sinaliza se o sistema será construído baseado nas tradições de avaliação e de monitoramento da EI brasileira cujas diretrizes estão presentes na LDBEN/96 (art. 31), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) e em outros textos (Parâmetros e Indicadores de Qualidade), documentos que recomendam o acompanhamento da criança por meio da

observação, do registro, da análise individual dos comportamentos e das atitudes, das produções em situações variadas, entre outros.

Neste sentido, tal falta de especificidade pode gerar outras interpretações e associar à avaliação da EI aos resultados, o que de acordo com Didonet (2012) não está distante da EI no Brasil.

### **Considerações finais**

Este estudo identificou e analisou nos Planos Municipais de Educação da RGABC os processos de privatização presentes na Educação Infantil. As análises apontaram para similaridades a partir do PNE e superficialidade na maioria das estratégias inseridas nos documentos, carecendo de maiores especificidades tal como prazo para a execução.

Foram identificadas estratégias alinhadas com a manutenção da mercantilização da Educação. Essas estavam associadas à questão da promoção da regulação da oferta da EI pela iniciativa privada, a partir da possibilidade de parcerias público-privadas, e a criação da avaliação da EI, que não possuía definições claras nos PME.

Essas estratégias necessitam ser acompanhadas de perto por especialistas, gestores, professores e comunidade escolar para que não se transformem em processos já conhecidos e estabelecidos no ensino fundamental e médio: a questão dos testes, resultados, rankings, premiações, punições e vendas de material por empresas privadas, entre outros.

Embora essa análise não se constitua em uma ação efetiva de monitoramento dos PME investigados, os achados dessa pesquisa deixam pistas que poderão subsidiar os munícipes e os profissionais da educação no processo de avaliação dos planos. Além disso, o acompanhamento dos PME se constitui em um processo importante para que a sociedade se atente a eventuais estratégias que não atendam a seus interesses.

### **Referências**

ADRIÃO, T. PERONI, V. M. V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna**. Relatório Parcial de Pesquisa, 2010.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educ. Soc.** 2012, v.33, n.119.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

BRASIL. **Constituição de 1988. Capítulo III: Da Educação, Da cultura e do Desporto, Seção I, Da educação**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

DIADEMA. Lei nº 3.584, de 12 de abril de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Diadema. **Diário oficial**, 16 abr. 2016.

DIDONET, V. **A avaliação na e da educação infantil**. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2012.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. O Processo de Elaboração dos Planos Municipais de Educação na Região do Grande ABC. **Educação e Realidade**, v. 43, p. 337-362, 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep). **Censo da Educação Básica**, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores de 2016 – PNAD**. Rio de Janeiro, 2016.

MAUÁ. Lei nº 5.097, de 16 de outubro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Mauá. **Diário Oficial**. Mauá, 20 out. 2015.

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. COMERLATTO, L. Parceria Público-Privada e a Gestão da Educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, v. 35, n. 1, p. 113-133, 2017.

RIBEIRÃO PIRES. Lei n. 5.995, DE 30 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial**. Ribeirão Pires, 30 jun. 2015.

RIO GRANDE DA SERRA. Lei nº 2.130, de 30 junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial**. Rio Grande, 30 jun. 2015.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 9.723, de 20 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André. **Diário oficial**, 23 julho 2015.

SÃO BERNARDO. Lei nº 6.447, de 28 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Bernardo. **Diário oficial**. 20/12/2015.

SÃO CAETANO DO SUL. Lei nº 5.316, de 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Caetano. **São Caetano**.

## **POLÍTICA DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL I**

## **POLÍTICA DE LA EVALUACIÓN EXTERNA EN UNA ESCUELA PÚBLICA MUNICIPAL DE PRIMARIA I**

Aline Cristiane Barbosa - UNESP - Rio Claro/SP  
e-mail: cbaline@hotmail.com

**Palavras-chave:** Avaliação externa; Ensino Fundamental; Escola pública.

**Palabras-clave:** Evaluación externa; Enseñanza fundamental; Escuela pública.

### **Resumo**

Este trabalho vincula-se ao eixo temático: Políticas de avaliação na educação básica e privatização, o qual pretende-se apresentar no VI Seminário Internacional de Pesquisa do GREPPE – Privatização da educação básica: Novos diálogos. O mesmo fora baseado em práticas avaliativas que ocorriam no interior de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental (etapa I) localizada no interior do Estado de São Paulo, que puderam ser observadas a partir de minhas vivências como monitora de ensino. Objetiva-se discorrer sobre as práticas de avaliações de professores e gestores, principalmente as que envolvam as avaliações externas, uma vez que durante essas experiências observou-se uma demasiada preocupação com os índices da escola, o treinamento dos alunos para a realização das provas, entre outras questões relevantes que apontaremos mais adiante, justificando esse trabalho de modo que essas são questões importantes para serem pensadas pela educação e educadores. Para o

embasamento teórico do mesmo foi realizada uma pesquisa qualitativa e análise bibliográfica como metodologia.

## **Introdução**

Esse trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e foi elaborado a partir das minhas experiências como monitora de ensino numa escola pública municipal do Estado de São Paulo. O objetivo deste é desvelar algumas das práticas avaliativas que ocorrem no interior das escolas públicas e que envolvem as avaliações externas. Foi realizada, ainda, uma pesquisa qualitativa e uma análise bibliográfica como metodologia para desenvolver as discussões sobre a temática, trazendo alguns autores que já a abordaram.

Nesse sentido, há que se pensar ainda que:

Mesmo quando são delineadas as políticas educacionais, com intuito de minimizar os obstáculos enfrentados, o foco geralmente é colocado em apenas uma de suas facetas, com frequência na de cunho econômico, traduzida na tentativa reduzir os números relativos às questões de fluxo escolar ou otimização dos recursos (ROCHA, 2013, p. 9).

Dessa forma, justifica-se esse trabalho, tendo em vista a importância de tratarmos de temas como esse, que muitas vezes passam despercebidos e continuam reproduzindo uma lógica que favorece o sistema capitalista vigente, corrobora a desigualdade social e se renova ciclicamente a cada ano que passa e as ações continuam a serem tomadas, sem serem pensadas ou discutidas por quem mais interessa e a quem mais se atinge, aos educadores e educandos imersos nessa estrutura.

## **Discussão dos resultados**

Quando abordamos o tema: avaliação externa no contexto estadual (SP), não podemos deixar de discutir sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), realizado pela Secretaria da Educação do Estado de SP e segundo a mesma, com o intuito de se produzir um diagnóstico da educação básica paulista, para então, a partir de seu resultado, orientar os dirigentes do ensino quanto à supervisão das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação.

De acordo com São Paulo (2019), existem, ainda, outros tipos de avaliações de larga escala, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) que também servem para o diagnóstico e a

avaliação da qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Os testes são aplicados nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental, correspondentes aos finais de ciclos do mesmo, onde os alunos são avaliados tendo que responder a questões de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura, e matemática, com enfoque na resolução de problemas. Professores e diretores das turmas avaliadas também têm que responder a questionários que recolhem dados acerca do perfil profissional e das condições de trabalho desses.

Na Prova Brasil, também é possível observar o desempenho de cada rede de ensino e do sistema geral, incluindo o das escolas públicas urbanas e das rurais.

Nesse sentido, é também a partir das médias de desempenho (notas) obtidas a partir dessas avaliações que são fornecidos os dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esses dados são disponibilizados publicamente, para que assim, possa haver um acompanhamento da sociedade das políticas implantadas por cada setor governamental.

Nesse contexto, enquanto monitora de ensino de uma escola pública municipal, de um bairro periférico e do interior do Estado de São Paulo, pude notar demasiada preocupação acerca dos resultados das avaliações externas, onde os professores eram instruídos pelos coordenadores da escola a treinarem os alunos para a realização dessas, utilizando provas de anos anteriores, focando em conteúdos possíveis de caírem na mesma, em detrimento dos demais.

Havia, ainda, a prática de pedirem sutilmente aos alunos de baixo rendimento para faltarem no dia da prova, pois se eles fossem à aula naquele dia, poderiam prejudicar o desempenho da escola no resultado da avaliação externa, porém, aos pais ou responsáveis era dada outra justificativa qualquer, como, por exemplo: “a criança (no caso os alunos considerados mais “fracos” e que provavelmente não iriam bem na prova) não precisava fazer a prova”.

Nesse sentido, a preocupação da escola estava voltada mais à realização das provas e aos índices que ao aprendizado dos alunos, treinando professores e educandos para a execução da mesma, uma vez que a partir de sua classificação poderia ou não receber um maior investimento, numa lógica meritocrática, fomentando uma competição entre as escolas, que visa alcançar um prêmio e não um ensino de qualidade para todos, nesse sentido, conforme Afonso 2007, as avaliações em larga escala acabam exercendo:

[...] duas funções básicas complementares: continuar a ser um dispositivo de controlo central por parte do Estado, relativamente ao que se ensinava (e como se ensinava) nas escolas públicas, e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo, desta forma, um efeito de concorrência e hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (rankings), os quais deveriam, supostamente, apoiar a livre escolha educacional por parte dos pais, transformados, entretanto, em clientes ou consumidores da educação escolar (Afonso, 2007, p.14).

Dessarte, a qualidade da educação brasileira é algo de extrema importância, não é por acaso ela é tão mencionada em diversos documentos oficiais, que orientam e pautam as ações que os diferentes órgãos públicos têm que cumprir e supervisionar para que sejam cumpridos.

No entanto, nem sempre essa preocupação é voltada para uma educação de qualidade para todos, e quando isso acontece, pode haver uma distorção do papel da escola, que de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade, passa a treinar os seus alunos como se esse fosse o caminho para o sucesso da aprendizagem, quando a preocupação maior está voltada aos índices da escola: “Deste modo, o foco deixa de estar na formação humana ampliada dos estudantes e concentra-se no alcance de índices” (BERTAGNA, NAKAMURA, TORREZAN, 2018).

Segundo São Paulo (2019), é, ainda, a partir das informações coletadas pelo Saeb e pela Prova Brasil, que o MEC, bem como as demais secretarias de educação estaduais e municipais podem reorientar ações voltadas à melhoria da qualidade da educação, no intuito de minimizar as discrepâncias existentes e redirecionar os recursos técnicos e financeiros para locais de maior vulnerabilidade/áreas prioritárias.

Entretanto, quando são implantadas as políticas de bonificação para as escolas que obtiveram os melhores resultados, a afirmação acima é contradita, já que, ao invés de priorizarem as escolas que mais precisam de investimento, se premiam aquelas que se saíram melhor, numa lógica meritocrática, seletiva e consequentemente, excludente, onde, conforme Ribeiro (2008) p. 174:

[...]a classificação das escolas que passou a servir como parâmetro para a concessão de um bônus mérito aos professores e um bônus gestão aos professores-coordenadores, diretores e vice-diretores de escola, supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos e dirigentes de ensino das 146 DEs do Estado de São Paulo.

Ribeiro (2008) lembra que as agências internacionais de financiamento tiveram uma função significativa na década de 1990, já que, a partir da crise do capital e tendo em vista o neoliberalismo como uma forma de superá-lo (BERTAGNA, NAKAMURA, TORREZAN, 2018) emprestaram muito dinheiro, atrelado a condições que pautariam ações a serem implementadas pelo governo, trazendo preceitos administrativos a serem implantados na educação.

Nesse sentido, conforme Ribeiro (2008), ainda, tendo em vista o conceito de qualidade equiparado à lógica dos processos de produção, de acordo com os interesses do trabalho no mundo capitalista, educação de qualidade passa a ser aquela que produz indivíduos aptos e qualificados para o mercado de trabalho, objetivando a continuidade do sistema vigente.

Assim, a qualidade educacional passa a ser identificada pelos princípios da eficiência, da eficácia, da produtividade e da competitividade e nesse contexto, as avaliações em larga escala, a partir de testes padronizados, passam a ser instrumentos utilizados para medi-la, averiguando a competência em Língua Portuguesa e Matemática, bem como o fluxo escolar (BERTAGNA, NAKAMURA, TORREZAN, 2018):

No entanto, é preciso destacar que os resultados obtidos por meio da prática do treinamento podem indicar somente que os estudantes memorizaram os exercícios apresentados previamente, não constituindo uma aprendizagem significativa e efetiva (BERTAGNA, NAKAMURA, TORREZAN, 2018, p. 1333).

Assim, além da distorção do papel da educação, o mesmo acontece com o da avaliação, que ao invés de servir como um instrumento de diagnóstico e de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, para que assim possam repensarem ações que melhor atinjam a todos, principalmente aos que têm mais dificuldades e não conseguem acompanhar os conteúdos como os demais, essa passa a ser mais uma ferramenta a serviço do capitalismo, onde os “melhores educadores” (os que treinaram melhor os alunos para realizarem os testes padronizados) e as “melhores escolas” (as que obtiveram um melhor desempenho e índices nas avaliações externas) são premiados, ganhando um destaque público, atraindo, assim, os “melhores estudantes” (principalmente os alunos que se saem melhor nesse tipo de avaliação) - que são equiparados a consumidores.

Seguindo essa mesma lógica, as “piores escolas” (as que obtiveram os resultados mais baixos nas avaliações) continuarão a ocupar esse espaço, já que muito pouco se

vê-se fala realmente sobre as ações de melhoria da qualidade dentro dessas, além do estigma negativo que ela e seus atores passam a carregar.

## **Conclusão**

Nesse sentido, é responsabilidade do Estado prover uma educação de qualidade para todos, porém, a partir da realidade observada, podemos inferir que esse, muitas vezes, passa a cobrar e responsabilizar à escola, aos educadores e educandos pela má qualidade da educação, uma vez que existem ações, inclusive, de incentivo para impulsionarem a qualidade do ensino.

Porém, deve-se ressaltar que as ações existentes observadas não são suficientes, já que acabam se resumindo em ações isoladas dentro das escolas e medidas tomadas pelos educadores em prol do tão esperado bônus, desfocando, inclusive, a cobrança por políticas públicas de valorização do magistério com planos de carreiras e salários adequados para simplesmente receberem um bônus, se estiverem dentre os melhores classificados, numa lógica perversa que assemelha a escola ao mercado, já que teoricamente os melhores mercados sempre atrairão os melhores consumidores.

Conforme pudemos observar, ainda, a partir dos autores discutidos, as avaliações externas acabaram se transformando num dispositivo de controle do Estado sobre a educação, que por sua vez, sob a lógica mercantil, transforma-se num produto, fazendo com que os educandos sejam os consumidores finais.

Diante dessa breve discussão, o nosso intuito é fomentar ainda mais assuntos que como esse, não podem se dar como encerrado, já que a aceitação e conformismo diante de tal situação, podem fazer com que ela se engesse cada vez mais, e com isso, continue a engessar as práticas pedagógicas, os educadores, os estudantes e a escola, como um todo, o que seria, no mínimo, contraditório, já que, conforme a LDB de 1996, tem-se por objetivo “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), quando, a atenção principal está voltada apenas para a última, sem se preocupar com a formação humana dos educandos.

## **Referências**

AFONSO A. J. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa**. Contrapontos, volume 7, n. 1, p. 11-22, Itajaí, jan/abr 2007. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>>. Acesso em: 18/07/2019.

BERTAGNA, R. H.; NAKAMURA, H. K.; TORREZAN, H. E. **20 anos de produção científica sobre o SARESP (1996-2016): reflexões acerca dos desdobramentos na prática docente e da privatização.** RPGE- Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1325-1339, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.12016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12016>>. Acesso em: 18/07/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18/07/2019.

BRASIL. **Prova Brasil.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 18/07/2019.

RIBEIRO D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2008. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_1240efda653602d9ed4e2ece5853815b](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_1240efda653602d9ed4e2ece5853815b)>. Acesso em: 20/10/2019.

ROCHA, F. **Políticas educacionais dos anos 1990: A questão do fracasso escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso, UNESP, Rio Claro/SP, 2013. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/capelo/2014-11-25/000797368.pdf>>. Acesso em: 20/10/2018.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP.** Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 18/07/2019.

## **EIXO 2: GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVATIZAÇÃO**

### **A CONSTITUINTE DE 1987-1988: INDÍCIOS SOBRE A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

### **EL CONSTITUYENTE 1987-1988: EVIDENCIA SOBRE LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL**

Viviane Cardoso da Silva – HISTEDBR/UNICAMP  
viviansylva@yahoo.com.br

**Palavras-chave:** Constituição de 1988; Educação Brasileira; Privatização da Educação.

**Palabras-clave:** Constitución de 1988; Educación Brasileña; Privatización de la educación.

### **Introdução e Metodologia:**

Esse trabalho apresenta análises iniciais dos estudos em andamento no Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP (PPGE-FE-UNICAMP). O objetivo desse texto é compreender os debates em torno da educação na Constituinte, em particular, os indícios da relação entre a gestão educacional e a privatização da educação.

A metodologia utilizada se embasa na pesquisa histórica, entendida como surgimento “[...] de ‘achados’ – de novas fontes, de novas conexões entre as coisas, de comparações – ou surge de insatisfações com os acontecimentos existentes, [...] provocadas pelo surgimento de novos pontos de vista, de novas ‘teorias’, ou de novas curiosidades sociais. [...]” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 470), apoiada pelo estudo bibliográfico dos textos de Florestan Fernandes, assim como outros referenciais teóricos da pesquisa em andamento e fontes primárias e secundárias, coletadas no Jornal “Folha de S. Paulo”, versão online, entre outras fontes, sobre o período estudado (1987-1988), apresentados no desenvolvimento a seguir.

### **Discussão e resultados:**

Florestan Fernandes (1985b) acompanhou o trâmite da redemocratização e da Constituinte, expressou no artigo “Inquietações Burguesas” várias questões ligadas ao complexo contexto da época, ou seja, que havia forte expressão do povo via sindicatos, partidos e organizações sociais *versus* a manutenção do “papel ordeiro” do Estado, apoiado pelos militares e patronato; “capital nacional” *versus* “burguesia dependente pró-imperialista”; elites do poder e o desespero pela “normalidade do Estado” *versus* todos os algozes deixados pela Ditadura, os quais precisavam ser enfrentados.

Fernandes (1985a) compôs uma análise sobre as negociações entre militares e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os quais almejavam uma “transição gradual, lenta e segura”, sem abalar os aspectos políticos e econômicos já em curso no país, ou seja, ocorreu uma “conciliação pelo alto” e uma “reconstrução democrática de sentido burguês-conservadora”, que segundo o autor não teria consenso

uma vez que esse grupo dominante não tinha o real controle sobre os despossuídos, pequenos burgueses e outros grupos sociais sem prestígio político/econômico ou massacrado durante a Ditadura. Por fim, Fernandes já apontava que esses conflitos passariam a ficar mais latentes na Assembléia Nacional Constituinte, cuja função, segundo ele, também seria a de “[...] cortar o nó górdio que ata o Brasil do futuro ao Brasil da época colonial e do escravismo. [...]”.

Fernandes (2014) deixou um legado de dados e informações sobre esse período, sob forma de artigos, notícias, denúncias, dentre outras. Em uma das denúncias sobre o “Congresso Constituinte”, alegou que essa poderia ser uma “instituição libertadora”, no sentido “[...] de eixo da construção de uma comunidade nacional livre.”, porém, a realidade era mais dura e bruta, definindo a correlação de forças da seguinte forma.

A Constituinte virou um verdadeiro campo de batalha, de um lado a maioria dos constituintes defendendo a manutenção de privilégios da burguesia dominante e a propriedade privada, como menciona Fernandes (2014) e de outro lado uma minoria de parlamentares defensores das classes subalternas, almejando a construção de uma Constituição que privilegiasse a democracia e “uma sociedade civil civilizada”.

Em relação à educação, Fernandes (2014) foi ávido na defesa da educação pública estatal, com apoio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e outras organizações sociais. Ao publicizar notícias sobre a educação na Constituinte defendeu a criação de um Conselho Nacional de Educação, para fomentar e acompanhar o Plano Nacional de Educação, porém sofreu inúmeras críticas dos setores conservadores e privatistas, mesmo que essa proposta não fosse a que ele mais acreditava como se observa no excerto abaixo.

[...] Eu próprio tive a desdita de defender um órgão que serviria para implementar e dinamizar o Plano Nacional de Educação, um Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação, e vi voltarem-se contra mim as iras do Ministério da Educação e dos donos das escolas privadas mercantis e confessionais. Planejamento democrático na área da educação implicaria em controles racionais institucionalizados de aplicação e avaliação dos recursos públicos, o que não interessa aos que comandam o sistema educacional brasileiro a partir de posições estratégicas “oficiais” ou “privadas”... A resistência possuía um limite de natureza material e psicológica, embora as implicações essenciais fossem políticas e econômicas. Na verdade, as contradições existentes são fatores de aceleração da acumulação de capital. Precisam ser mantidas intocadas (FERNANDES, 2014, p. 115-116).

Rodrigues (no prelo) traz um panorama dos trabalhos na “subcomissão da educação”, dizendo que Fernandes estava preocupado em levar várias proposições da

sociedade civil para garantir recursos públicos para a educação pública, a defesa do Estado laico e da escola pública, gratuita e laica. Em contraposição estavam os representantes das instituições privadas, desejosos em garantir a sua parcela de propostas privatistas.

Rodrigues (no prelo) relata outro momento da Comissão em que se tratou na gratuidade do ensino, sendo apresentadas duas propostas distintas, uma pelos privatistas e outra em defesa da escola pública, gratuita e laica, porém, não houve acordo entre os grupos, deixando essa decisão para a equipe de sistematização.

De acordo com a pesquisadora (no prelo) Florestan propunha “três conjuntos de prioridades”: a primeira seria a “garantia de igualdade efetiva de oportunidades educacionais”; a segunda trataria da “valorização de professores e funcionários da escola” e a terceira abordaria a “auto emancipação pedagógica”. (RODRIGUES, no prelo, p. 16), com destaque para o segundo conjunto de medidas que tratava da gestão educacional, proposta pelos movimentos sociais, denominada de gestão democrática.

O cenário educacional estava em disputa e Fernandes tinha clareza de sua resistência nesse enfrentamento, embora seus oponentes fossem a maioria. Noutro texto, publicado em jornal, intitulado “A retranca da direita”, o sociólogo e deputado apresenta as derrotas frente ao cenário educacional, apontando para a privatização da educação.

Quanto à educação escolarizada, nada mais há a falar. Prevaleceu a privatização do público, uma saída sutil de proteger os privilégios das organizações privadas confessionais e mercantis contra os direitos dos educandos e contra as tarefas construtivas do Estado democrático na área do ensino (FERNANDES, 2014, p. 190).

No texto final da constituição de 1988, identifica-se que foi aprovada várias brechas para a privatização da educação, que hoje, são compreendidas como formas de se estabelecer as parcerias público-privadas, tais como o Art. 209 – “O ensino é livre a iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I- cumprimento das normas gerais da educação nacional; II- autorização e avaliação de qualidade do Poder Público”, Art. 213 – “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei [...]” (BRASIL, 1988, s/p). Além disso, deixou em aberto o que seria a gestão democrática, a partir do Art. 206- “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 1988, s/p).

Vale ressaltar que esses textos da Constituição são os dispositivos aprovados na época. Atualmente, o inciso VI do Art. 206 e o Art. 209 permanecem inalterados. Porém, o Art. 213 que trata dos recursos públicos, sofreu alterações ampliando a participação das verbas públicas para iniciativa privada (BRASIL, 2016 s/p).

### **Considerações finais:**

Para uma pedagoga fazer um exercício de estudo histórico é desafiador, embora esse seja parte de meu tema de doutoramento é complexo compreender a realidade dos anos 1980, os entraves, conflitos, ganhos e perdas. Florestan Fernandes tem sido uma grande descoberta em minha trajetória acadêmica e um grande exemplo como educador, pesquisador e político.

Miriam Limoeiro (1996), estudiosa desse pesquisador, tem ressaltado que não há como compreender o seu pensamento sem entender os processos econômicos de dependência econômica e cultural do nosso país, num processo de desenvolvimento desigual e combinado, fundamental para compreender não apenas os anos 1980, mas todo o processo histórico de desenvolvimento do país e a prioridade no setor da política social que torna a privatização uma realidade constante de um país dependente.

Finalizo com uma citação que se tornou o ponto de partida para entender a realidade educacional brasileira e ponto de chegada, a princípio. Trata-se de uma citação de Fernandes, apresentado como epígrafe do artigo de Rodrigues, que diz o seguinte:

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação (Florestan Fernandes, Discurso à Assembleia Nacional Constituinte, em 14 de novembro de 1987 *apud* RODRIGUES, no prelo, p. 2).

### **Referências Bibliográficas:**

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: EDUSC, 2006. (Coleção História)

BRASIL. **Constituição de 1988**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Planalto, Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em junho de 2019.

FERNANDES, Florestan. Os azares da “conciliação pelo alto”. In: Folha de S. Paulo. **Opinião**, s.p., 12 de junho de 1985a. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=9166&keyword=FLORESTAN%2CFERNANDES&anchor=4310852&origem=busca&pd=8141af0be8adf87147b35958adda5e15> Acesso em junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Inquietações Burguesas. In: Folha de S. Paulo. **Opinião**, p. 3, 24 de junho de 1985b. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=9178&keyword=FLORESTAN%2CFERNANDES&anchor=4151427&origem=busca&pd=cf5e13ce017ad4e9076c23049bf5105> Acesso em junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Florestan Fernandes na Constituinte**. Leituras para a reforma política. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Expressão Popular, 2014.

LIMOEIRO, M., Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. In: **Estudos Avançados**, 10 (26), 1996. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141996000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100014) Acesso em: fev. 2019.

RODRIGUES, F. C. **Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987 – 1988):** A defesa da educação pública nos primórdios da “Nova República” (No prelo).

TENDLER, Silvio. **Documentário “Trancredo – A Travessia”**, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BDmpIoadSPc> Acesso em março de 2019.

## A GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DE PETRÓPOLIS: PARCERIA PÚBLICO PRIVADA

## LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES EM LA CIUDAD DE PETRÓPOLIS: ASOCIACIÓN PÚBLICA PRIVADA

Felipe de Souza Araujo (UFRJ) – [felipesaraujo.fsa@gmail.com](mailto:felipesaraujo.fsa@gmail.com)

**Palavras-Chave:** Gestão Escolar; Parceria Público Privada; Privatização; Políticas Educacionais; Petrópolis.

**Palabras-Clave:** Gestión Escolar; Asociación Público Privada; Privatización; Políticas Educativas; Petrópolis.

## **Introdução**

O presente trabalho é fruto de pesquisa realizada no contexto da dissertação de mestrado e trata-se de um estudo sobre política educacional em que utilizamos o referencial teórico-metodológico-analítico do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) aprofundando na análise dos contextos de influência e de elaboração do texto. A referida pesquisa teve como objetivos analisar e compreender a agenda política que engendrou a elaboração do PME da cidade de Petrópolis, considerando o lugar da gestão democrática dentro deste complexo processo, materializada sobretudo pelo processo de seleção de diretores escolares por meio da eleição.

Observamos diferentes atores envolvidos na elaboração do plano, sobretudo ganhando destaque expressivo o Conselho Municipal de Educação, sendo ativo em todas as etapas do processo de elaboração do PME. Para a construção dos dados de campo desta pesquisa realizamos levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas – optamos por entrevistar quatro atores envolvidos com a rede pública municipal de ensino de Petrópolis e que participam e/ou participaram ativamente dos espaços políticos de debate. Ressaltamos que, apesar de o Município contar com algumas Instituições de Ensino Superior (Universidade Católica de Petrópolis, Universidade Estácio de Sá e Universidade Federal Fluminense, entre outras) as pesquisas realizadas nessas instituições não se aprofundaram sobre a rede pública municipal de ensino.

Para a escrita da dissertação, além do levantamento bibliográfico e documental, foram realizadas quatro entrevistas com pessoas que atuaram no campo educacional e político do município de Petrópolis antes e durante o período de discussão do PME. O processo de escolha dos entrevistados se deu por meio da leitura dos documentos legais referentes à educação pública no município de Petrópolis, a medida em que os documentos eram analisados, alguns nomes ganhavam destaque pelas falas realizadas ou tão somente por ser quem assinava os documentos. As entrevistas foram realizadas presencialmente durante os meses de outubro a novembro de 2018, foram gravadas em formato de áudio e posteriormente transcritas para a forma textual a fim de que depois

podéssemos realizar uma leitura crítica às respostas concedidas. No decorrer da realização das entrevistas um novo tópico relacionado intrinsecamente às políticas educacionais do município passou a chamar nossa atenção: as influências do campo religioso sobre as demandas educacionais municipais. Esse elemento trouxe um novo cenário para a investigação e retrata uma questão pesquisada por diferentes autores que demonstram a projeção do campo religioso sobre o campo educacional. Nesse sentido, para este presente texto realizamos um recorte da dissertação a fim de trabalharmos as questões que apresentam relação com as parcerias realizadas pelo município com instituições privadas na oferta da educação básica.

### **O Ciclo de Políticas como um referencial teórico-analítico**

O modelo teórico-analítico cunhado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE, BALL e GOLD, 1992; BALL, 1994), denominado como “*policy cycle approach*” (abordagem do ciclo de políticas). O ciclo de políticas é uma abordagem de orientação pós-estruturalista que tem suas bases nos trabalhos realizados na área da política educacional pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe.

A abordagem realizada pelo ciclo de políticas aponta para a natureza complexa presente na construção das políticas educacionais, trazendo ênfase aos processos micropolíticos e a atuação dos profissionais que lidam com a educação em contexto local, bem como, a necessidade de articulação dos processos nos contextos macro e micro. Destacamos ainda que esse modelo teórico-analítico não se apresenta estático, mas sim flexível e dinâmico.

Conforme apontam Mainardes e Stremel (2015), Ball e colaboradores passam a indicar que os focos de análise das políticas educacionais deveriam incidir sobre a formação do discurso da política, bem como sobre a interpretação ativa da política no âmbito da prática. Na publicação do livro “*Refoming Education And Changing Schools*” no ano de 1992, os autores apresentam uma versão mais apurada do ciclo de políticas propondo um ciclo contínuo formado por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos se encontram inter-relacionados, porém não apresentam uma dimensão temporal ou mesmo sequencial, como também não possuem linearidade.

O contexto da influência é onde os textos de políticas públicas costumam ser iniciados e os discursos começam a tomar forma de políticas. O contexto da produção

de texto se encontra intimamente relacionado com o contexto anterior, haja vista que o texto político final é fruto de influências, neste contexto os discursos tomam forma. O contexto da prática, para os autores *Bowe et al.* (1992) é o momento em que a política se encontra sujeita a interpretação, recriação, (re)apropriação, e é onde as mudanças na política geram efeitos e consequências. Em estudo posterior, Ball (1994) acrescentou dois novos contextos ao ciclo de políticas: o contexto dos resultados (efeitos - visa compreender as questões de justiça, igualdade e liberdade individual) e o contexto da estratégia política (relaciona-se com a identificação de um conjunto de ideias e ações sociais que seriam necessárias para lidar com as desigualdades).

### **Parceria Público x Privado no Município de Petrópolis (RJ)**

O município de Petrópolis possui três pilares importantes da Igreja Católica: uma diocese, um seminário e uma universidade. A Diocese de Petrópolis foi criada pelo Papa Pio XII, por meio da Bula “*Pastoralisquaurgemur*”, no dia 13 de abril de 1946. A cidade também sedia o Seminário Diocesano da Nossa Senhora do Amor Divino e a Universidade Católica de Petrópolis (UCP). A UCP é uma instituição tradicional no município no que se refere a formação de nível superior, responsável por formar alunos há mais de 50 anos e por décadas foi a única instituição de nível superior na cidade.

No município de Petrópolis, a Igreja Católica mantém íntima relação com a prefeitura, sobre tudo no que diz respeito aos convênios educacionais. Há muitos anos os diversos governos que administram o município têm celebrado convênios com a finalidade de aumentar a oferta do número de vagas na educação infantil e no ensino fundamental, em virtude de a rede municipal de escolas públicas não possuir unidades suficientes para atender a demanda.

A Mitra sempre teve escolas públicas religiosas vinculadas às suas ordens e, quando a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a oferta educacional é dever do estado, sendo o município o seu representante federativo, Petrópolis se viu em um cenário sem escolas em número suficiente para atender a demanda. A solução encontrada foi a celebração de convênios com diversas instituições, com destaque para as religiosas que já possuíam algumas escolas, e, nesse contexto, o município conveniou dentre outras, a Escola Metodista, o Instituto Petropolitano Adventista de Ensino (IPAE) e as escolas da Mitra Diocesana de Petrópolis. No decorrer dos anos a Escola Metodista, o IPAE, bem como outras instituições deixaram de ser conveniados do

município, permanecendo ainda a mitra diocesana com um número expressivo de escolas conveniadas.

O ex-secretário Alex destaca que “a prefeitura em diferentes momentos, ou pagava por aluno, ou pagava a folha de pagamento daquela unidade, ou pagava a folha de pagamento e a luz, os acordos eram diversos, em diferentes situações”. No convênio celebrado entre a prefeitura e a Mitra que estabeleceu uma parceria com duração de 5 anos (jan./2006 – jan./2011), para além de arcar com os custos de manutenção da infraestrutura escolar e folha salarial dos funcionários, nos chamou a atenção o texto apresentado no documento deste convênio que determina o caráter de tratamento especial às escolas conveniadas da Mitra, o texto apresentado no documento que celebra o convênio é uma realidade materializada no processo de tramitação do PME em que a Mitra Diocesana de Petrópolis se fez presente para impor algumas alterações no texto, dentre as quais a maior discussão era sobre a abordagem da questão de gênero nas escolas do município – uma demanda dos estudantes. Para a Mitra esse tema deveria ser retirado do PME visto que o mesmo confronta as doutrinas pregadas pela Igreja Católica, contudo após amplo debate na câmara municipal, o texto oriundo da Conferência Municipal permaneceu.

No ano de 2016 o município realizou a renovação dos convênios com diferentes instituições para a oferta de 528 vagas de educação infantil e ensino fundamental. De acordo com as informações publicadas no Diário Oficial, o município de Petrópolis gastou um pouco mais de 1 milhão de reais com instituições privadas. Dentre os convênios para o ano letivo de 2016 a Mitra Diocesana de Petrópolis foi a instituição (CEI Nossa Senhora da Glória e CEI São Judas Tadeu) que recebeu o maior aporte financeiro totalizando um valor de R\$ 395.037,00.

Em 2018, a prefeitura realizou um aditivo para que os convênios fossem prorrogados por mais um semestre. Dessa vez a prefeitura de Petrópolis realizou um aditivo ao “Termo de Colaboração Educacional” para 13 instituições conveniadas com fim de realizar a prorrogação da oferta dos serviços educacionais por parte dos conveniados, resultando em um aporte financeiro de um pouco mais 3.5 milhões de reais. Outrossim, nos chamou atenção o fato de que novamente as instituições ligadas à Igreja Católica foram as que receberam os maiores aportes financeiros, ao ponto de o Colégio Padre Correia receber mais 1.2 milhões de reais.

Não há dúvidas de que estamos falando de dinheiro público utilizado para o ensino e aprendizagem das crianças que necessitam utilizar das escolas públicas,

contudo, estamos falando também de dinheiro público que está sendo utilizado no proselitismo dessas crianças. O Prof. Marcos lembrando das escolas pelas quais passou durante a infância e adolescência, relata que em duas delas as diretoras eram indicadas pelos padres das igrejas próximas ou de onde as escolas funcionavam, ele destaca ainda que em uma delas ele chegou a se confessar com o padre na sala de aula. Medeiros (2012) salienta que nas escolas municipais da rede pública de Petrópolis é comum observar a existência de rituais e artefatos religiosos, que via de regra são colocados por diretores escolares. No estudo realizado pelo autor foi possível identificar que em todas as escolas analisadas há um momento destinado para a realização da oração do “Pai Nosso”, e quando os responsáveis pelas escolas eram perguntados sobre este ritual respondiam que se tratava de “uma oração universal” (MEDEIROS, 2012, p. 37).

O modelo de gestão patrimonialista no qual o Brasil se insere historicamente se encontra baseado na utilização e apropriação da coisa pública, do aparelho do Estado e em alguns momentos até mesmo do próprio Estado por grupos que buscam fazer valer os seus interesses privados em detrimento do bem-estar coletivo, se aproveitando das trocas e concessões realizadas com o poder público. Podemos observar claramente que os convênios realizados pela prefeitura de Petrópolis com a Mitra Diocesana da cidade se configuram como resultado da forma de gerir a coisa pública e de suprir a suposta ineficiência do Estado – abrindo o mercado educacional de responsabilidade do Estado para a celebração de Parceria Público Privada (PPP). Os convênios do município com a mitra têm conseguido dar conta de atender a demanda educacional, todavia sem buscar compreender os custos envolvidos nessas parcerias público privadas, que para além do custo financeiro tem custado a constitucionalidade da laicidade do Estado brasileiro e o princípio da gestão democrática da escola pública.

### **Algumas considerações**

Ao iniciarmos as entrevistas para esta pesquisa, identificamos um efeito não intencional que foi o aparecimento da Mitra Diocesana de Petrópolis na celebração de convênios com a prefeitura com a finalidade atender a demanda de matrículas da rede pública de ensino. Através desses convênios ao longo dos anos foram aportados alguns milhões de reais à Igreja Católica como pagamento pela parceria estabelecida. Nos chamou atenção o fato de que nas escolas conveniadas não há processo democrático

para a seleção de diretores, mais precisamente nas conveniadas com a Igreja Católica onde quem define quem será o diretor é o padre local responsável.

O texto apresentado no documento que celebra o convênio com a Mitra assegura a instituição Católica tratamento diferenciado no exercício das atividades educacionais principalmente no que tange as atividades proselitistas que são de costumes católicos dentro de ambientes educacionais, tais como: confissões e rezas. O local de prestígio gozado pela Mitra foi observado inclusive no processo de tramitação do PME, quando os representantes católicos quiseram retirar do plano o debate sobre questões de gênero. Percebemos que o dinheiro público investido nessa parceria público-privada, além de financiar a atividade educacional, tem sido útil no proselitismo dos alunos e no estabelecimento de uma democracia fragilizada ao ignorar os normativos legais para a provisão dos diretores escolares no município, reforçando práticas patrimonialistas.

### **Referências Bibliográficas**

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. **Educational Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em: out. 2018.

MEDEIROS, Leonardo Barros. **O Ensino Religioso na Escola Pública: o sistema municipal de ensino de Petrópolis**. Notandum 28. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Jan.-abr. 2012.

PETRÓPOLIS. **FUNDO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BOLETIM Nº 004/16**. Diário Oficial de 6 de abril de 2016, n. 4919. Petrópolis, RJ, 2016.

PETRÓPOLIS. **FUNDO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BOLETIM Nº 020/18**. Diário Oficial de 30 de agosto de 2018, n. 5509. Petrópolis, RJ, 2018.

## **AS FERRAMENTAS NEOLIBERAIS E A PRIVATIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR**

### **LAS HERRAMIENTAS NEOLIBERALES Y LA PRIVATIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE**

Este trabalho apresenta uma pesquisa que propõe levantar os meios pelos quais a política neoliberal tem controlado o trabalho do professor. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de revisão histórica sobre o tema da proletarização docente. A temo-nos a seguinte problemática: Quais as ferramentas neoliberais utilizadas para controlar o trabalho docente? O trabalho consiste em refletir sobre a atual situação da docência no Brasil, tornando-se essencial este estudo na busca de responder aos desafios presentes na tarefa de ser professor na atualidade. Identificamos como as leis de base neoliberais interferem e se apropriam do trabalho docente, moldando desde sua formação inicial até sua atividade fim, mais especificamente o ato de ensinar. Ou seja, é possível a educação libertar-se da agenda neoliberal? A educação se tornará de vez produto do capital?

**Palavras-chave:** Professor. Proletarização. Neoliberalismo. Educação.

**Palabras-clave:** Profesor. Proletarización Neoliberalismo. Educación.

### **O trabalho do professor e a corrente neoliberal**

A corrente Neoliberal foi introduzida no Brasil na década de 80, tendo seu aprofundamento na década de 90. Os defensores dessa agenda argumentam ser necessário desregular os mercados porque o número excessivo de regras e controles estatais sobre a economia inibia os investimentos privados, comprometendo o crescimento econômico (COELHO, p. 99, 2012).

A escola, dentro da corrente neoliberal, aparecerá como braço do Estado, a serviço de satisfazer às necessidades econômicas de uma sociedade capitalista. Diante deste fato, o professor também estará a serviço deste Estado, que tem como interesse precípua o bom desenvolvimento econômico de uma sociedade capitalista. Para que os professores façam parte desse mecanismo é necessário criar meios para orientar, ou seja, direcionar o trabalho docente.

Assim, surge a temática sobre o processo de proletarização do professor, que é estudada e apresentada por vários autores, estando o processo atrelado às políticas públicas voltadas ao interesse econômico mundial, que buscam se apropriar da tarefa docente para responder às necessidades econômicas.

O termo proletarização foi usado por Marx para evidenciar a característica despossuída dos trabalhadores do séc. XIX. Assim, definem o proletariado como “a

---

<sup>11</sup> Professora na prefeitura municipal de Santa Gertrudes – SP. Especialista em Gestão da Educação Pública UNIFESP – UAB. Contato: erika.marin25@hotmail.com

classe dos assalariados modernos, que não tendo meios próprios de produção são obrigados a vender a sua força de trabalho para sobreviver (BASCONI e COSTA, 2018).

Sendo a educação um direito social, logo um direito humano de tornar-se humanizado, a educação realiza ações humanas para a realização de um objetivo social. A educação compreende o trabalho das ações de vários indivíduos na busca de um objetivo em comum, assim, as ações dos professores, dos coordenadores, dos diretores e outros trabalhadores da educação se constituem enquanto trabalho (RAMOS, CHAVES e MAIA, 2007).

Dessa forma, as políticas neoliberais procuraram controlar o trabalho docente. Porquanto, torna-se necessário a compreensão da divisão entre trabalho material e imaterial, sendo o primeiro o produto em que se pode agregar valor e que se separa de seu produtor, já o segundo não se pode agregar valor, pois o ato de educar não se separa do produtor e o resultado do trabalho é consumido ao mesmo tempo em que se produz, não havendo possibilidade de agregar valor (Ibidem).

Savianni traz uma perfeita diferenciação entre trabalho material e imaterial.

[...]“trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANNI, p. 12, 2011).

Assim sendo, coube ao sistema capitalista impor o conhecimento a ser transmitido através do currículo escolar, direcionando o conhecimento que o professor deverá passar aos alunos.

Na década de 90, houve muitas mudanças na educação brasileira, sendo a avaliação externa uma das ferramentas utilizadas para mensurar a qualidade na educação.

“[...] a avaliação se firmou no Brasil mediante a produção de normas jurídicos-legais e político-administrativas as quais, juntamente com as estratégias de agentes estatais e seus interlocutores, concorreram para gerar e potencializar a força normativa dessa prática. Essa forma normativa teria sido condicionada pelo desafio posto à União e às unidades federadas de reformar a gestão dos sistemas de ensino nos marcos de uma nova regulação, conformada por um federalismo regido por uma lógica pragmática e consoante à emergente governança internacional da educação, num movimento de centralização-internacionalização” (FREITAS, 2005, p.3).

Freitas (2012) também trata da avaliação do sistema escolar, estando os professores submetidos a uma certificação de sua própria incompetência, acarretando na culpabilização do docente pelo fracasso escolar.

Segundo Ramos, Chaves e Maia (2010) o conhecimento transmitido na escola é fruto de um currículo imposto pelo sistema, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e promove o estranhamento do trabalhador docente como produto do seu trabalho. Assim sendo:

[...] a perda de autonomia do trabalho do docente se concretiza pela perda de decisão sobre o resultado da sua atividade, pois as regulamentações, normas, disciplinas, e procedimentos pedagógicos são determinações que não contam com a participação do docente. Dessa forma, [...] Os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: proletarização (RAMOS, CHAVES e MAIA *apud* ENGUITA, 1991, p.41).

Quando o conteúdo fica determinado por políticas públicas que obedecem aos interesses dos organismos internacionais, fica evidente o interesse em direcionar o ensino para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho. Dessa forma, compactuamos com o pensamento de Libâneo.

[...] por forte influência de organismos internacionais que formulam as pautas das relações entre educação e economia, sobretudo para os países em desenvolvimento -, uma proposta de escola baseada, por um lado, no suprimimento de competências mínimas para a sobrevivência na sociedade da informação e do consumo e, por outro, em estruturas de acolhimento e integração social. Trata-se de escola que privilegia a organização do ambiente escolar para a integração social, deixando em segundo plano a preocupação com o ensino dos conteúdos e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2010, p. 245).

Por conseguinte, o trabalho do professor fica restrito ao controle do Estado, condicionando a alienação do ato de ensinar, que está cada vez mais orientado aos ditames do Estado e ao interesse econômico.

### **O esvaziamento na formação de professores e a política neoliberal**

De acordo com Savianni (2009), a política de formação de professores não conseguiu estabelecer um padrão crescente de qualidade, estando variavelmente mudando sua concepção, acarretando em descontinuidade de um projeto e sua melhoria.

Convergindo com as ideias de Savianni sobre a questão da formação docente, Basconi e Costa (2018), nos leva a perceber as ferramentas neoliberais que buscam se

apropriar do trabalho do professor através da formação inicial aligeirada que, historicamente não se preocupou com os conteúdos necessários a sua formação, ocasionando a perda do controle e dos conteúdos do trabalho pela categoria docente.

A formação de professores sempre esteve atrelada a ordem política que o país vivia, sendo a educação uma ferramenta do Estado para se adequar às exigências de interesses internacionais. No período ditatorial, por exemplo, as políticas existentes na época intensificaram a desvalorização docente.

As parcerias entre o MEC e as recomendações norte americanas, conhecidas como os acordos MEC-USAID, interferiram nas políticas de formação docente, sendo destinadas à profissão docente as noções elementares, pois não havia preocupação sobre o que ensinar, mas como ensinar, priorizando o domínio de métodos e técnicas (ibidem).

Assim, percebe-se que a formação do professor se esvazia, na proporção em que se esvazia o conteúdo escolar por meio do currículo, estando este voltado a uma formação prática para responder às necessidades do mercado de trabalho. Logo, destituído de seus conhecimentos, o professor não poderá promover uma educação para transformação social, mas estará reproduzindo um conhecimento vazio e restrito aos interesses burgueses.

Podemos perceber que a questão da formação está em pauta dentro da política neoliberal há tempos, estando cada vez mais presente. A Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº9394/96 traz a formação mínima aquela exigida em nível normal. Tal política corrobora para a despreocupação para com a formação de professores.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.<sup>21</sup> [...] Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica<sup>20</sup> Texto regulamentado pelo Decreto no 3.276/99. <sup>21</sup> Texto regulamentado pelo Decreto no 3.276/99. <sup>22</sup> Texto regulamentado pelo Decreto no 3.276/99 será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Ademais, há a presença do aligeiramento da formação dos professores com a utilização do ensino a distancia como melhoria da educação básica, acarretando em uma

crescente lacuna no processo de formação. A política de formação de professores a um custo baixo, mas que se propunha a cumprir com eficiência os problemas educacionais está de acordo com o documento do Banco Mundial, de 1995, intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia” (FREITAS, 2002).

Para Basconi e Costa (2018) Uma formação fragilizada, em tempo curto, ao mesmo tempo em que satisfaz à necessidade de professores para a formação dos jovens, caracteriza o aligeiramento da formação docente diante do esvaziamento do conteúdo, dessa forma, o esvaziamento do conhecimento que o professor terá acesso desde a formação inicial, sendo condicionante da alienação e da precarização do trabalho docente.

De modo semelhante, Freitas (2002), apresenta a formação de professores atrelada às mudanças do mundo capitalista, as quais se colocam sob a égide neoliberal e a obediência de regras impostas pelos organismos internacionais, que buscam satisfazer às necessidades de um mercado globalizado. A preocupação com a formação de professores se resume em conseguir prover formação ao maior número de professores possíveis, mas com poucos investimentos, resultando em cursos a distância em instituições privadas e de qualidade duvidosa.

## **Conclusão**

Algumas conclusões desse estudo apontam que são vários os mecanismos de privatização do trabalho do professor, os quais apresentaremos para melhor compreensão. O currículo direciona o professor ao cumprimento de interesse de grupos internacionais que organizam a educação nacional. Tem a preocupação sobre desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a adaptação para o mundo do trabalho. Aliena o professor de sua função, causando estranhamento entre o produto e seu trabalho.

As avaliações externas direcionam o trabalho do professor na busca por resultados que tendem a ser utilizados como sinônimo de qualidade, dessa forma, desvaloriza-se conhecimentos em detrimento de outros cobrados nas avaliações externas. Também aliena o professor à medida que esvazia seu domínio sobre o que ensinar e o que é mais importante ensinar.

A formação aligeirada e a distância busca responder a massificação do ensino com base na rapidez e na perda de conteúdos, valorizando a formação prática em detrimento da formação teórica.

Logo, concluímos que a corrente neoliberal engessa o trabalho do professor à medida que implanta decretos e referenciais curriculares para orientar, ou melhor, direcionar o trabalho do professor para uma linha específica do currículo: a mão de obra para o capital. O professor, sendo o representante intelectual da sociedade, é capaz de promover mudanças na ordem social, assim sendo, o capital tratou de controlar seu trabalho e o conhecimento que este teria acesso desde sua formação inicial. A proletarianização e alienação docente acabaram sendo resultado das políticas públicas de base neoliberal, que não se preocupam com a condição do professor e a enxergam como mais uma profissão a serviço do capital.

A educação não pode ser vista como mercadoria ou como objeto de disputa para o mercado, a qual dita regras e impõe sua necessidade individual como base da formação docente. A educação deve ser vista como direito humano de tornar-se humanizado, pois a humanização pressupõe conhecimentos muito maiores e mais abrangentes que as habilidades e competências para o mercado.

### Referências bibliográficas

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

BASCONI, Tatiane; C. F., COSTA, Áurea C. **O Prouni e o projeto capitalista de sociedade: educação da “miséria” e proletarianização dos professores**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

COELHO, Ricardo; CORRÊA. **Estado, governo e mercado** / Ricardo Corrêa Coelho. – 2. ed.Reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

FREITAS, H.C.L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-dimensaonormativa-pedagogica-e-educativa>.

JFP RAMOS, SA CHAVES, JGB MAIA. **Trabalho Docente Aliendado**. Fortaleza: UECE, 2007. p.1–13. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=cAGiSKEAAAAJ&hl=pt-BR>.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2012. 10º Ed.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** Aspectos Históricos e Teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143 – 155.

SAVIANI, D. 1944 - **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani- 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

## **ESPAÇO PRIVADO ATUANDO NO ESPAÇO PÚBLICO NOS PROGRAMAS VOLTADOS À EDUCAÇÃO PÚBLICA<sup>12</sup>**

### **ESPACIO PRIVADO QUE ACTUA EN EL ESPACIO PÚBLICO EN EL PROGRAMAS CONVERTIDOS A LA EDUCACIÓN PÚBLICA**

Bianca Sanae Nakamoto<sup>13</sup> – FE/UNICAMP

biancas.nakamoto@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Pública, Escola de Tempo Integral, Educação Integral, Espaço.

**Palabras-clave:** Educación Pública, Escuela de Tiempo Integral, Educación Integral, Espacio.

O presente trabalho tem como objetivo a reflexão sobre a importância e influência do Espaço para a escola de tempo integral e o quanto ele tem sido negligenciado e privatizado ao longo dos anos. O Espaço, como categoria, é onde materializamos as relações existentes entre indivíduos e refletem os valores da sociedade. O Espaço escolar sofre diferenças quando tratadas em âmbito público e privado, pois o Espaço tem um valor além das relações. O Espaço tem valor mercadológico, com isso, a localização e a forma de construção dos prédios escolares

---

<sup>12</sup> O presente trabalho é realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>13</sup> Professora da rede estadual paulista de Campinas, doutoranda vinculada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, na linha de Políticas Públicas.

sofrem influência do mercado, o que acaba refletindo na qualidade das práticas pedagógicas realizadas na Educação Pública.

A Escola, vista como uma instituição, constantemente é alvo de críticas perante sua existência e funcionalidade. Uma de suas funções é assegurar o direito à Educação, porém, ao longo dos anos foi responsabilizada com atividades voltadas à compensação de necessidades sociais, desta forma, as práticas pedagógicas ficaram em segundo plano, trazendo prejuízos a qualidade do ensino. Esses prejuízos são intensificados e ressaltados nas instituições públicas de ensino. Isso advém das condições estruturais dos espaços físicos (muitos estudantes por sala, falta de laboratórios, quadras, salas de informática, biblioteca, espaço recreativo, de socialização e identificação dos estudantes, participação ativa da comunidade escolar, entre outros aspectos), das condições de trabalho e verbas que as escolas públicas possuem.

Para minimizar esses problemas, o II Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024) discorre na diretriz IV (melhoria da qualidade da educação) e meta 6 (oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica) a adoção de modelos que modificam currículo, corpo docente e ampliação da jornada escolar (tempo de permanência do estudante sob responsabilidade da unidade escolar).

Para este trabalho o recorte se dá em duas iniciativas de indução da ampliação da jornada escolar a partir da perspectiva da Educação Integral, o Programa de Ensino Integral – PEI - do Estado de São Paulo (2012), que sugere a melhora da qualidade de ensino a partir da ampliação da jornada escolar na própria unidade escolar, e o Programa Novo Mais Educação<sup>14</sup> - PNME - criado pelo Governo Federal (2017), onde a ampliação da jornada escolar não se dá, necessariamente, na unidade escolar, podendo acontecer em espaços privados.

Ao analisar os materiais oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e do Ministério da Educação observamos que não é tratado a questão do Espaço. Nem o Espaço externo (construção predial, a vizinhança e a comunidade que ali habita) e nem o interno (espaços dentro da escola como o pátio, salas de aula, refeitório, quadra, salas multifuncionais, entre outros).

Em conjunto com a análise dos materiais oficiais fizemos uma revisão bibliográfica com intuito de entender a relação da melhora da qualidade de ensino e

---

<sup>14</sup> Este programa substituiu o anterior, Programa Mais Educação, vigente nos períodos de 2007 a 2016.

ampliação da jornada escolar, bem como a influência do Espaço. Como os programas citados não discutem com afinco a questão do espaço buscamos nos estudos relacionados à arquitetura escolar e, constatamos que a falta de interesse ou de preocupação como Espaço é recorrente em diversos governos, isto é, a anos os espaços escolares têm sido negligenciados. Verificamos isso a partir dos textos da arquiteta Lima<sup>15</sup> (1989), que traz como exemplo o governo de Adhemar de Barros que tinha aproximadamente 30 auxiliares administrativos e apenas 02 funcionários na equipe de planejamento escolar.

### **Mais Tempo no mesmo Espaço**

As iniciativas elaboradas pelos governos federal e paulista agregam em seus documentos o conceito de Educação Integral. A escola de tempo integral, muitas vezes, é associada a este conceito, porém, é importante diferenciarmos os dois termos. A escola de tempo integral é uma escola que tem sua jornada escolar ampliada, isto é, os estudantes permanecem mais horas na própria unidade escolar ou em outros ambientes sob responsabilidade da escola. O conceito de Educação Integral refere-se ao tipo de formação do indivíduo onde o objetivo é aguçar sua capacidade de leitura e compreensão do mundo e sua relação na sociedade de forma crítica a partir de práticas pedagógicas amplas.

O PNME e o PEI preocuparam-se na ampliação do Tempo e não se dedicaram com a mesma intensidade na questão do Espaço. O Espaço é o local onde está a escola e onde as práticas pedagógicas amplas e significativas irão acontecer. A partir do Espaço oferecido compreendemos a intencionalidade da escola, pois ele demonstra qual o perfil do indivíduo que será formado. Ainda hoje as escolas públicas se assemelham aos modelos do século XIX, com um mesmo padrão na fachada, nas cores, na arquitetura e organização dos espaços. Essas escolas remontam a ideia de formação do indivíduo padronizado, alienado, que não está preparado para questionar e transformar a realidade.

O PNME alia oficinas no contraturno escolar, isto é, no período oposto à jornada regular dos estudantes. Essas atividades também podem ser realizadas aos sábados e fora do espaço escolar, por exemplo, em praças públicas ou parques, por meio de trabalho voluntário. Porém, não são todas as escolas que fazem parte do programa,

---

<sup>15</sup>Mayumi Watanabe de Souza Lima (1934-1994) formou-se na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU/USP e debruçou-se nas questões voltadas ao espaço urbano escolar. Trabalhou a ideia do quanto limitamos os movimentos, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico através das construções dos espaços escolares.

assim como as escolas que fazem parte do programa não oferecem acesso para todos os alunos. Sem contar que neste ponto ressaltamos a precarização do trabalho ao transformar os oficineiros em voluntários e, o descaso com relação ao espaço, pois o programa abre precedentes para o uso de espaços privados a partir das chamadas parcerias público-privado.

No Estado de São Paulo, além deste programa, há também as escolas de tempo integral associadas ao PEI que oferecem atividades diversificadas a todos os estudantes matriculados na unidade escolar. Este modelo prioriza a autonomia dos estudantes, pois eles podem optar quais atividades complementares, chamadas de disciplinas eletivas, querem cursar, porém as atividades eletivas ofertadas dependem do tipo de profissional que a escola possui e todas as atividades ocorrem no mesmo espaço escolar.

Ambos os programas estendem o tempo de permanência do estudante na escola. Este fator tem gerado a expectativa de melhora da qualidade do ensino. Porém, não podemos avaliar a qualidade apenas por uma extensão do tempo, visto que muitas escolas, de ambos os programas, não têm infraestrutura adequada e nem corpo docente capacitado ou mesmo suficiente.

Paro (1988) e Cavaliere (2009, 2014), acreditam que programas como esses nada mais são do que simples políticas compensatórias. Levando em consideração o conceito de Educação Integral, o importante não são as horas de permanência e sim a qualidade das práticas pedagógicas realizadas neste tempo. Se as práticas pedagógicas que ocorrem na escola de jornada parcial se manter numa jornada estendida não haverá aumento na qualidade e sim uma repetição das mesmas práticas. Coelho e Maurício (2016) já diziam, é ampliar mais do mesmo.

Mesmo com novos rótulos, se a postura dos professores não mudar, as horas extras não serão bem aproveitadas nem pelos professores e nem pelos estudantes. Paulo Freire acreditava na mudança do olhar para a educação. Em seu texto de 1987, afirma que todos os espaços são de aprendizagem e que é necessário práticas pedagógicas que garantam a interação e construção por ambos.

O primordial para se alcançar uma Educação Integral, seriam as práticas diferenciadas voltadas à integração e construção dos conhecimentos, bem como o diálogo e a criticização dos estudantes para se reconhecerem na sociedade. O que irá trazer maior qualidade às escolas públicas não são apenas a extensão de horas e sim as práticas pedagógicas. Para isso, é necessário formação/capacitação do corpo docente e

gestão escolar, conscientização da comunidade escolar, melhoria nas condições dos espaços físicos e das condições de trabalho.

### **A lógica mercadológica do Espaço Privado tomando parte no Espaço Público**

O Espaço tem poder de influência e transformação para a formação dos indivíduos. Como o Espaço tem seu valor de mercado, ele não é planejado para o uso público, pois o uso público não é tão vantajoso quanto o uso privado. Isso se reflete na localização, tipo do terreno, materiais de construção, formatos e modelos de construção escolar. Assim, escolas privadas, por exemplo, possuem localização privilegiada, maior planejamento de construção, questões de estética e os tipos de uso dos espaços da e na escola são melhor elaborados. Esses elementos se refletem na fachada e no tipo de público que atende.

Além desta questão, para a população mais favorecida a escola só exerce seu papel de formação de base. As demais formações e capacitações ocorrem em contraturnos em cursos de idiomas, atividades esportivas, entre outras, que são realizadas em espaços privados. Ao propor programas como o PNME e o PEI, o público das escolas públicas passariam a ter acesso aos produtos e a mesma lógica do mercado. Desde o início não se organiza ou planeja de modo a subverter o modelo de educação e apresentação das escolas públicas.

Continuamos construindo sistemas de educação pública voltadas ao trabalhador alienado que sofre opressão, mas que não consegue se conscientizar desses problemas que lhe afetam e se rebelar. As escolas públicas ainda exercem o papel de espaço de realização das políticas compensatórias e reprodução da lógica perversa do sistema capitalista de produção.

A forma que podemos combater e transformar a sociedade é através da emancipação dos oprimidos que só acontece com a tomada de consciência que poderá acontecer a partir da Educação Integral. Para isso, precisamos de espaços pensados para isso. Escolas projetadas para proporcionar práticas pedagógicas emancipadoras e carregadas de significados que levem a formação de indivíduos críticos e presentes na sociedade.

### **Considerações Iniciais**

No texto aqui apresentado procuramos refletir sobre a estratégia do Ministério da Educação que consiste na implementação de programas que propõem a melhora da

qualidade da educação através da indução da ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação integral. Porém, notamos que houve pouca preocupação na questão do Espaço.

O foco na concepção da Educação Integral são as práticas pedagógicas dotadas de significados que possibilitem os estudantes a refletir, analisar e argumentar a respeito das atividades e relações estabelecidas no espaço escolar. As práticas pedagógicas que podem dar conta destes objetivos têm diversidade de vivências e experiências que necessitam de espaços adequados para tal, proporcionando liberdade tanto para os estudantes quanto para os professores, que também necessitam de formação voltada a este objetivo. Porém, o que observamos é a falta de interesse dos governantes a respeito do Espaço escolar.

A prioridade são os valores mercadológicos dos espaços, o que levou as escolas públicas a se localizarem em terrenos que nem sempre são adequados para esse tipo de construção. Outro problema é o constante discurso do corte de gastos, que faz com que a grande maioria das escolas tenham construções prediais que seguem padrões do século XIX, que não condizem nem com a realidade atual dos estudantes e nem com o perfil de formação de indivíduos desejados no PNE.

Compreendemos que, diante da concepção de Educação Integral as práticas a qual os estudantes são expostos são o elemento de transformação e, para que isto seja possível, o Espaço deve ser pensado para essas novas atividades que visam a expressão, a autonomia, o não controle e a não padronização. Espaços físicos adequados são necessários para que aconteçam mudanças nas práticas pedagógicas. Assim, o Espaço destinado a tal prática no âmbito do ensino público deve ocorrer de modo planejado e com menor interferência da lógica de mercantilização e privatização dos espaços.

### **Bibliografias Consultadas**

ASSIS, A. E. S. Q.; SILVA, C. M. F. Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 27, n. 56, p.542-562, set-dez, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/1073/showToc>. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 35, n. 129, p.1205-1222, out.-dez., 2014.

COELHO, L.M. C.C.; MAURÍCIO, L.V. Sobre tempos e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out.- dez. 2016.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

FARIA, A. B. G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v.25, n. 88, p. 99-111, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/bP4rbj>>. Acesso em: 30 de março de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LIMA, M.W.S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C.P.; SOUZA, D.T.R. A escola pública de tempo Integral: a universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio de 1988.

Secretaria da Educação do estado de São Paulo. **Escola de Tempo Integral**. [internet]. São Paulo. [atualizado em 2015]. Disponível em :<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>

## GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVATIZAÇÃO: A GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS

## EDUCACIÓN PÚBLICA Y GESTIÓN DE LA PRIVATIZACIÓN: LA GESTIÓN INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN (GIDE) EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE MANAUS

MATOS, Maria Daise. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.  
daise\_matos@hotmail.com  
HERMINIO, Ana Beatriz. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.  
anabherminio@gmail.com

**Palavras-chave:** Escola pública, Privatização, Gestão, Qualidade.

**Palabras-clave:** Escuela pública; Privatización, Gestión, Calidad.

## **Introdução**

Desde a década de 1990 a educação no Brasil vem passando por uma ampla reforma educacional, especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN (Lei nº 9.394/96). Essa reforma redefiniu as responsabilidades entre os entes federados acerca dos níveis e modalidades de educação; reorganização escolar, ampliação de dias letivos, tempos escolares, correção do fluxo escolar, currículos; versatilidade dos currículos do ensino superior, outras possibilidades de espaços formativos; adoção de provas; exames em larga escala; a obrigatoriedade escolar; implantação de novos mecanismos de controle e financiamento; políticas de gestão dos sistemas de ensino e do trabalho escolar; estabelecimento de diretrizes e metas para a educação.

Tais diretrizes trazem marcas provocadas por um conjunto de reformas vinculadas às metas de ajustes fiscais exigidas pelos acordos internacionais ao qual o Brasil é signatário.

Neste sentido a educação brasileira seguiu o modelo de reformas educativas internacionais nas áreas de avaliação, currículo, gestão, financiamento e formação docente, implantando políticas, programas e projetos. Ampliou-se o discurso de melhoria na qualidade da educação por meios de processos avaliativos (gestão integrada, avaliação externa e interna) métodos capazes de mensurar dados para o rendimento escolar para além das tradicionais avaliações aplicadas em salas de aula elaboradas pelo professor, que foram traduzidas em ações como a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) criado pelo Ministério da Educação - MEC, que utiliza testes padronizados para aferição quantitativa e qualitativa da educação nacional.

A partir dessas novas demandas muitos foram os Estados e municípios que buscaram apoio em parcerias público privadas nesses processos. Assim, surgiram muitos modelos que geralmente expressam como fundamentação, uma “pseudodemocratização” da gestão educacional, marcadas por princípios de hierarquização das relações e fragmentação entre planejamento e execução, e que acabaram por colocar a ênfase do processo educacional no produto, em detrimento do processo (DIAS, 2004). Esses modelos partem de uma visão da escola como instituição

que visa apenas o desenvolvimento econômico da sociedade e manutenção do status quo.

Dentro dessa perspectiva, de caráter neoliberal, o mercado é tido como regulador das relações sociais, políticas e econômicas e a escola assume a tarefa de preparar recursos humanos para a organização do trabalho. Assim, permanece a centralização do poder nas decisões relativas à educação (BASTOS, 1999).

Esse cenário foi determinante para que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus- Semed em parceria com o Instituto Águila em 2014 implementasse a Gestão Integrada da Educação (Gide). A Gide tem como finalidade integrar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais à área educacional, objetivando aumentar os rendimentos escolares com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e melhoria na qualidade dos serviços públicos. Essa gestão é aliada às dimensões gerenciais e pedagógicas com base no método do PDCA (planejar, executar, verificar resultados e agir corretivamente), um sistema de gerenciamento amplamente utilizado como ferramenta de controle dos processos de produção nas indústrias. O Instituto Águila é uma empresa de consultoria internacional especializada em soluções avançadas em gestão. Assim, é importante ressaltar que os pressupostos e as intenções que envolvem essa modalidade de parceria com o setor privado em gestão, garantem a inserção da lógica do mercado para a educação pública municipal, ocultando interesses hegemônicos do grande capital, por meio de um sofisticado discurso pedagógico com promessas de sucesso e ampliação da qualidade da educação e dos serviços públicos de maneira geral.

A pesquisa aqui apresentada tem abordagem qualitativa ainda em andamento. E objetiva contextualizar as diretrizes estabelecidas para a gestão escolar manauara a partir da Gide. Para isso, utilizamos documentos de domínio público e pesquisas bibliográficas envolvendo gestão, qualidade da educação e privatização das instituições públicas, que trouxe subsídios para discutirmos as questões relacionadas à gestão gerencial e o modelo utilizado pela Gide nas escolas municipais de Manaus/AM.

### **O modelo gerencial brasileiro e a Gestão Integrada da Escola- Gide.**

O gerencialismo passa a compor a Nova Gestão Pública a partir da década de 1980 nos Estados Unidos e na Inglaterra, com a finalidade de "liberar as forças do mercado do controle do estado; liberar o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do estado" (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354). Para esses

autores, a integração dos princípios gerencialista na administração pública repercutiram em profundas mudanças na economia mundial, influenciando na governabilidade dos países, que passam a utilizar mecanismos baseados nas leis de mercado e no fortalecimento do capital.

No que refere às concepções de gestão pública gerencialista e sua repercussão, Lima (2011) esclarece que a concepção taylorista foi sendo substituída por um modelo supostamente inovador, com o intuito de adicionar à gestão pública uma característica de modernidade, racionalização e otimização dos serviços prestados a sociedade.

É nesse cenário que o gerencialismo se amplia para os diversos setores da administração pública brasileira, passando a influenciar a gestão da educação por meio de políticas de alta performance que se configuram o cenário educacional mundial. “Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições” (BALL, 2002, p. 10).

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) é promulgado, pela Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001). Em 25 de junho 2014 entra em vigor o segundo PNE aprovado pela Lei 13.005, referente ao decênio de 2014-2024, que da mesma forma que o primeiro estabelece a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino.

Essas ações têm contribuído para o fomento de políticas educacionais de gestão com características gerenciais e que aos poucos vem sendo adotadas nos estados e municípios brasileiros para monitoramento das atividades administrativas e pedagógicas das instituições de ensino visando melhoria nos rendimentos escolares. Ampliaram-se as parcerias por parte do poder público com instituições privadas fornecedoras de serviços de consultorias para modernização da gestão nas diversas esferas da iniciativa pública e de acordo com Freitas (2012):

O conceito de público estatal e público não estatal abriram novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente (FREITAS, 2012, p.386).

Nesse sentido, ainda que os sistemas de ensino continuem ofertando a educação pública, porém o Estado transfere para a iniciativa privada sua gestão, pagando pelos serviços prestados.

As mudanças organizacionais na gestão da escola pública, aliadas ao aprofundamento da privatização na educação básica brasileira promovem transformações na gestão educacional, uma vez que “[...] pretende-se reorganizar o trabalho à semelhança do que se faz na empresa privada” (ADRIÃO e GARCIA, 2015, p. 432).

Uma das propostas de modernização de gestão escolar encontra-se a Gide, um sistema que contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com foco em resultados, implementada em 2014 na Semed/Manaus pelo Instituto Águila. Dentre os objetivos da Gide está a melhoria dos indicadores educacionais, tendo como referência as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Com o advento da Gide, a equipe pedagógica passou a assumir novas tarefas, aprender novas metodologias e utilizá-las para aferição de dados dos rendimentos escolares tornando-se fundamental que todos os envolvidos no processo educativo das escolas se apropriem do funcionamento dos processos dessa nova gestão.

Apesar de figurar um modelo de gestão participativa permitindo o compartilhamento das ações, a Gide utiliza como base o método do PDCA (planejar, executar, verificar resultados e agir corretivamente), um modelo de gerenciamento amplamente utilizado como ferramenta de controle nos processos de produção industriais no âmbito da gestão da Qualidade Total (TQM). Outra ferramenta utilizada é a matriz Swot, essa matriz possibilita a escola identificar seus pontos fracos e fortes (fatores internos) e oportunidades e ameaças (fatores externos) contribuindo para a escola concentrar suas energias em estratégias e ações que se beneficiem das condições favoráveis apontadas pelas combinações entre forças e oportunidades, e a agir preventivamente sobre as condições entre fraquezas e ameaças (GODOY e MURICI, 2009).

### **Considerações finais**

As reflexões feitas nesse estudo evidenciam que o modelo de gestão proposto pela Gide nas escolas municipais de Manaus é de uma gestão escolar alicerçada nos pressupostos da racionalidade gerencial, inspirado nas organizações empresariais e no discurso da eficiência, eficácia e qualidade da educação, imputando a todos os envolvidos nos processos administrativos – pedagógicos das escolas novas atribuições para o desenvolvimento de suas atividades que passam a serem norteadas por metas, indicadores e resultados, cujo princípio de funcionamento advém da necessidade de se

instituir um controle sistematizado sobre o âmbito educacional, uma vez que o processo de criação de metas são elaboradas por especialistas em políticas públicas e gestão governamental da empresa consultora, sinalizando para a mercantilização da educação, competitividade e perda de autonomia tanto da gestão escolar como dos demais atores envolvidos nos processos de aprendizagem, bem como refletindo diretamente na função social da escola.

Essa perspectiva foge daquela com caráter crítico-progressista que tem como princípio a participação de toda a comunidade escolar na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico e não viabiliza a autonomia política, pedagógica e inclusive financeira, da escola, pois trabalha com a lógica de descentralização de poder e tarefas relativas à organização e ao funcionamento das unidades escolares. Dessa forma, o objetivo principal não pode ser a qualidade da educação, pois sua ocorrência está ligada a participação efetiva da comunidade (PARO, 2003).

Nesse contexto acaba ocorrendo certo movimento pela desobrigação do Estado com a educação pública, consolidam-se práticas de privatização como solução dos problemas de ordem pública. Também a valorização do discurso de eficiência total e o distanciamento da finalidade educativa da escola (PARO, 2003).

As análises parciais, apontam que a intenção da Semed em garantir melhorias na prestação de serviços públicos, especialmente alcançar maiores índices de rendimentos escolares por meio da Gide, vem ampliando a presença do setor privado na esfera pública, além de fomentar uma cultura de gestão empresarial e controle, modificando todos os processos administrativos pedagógicos das escolas municipais de Manaus.

## Referências

ADRIÃO, T; GARCIA, T. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira? *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 25, n. 50, p.432-448, dez. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304446658\\_Mudancas\\_organizacionais\\_na\\_gestao\\_da\\_escola\\_e\\_sua\\_relacao\\_com\\_o\\_mundo\\_empresarial\\_aprofundamento\\_da\\_privatizacao\\_na\\_educacao\\_basica\\_brasileira](https://www.researchgate.net/publication/304446658_Mudancas_organizacionais_na_gestao_da_escola_e_sua_relacao_com_o_mundo_empresarial_aprofundamento_da_privatizacao_na_educacao_basica_brasileira). Acesso em: jul de 2019.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BASTOS, João Batista (org.). Gestão democrática. Rio de Janeiro: SEPE, 1999

BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. acesso em 09 de jun, 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em jun de 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

DIAS, J. A. Gestão Democrática da Escola. In: MENESES, João Gualberto de. et al. Educação Básica: políticas, legislação e gestão: leituras. São Paulo: Pioneira, 2004.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87323122004>. Acesso em jun de 2019.

GODOY, M. H. P. C; MURUCI, I. L. *Gestão Integrada da Escola – Balizado pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social*. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

\_\_\_\_\_. M. H. P. C; CHAVES, N. M. D. *Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola*. 2 ed. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

LIMA, Licínio. A escola como organização educativa. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. NEWMAN, Janet; CLARKE, John. *Gerencialismo. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012.

PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, M S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

## **GOVERNANÇA CORPORATIVA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES A PARTIR DO BRASIL, COLOMBIA E CHILE**

# GOBERNANZA CORPORATIVA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN AMÉRICA LATINA: REFLEXIONES DESDE BRASIL, COLOMBIA Y CHILE

Camilla Croso, Mestranda pela Faculdade de Educação da UNICAMP, GREPPE.

camcroso@gmail.com

**Palavras-chave:** Governança corporativa; privatização da educação; público-privado; América Latina

**Palabras-clave:** Gobernanza corporativa; privatización de la educación; público-privado; América Latina

## Introdução:

A educação é um direito humano fundamental, reafirmado amplamente em instrumentos no âmbito do Direito Internacional dos Direitos Humanos, além de em legislações nacionais de toda a América Latina (CLADE, 2015). Esse conjunto de normativas aponta o Estado como garantidor dos Direitos Humanos, dentre eles o direito à educação, sendo responsável por respeitá-lo, protegê-lo e realizá-lo de maneira universal e gratuita.

O reconhecimento do Estado como responsável pelo direito à educação implica a garantia de sua disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade (TOMASEVSKI, 2006) considerando, inclusive, a existência de mecanismos de gestão democrática e controle público sobre as políticas que promovam a participação da população em processos de debate e toma de decisões. Esse conjunto de pressupostos relacionado ao papel do Estado na garantia do direito à educação implica a centralidade do fortalecimento dos sistemas públicos de educação e de mecanismos de regulação do sistema privado, tal como também preveem as Observações Gerais 5 e 16 do Comitê dos Direitos da Criança (CROSO, C.; MODE, G. 2016).

No entanto, o que se observa é uma tendência crescente à privatização da educação pública na América Latina e demais continentes do mundo, seja a partir de processos relacionados ao financiamento e gestão deste direito, ou então relacionados à sua dimensão curricular e pedagógica (ADRIÃO, 2018). Há uma crescente financeirização da educação (ADRIÃO, T. *et al.* 2015, ARGOLLO, 2016; BASTOS 2013; LEHER e ACCIOLY, 2016; MOTTA *et al.* 2016; OLIVEIRA 2009; PETERS *et*

*al.* 2015) bem como a presença de lógicas mercantis cada vez mais naturalizadas, fomentando indústrias e negócios que visam a extração de lucro a partir da educação, de todos os segmentos sociais.

Nos últimos anos, diversas instâncias das Nações Unidas explicitaram os impactos negativos da privatização na realização do direito humano à educação. Em seu informe, o então Relator Especial para o Direito à Educação das Nações Unidas, Kishore Singh (2015), salientou a responsabilidade do Estado como garantidor do direito, assim como a educação como bem público que não pode ser reduzida à mercadoria lucrativa, considerando tanto os princípios e normas que sustentam o direito à educação, como também os fundamentos da não discriminação, igualdade de oportunidades, justiça social e equidade.

De forma similar, diversos Comitês de seguimento aos direitos humanos das Nações Unidas emitiram recomendações a 16 Estados em ao menos 29 ocasiões (GIESCR, 2017), no sentido de coibir o lucro e fortalecer os sistemas públicos de educação, assegurar a gratuidade educativa, impedir o agravamento da segregação, discriminação e desigualdade. Com relação ao Brasil, o Comitê dos Direitos de Pessoas com Deficiência (2015) chamou pelo fim do lucro em instituições privadas que recebem recursos públicos, bem como da transferência de fundos públicos ao setor privado.

Com relação ao modelo de Estado no qual este processo de mercantilização da educação vem ocorrendo, Avelar *et al* (2018) chamam a atenção para as reformas públicas iniciadas nos anos 1980, que levaram a uma passagem do governo de bem-estar para o neoliberal, centradas em processos de desregulamentação e privatização e que instalaram novas formas de organização e implementação de serviços e políticas. Tal passagem implicou num distanciamento de sistemas centrados no Estado, para outros que se apoiam em redes de atores institucionais e individuais, ativamente envolvidos em processos de definição de políticas.

Os atores privados que se consolidam a partir de processos de privatização da educação atuam também no campo da política, influenciando o debate, o sentido e conteúdo das políticas educativas, tanto em âmbito internacional como nacional. Esses atores são empresas, fundações privadas, fundos de investimento, instituições financeiras multilaterais, redes de empresários, entre outras configurações. (ADRIÃO, T. *et al.* 2016; ROBERTSON, S.; VERGER, T. 2012; AVELAR *et al* 2018; VERGER *et al* 2016.)

Estudos sobre os chamados “edunegócios” têm demonstrado como atores que visam lucro incidem sobre o debate político educacional, determinando as problemáticas educacionais e gerando um mercado para seus produtos e serviços (ROBERTSON, S.; VERGER, T. 2012), além de contribuir para a convergência de políticas educacionais globais, configurando novos espaços e formas de governança que existem acima, além e entre nações e estados (ROSA, S. 2013).

Dowbor (2017) coloca a questão da governança no centro do debate, salientando que problemas de desigualdade e injustiça se manifestam "no sistema, na forma de organização social, no processo de tomada de decisão da sociedade, a chamada governança" (p.13). Ele também discute a captura do poder político pelas corporações, que se configuram como atores centrais que desafiam os Estados nacionais, dada sua força financeira e presença transnacional, tendo seus acionistas mais poder que os líderes estatais em determinados casos. Além disso, ele aponta para o que chama de “caótico poder dos gigantes financeiros”, ao referir-se à escalada da governança corporativa. Ele chama a atenção para o fato de que as estruturas de articulação intercorporativas destes gigantes guardam muita semelhança a governos, no sentido de exercício de poder político direto.

O fenômeno da governança corporativa é uma preocupação no contexto da escalada da privatização da educação e da erosão do direito humano à educação e da gestão democrática. A influência corporativa se dá passando por cima ou à margem de espaços de deliberação pública, onde se prevê a participação de atores sociais no processo decisório sobre as políticas públicas, e se apoia em relações diretas no âmbito público, onde o poder e os interesses corporativos são promovidos. A governança corporativa afeta diretamente o sentido e conteúdo da política pública, e modifica sua natureza e orientação de servir ao interesse público (CLADE, 2014; VERGER *et al*, 2016).

Com relação ao fenômeno na América Latina e Caribe, Croso e Magalhães (2016) apontam que a governança corporativa:

refere-se à participação direta ou indireta de representantes do setor privado e da indústria da educação na definição do debate e a agenda política educacional em todas as instâncias de governo. Essa influência é derivada da criação de redes de relações sociais entre políticos, servidores públicos e empresários. De maneira geral, existe uma permeabilidade e uma movimentação de mão dupla de pessoal entre o Estado e os serviços públicos, por um lado, e do setor privado por outro, sendo inclusive possível a ocupação simultânea de cargos públicos e privados, o que constitui um grave

conflito de interesses e uma gestão em causa própria. Essa dinâmica inerente à privatização da educação torna mais permeável a presença de atores privados no setor público (como a eleição de donos de empresas educativas nos parlamentos ou sua presença em conselhos de gestão) ou de atores públicos no setor privado (como a presença de funcionários públicos em redes de empresários pela educação ou em cargos diretivos de corporações) (CROSO; MODE 2016, p. 22).

Estudo realizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2014) aponta três modalidades de gestão corporativa:

A primeira refere-se à participação de empresas ou redes de empresários na elaboração da agenda educativa regional e nacional; a segunda refere-se à presença de programas desenvolvidos pelo setor empresarial nas políticas educativas do país; e a terceira refere-se à presença direta deste segmento em instancias públicas e em posições estratégicas para a definição da agenda, o que implica um conflito de interesses (CLADE, 2014, p.61).

Nesse contexto, faz-se necessário estudar em maior profundidade o fenômeno da governança corporativa no âmbito da política educacional. O presente trabalho parte da hipótese de que o setor privado corporativo vem crescentemente ocupando instâncias de governo relativas à educação, consolidando uma governança corporativa das políticas educativas, o que debilita a realização do direito à educação e o exercício da democracia. Nesse sentido, visa conceituar, caracterizar e verificar como vem sendo implementada a gestão corporativa da educação em três países da América Latina com extenso histórico de privatização educativa: Brasil, Chile e Colômbia. Isso implica compreender quais as instancias de governança corporativa nos três países, os atores corporativos envolvidos, e as implicações para a efetivação do direito à educação.

### **Metodologia:**

Para a realização do estudo, se considerará uma revisão bibliográfica e documental entre 2000-2019, considerando o período após o Pacto Mundial das Nações Unidas em 2000 (que articulou o setor privado corporativo em torno à busca do desenvolvimento sustentável) e a Conferência Mundial de Educação para Todos (Dakar, 2000), uma vez que estudos prévios da CLADE com o IIPE Unesco Buenos Aires (2007) apontam que a Conferência foi importante para uma fase de aprovação de novas Leis Gerais de Educação mais sintonizadas com uma perspectiva de educação como direito humano fundamental, ainda que, como comprova a literatura, processos de privatização educacional estiveram fortemente presentes na região da América Latina como em outras partes do mundo nas últimas décadas do século passado.

O trabalho será de natureza qualitativa, a partir de uma abordagem multi casos, focando o Brasil, a Colômbia e o Chile. Contará com uma revisão da literatura sobre privatização da educação, com ênfase na governança corporativa educacional; uma *pesquisa documental* por internet; além de *entrevistas semiestruturadas* com atores diretamente relacionados ao objeto de estudo nos três países estudados.

O trabalho pretende contribuir conceitualmente com a produção de conhecimento no campo educacional, a partir de uma reflexão teórica e empírica sobre a governança corporativa. Ainda que o principal objeto de estudo seja a realidade Latino-americana, o estudo também levará em conta expressões globais de governança corporativa, e quer contribuir com o debate para além desta região.

### **Discussão dos resultados:**

O trabalho encontra-se em etapa inicial de desenvolvimento, tendo avançado especialmente na conceituação sobre governança corporativa da educação, bem como no fenômeno da financeirização da educação e da expressão desta governança em âmbito global. Observa-se que o fenômeno da governança corporativa está mais teorizado e descrito em países fora da América Latina, sendo Ladislau Dowbor um dos principais destaques no Brasil e nesta região no que tange este assunto.

Com relação à revisão documental de instâncias internacionais, pode-se observar a crescente naturalização do setor corporativo privado como ator central na definição das políticas públicas, inclusive educacionais. No campo educativo, a crescente influência e legitimidade deste setor fica explícito principalmente nas múltiplas iniciativas do ex primeiro ministro de Grã-Bretanha, Gordon Brown, em especial a Comissão de Financiamento, a qual lançou duas iniciativas marcadamente do campo da financeirização da educação: a IFFed (*International Financing Facility for Education*) e o EOF (*Education Outcome Fund*). Além disso, o ex primeiro ministro lidera uma coalizão de empresários pela educação (a *Global Business Coalition for Education*), que integra o Comitê Diretivo da Aliança Mundial pela Educação (*Global Partnership for Education*- GPE). Por sua vez, a GPE lançou dois documentos centrais para o campo da privatização da educação e da governança corporativa: um mapeamento do setor privado educacional em escala global, e uma estratégia do setor privado no âmbito desta Aliança. Não fosse a resistência da sociedade civil no Comitê Diretivo desta aliança, ter-se-ia aprovado, em junho deste ano, o uso de recursos públicos da cooperação internacional para financiar o setor privado com fins lucrativos. Ainda com esta

resistência, foi aprovado, durante esta mesma reunião, a criação de um assento adicional para o setor privado no Comitê Diretivo da Aliança, ampliando sua influência.

Vale ressaltar que a influência do setor privado no âmbito das Nações Unidas vem de longa data, principalmente com a instituição do Pacto Global em 2000, que visava encorajar empresas a adotar políticas de responsabilidade social corporativa e sustentabilidade (<https://www.unglobalcompact.org/what-is-gc>). Este ano, as Nações Unidas deram um passo decisivo em aprofundar sua relação com o setor corporativo: assinaram um memorando de entendimento com o Fórum Mundial Econômico que coloca o risco do próprio sistema ONU como um todo transformar-se em uma parceria público privada (GLECKMAN, 2019). Em 2009, este mesmo Fórum Mundial Econômico lançou um informe de 600 páginas conhecido como *Global Redesign Initiative*, considerado pelo Centro de Governança e Sustentabilidade de Boston como a proposta mais completa para redesenhar a governança global desde a formação das Nações Unidas após a segunda guerra mundial<sup>16</sup>. Este informe, segundo Gleckman (2019), convoca um novo Sistema de governança global onde as decisões dos governos podem ser secundárias com relação às iniciativas lideradas pelas corporações.

### **Conclusão:**

O trabalho aponta para a consolidação de governança corporativa no âmbito da educação, bem como de outras políticas sociais, em sintonia com uma reconfiguração da governança global que pode ser aferida pelo sentido dado às Nações Unidas, de maneira geral, e certos atores que atuam e incidem na esfera internacional. Esta reconfiguração do papel das corporações com relação ao papel dos Estados ganha expressão no campo da educação seja em escala global, seja em escala nacional.

### **Referências:**

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; PAIVA, G.; XIMENES, S. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação e sociedade*, v. 37, 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. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

---

<sup>16</sup> <https://www.umb.edu/gri>

ARGOLLO, Juliana; et al. Education for Dependence. Entrepreneurializing Basic Education. In: LEHER, Roberto; ACCIOLY, Inny (Ed.). *Commodifying Education: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Education Policies in Brazil*. Leiden: Sense Publishers, 2016.

AVELAR, M.; NIKITA, D.; BALL, S. *Education policy networks and spaces of “meetingness”: a network ethnography of a Brazilian seminar*, em *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, Editor(s): Antoni Verger, Hulya K. Altinyelken, Mario Novelli, Bloomsbury Academic 2018.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. *Textos para Discussão*. IE/UNICAMP, n. 217, mar. 2013.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (CLADE). *Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe*. São Paulo: CLADE, 2014.

\_\_\_\_\_. *Las Leyes Generales de Educación en América Latina – el derecho como proyecto político*. São Paulo: CLADE, 2015.

CROSO, C.; MODÉ, G. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educación & Sociedad* (Impresso), v. 37, p. 17-33, 2016. 10.

DOWBOR, L. Governança corporativa: o caótico poder dos gigantes financeiros. *Revista Pesquisa & Debate*. São Paulo. Vol. 27. Número 2 (50). Dez 2016.

DOWBOR, L. (2017). *A Era do Capital Improdutivo*. São Paulo: Autonomia Literária.

GLECKMANN, H. (2019). *How the United Nations is quietly being turned into a public-private partnership*. *Open Democracy*, 2019. Último acesso: 5 de Agosto 2019: <https://www.opendemocracy.net/en/oureconomy/how-united-nations-quietly-being-turned-public-private-partnership/>

LEHER, Roberto; ACCIOLY, Inny (Ed.). *Commodifying Education: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Education Policies in Brazil*. Leiden: Sense Publishers, 2016.

MOTTA, Vânia et. al. Education and Financial Capital. In: LEHER, Roberto; ACCIOLY, Inny (Ed.). *Commodifying Education: Theoretical and Methodological Aspects of Financialization of Education Policies in Brazil*. Leiden: Sense Publishers, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA (UNESCO). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción – Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon: UNESCO, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009

PETERS, Michael A; BESLEY, Tina; PARASKEVA, João M. *Citizenship, Social and Economics Education*, Vol. 14(1) , pp. 15–18, 2015

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

SINGH, K. *Report of the Special Rapporteur on the right to education: Protecting the right to education against commercialization*, Junho 2015.

TOMASEVSKI, K. *Human Rights Obligations in Education: the 4-A Scheme*. Wolf, Nijmegen, 2006.

## **IMPLANTAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA**

## **IMPLANTACIÓN DE ORGANIZACIONES SOCIALES EM LA RED ESTATAL DE ENSEÑANZA DE PARAÍBA**

Ana Cláudia Cavalcanti de Araújo (UFPB) anaccaraujo@hotmail.com

Felipe Baunilha Tomé de Lima (UFPB) felipebaunilha@yahoo.com.br

Francisco Alex Pereira Soares (UFPB) alexsoares0707@gmail.com

Luiz de Sousa Junior (UFPB) luizsjunior@gmail.com

**Palavras-chave:** Gestão escolar, Organizações Sociais, Paraíba.

**Palabras- clave:** Gestión escolar, Organizaciones Sociales, Paraíba.

### **Introdução**

As reformas educativas com foco no mercado ganharam destaque a partir da crise enfrentada pelo capitalismo mundial, que pode ser atribuída ao esgotamento da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social e do modelo de acumulação taylorista/fordista. As transformações ocorridas no padrão tecnológico, informacional, organizacional e gerencial no âmbito do trabalho resultaram em novos métodos de administração dos sistemas educacionais em todo o mundo.

O modelo de organização do trabalho taylorista/fordista foi considerado extremamente rígido, e articulava a produção em massa, o parcelamento das tarefas, a introdução da esteira mecânica que permitia um maior controle do ritmo de produção, a padronização das peças, e o pagamento de melhores salários que garantia o consumo em massa (MESKO, 2018).

A partir da década de 1960, ocorre a saturação desse modelo, despontando nesse cenário a competição com a indústria japonesa e as crises do petróleo, provocando mudanças na organização industrial, passando para um novo regime chamado de toyotismo ou acumulação flexível, que reúne os instrumentos tecnológicos, de comunicação e financeiros com novas roupagens para acumulação do capital, e que foi fortemente intensificado com o processo da globalização, abrangendo novos setores e regiões geográficas (HARVEY, 2014).

A acumulação flexível, para superar a rigidez do sistema taylorista/fordista e atender, de forma ágil, as necessidades do mercado que agora são mais amplas, e mais facilmente cambiáveis, “[...] apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” e resultam no surgimento de setores da produção inteiramente novos, mercados e, sobretudo, “taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (IBIDEM, p. 140).

Para empreender essas novas exigências do mundo do trabalho foram necessárias reformas educativas que foram implementadas, com maior ou menor intensidade, em diferentes países, tendo como alvo a formação de sujeitos com novas habilidades e competências desejadas pelo mercado globalizado. Assim, o ensino baseado em habilidades interpessoais “educa peças de engrenagem e enquadram-se no maquinário corporativo de modo a garantir os lucros crescentes” (SPRING, 2018, p. 133).

No Brasil, a partir da década de 1990, foram disseminados aparatos jurídicos e políticas públicas que efetivaram as reformas educativas, destacando-se novos formatos de financiamento, políticas de avaliação externas e mudanças curriculares. O resultado foi um redesenho da atuação do Poder Público na educação, com redução da atuação do Estado, mas permanecendo como financiador e avaliador das políticas sociais e de um conjunto de atividades ou serviços que permaneçam sob tutela do Estado e passam a ser geridos pela lógica de mercado (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Este artigo apresenta a implantação de Parcerias Público-Privadas (PPP) na rede estadual de ensino da Paraíba. O estudo de natureza bibliográfica e documental, de

caráter descritivo, apresenta os mecanismos de implantação de Organizações Sociais (OS) na rede e o seu sistema de controle e monitoramento.

### **Público não-estatal e parcerias público-privadas**

Na configuração de público não-estatal a natureza da propriedade é redefinida. De acordo com Adrião e Peroni (2009), a mudança se dá através de dois movimentos: da alteração do *status* jurídico de uma instituição estatal logo pública, que passa a ser de direito privado, ou por meio da instituição de parcerias entre o Estado e instituições privadas sem fins lucrativos, genericamente identificadas como integrantes do Terceiro Setor para a execução das políticas sociais. Com as modificações ocorridas no cenário político e econômico no Brasil, a partir da década de 1990, a relação público-privado alcançou uma nova configuração no debate nacional, apresentando um novo formato na execução das políticas sociais, destacando-se medidas de instituição de um modelo de quase-mercado educacional, através das chamadas Parcerias Público-Privadas.

Para Newman (2001, citado por ROBERTSON e VERGER, 2012) as parcerias surgiram como um mecanismo para minimizar os danos causados por formas anteriores de privatização, ainda que sem abandoná-las, permitindo enquadramentos, interesses e objetivos múltiplos. O renascimento das parcerias estava ligado a mudanças que ocorreram de forma mais amplas em direção a uma terceira via, que representaram tanto um corretivo para a forte presença do Estado quanto pela ausência do mesmo, com a privatização, agindo assim como um canal, permitindo o aproveitamento de valores de cada parceiro, a serem capitalizados no futuro.

A transferência da responsabilidade da oferta das políticas sociais, e especificamente das políticas educacionais, da esfera estatal para os setores privados é chamada, ideologicamente, de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil (MONTAÑO, 2010).

Nesse contexto as parcerias entre o público e o privado passam a ser priorizadas pela legislação brasileira. A Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998, autorizou as mais variadas formas de parcerias, admitiu a destinação de recursos públicos para a esfera privada. A Lei Complementar nº 101, de maio de 2000 regulamentou a EC nº 19, estabelecendo normas para as finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. E, em 2004, a Lei nº 11.079 instituiu normas gerais para a licitação e a

contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Adrião (2017) enquadra em três dimensões as formas de operacionalização nos diferentes contextos em que a educação básica está submetida, que são: a privatização da oferta educacional, a privatização do currículo e a privatização da gestão da educação. No Estado da Paraíba, a o governo estadual adotou a política de contratar OS para trabalhar a gestão administrativa das escolas estaduais.

As PPP são resultantes, portanto, do distanciamento do Estado da oferta direta da educação, mantendo seu foco no financiamento aos provedores (através de vales ou subsídios) e atuando na esfera da regulação e da avaliação dos serviços educacionais, o que contribuiu para a transformação do setor educacional, aumentando a autoridade dos atores privados envolvidos (ROBERTSON e VERGER, 2102).

Emerge dessa nova situação a possibilidade de uso dos seguintes mecanismos: o contrato de gestão e o termo de parceria. O contrato de gestão é considerado um dispositivo jurídico que inaugura a possibilidade de compromisso institucional entre o Estado e uma entidade pública estatal (agências executivas) ou uma entidade pública não-estatal (organizações sociais). Os contratos de gestão são uma maneira do Estado transferir suas responsabilidades, por meio de OS, sem, contudo, continuarem submetidos às exigências administrativas da administração pública. Transferir a gestão de escolas e sistemas de ensino para o setor privado como forma de ampliar o mercado educacional é o objetivo das mudanças sugeridas segundo (ADRIÃO, 2013).

As leis 9.637/98 e 9.790/99 criaram a figura jurídica de Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Estas foram assim habilitadas a estabelecer uma relação contratual com o Estado para implementação e gestão de políticas públicas e ações governamentais. Montaño (2010) chama atenção para a problemática de tais organizações, consideradas como integrantes da sociedade civil, ser tanto executoras como fiscalizadoras das políticas públicas.

## **Resultados**

Na Paraíba, o contrato de gestão com as OS foi implantado com base na Lei 9.454, de outubro de 2011, que dispõe acerca da contratação de entidades para a gestão pactuada das ações e serviços de apoio escolar em unidades escolares da Secretaria de Estado da Educação. Atualmente conta com a participação de duas OS: a Espaço

Cidadania e Oportunidades Sociais – ECOS, e o Instituto Nacional de Pesquisa e Gestão em Saúde – INSAÚDE.

Para concretizar a gestão das ações e serviços de apoio escolar, a rede de ensino foi dividida em quatro grupos, com dois lotes cada, para fomentar a competição entre eles, totalizando um total de oito lotes. E, para a constituição desses lotes foram selecionadas as dimensões do perfil da unidade escolar, do desempenho, da infraestrutura e do ensino oferecido, correspondendo para cada dimensão algumas variáveis que podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Dimensões e Variáveis para a Gestão Pactuada

| <b>DIMENSÃO</b>           | <b>VARIÁVEL</b>                                                                   |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Perfil da Unidade Escolar | Quantidade de salas                                                               |
|                           | Quantidade de alunos matriculados                                                 |
|                           | Custeio                                                                           |
| Desempenho                | Média de proficiência do IDEPB do 1º ano do Ensino Médio de 2016                  |
|                           | Média de proficiência do IDEPB do 3º ano do Ensino Médio de 2016                  |
|                           | Média de proficiência do IDEPB Anos Iniciais 2016                                 |
|                           | Média de proficiência do IDEPB Anos Finais 2016                                   |
|                           | Taxa de Aprovação 1º ano do Ensino Médio de 2015                                  |
|                           | Taxa de Aprovação do 3º ano do Ensino Médio de 2015                               |
|                           | Taxa de Aprovação do 5º ano de 2015                                               |
|                           | Taxa de Aprovação do 9º ano de 2015                                               |
|                           | Nota do IDEB Anos Iniciais 2015                                                   |
|                           | Nota do IDEB Anos Finais 2015                                                     |
| Infraestrutura            | Proporção de equipamentos Adequados                                               |
|                           | Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) |
|                           | Refeitório                                                                        |
|                           | Sala de Leitura                                                                   |
|                           | Banheiro com acessibilidade                                                       |
|                           | Área verde                                                                        |
|                           | Biblioteca                                                                        |
|                           | Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida     |
|                           | Laboratório de ciências                                                           |
|                           | Laboratório de informática                                                        |
|                           | Auditório                                                                         |
|                           | Quadra de esportes                                                                |
|                           | Pátio                                                                             |
|                           | Laboratório de matemática e/ou robótica                                           |

FONTE: Edital de Seleção Pública OS Nº 001/2017/SEAD/SEE

O critério para a escolha das variáveis, em cada dimensão, proporcionou que cada grupo captasse as características específicas das diferentes regiões da Paraíba, apresentando escolas semelhantes com características homogêneas em cada grupo, e, heterogêneas em relação aos outros grupos, garantindo, dessa forma, o equilíbrio e estimulando a competição administrada em cada grupo.

No que se refere ao desempenho das atribuições da OS, durante a vigência do Contrato de Gestão, serão analisadas o cumprimento de diversos objetivos, tais como suporte à educação inclusiva, ao professor, ao secretariado, suporte pedagógico e suporte de TI, acompanhamento pedagógico ao aluno, alimentação, limpeza, segurança, manutenção, gestão dos espaços pedagógicos, de estoques, de RH, prestação de contas e gestão financeira. A avaliação do cumprimento das metas do contrato de gestão será feita a partir de indicadores que remetem ao consumo pelos estudantes/clientes, tais como Índice de Clima Escolar – ICE; Índice de satisfação do Atendimento ao Público; Índice de satisfação da Merenda Escolar – IME; Índice de Equilíbrio Financeiro – IEF; Índice de Suporte de TI; Índice de Segurança Escolar e; Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando IDEPB.

Na prática, as escolas estaduais passaram a ser geridas por essas instituições privadas, as quais terão que responder não apenas por metas administrativas, mas também por metas de desempenho (rendimento) escolar. A remuneração do corpo dirigente das OS terá uma parte fixa (70%) e outra variável (até 30%). O recebimento da parte variável decorrerá de cumprimento das metas esboçadas no plano de trabalho. Logo, as OS irão determinar o “ritmo” da produção escolar, para usar uma linguagem de mercado.

### **Considerações finais**

A relação público/privado, no contexto das políticas educacionais, reforçada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e nas reformas da administração pública, iniciadas na década de 1990, ganhou novos desenhos e concretizou-se em diversas formas de parcerias, destacando-se as Organizações Sociais.

A adoção do contrato de gestão com Organizações Sociais na rede estadual da Paraíba ainda se encontra em seus primórdios e com resultados incertos. Chama a atenção a pouca transparência na execução do contrato e, sobretudo, quanto ao repasse dos valores financeiros para as duas OS, alcançando a cifra aproximada de 234 milhões de reais. Todavia, já emergem nos órgãos da imprensa diversas denúncias sobre

malversação dos recursos, o que levou o atual governo a decretar novas regras para contratação de futuras OS.

## Referências

ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L; PINTO, J. M. R (Orgs). *Público x privado em tempos e crise*. São Paulo: Fundação Lauro campos e Fineduca. 2017. pp.16-37.

ADRIÃO, Theresa et al. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. In *e- Curriculum*. v. 11, n. 2, 2013, pp.434-460.

ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera M. Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BRASIL. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado como organizações sociais. Brasília: Diário Oficial da União, 15 de maio de 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm)

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MESKO, Andressa de Sousa Rodriguez. *O programa “Educação – Compromisso São Paulo” e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar*. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

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

PARAÍBA. *Lei 9.454 de 6 de outubro de 2011*. Institui o programa de gestão pactuada, dispõe sobre a qualificação de Organizações Sociais e dá outras providências. Paraíba: Diário Oficial do Estado, 6 de outubro de 2011. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-saude/arquivos-1/legislacao/lei-9454.pdf>

SPRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Campinas: Vide Editorial, 2018.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, pp. 1133-1156, out-dez. 2012.

**O DESCONHECIMENTO DOS GESTORES SOBRE O IMPACTO  
DA POLÍTICA NEOLIBERAL NA ESCOLA PÚBLICA  
BRASILEIRA**

**EL DESCONOCIMIENTO DE LOS GERENTES DEL IMPACTO  
DE LA POLÍTICA NEOLIBERAL EN LA ESCUELA PÚBLICA  
BRASILEÑA**

SIMIONI<sup>17</sup>, Sônia Maria Rodrigues - FFCLRP/USP-Ribeirão Preto  
smrsmioni@gmail.com

CARDOSO<sup>18</sup>, Danielle Batista - FFCLRP/USP-Ribeirão Preto  
danielle.snp@hotmail.com

Palavras-chave: Gestores. Escola pública. Política pública.

Palabra- clave: Gerentes. Escuela pública. Política pública

### **Introdução**

A aviltante postura de governos diante da educação pública, seu manifesto descompromisso para com seus governados, avulta-se sobretudo como uma questão imoral e ilegal do ponto de vista ético e humano.

Esse cenário, que claramente infringe a CF/1988, vem sendo construído desde a década de 1990, sob a égide de uma política educacional afinada com preceitos neoliberais, e consolidou a educação pública em moeda de troca. Em outras palavras: em nome da lucratividade do mercado e das grandes corporações, esses governos, ainda que democraticamente eleitos, descumprem os preceitos legais negando uma formação pública e gratuita a toda a população.

Cumprir lembrar que é dever do Estado zelar pela formação de seus cidadãos garantindo “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

---

<sup>17</sup> Pós -doutoranda em Educação -DEDIC

<sup>18</sup> Mestranda em Educação - DEDIC

Há um contrassenso generalizado ao que está posto em legislações e documentos pertinentes a esta questão; se por um lado a escola é ”para todos”, quando nos reportamos ao Movimento de Educação para Todos” – que culminou na democratização do ensino, marcadamente nos anos de 1990 –, por outro, a entrada da iniciativa privada no sistema público de ensino, antes de responsabilidade única e exclusiva do Estado, nos deixa a certeza de que vivemos momentos sombrios de retrocesso de nossas políticas sociais.

Nos lugares por onde o “rolo compressor” dessas políticas econômicas e capitalistas passa e onde estasse instalam, existem pessoas que, contrariando essas corporações que vêem na escola um negócio de rentabilidade, concebem a educação como instrumento essencial para a formação da sociedade.

Neste sentido, algumas reflexões orientam o desenvolvimento deste trabalho:

a) Quais as condições e o que pensam os protagonistas (professores, gestores e demais profissionais do magistério) que atuam na linha de frente em defesa de uma escola pública e gratuita? b) Como a gestão percebe esse processo de relação da oferta educacional num modelo de ensino com a presença de parceiro público privado? Qual a incidência dessa parceria nas condições efetivas do docente?

Este trabalho consiste em um recorte de duas pesquisas em andamento no GREPPE Ribeirão Preto: a) Cardoso (2019) (Estudo 1<sup>19</sup>) realiza uma investigação diante do modelo de escola de tempo integral com participação de um ator privado, indagando como os gestores compreendem esse modelo, sendo o campo de pesquisa o estado do Mato Grosso; e b) Simioni (2019) (Estudo 2<sup>20</sup>) realiza seu estudo na rede estadual de São Paulo onde investiga as condições de trabalho, modelo de gestão e saúde.

Os objetivos foram:

**Geral:** Averiguar em duas pesquisas em curso a incidência da política neoliberal ao implementar projetos educacionais com a presença de ator privado, na visão do gestor da escola pública.

### **Específicos**

- Verificar a percepção dos gestores que atuam em escola de tempo integral em relação à parceria público/privado;

<sup>19</sup> Pesquisa em andamento intitulada: “Gestão Escolar e a implementação do modelo de escola plena na rede estadual de Mato Grosso”

<sup>20</sup> Pesquisa em andamento intitulada: “Gestores escolares: condições de trabalho, modelo de gestão e saúde”

- Observar a percepção dos gestores em relação à presença do setor privado no seu cotidiano escolar.

Em ambos os estudos, houve o predomínio da investigação qualitativa<sup>21</sup>. Para contemplar os objetivos, os procedimentos metodológicos da pesquisa de Cardoso (2019) utilizaram como instrumento para coleta de dados a entrevista. Para tal a pesquisadora se deslocou ao campo de trabalho dos participantes a fim de levantar seus dados, por meio de entrevista gravada, e os participantes assinaram o TCLE. Por sua vez, Simioni (2019) utilizou como instrumento formulários online (Google Forms)<sup>22</sup>, e sua coleta de dados foi realizada por meio de e-mail e WhatsApp. Os participantes receberam um link e, antes de responder ao formulário, tomavam ciência do estudo e, por meio do TCLE, faziam a leitura – se estivessem de acordo em participar, colocavam um “x” no campo “Concordo em participar da pesquisa.”

Participantes: a) 6 participantes que atuavam em uma escola de tempo integral;

b) 65<sup>23</sup> participantes gestores da rede estadual paulista, em cidade de médio porte localizada na região nordeste do estado de São Paulo.

Quanto aos aspectos éticos, as duas pesquisas foram submetidas e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade de São Paulo-USP – Ribeirão Preto-SP, sob os números: CAEE nº 98228918.9.0000.5407/CAEE nº 00513718.6.0000.5407.

## Discussão dos resultados

No Estudo 1, as entrevistas revelam o desconhecimento da presença do ator privado como parceiro até o ato da implementação do projeto na unidade escolar. Questionados sobre a parceria com o ICE, o conhecimento que eles tinham sobre o ator privado, um deles, o orientador pedagógico, respondeu:

*Não, na verdade eu não conhecia o ICE, eu tive conhecimento apenas lá nessa formação (ORIENTADOR PEDAGÓGICO, 2018).*

E, em seguida, o diretor da unidade escolar:

*Não, primeira vez. Somente nesse momento que fiquei sabendo do ICE. No ato de ser descoberto, não tinha essa informação.*

<sup>21</sup>BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação.

<sup>22</sup>“O **Google Forms** é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. [...]” Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>>

<sup>23</sup> A pesquisa está em fase de coleta de dados, o número de participantes poderá chegar a aproximadamente 120.

*Só se sabia que a ideia foi a partir do ICE, que eles consultaram esse modelo, mas não que eles fariam esse atendimento ao longo do ano. Isso foi conhecido na hora da formação, naquela semana que todo mundo foi para lá.*

Já para a coordenadora da unidade escolar:

*Não. Não me recordo de terem falado do ICE. A SEDUC mandou o material para estudar para uma prova, e aí nós vimos que nesse material falava da escola que é modelo do ICE de Pernambuco, ali que fomos percebendo que tinha alguém no meio, mas assim não que veio alguém explicar, não me recordei disso não, em Cuiabá fomos fazer a formação e fomos apresentados sobre o ICE, como que trabalhava.*

Segundo um dos orientadores pedagógicos entrevistado:

*Não, quando eu entrei, o ICE não estava mais, pelo que eu fiquei sabendo eles foram contratados para implementar o projeto, como o ano passado todo eles deram esse suporte, eu não sei que cargas d'água o governo cortou essa consultoria ou assessoria.*

### Quadro 1 – Gestão e parceria público/privadas

| Estudo 2                                                                                                                                                                                       |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 3.1.2 – Relevância sobre o cargo/função na perspectiva da comunidade escolar e parceria com iniciativa privada, pública e instituições filantrópicas                                           |              |
| 3.1.2.1 Questão: <b>Você tem conhecimento se existem parcerias com a iniciativa privada (empresas) nas escolas da rede estadual?</b><br>Participantes 65 –<br>Que responderam esta questão: 62 |              |
| <b>Definitivamente verdadeiro</b>                                                                                                                                                              | <b>4,8%</b>  |
| <b>A maioria das vezes verdadeiro</b>                                                                                                                                                          | <b>17,7%</b> |
| <b>Não sei</b>                                                                                                                                                                                 | <b>6,5%</b>  |
| <b>Definitivamente falso</b>                                                                                                                                                                   | <b>41,9%</b> |
| <b>A maioria das vezes falso</b>                                                                                                                                                               | <b>29%</b>   |

**Fonte:** elaborado pela autora.

Observa-se pelo quadro 1 que 41,9% dos gestores participantes não têm conhecimento sobre a privatização da escola pública, ou seja, acreditam que o setor privado não está atuando no setor público. Além desses, 29% afirmaram ser falso, 6,5% não sabem e 22,5% têm essa compreensão sobre o agente privado parceiro da educação pública.

Os dados, tanto do Estudo 1 como do Estudo 2, apresentam resultados semelhantes. No Estudo 1, há um desconhecimento da equipe da gestão da unidade escolar entrevistada sobre a presença do ator privado até o momento de implementação do projeto na unidade escolar.

Já no Estudo 2, 41,9% dos participantes foram categóricos ao responderem que não existe nenhuma forma de parceria do setor privado com o setor público.

Tais evidências nos revelam que as decisões políticas não perpassam o universo da prática docente e da gestão da escola.

### **A oferta da educação pública no contexto atual**

No contexto global das reformas na educação, Stephen Ball (2002) aborda a respeito de como determinadas “tecnologias políticas” estabelecem novas identidades, inclusive para os professores, novas formas de interação e novos valores.

Novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/ proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo (BALL, 2002, p. 7, grifos do autor).

Dessa forma, a atividade do docente consiste nos excelentes desempenhos obtidos com os resultados das avaliações e com isso implica automaticamente a avaliação e o desenvolvimento da eficiência da gestão escolar.

Segundo Ball (2002, p. ), “[...] não é tanto, ou não só, uma estrutura da vigilância, mas um fluxo de performatividades tanto contínuas como acidentais” [...], e, assim, a questão não é mais apenas a da “certeza de ser sempre visto, observado como num “panóptico” (BALL, 2002, p. 10, grifos do autor), mas também de ser repetidamente avaliado.

Para Ball (2004), existe uma cultura de performatividade competitiva que produz novos perfis institucionais, envolvendo uma combinação de descentralização, alvos e incentivos inspirados em teorias econômicas recentes e práticas industriais.

É possível compreendermos que o processo de privatização da educação nas escolas brasileiras é historicamente de um período recente. Entretanto, a proposta vem ganhando fôlego e se propagando por todo o país como um ideal de educação de qualidade que, em parceria com instituições privadas, alcança resultados que o próprio estado isoladamente não alcançaria.

O fracasso de reformas educacionais que se destinam a instituir grandes mudanças na sociedade consiste “no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos do autor).

É fundamental, entretanto, olhar para o atual contexto histórico das reformas educacionais e pensar no embate que a educação enquanto política pública enfrenta em um contexto crescente de parceiros públicos privados.

Neste tempo cheio de contradições, ambas as pesquisas em curso se propõem a analisar a atual conjuntura política educacional em que se constitui a oferta da educação ora com a presença de atores privados, levando em consideração as condições efetivas do trabalho docente e da gestão escolar.

## Conclusão

Diante dos resultados apresentados em ambos os estudos, podemos apresentar duas situações para a reflexão;

- 1) Uma dicotomia entre a política educacional proposta em legislações e em discursos políticos e os ideais da política econômica no âmago da escola cujo cotidiano se mostra travestido de um pseudo compromisso com a melhoria na qualidade da educação pública.
- 2) O desconhecimento e a desinformação sincronizados com o intuito exclusivo de fazer com que os gestores das escolas não se dêem conta desse processo de privatização/precarização que vem mascarado de uma política bem-intencionada, mas que na realidade é fragmentada, tendenciosa e descontinuada.

Reconhecemos que o momento atual é preocupante, por atravessarmos uma crise sem precedentes quanto à garantia de uma educação pública, gratuita e de acesso para todos. Assistimos a um verdadeiro desmonte do sistema público de ensino em nome da lucratividade de um sistema econômico capitalista perverso.

Nesse contexto, faz-se necessária a bandeira da resistência por entendermos ser relevante instruir as populações sobre os bastidores dessa política neoliberal de financeirização da educação. Todavia, para que isso faça sentido, é essencial o investimento humano em pesquisas e na formação das massas, mesmo sabedores do sucateamento e de um orçamento público para educação acintosos.

## Referências

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto, 1994.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10 maio 2019.

## **O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO COMO EXPRESSÃO DAS PRIVATIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

### **EL MOVIMIENTO TODOS POR LA EDUCACIÓN COMO EXPRESIÓN DE LA PRIVATIZACIÓN DE EDUCACION EN BRASIL**

**COSSETIN, Márcia** (ICHS/UFMT). E-mail: marciacossetin@ufmt.br

**DOMICIANO, Cassia Alessandra** (ICHS/UFMT). E-mail: cassiadomiciano@ufmt.br

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais; Privatização; Todos pela Educação.

**Palabras-clave:** Políticas Educativas; Privatización; Todos por la Educación.

#### **Introdução**

O presente texto apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas na área de políticas educacionais, que versam sobre a privatização da educação pública brasileira. Além disso, faz parte de estudos e pesquisas em andamento no projeto intitulado de “Mapeamento das ações adotadas por municípios matogrossenses para educação básica pública frente à Lei De Responsabilidade Fiscal (2005-2020)<sup>24</sup>” que investiga, entre outros elementos, a atuação do setor privado no estado de Mato Grosso.

Tratamos, especificamente, da caracterização do denominado movimento Todos pela Educação – TPE – sua configuração como articulador entre o setor público educacional e instituições privadas, tais como: Organizações não Governamentais

---

<sup>24</sup> Projeto PROPeq nº 225/2019.

(ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Fundações ligadas às grandes empresas, instituições filantrópicas, entre outras.

As perspectivas de ação dessas organizações nos diversos Governos brasileiros, desde a década de 1990 até a atualidade, foram construídas a partir de articulações e vinculações econômicas, políticas e ideológicas que engendraram legislações específicas<sup>25</sup> que fizeram com que o empresariado nacional pudesse criar espaços de definição e atuação direta na educação pública no Brasil.

As denominadas parcerias público-privadas – PPP – que entendemos como o processo de privatização da educação por apresentar a destinação de recursos públicos, definição e efetivação das políticas educacionais mediante instituições privadas, ainda estão em processo de implantação no Brasil. Diante disso, como exemplo, trazemos o anúncio recente, (05/07/2019), da articulação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – Seduc – e o movimento Todos pela Educação.

Para elaboração do texto ora apresentado, realizamos pesquisa documental, em que a análise de documentos é aspecto central. A opção por este tipo de pesquisa deve-se ao fato de se constituir uma fonte rica e estável de dados (GIL, 2002) e ainda, por contemplar o objetivo delineado nesta investigação.

### **O TPE e a Definição das Políticas Educacionais**

Oficialmente, o movimento Todos pela Educação (TPE) foi criado no ano de 2006 e apresenta-se como um movimento com a missão de “[...] engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade” (TPE, 2015, p. 4). Denomina-se como uma associação sem fins econômicos ou lucrativos, com caráter privado, de natureza filantrópica, com sede no estado de São Paulo e não apresenta tempo de duração determinado (TPE, 2015).

Designa-se como apartidário e plural, desse modo, afirma formar-se por representantes de diferentes setores da sociedade. No ano de 2014, o TPE teve seu Estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse

---

<sup>25</sup>Lei n.º 9.637/1998; Lei n.º 9.790/1999; Lei n.º 13.019/2014; Lei n.º 13.204/2015. Essas legislações interessam por tratar das chamadas parcerias entre o poder público e as organizações da sociedade civil que podem estar vinculadas a empresas e à destinação de recursos públicos para estas organizações e, podem possibilitar a sua atuação na área da educação pública. A última Lei, a n.º 13.204, flexibiliza de forma clara essas possibilidades, pois estabelece a dispensa de chamamento público. Dá-se um passo importante na simplificação das exigências para a formação das privatizações, também, no que se refere à educação.

Público (OSCIP). A partir de sua qualificação como OSCIP, o TPE pode receber verbas provenientes do Estado para o desenvolvimento de suas atividades, divulgando e propagando a sua educação, articulando-se com outras ONGs, Institutos e Fundações.

Todavia, o TPE constituiu-se a partir, principalmente, da convocatória realizada pelo setor financeiro, Itaú Unibanco Holdings<sup>26</sup>, em articulação com setor industrial representado por Jorge Gerdau Johannpeter. O objetivo seria o de ampliar a convocatória dos empresários para a organização de suas ações no âmbito educacional (SANDRI, 2016).

Um dos representantes mais importantes do TPE é o presidente do Conselho de Governança do movimento, o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, que, de acordo com reportagem de Tatiana Vaz na revista Exame.com (2015), é um dos ícones do empresariado nacional, dono de uma das maiores empresas de metalurgia do Brasil, a Metalúrgica Gerdau.

É neste contexto que grupos empresariais, que já possuíam um histórico de atuação junto à educação pública, articularam e promoveram o TPE. São traçados, ainda, dentre os objetivos estratégicos do TPE, o de buscarem a integração do público e do privado: “Articular-se com entidade nacionais de direito público e de direito privado [...]” (TPE, 2013, p. 1-2).

O TPE é o grande “guarda-chuva”, que abriga sob sua proteção diversas Fundações, Institutos, ONGs, OS, que buscam consolidar-se na área da educação pública, atuando tanto na formulação de políticas educacionais que servem de porta de entrada para atuação direta dessas instituições na implementação, avaliação de ações educativas, como também na formação de professores, assessorias às prefeituras, produção de material didático, entre outras ações, consolidando aquilo que definimos como privatização da educação pública por meio das anunciadas parcerias público-privadas.

Ultrapassa-se a ideia de que o Estado deve retirar-se da oferta da educação, o empresariado não pretende, ao que nos parece, assumir a educação pública sozinho. Os empresários da educação não vão correr o risco, haja vista que eles precisam do Estado como fiador, como financiador da educação pública por eles engendrada.

---

<sup>26</sup> Conforme informações disponíveis no site oficial do Itaú Unibanco Holdings, essa é a maior corporação bancária da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo. Reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2016/02/lucro-do-itaunibanco-atinge-r-2335-bilhoes-em-2015.html>. Acesso em: 4 ago. 2019.

Na sequência, trouxemos um quadro no qual apresentamos os membros do Conselho de Governança do TPE.

### Quadro 1: Conselho de Governança do TPE

| CONSELHO DE GOVERNANÇA DO TPE                |                                                                                                                                                                                                              |                                                        |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| NOME                                         | VINCULAÇÃO PROFISSIONAL                                                                                                                                                                                      | FUNDAÇÃO/INSTITUTO                                     |
| <b>Jorge Gerdau Johannpeter (presidente)</b> | Metallúrgica Gerdau/Presidente da CGDC/MBC                                                                                                                                                                   | Instituto Gerdau                                       |
| <b>Ana Maria dos Santos Diniz</b>            | Grupo Pão de Açúcar                                                                                                                                                                                          | Instituto Grupo Pão de Açúcar                          |
| <b>Cesar Callegari</b>                       | Faculdade SESI-SP/Conselho Nacional de Educação/ Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA                                                                                                          | TPE                                                    |
| <b>Antonio Jacinto Matias</b>                | Banco Itaú (aposentado)                                                                                                                                                                                      | Fundação Itaú Social                                   |
| <b>Beatriz Johannpeter</b>                   | Metallúrgica Gerdau                                                                                                                                                                                          | Instituto Gerdau                                       |
| <b>Daniel Feffer</b>                         | Suzano Papel e Celulose                                                                                                                                                                                      | Instituto Ecofuturo                                    |
| <b>Danilo Santos de Miranda</b>              | Serviço Social do Comércio - SESC/SP                                                                                                                                                                         | TPE                                                    |
| <b>Denise Aguiar Alvarez</b>                 | Banco Bradesco                                                                                                                                                                                               | Fundação Bradesco                                      |
| <b>Fernão Bracher</b>                        | Banco Itaú Unibanco                                                                                                                                                                                          | Fundação Itaú                                          |
| <b>José Francisco Soares Presidente</b>      | INEP (até mês três de 2016)                                                                                                                                                                                  | TPE                                                    |
| <b>José Roberto Marinho</b>                  | Rede Globo                                                                                                                                                                                                   | Fundação Roberto Marinho                               |
| <b>Luciano Dias Monteiro</b>                 | Santillana Brasil (PRISA, Editora Moderna e Salamandra, Idiomas - Richmond e Santillana Español, Avaliação educacional - AVALIA, Sistema de ensino - UNO Internacional, SmartLab – Projeto Escola do Futuro) | Santillana Brasil                                      |
| <b>Luís Norberto Pascoal</b>                 | Empresa D'Paschoal                                                                                                                                                                                           | Fundação Edu Paschoal/Associação Paulista de Fundações |
| <b>Luís Paulo Montenegro</b>                 | Instituto Brasileiro de Opinião Pública – IBOPE                                                                                                                                                              | Grupo de Institutos, Fundações e Empresas = GIFE       |
| <b>Milú Villela</b>                          | Banco Itaú                                                                                                                                                                                                   | Fundação Itaú Social                                   |
| <b>Mozart Neves Ramos Instituto</b>          | Foi Reitor da Universidade Federal de Pernambuco, Secretário de Educação do mesmo estado, membro do Conselho Nacional de Educação                                                                            | Instituto Ayrton Senna                                 |
| <b>Ricardo Henriques</b>                     | Banco Unibanco e Professor de economia da Universidade Federal Fluminense                                                                                                                                    | Instituto Unibanco                                     |
| <b>Wanda Engel Aduam</b>                     | Foi Ministra de Assistência Social, chefe da Divisão de Desenvolvimento Social do Banco Interamericano e é conselheira do Educar para Crescer                                                                | TPE                                                    |
| <b>Viviane Senna</b>                         | Instituto Ayrton Senna                                                                                                                                                                                       | Instituto Ayrton Senna                                 |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras de acordo com as informações presentes no site do TPE: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 30 out. 2016.

A partir das informações dispostas no quadro, observamos que os participantes do Conselho de Governança do TPE apresentam vinculação profissional com empresas que constituem Institutos ou Fundações para atuação na área da educação. Muitos deles têm sido chamados para tratar de definição de políticas educacionais, assim como tem promovido palestras, conferências, workshops.

Apresentamos as instituições e as Fundações que são denominadas como mantenedores do TPE: Fundação DPaschoal; Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica (Vivo e Telefônica), Grupo Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA,

Santander, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein (TPE, 2016).

Além das instituições e Fundações mantenedoras, o TPE apresenta, ainda, as que reconhece como parceiras, a saber: Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Áudio, Fundação Vitor Civita, MCKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC Solidariedade, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID -, PATRI – Políticas Públicas, Luzio strategy group, Itaú Cultural e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV.

Os empresários e os demais sujeitos envolvidos no processo de criação do TPE estariam tomando a dianteira nesse movimento de participação e convencimento para a busca da qualidade da educação pública (TPE, 2015). A partir desses pressupostos é que se teria formado o movimento TPE, com a preocupação de que o Governo, ou podemos entender, o Estado, não está dando conta de oferecer uma educação de qualidade, e na busca dessa qualidade estariam empenhados os participantes do movimento.

A construção discursiva realizada pelo TPE é muito convincente, pois se apropriam de elementos e de reivindicações que são caros e latentes para educadores da classe trabalhadora que, historicamente, vêm lutando pela educação de qualidade, ou seja, para chamar para a participação no movimento e, poderíamos dizer, para convencer sobre a viabilidade de suas propostas e da própria necessidade do TPE, que apropria-se de demandas provenientes da própria classe trabalhadora. Todavia, a educação almejada e enunciada pelo TPE em muito se diferencia daquela buscada e encabeçada pela classe trabalhadora.

Conforme evidencia Harvey (2013), não há construção de pensamento dominante sem a proposição de “[...] um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos” (HARVEY, 2013, p. 15).

Essa é a intencionalidade do TPE ao apropriar-se de demandas caras aos trabalhadores, aos educadores e aos movimentos que pensam a educação como instrumento de transformação social. O TPE reconceitualiza essas demandas, anunciando-as como suas, incorporando seus próprios interesses e propagando-as para que sejam aceitas e assumidas socialmente.

Para levar a cabo a sua concepção de educação de qualidade, conforme apontam Leher e Evangelista (2012), embora o TPE seja uma iniciativa de classe autônoma em

relação ao Estado e ao Governo, ele só pode ter êxito em seus objetivos atuando por meio dos Governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação (LEHER; EVANGELISTA, 2012).

Um exemplo recente da atuação do TPE na educação pública encontrado por essa pesquisa, está em processo implementação na Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso - Seduc. No dia cinco de julho de 2019 foi publicada reportagem no site oficial da Seduc sobre a formação de parceria com o TPE<sup>27</sup> para melhoria dos índices da educação básica, dentre eles a proficiência dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Esse seria um dos principais objetivos da parceria a ser firmada entre Seduc e TPE.

De acordo com a secretária de estado de Educação de Mato Grosso, Marioneide Kliemaschewsk, o TPE viria participando das políticas educacionais do país, com pesquisas, estudos, acompanhamento e monitoramento dos indicadores educacionais e em função disso a Seduc teria buscado o assessoramento da organização.

### **Considerações finais**

Diante dos elementos apresentados consideramos que o TPE, ao se identificar como representante da sociedade civil, como produtor de conhecimentos por meio de pesquisas, produtor de materiais, assessorias, entre outras formas de atuação, busca consolidar um espaço que lhe promova como definidor das políticas educacionais públicas adequadas para a formação para o trabalho, tendo em vista seu declarado vínculo com grandes empresas e bancos lucrativos.

Compreendemos que o TPE tem agido como um dos grandes articuladores para a ação de diferentes atores privatistas que buscam estabelecer-se como potenciais formuladores e executores da educação pública financiada pelo Estado.

A problematização da constituição do movimento TPE e de seus parceiros permitiu-nos, ainda, compreender que seus enunciados são tecidos no embate social, refletindo, justamente, o movimento, as negociações, os conflitos, isto é, a escolha intencional de determinado enunciado e não outro. São produções ideológicas que aliam

---

<sup>27</sup>Reportagem intitulada de “Parceria com o Todos pela Educação busca melhorar índices educacionais de Mato Grosso”, no dia cinco de julho de 2019. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/12172332-parceria-com-o-todos-pela-educacao-busca-melhorar-indices-educacionais-de-mato-grosso>. Acesso em: 6 ago. 2019.

o discurso da qualidade na educação pública com enunciados presentes no contexto da organização social vigente, evidenciando a convergência para a sustentação da sociedade na forma como está organizada contemporaneamente.

Existem ainda, muitos elementos sobre atuação do TPE, como também de outros atores privatistas a serem investigados o que envolve uma avaliação de quanto tem custado essas contratações privadas e que efeitos isso tem gerado para a efetivação da educação pública de qualidade, socialmente referenciada. Todavia, essas questões requerem aprofundamento que só será possível com o desenvolvimento de novas pesquisas, especialmente ao tratar-se do foco de nossa pesquisa que é o estado de Mato Grosso que, conforme apontado tem estabelecido articulações com o TPE para a definição das suas políticas educacionais.

### Referências

BRASIL. **Lei nº 13.204 de 14 de dezembro de 2015.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm) . Acesso em: 8 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.019 de 31 de julho de 2014.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm). Acesso em: 8 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9790.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm). Acesso em: 17 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9637.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm). Acesso em: 17 jan. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: – [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario). Acesso em 23 mar. 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SANDRI, Simone. **Relação público-privado no contexto do Ensino Médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública.** 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

**Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – Seduc.** Parceria com o Todos pela Educação busca melhorar índices educacionais de Mato Grosso. **Disponível em:** <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/12172332-parceria-com-o-todos-pela-educacao-busca-melhorar-indices-educacionais-de-mato-grosso>. **Acesso em: 6 ago. 2019.**  
**Todos pela Educação - TPE. Relatório de Atividades 2015 – Movimento Todos pela Educação.** São Paulo, 2015. Disponível em:

[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/digital\\_relatorio\\_de\\_atividades\\_todos\\_pela\\_educacao\\_2015\\_1.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/digital_relatorio_de_atividades_todos_pela_educacao_2015_1.pdf). Acesso em: 26 jul. 2019.

**VAZ, Tatiana.** Jorge Gerdau deixa o comando do conselho da Gerdau. Revista Exame.com. 27 de março de 2015.

Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/jorge-gerdau-deixa-o-conselho-de-administracao-da-gerdau>. Acesso em: 19 mai. 2019.

## **PERFORMATIVIDADE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA**

### **PERFORMATIVIDAD, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LOS SENTIDOS DEL TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA PÚBLICA**

**Susana Schneid Scherer**

UFPEL; Apoio: Capes

E-mail: [susana\\_scherer@hotmail.com](mailto:susana_scherer@hotmail.com)

**Palavras-chave:** performatividade; trabalho docente; políticas educacionais e escola pública.

**Palabras-clave:** performatividad; trabajo docente; Políticas educativas y escuela pública.

#### **Introdução**

Essa pesquisa investiga desdobramentos das políticas educacionais sobre o trabalho docente na escola pública em uma realidade no Brasil<sup>28</sup>, centrando-se no conceito da performatividade, desenvolvido por Stephen Ball (2010; 2014; 2017).

---

<sup>28</sup> Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPEL, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Cássio, com apoio da CAPES, e aprofundada pelo Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, com a supervisão do Prof. Catedrático Licínio Lima, via PDSE/CAPES.

Enquadra-se em um esforço sociológico de articulação entre questões macrocontextuais no âmbito das políticas educacionais e micro-específicas atinentes à docência, o qual se compreende que o conceito da performatividade potencializa, especialmente em sentido de desvelar efeitos sobre a educação e a sociedade.

Assume-se a performatividade no âmbito das estratégias da Nova Gestão Pública (NGP), gerencialismo e governança voltados a ratificar um novo paradigma de educação pública (HOOD, 1996), dentro de um projeto de educação e sociedade (SHIROMA, 2016). Busca-se, assim, exprimir elementos característicos da performatividade e quais os efeitos de sua presença no trabalho docente escolar.

### **Definições metodológicas**

Sustenta-se na perspectiva de Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009) que compreende as políticas educacionais como processo multifacetado, dialético e complexo de disputas variadas para dar sentidos ao ato educativo, tendo nos docentes uma figura central.

Subsidia-se na ideia de atuação política, *theory of policy enactment*, elaborada por Ball, Maguire e Braun (2016), para assumir o papel dos atores escolares no movimento político, permeado por contextos situados, históricos e localmente ligados à escola. Trata-se de um aprofundamento da abordagem ciclo de políticas, construída por Ball e colegas nos anos 90 (MAINARDES, 2006), sustentada em três contextos políticos chaves: da produção do texto e da influência e estratégia política, atrelados ao nível macropolítico; e o contexto da prática e de seus efeitos, como esfera microescolar.

Com tais bases, enfoca-se o contexto de prática e de seus efeitos sobre a docência, levando-se em conta as relações estabelecidas no liame do ciclo político. É objetivo analisar elementos da performatividade presentes no trabalho docente, para através disso, refletir a respeito de impactos sociais mais amplos.

### **Resultados e Análises**

Ball (2010, p. 41) usa da concepção de performatividade para representar um mecanismo imprimido no campo da política social e do setor público para modificar subjetividades profissionais e pessoais. Sintetiza uma série de medidas (Quadro 02), altamente prescritivas e responsabilitórias, injetadas por meio de indicadores de desempenho, metas, tabelas de classificação e rankings, programas de formação, e

mecanismos de valorização salarial e de carreira, via bonificações e premiações, voltados a instituir um modelo de professor para o século XXI (BALL, 2017).

**Quadro 02:** Síntese do conceito e das características da performatividade.

|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conceito e definição                                                  | <p>Conceito retirado por Ball (2010) de Jean Lyotard (1984) quem a concebeu como uma cultura de otimização da performance pela maximização daquilo que sai (output - benefícios) e minimização daquilo que entra (input - custos).</p> <p>Ball, todavia, move-se para além dessa perspectiva exprimindo-a como tecnologia, cultura e método de regulação de desempenhos.</p> <p>O desempenho é expresso pelas performances como medidas de resultado, de significado da qualidade e do valor de um indivíduo ou organização.</p> |
| Função enquanto tecnologia política                                   | Sistema de gestão das subjetividades, criando meios para controlar as funções e ações à lógica de desempenho, por meio de mecanismos de controle indireto e a distância, e aparentemente mais autônomos, mas fortemente administrativos das capacidades humanas.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Mecanismos de disseminação                                            | Base de dados, reuniões de avaliação, balanços de análise anual, elaboração de relatórios, construção de informações e indicadores de desempenho, publicação periódica de resultados, candidaturas à promoção, inspeções e análise dos pares, além de realizações e materiais institucionais de caráter promocional, e, ou outros elementos que visam nomear, diferenciar e classificar, em sentido de estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.                                                       |
| Efeitos de primeira ordem (mudanças observáveis na prática escolar)   | Restringe as possibilidades de ação docente, prescrevendo formas de ser e vir a ser, que na educação dirigem a formas de pensar e agir pedagogicamente relacionadas ao desempenho e tudo aquilo que promova a melhoria dos resultados.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Efeitos de segunda ordem (padrões de democratização e justiça social) | “Mercantilização do profissional público” (BALL, 2014, p. 68), pela modificação da forma, compromissos e valores pelos quais os docentes experienciam o seu trabalho e as satisfações que obtêm a partir dele, o que implica nas relações profissionais e também interpessoais estabelecidas por esses sujeitos, bem como nas concepções sobre o mundo.                                                                                                                                                                          |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

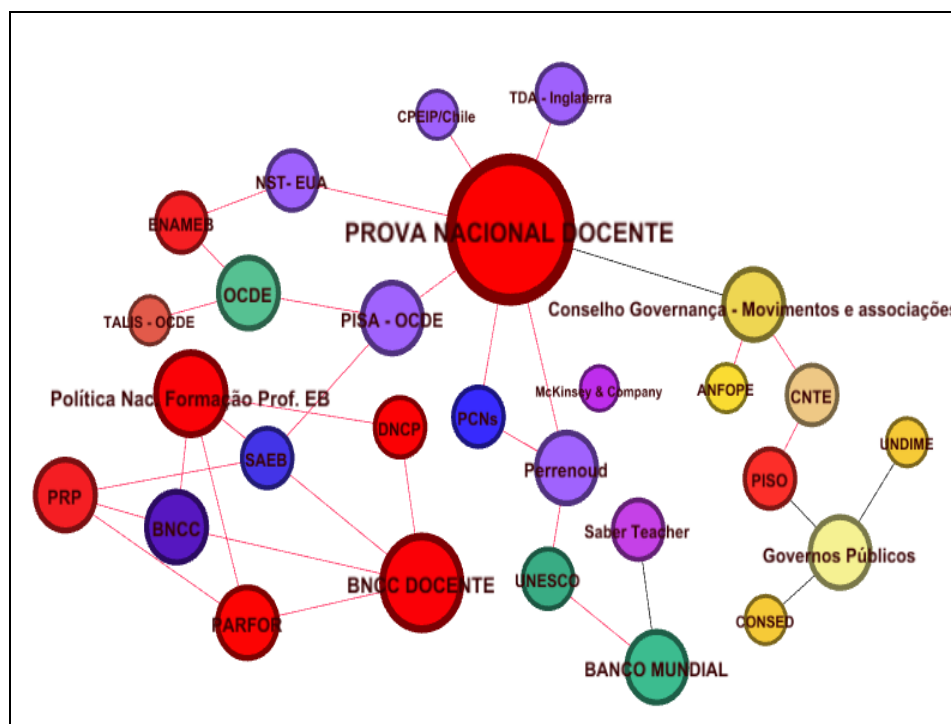
Ao examinar o caso do Brasil se observam diferentes políticas voltadas direta, aos docentes ou, ainda, indiretamente atingindo-os por implicarem em suas práticas pedagógicas. São exemplos medidas curriculares (Base Nacional Curricular Comum, BNCC) e a promoção de avaliações externas e em larga escala estudantis em todos níveis de ensino (Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM; e Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, PISA) e

a docentes (Prova Docente; BNCC Docente); além de orientações e programas dirigidos à formação inicial do magistério. Isso, enquanto as condições trabalhistas e salariais docentes são retiradas de importância, dentro de discursos de crise do Estado.

Ilustra-se na rede da Figura 01 as políticas docentes que se mapeou com apoio do instrumento *Gephy* 9.0. Nele são apresentadas as políticas materializadas (na cor vermelho) e as influências nessas medidas, em nível de organismos (na cor verde) e lógicas (na cor azul) ou ainda grupos sociais (amarelo). O maior destaque é da Prova Nacional Docente, em vista de apresentar mais ligações, seguida pela BNCC Docente e pela Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Para Oliveira (2007), o movimento das políticas públicas brasileiras resulta em um paradoxo sobre a docência, pois se por uma via a luta por maior autonomia no escopo da democratização promulgado na Constituição Federal de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), por outro lado os sujeitos docentes são expostos a cada vez mais controle sobre seu trabalho no curso do projeto desenvolvimentista global a qual o país se coaduna a partir de 1990. Podendo-se dizer que se encontram no seio de uma “era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada” (OLIVEIRA, 2007, p. 367).

**Figura 01:** Rede política docente no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2019), através do programa Gephi 9.0.

No âmbito da presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos 90, diversas medidas de desregulamentação, descentralização e autonomia foram concretizadas via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e avaliações externas e em larga escala para as diferentes etapas escolares (SAEB; ENEM), com claro teor performático, unidos à estratégias financeiras por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), dentre outras iniciativas de gestão e com implicações na sala de aula, voltadas a atender as deliberações economicistas para a educação no século XXI (OLIVEIRA, 2009).

Ademais a isso, Werle (2011) destaca medidas criadas para operacionalizar as políticas nacionais dos anos 90, como por exemplo, via Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, BRASIL, 2007) que se desdobrou em uma série de programas e medidas, tais que Prova Brasil, PAR, PDE/Escola, Provinha Brasil, FUNDEB, usando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade, implicando no financiamento e na disseminação da gestão de cunho gerencial. Na esfera docente, pode-se dizer que grande parte das políticas docentes identificadas como tangenciando a profissão no Brasil atualmente se relacionam a IDEB, SAEB e ENEM.

Segundo analisa Lima (2011), as políticas performativas produzem efeitos sobre a profissão docente, tais que:

A intensificação do trabalho dos docentes; uma perda da sua autonomia relativa e da sua capacidade eleitoral; o seu tendencial isolamento face a dinâmicas de trabalho colegial e cooperativo; a promoção de lógicas de competitividade; a sua subordinação perante as novas agendas avaliativas e gestionárias; a sua adesão estratégica, ou simples aquiescência passiva, à visão do líder formal da escola. Estas e outras dimensões podem arrastar crises de identidade e a perda de referenciais educativos e pedagógicos, por esta via contribuindo para a desprofissionalização dos docentes e, eventualmente, para a alienação do seu trabalho. Há já indícios significativos de uma crise de legitimidade pedagógica, de desvalorização crescente do pensamento e da pesquisa em educação, de defesa de modelos de formação de professores que limitem a mínimos didáticos o seu currículo, de avaliação de desempenho docente a partir dos resultados escolares obtidos pelos alunos em testes e exames standardizados, de reforço da autoridade docente mais pela via disciplinadora e sancionatória e menos através do recurso a bases de poder cognoscitivo, científico e profissional, os quais, entre outros, parecem dividir de forma crescente professores e educadores (p.17-18).

Para Ball (2010, p. 40), o resultado é tal que se tem a “emergência de uma nova subjetividade – um novo tipo de professor”, na medida em que as práticas pedagógicas se tornam reféns das políticas performativas. É instituído um modelo de prática profissional passiva, exaurida de debate público morais e críticos a respeito da função

educativa. Enquanto as possibilidades autônomo-criativas da ação docente são reduzidas, compromissos e discursos sociais mais amplos são ruídos, valoriza-se individualização, meritocracia, competição, no lugar da valorização de um projeto de educação como bem público e manifestado por cooperação, coletividade e solidariedade.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa tem como propósito investigar efeitos das políticas educacionais sobre docentes público-escolares, elegeu-se o conceito da performatividade desenvolvido por Stephen Ball como categoria de estudo, por considerá-lo potencial para embasar a compreensão desse fenômeno em seu movimento real, no liame de discussões micro-contexto e macrossociais.

Com apoio dos estudos de Ball se tem defendido que a penetração da performatividade é uma característica chave da NGP e do gerencialismo. Trata-se de um mecanismo capaz de disseminar valores, relações e subjetividades mercantis nas arenas da prática escolar, o que redimensiona o sentido da educação e da função docente.

Tal como se identificou ao longo deste estudo este tipo de política se faz presente no Brasil, dentro de medidas voltadas ao setor público dos países, tais como são a educação e seus profissionais - os docentes, com vista ao fortalecimento do programa econômico global, tendo reflexos sumários nos processos de materialização da docência na escola.

Nesta tônica, compreende-se a validade de analisar os impactos gerado pela performatividade aplicada aos professores, uma vez que é um modelo político que contribui para retificar um projeto de mercado, privado e capitalista, ensejado por critérios econômico-produtivos, pela competição e individualismo. É uma reflexão essencial para se pensar sobre o projeto de educação e de sociedade que se defende, sobretudo na luta por um projeto democrático e socialmente referenciado.

### **Referências:**

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press/University of Bristol, 2017.

\_\_\_\_\_; MAGUIRE, Maguire; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

HOOD, Christopher. Racionalismo económico en la gestión pública ¿De la administración pública progresiva a la nueva administración pública? **Lecturas de Gestión Pública**. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, p. 447-467, 1996.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista Com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa E Política Educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, nº. 106, p. 303-318, 2009.

OLIVEIRA, Dalila. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago, 2007.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de política em administração educacional*, **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago, 2009.

LIMA, Licínio C. V. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p.1-18, 2011.

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.

WERLE, Flávia O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769-792, out/dez, 2011.

## **PLANO DO DISTRITO FEDERAL: O FÓRUM DE EDUCAÇÃO E SUA ATUAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL**

## **PLAN DE DISTRITO FEDERAL: EL FORO DE LA EDUCACIÓN Y SU TRABAJO POLÍTICO Y SOCIAL**

Flávio Bezerra de Sousa

Universidade Estadual de Campinas  
Saintflavio35@gmail.com

**Palavras-chave:** Gestão da Educação; Política Educacional; Plano de Educação; Fórum de Educação; Participação.

**Palabras-clave:** Gestión educativa; Política educativa; Plan educativo; Foro de educación; Participación

### **Introdução**

O debate em torno da participação é um assunto amplamente discutido nas pesquisas educacionais (AIRES, 2016; ALVES, 2016; GADOTTI, 2014; BORDIGNON, 2011), contudo, a atenção recai, principalmente, sobre a instrumentalização conceitual, deixando de lado os estudos sobre a participação como mecanismo da gestão democrática principalmente associados às discussões em torno do planejamento da educação, e da complexidade que envolve a elaboração de uma política pública em educação.

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e tem como objeto a atuação do Fórum de Educação no processo de elaboração do Plano Distrital de Educação promulgado por meio da Lei nº 5.499 de julho de 2015.

Para tanto, elege-se o seguinte problema: há sinais de que a participação política e social dos segmentos apresentou limites de atuação do Fórum na elaboração do Plano Distrital de Educação, seja pela ausência de participação de os segmentos no processo, seja pela vinculação de funções e competências à Secretaria de Educação do Distrito Federal, ou pela relação de embates e conflitos existentes junto às demais instâncias dos Poderes Executivo e Legislativo.

A seguinte questão norteia o trabalho: em que direção as formas de participação política e social apresentadas pelo Fórum de Educação no processo de elaboração do Plano Distrital de Educação imprimiram avanço democrático na elaboração de políticas de educação básica do Distrito Federal? O objetivo geral que estrutura o trabalho circunstanciou-se em: analisar as formas de participação política e social do Fórum de Educação no processo de elaboração do Plano Distrital de Educação entre 2012 e 2015,

buscando compreender as formas de participação dos segmentos, as concepções de participação que sustentaram a elaboração do documento, e, além disso, procurando interpretar as formas implícitas e declaradas da participação política e social dos segmentos do fórum na construção da referida políticas pública educacional.

Ancora-se no método do materialismo histórico-dialético, tendo como categoria central a *contradição*, e como categoria a priori ao campo empírico, a *participação*. Como procedimento metodológico optou-se pelo entrelaçamento dialético entre a pesquisa bibliográfica, documental e a experiência do campo empírico a partir do uso da entrevista semiestruturada e dos seguintes eixos de debate e reflexão: atuação, autonomia, relação Fórum x demais entidades, controle social e pluralismo.

Os resultados apontam para uma materialização do Fórum de Educação do Distrito Federal como um espaço diferenciado de debate coletivo no processo de elaboração da política educacional local. O seu posicionamento de coordenação metodológica do processo, e os embates com instâncias e atores historicamente presentes no campo da gestão da educação do DF apontam substancialmente para a sua função como mecanismo de efetivação do princípio normativo da gestão democrática da educação.

Contudo, o fenômeno que se apresenta no cenário da gestão da educação do DF é que os espaços participativos, não podem se tornar mecanismos de divulgação de um Estado supostamente democrático, que mantenha de forma velada os interesses nas decisões de todo o processo em âmbito legal-normativo-institucional-político-social. É necessária a superação, de consolidação de um Fórum atuante em favor da ampliação da participação do conjunto da sociedade civil organizada.

### **O delineamento metodológico da pesquisa: categorias e instrumentos**

A pesquisa foi realizada no Distrito Federal mediante aplicação de entrevistas semiestruturadas para dezessete sujeitos de segmentos políticos e sociais envolvidos com o processo de elaboração do plano de educação em seus diferentes espaços, momentos e formas.

Os sujeitos selecionados se dividiram em dois grupos, conforme a atuação nos espaços de debates. O *Grupo I* esteve subdividido nos subgrupos *A* e *B* dentre aqueles com “formalidade” no processo, pois se assentaram em comissões e subcomissões técnicas para elaboração do documento-base do Plano.

O subgrupo A concentrou o servidor de carreira da Secretaria de Educação do

Distrito Federal, que participou das ações (plenárias, conferências, audiências públicas ou grupos de trabalhos) para elaboração do Projeto de Lei (PL), que foi indicado, ou eleito, para participar de representação junto às comissões ou espaços legalmente instituídos para o processo de elaboração do plano. No subgrupo *B*, estão os representantes de segmentos sociais com assento no Fórum de Educação que estiveram presentes nas comissões, subcomissões, plenárias do Fórum ou outras ações pontuais coordenadas pela entidade.

No *Grupo II*, o subgrupo *C* apresenta um dos sujeitos delegados do poder legislativo que atuou no trabalho. Pontua-se que este representante está vinculado à Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa do Distrito Federal, especialmente na coordenação da comissão de educação que o coloca em situação privilegiada de acompanhamento dos acontecimentos no âmbito da câmara.

No subgrupo *C*, se encontra o representante do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), que atuou, em conjunto com seus pares, na análise sobre o texto-base do Plano de Educação que fora transformado em PL e enviado ao poder legislativo para aprovação.

O subgrupo *D* foi reservado aos segmentos sociais com assento, ou não, no Fórum de Educação e que foram partícipes do processo, ou de movimento social não arrolado para atuar nos espaços “formais” do processo, como a comissão técnica ou grupo de trabalho técnico de elaboração das metas e estratégias, mas que estiveram presentes nos espaços de debate como plenárias, audiências públicas, na própria Conferência Distrital de Educação (CDE), ou em outros momentos que os tornam atores conhecedores da dinâmica presente no transcurso de elaboração do plano de educação.

O quadro seguinte apresenta a conformação dos sujeitos entrevistados, inclusive com a disposição de códigos de anonimato.

**Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa**

| GRUPO | SUB-GRUPO | REPRESENTAÇÕES                             | CARACTERIZAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO                          | PERFIL                                    | CÓDIGO | QTD |
|-------|-----------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------|-----|
|       | A         | Secretaria de Educação do Distrito Federal | Participante da Rede Técnica do Ministério da Educação   | Graduado e Mestre em Química              | EIA1   | 1   |
|       |           |                                            | Representante na Comissão de Elaboração do PDE           | Graduado em Química, mestrado em educação | EIA2   | 1   |
|       |           |                                            | Participante da Subcomissão de Educação Básica           | Pedagoga e mestre em educação             | EIA4   | 1   |
|       |           |                                            | Coordenação do Fórum e da Comissão Técnica de Elaboração | Geógrafo, mestre em educação              | EIB9   | 1   |

|       |   |                              |                                                                        |                                                   |        |   |
|-------|---|------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------|---|
| I     | B | Fórum Distrital de Educação  | Entidades que compõem o Fórum                                          | Graduado em História, mestre em educação          | EIB3   | 7 |
|       |   |                              |                                                                        | Economista, Doutor em Educação                    | EIB5   |   |
|       |   |                              |                                                                        | Graduada em Ed. Física, Doutora em Educação       | EIB6   |   |
|       |   |                              |                                                                        | Graduado em História                              | EIB7   |   |
|       |   |                              |                                                                        | Graduada em Serviço Social, mestre em educação    | EIB8   |   |
|       |   |                              |                                                                        | Graduado em Administração                         |        |   |
|       |   |                              |                                                                        | Graduado em Direito                               | EIB14  |   |
| II    | C | Câmara Distrital de Educação | Comissão de Educação, Saúde e Cultura                                  | Doutora em Educação                               | EIIC10 | 1 |
|       |   | Conselho de Educação do DF   | Representante do Conselho de Educação do Distrito Federal              | Graduado em História                              | EIIC11 | 1 |
|       | D | Segmentos sociais diversos   | Representações externas à formalidade do processo de elaboração do PDE | Graduada em Fonoaudiologia, doutora em Psicologia | EIID12 | 4 |
|       |   |                              |                                                                        | Graduada em Pedagogia                             | EIID15 |   |
|       |   |                              |                                                                        | Graduado em História e doutorado em Educação      | EIID16 |   |
| TOTAL |   |                              | 17                                                                     |                                                   |        |   |

Fonte: Elaborado pelo autor em dezembro de 2017, Brasília –DF.

Nesse sentido, foram definidos cinco eixos temáticos que nortearam a entrevista semiestruturada: atuação, autonomia, relação Fórum de Educação *versus* entidades, controle social e pluralismo. A partir desses eixos definiram-se 13 (treze) perguntas distribuídas entre os eixos com pequenas alterações (as últimas perguntas relacionadas ao eixo pluralismo), mas que levassem a uma contraposição do diálogo entre os *Grupos I* e *II* dos entrevistados. Observa-se que, a partir disso foi sistematizada a seleção de sentenças, frases, fragmentos, tópicos ou parágrafos nas entrevistas realizadas.

Da análise das entrevistas, constatou-se que os entrevistados manifestaram um número de frases, citações ou menções que permitiram a elaboração e definição de síntese temática, advinda segundo o maior número de ocorrência entre os sujeitos entrevistados (repetição de conteúdo ou falas comuns entre os sujeitos, ou por bloco de sujeitos).

O Quadro 2 descreve o resultado que, após entrevistas realizadas, foram feitas marcações especiais em *itálico* que sinalizam para a manifestação dos entrevistados. Outro registro sobre os trechos selecionados são os destaques feitos em **negrito** para iluminar nas falas as expressões e determinações do objeto. Portanto, são grifos do pesquisador indicando trechos que permitiram o suporte para as análises.

**Quadro 2 – Unidades, sínteses temáticas, e categorias do campo**

| UNIDADE TEMÁTICA          | SÍNTESE TEMÁTICA (Subcategoria)         | *QUANTIDADE DE OCORRÊNCIA |
|---------------------------|-----------------------------------------|---------------------------|
| ATUAÇÃO                   | Desnivelada                             | 16                        |
|                           | Temática                                | 10                        |
|                           | Espaço de debate ampliado               | 10                        |
| AUTONOMIA                 | Sobreposição organizada de segmentos    | 13                        |
|                           | Dificuldade Administrativo-Organizativa | 13                        |
|                           | Vinculada aos segmentos sociais         | 12                        |
|                           | Autonomia relativa                      | 7                         |
| RELAÇÃO FÓRUM X ENTIDADES | Conflito de competência                 | 12                        |
|                           | Organização e Articulação               | 10                        |
|                           | Lacunas de representatividade           | 8                         |
|                           | Disputa de Espaço                       | 7                         |
| CONTROLE SOCIAL           | Disponibilidade da Informação           | 15                        |
|                           | Ampliação do debate                     | 10                        |
|                           | Responsabilização                       | 8                         |
| PLURALIDADE               | Diversidade de segmentos                | 16                        |
|                           | Justaposição ideológica                 | 7                         |

**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir de Franco (2008)

\*Quantidade ocorrência a partir dos 17 sujeitos que participaram das entrevistas

No quadro 2, a primeira coluna, numa visualização da esquerda para a direita, representa os eixos de análise classificados como unidades temáticas. Na segunda coluna estão dispostas as sínteses temáticas, entendidas como subcategorias que emergiram do campo de análise.

O quadro dispõe de uma última coluna que apresenta o quantitativo de vezes na qual se apresentaram as subcategorias no conjunto de respondentes, e que, a partir de então se consubstanciou como ponto de partida para as interpretações da realidade no bojo dos atores partícipes do processo e objeto da pesquisa.

Considerando-se a abordagem qualitativa como instrumento deste trabalho, e na tentativa de interpretar as expressões fenomênicas, o trabalho buscou aproximar-se da categoria *contradição*, especialmente sustentado em reflexões teórico-conceituais e investigações empíricas.

### **Um compendioso referencial**

A educação tem sido objeto das políticas públicas engendradas com um papel preponderante na oferta pelos entes federados, tornando-se um dos instrumentos que corrobora para a necessidade de ações coordenadas para sua garantia, não só no campo teórico de formação, mas no conjunto de prático de realização.

O Plano Nacional de Educação, aprovado e sancionado em 2014, dispõe não só de muitos desafios, mas ao chamamento de que os “Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus correspondentes planos de educação à luz das diretrizes, metas e estratégias do plano nacional” (BRASIL, 2014, art. 8º), “com ampla participação de representantes da comunidade educacional” (BRASIL, 2014, art. 8º, § 2º).

Em termos históricos, no Brasil, a ampliação dos espaços participativos em educação teve como pano de fundo, as movimentações ocorridas na década de 1980. As lutas sindicais articularam-se na luta contra a ditadura militar e pelo retorno do Estado de direito. No campo democrático desenvolveu-se uma cultura política de mobilização e de pressão direta, como prática principal para viabilizar o encaminhamento das demandas que compunham suas agendas.

A participação é concebida como intervenção social periódica e planejada, ao longo de todo o circuito de formulação e implementação de uma política pública, porque toda a ênfase passa a ser dada nas políticas públicas (GOHN, 2003).

O princípio da gestão democrática prevê o envolvimento amplo dos sistemas e das instituições educativas públicas e privadas, e de toda a sociedade civil. Dessa forma, deve ser entendida como um espaço de deliberação coletiva, o que exige a necessidade de democratizar a gestão da educação.

O Fórum constituiu-se como espaço de síntese em uma conjuntura nacional e internacional, o que demandou a necessidade da continuidade e ampliação do debate nacional acerca das consequências da nova ordem materializada no campo da educação, principalmente no arcabouço legal: leis, emendas constitucionais, decretos e medidas provisórias, que no Brasil criaram mecanismos de favorecimento a interesses particulares e não coletivos.

É mister apontar que hoje os fóruns educação representam importantes espaços de deliberação no âmbito da gestão da educação. A evolução histórica da qual fez parte seu surgimento permite apontá-lo como um relevante espaço em que a sociedade civil pode fazer política, principalmente se estiver alocada na mediação com o Estado. Todavia, num processo inédito que foi o processo de elaboração dos planos de educação à luz das determinações do artigo 8º do PNE, torna-se de fundamental importância o conhecimento do papel realizado por estes espaços participativos.

Analisar os resultados das ações do Fórum de Educação do DF sobre a

elaboração do PDE torna-se um caminho especial para a compreensão do processo de construção da cidadania, assim como para avaliar as possibilidades de um aprofundamento do processo de democratização da sociedade brasileira.

### **Considerações sobre os resultados**

O processo de elaboração do PDE ocorreu, majoritariamente, à luz dos interesses representativos, entretanto, ele permitiu a abertura de espaços de debate junto à sociedade civil tendo como pano de fundo a ação dos segmentos organizados em audiências públicas e Conferência de Educação. Isso posto, há sinais de ampliação no que diz respeito à participação dos segmentos políticos e sociais na construção de uma política de educação no DF, ainda que amparado nos espaços e encaminhamentos representativos.

A participação do Fórum de Educação avançou e apontou, expressamente, um interesse no cumprimento do preceito da gestão democrática como aludido na Lei nº 4.751 de 2012 (Lei do sistema de ensino e da gestão democrática do ensino público), ainda que práticas centralizadoras e de sobreposição de decisão sobre os interesses coletivos se fizeram presentes.

Essas práticas aparecem no bojo político ideológico, pela necessidade de posicionamento legalista da Secretaria de Educação e da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa do Distrito Federal. Há uma dificuldade no reconhecimento e na ampliação de espaços participativos, pelo simples receio de perda do domínio no trato histórico do perfil normativo sobre os rumos da educação, e pela hegemonia estatal da organização participativa em torno da elaboração do planejamento da educação.

A transposição das disputas entre o público e o privado, entre a concepção conservadora e progressista, o estabelecimento do FDE como mecanismo competente perante a sociedade civil, e os espaços institucionais do Estado para carrear um processo de tamanha envergadura no âmbito da gestão da educação do Distrito Federal, são aspectos políticos que marcaram o escopo de dificuldades e limites apresentados.

As contradições permearam o trabalho do Fórum de Educação na materialização do processo participativo de elaboração do Plano de Educação, especialmente no estabelecimento das determinações interligadas, dialeticamente, numa dimensão totalizante da realidade.

A forma política de participação esteve incisivamente presente na atuação do Fórum, principalmente quando o mote de fundo se canalizou para uma tentativa de organização da vida social em torno do cômputo da educação, a partir de uma prática política que se relaciona tanto com a questão do poder e da dominação quanto com a questão do consenso em torno do processo e das causas mútuas de elaboração.

Portanto, afirma-se o FDE como resultado de sua atuação no processo de elaboração do Plano Distrital de Educação, a existência de uma forma de participação legitimada e reconhecida, que agora, faz parte do bojo organizativo e do planejamento no âmbito da gestão da educação do DF. A forma de participação conquistada (legitimada) pelo Fórum exige práticas de conformação e qualificação que ampliem ainda mais o conjunto da participação dos segmentos políticos e sociais no processo decisório de elaboração da política pública em educação no DF.

É neste contexto que se assenta a participação ativa, que se caracteriza por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento, individual ou coletivo, traduzindo-se na capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões.

O processo de elaboração do Plano Distrital de Educação, no que tange à participação política e social dos segmentos do Fórum, esteve permeado por representação ou pela ausência de determinados segmentos. Em tempo, afirma-se que o Fórum de Educação contribuiu sobremaneira em direção ao avanço democrático na elaboração de políticas de educação básica do Distrito Federal ao ampliar o processo participativo de construção de uma política pública.

Após a análise histórica e conjuntural, e à luz da categoria contradição, apresentaram-se, nesse estudo, os seguintes resultados para os eixos de análise considerados no procedimento metodológico: i) **atuação-FDE** como mecanismo de participação e espaço de debate no campo da gestão da educação do DF, o estabelecimento de um processo metodológico participativo de elaboração de uma política pública: elaboração e execução, e a incidência parcial do MEC sobre o processo de elaboração; ii) **autonomia**- sobreposição de segmentos em detrimento de outros no âmbito do Fórum de Educação, ingerência da SEDF sobre os encaminhamentos do FDE e da Conferência Distrital de Educação; iii) **Relação Fórum de Educação x demais entidades**: primazia do FDE em ser referência no processo de elaboração do Plano de

Educação do DF, a existência de embates entre segmentos no FDE: público x privado, surgimento de outra forma de participação na elaboração de políticas educacionais, menos institucionalizada, acentuação nas intencionalidades de manutenção do *status quo* de atuação de algumas entidades do campo da educação; iv) **Controle Social:** mecanismo de participação (Fórum) no contexto da política e do planejamento educacional, novos significados necessários para o princípio da gestão democrática no planejamento da educação, o Sinpro-DF (movimento sindical) como referência no aporte político e estrutural do processo em detrimento da tentativa de sobreposição da SEDF na promoção de aporte administrativo, e o FDE como possibilidade do exercício do controle social, desde que pautado numa agenda ampliada de participação em conjunto com a sociedade civil, e por último, v) **Pluralismo:** ausência de segmentos historicamente organizados no DF no processo de elaboração, busca de uma participação mais ligada aos movimentos sociais em educação do que representatividade formal organizada, e um pluralismo inédito no debate de uma política de educação, mas ainda pautado no escopo da representatividade.

No aspecto democrático, o Fórum Distrital de Educação (FDE) se põe, agora, como um espaço de efetivação da gestão democrática, tanto no que se refere à incisão e reconhecimento normativo, quanto de atuação prática no campo da educação, superando com a isso a dualidade representativa de um Conselho de Educação e de uma Secretaria de Educação.

Nesse sentido, há que se recriar modos e processos coletivos que favoreçam a atuação do Fórum de Educação do DF em busca da ampliação do preceito participativo no seio do estabelecimento das políticas de educação básica no DF. Em si, ele não pode assumir a total responsabilidade, pois esbarra nos mecanismos cartoriais, e mesmo porque ainda está permeado por vícios e enraizamentos de culturas contraditórias. Todavia, isto faz parte do contraditório, do jogo dito democrático, cabendo assim, uma vigília permanente dos quesitos que tornam mais justos e iguais os posicionamentos e interesses em torno da educação.

A atuação e as formas de participação do Fórum de Educação do Distrito Federal, cada vez mais, necessitam de materialização perante à sociedade civil. Há que se ter a proximidade com este público, e assim, incidir em ações mais autônomas e ampliadas no aspecto da pluralidade. Posto isto, o campo da pesquisa pode contribuir de forma singular nesse processo, especialmente sob o olhar analítico e crítico dos avanços que serão encontrados nas práticas e nos itens normativos que tem sido dispensado ao

tema da gestão democrática da educação no DF, cujo Fórum de Educação, participativo, autônomo, transparente, descentralizado, e contribuinte ao estabelecimento das formas de controle social, desempenhará papel relevante.

### Referências bibliográficas

AIRES, Carmenísia J.; LOPES, Ruth G. de F.; OLIVEIRA, José R.; SILVA, Alexandra P. A gestão democrática no distrito federal na perspectiva histórico-legal: em busca da efetivação entre avanços, recuos e desafios. In.: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia da (Orgs). **Investigação em política e gestão da educação: método, temas e olhares**. 1. ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

ALVES, Maria da C. Participação, Democracia e Direitos da Cidadania: aproximação Conceitual ao Debate Contemporâneo. In.: NEVES, Ângela V. (Org). **Democracia e participação social: desafios contemporâneos**. Campinas, Papel Social, 2016.  
BORDIGNON, Genuíno. **O planejamento Educacional no Brasil**. Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de jun. 2014, Seção 1, p. 1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**: Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: <[www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)>. Acesso em: 4 de jan. 2017.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições; tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANCO, Maria L. P. **Análise de Conteúdo. Brasília**: Liber livro editora, 2008.

GOHN, Maria da G. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Edições Loyola. 1997.

MARX, Karl, ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria L. **Estado, classe e movimento social**. 1 ed. São Paulo: Cortez.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**TERCEIRA VIA: A NOVA FACETA NEOLIBERAL E SEU  
DESDOBRAMENTO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
BRASILEIRAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

**TERCER CAMINO: LA NUEVA FACETA NEOLIBERAL Y SU  
DESARROLLO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS BRASILEÑAS  
DE LOS AÑOS 90**

**Lorena Mariane Santos Rissi**

Universidade Estadual de Londrina

lorena.peduel@gmail.com

**Maria José Ferreira Ruiz**

Universidade Estadual de Londrina

mjfruiz@gmail.com

**Palavras-chave:** Terceira Via; Reforma do Estado; Políticas Educacionais; Parcerias Público e Privado.

**Palabras-clave:** Tercer Camino; Reforma del estado; Políticas educativas; Asociaciones públicas y privadas.

**Introdução**

O presente trabalho é fruto de pesquisa de Mestrado em andamento. Objetiva o estudo sobre os pressupostos teóricos da Terceira Via, a partir das reformulações elaboradas por Anthony Giddens, que ganharam proeminência a partir da década de 1990, com reflexos para as políticas educacionais brasileiras, por meio das parcerias público-privadas.

A Terceira Via ganha notoriedade mediante um discurso de superação das vertentes políticas ideológicas opostas, a saber, o socialismo e o liberalismo por meio da diluição de seus valores. Os socialistas defendem a efetivação de uma sociedade justa e igualitária, já os liberais propagam a suprema liberdade do mercado e o individualismo exacerbado.

Desse modo, a estrutura de pensamento denominada como Terceira Via, sob as orientações de Anthony Giddens, divulga a reforma do Estado objetivando sua modernização para prestação de serviço ágil aos consumidores mediante a redução de seu papel de executor direto de serviços em algumas atividades.

A partir desses pressupostos, surgiram indagações sobre como a classe dominante se organizou para interferir na condução e execução da reforma do Estado brasileiro, quais foram os pressupostos teóricos que embasaram suas ações e como isso repercutiu nas políticas educacionais, a partir da década de 1990 até 2010. Diante destes questionamentos, o objetivo geral proposto é identificar a concepção ideológica da classe dominante na condução e execução da reforma do Estado brasileiro, bem como nas políticas educacionais, a partir da década de 1990 até 2010.

Essa concepção tem se manifestado nas instituições de ensino básico e superior, mediante alianças com a sociedade civil, promovendo a atuação do setor privado na educação com vistas à formação de mão de obra para o mercado, obtenção de lucros e produção das relações de manutenção e legitimação da classe burguesa no poder.

Portanto, a disseminação desse trabalho, que está correlacionado com o eixo temático “gestão da educação pública e privatização”, é importante para contribuir na formação daqueles que participam do processo educativo, de modo a compreender os meios que a ideologia da classe dominante tem se materializado nas instâncias educativas visando sua mercadorização.

## **Metodologia**

A perspectiva teórico-metodológica escolhida para apreensão da realidade é a materialista histórico dialética, tendo em vista que o objeto de análise faz parte de uma realidade histórica, social, em constante movimento, permeada pela luta de classes e seus desdobramentos. Para tanto, objetivando compreender os pressupostos teóricos e práticos da classe burguesa, bem como a materialização dos seus preceitos nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, optou-se pelas categorias metodológicas, totalidade, contradição e hegemonia, as quais conforme aponta Cury (2000, p.21) são “um instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa”.

A compreensão a luz da categoria totalidade permite analisar a educação como partícipe da totalidade social em sua relação com os determinantes mais amplos da

sociedade. Essa relação ocorre de forma dialética, em um cenário essencialmente contraditório, uma vez que é palco de reprodução da luta de classes, no qual a classe dominante busca a permanência das relações de expropriação do trabalho e expansão do capital, mediante a materialização de uma ideologia liberal conservadora. Essa é divulgada como valores e crenças universais, objetivando a direção e dominação da classe subalterna através da difusão da hegemonia, que prevê o poder e o domínio de uma classe sobre outra.

O procedimento metodológico do estudo é a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, numa análise histórico e crítica de alguns dos precursores da corrente político-econômica neoliberal a partir de Friedrich von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006) e do reformulador da terceira via, Anthony Giddens. A pesquisa documental abrangerá os documentos da reforma do Estado na gestão de FHC, informações coletadas na página da internet do Ministério da Educação que evidenciam as parcerias entre o público e o privado, a exemplo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas e do Modelo de escola de charter: a experiência de Pernambuco.

### **Discussão dos resultados**

A Terceira Via ganhou notoriedade como uma forma de superação dos postulados defendidos pelo que ficou conhecido como neoliberalismo. O surgimento do grupo que defendeu o ideário neoliberal ocorreu em 1947, em *MontPèlerin*, na Suíça, em uma reunião organizada por Hayek, o qual se opôs às políticas inspiradas em John Mainardes Keynes, convocando para esta reunião aqueles que partilhavam de suas ideias. Entre eles destacavam Milton Friedman, Karl Popper, Lioner Robbins, Ludwig von Mises entre outros, surgindo então a sociedade de MontPèlerin. A formação deste grupo ocorreu para unir forças contra o socialismo e a intervenção do Estado (ANDERSON, 1995).

Estes teóricos ficaram conhecidos como neoliberais apesar de se identificarem como liberais, em sentido originário do século XIX e produzem novas estratégias de sustentação do capitalismo, ganhando visibilidade a partir da crise econômica da década de 1970. A estratégia neoliberal, conforme apontada por Moraes (2001), consiste em criar novas regulamentações que diminuam a interferência do Estado sobre o mercado e conter os gastos do Estado em relação às políticas sociais.

O papel do Estado, ante a dicotomia em aumentar a sua atuação ou diminuí-la transferindo para o mercado, depara-se com uma terceira alternativa, a qual ganhou visibilidade após a queda do muro de Berlim, em 1989. Com o projeto socialista revolucionário em baixa e anteposto ao pensamento que exalta a atuação do mercado, surge o que Anthony Giddens denomina como a Terceira Via. Expressão essa que partiu da concepção da ruptura dos pressupostos que Giddens (2007, p.18) denomina de “socialistas tradicionais, por serem radicais e reformistas” incorporando a influência da social democracia renovada, a qual rompe com os valores da social democracia clássica em expandir o Estado, mas, incorpora os princípios duradouros de efetivação da justiça social da esquerda, utilizando a via do liberalismo, dando primazia ao mercado por meio do livre comércio e no fortalecimento da sociedade civil.

A Terceira Via defende o Estado mínimo para as políticas sociais, por meio do discurso da reconstrução do Estado através do aprofundamento e ampliação da democracia, atribuindo responsabilidades das políticas sociais à sociedade civil, ampliando e fortalecendo parcerias entre o setor público e o setor privado, tendo em vista o dinamismo do mercado.

Esse novo viés político e ideológico inspirou as políticas brasileiras a partir da década de 1990 por meio da solicitação da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a mando de Fernando Henrique Cardoso. A reforma do Estado brasileiro buscou “transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo Estado” (BRASIL, 1995, p.17) através das estratégias de privatização, terceirização e publicização.

Sendo o campo educacional influenciado pela concepção de Estado, esse não poderia ficar de fora das reformas. Por meio da estratégia da publicização “transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade civil para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p.13).

Em 2003, com a ascensão do governo do Partido dos Trabalhadores, ocorre à intensificação dos valores pregados pela Terceira Via, por meio da atuação do movimento de empresários no campo educacional. Essa atuação ocorre por meio do movimento que se materializou na coalizão de grupos econômicos, a exemplo do movimento empresarial Todos pela Educação (TPE), que tratou de cumprir a agenda do capital sob uma suposta neutralidade partidária de atuação da sociedade civil.

A influência da concepção da Terceira Via mediante as parcerias público-

privadas (PPPs) na execução das políticas educacionais em vista da elevação de sua eficiência, propõe “uma nova sinergia entre os setores públicos e privados, utilizando o dinamismo dos mercados, mas tendo em mente o interesse público” (MERKEL, 2007, p. 109). Um exemplo dessa modalidade é o Programa Universidade para Todos (ProUni), “no qual o governo compra um produto educacional do setor privado. Esse programa prevê a concessão de bolsas para alunos carentes por parte de instituições particulares de ensino superior, em troca da isenção de determinados impostos federais” (VELOSO, 2011, p.241).

Já em relação à Educação Básica a formação de alianças com setores privados é vista por meio de diferentes propostas, algumas já em curso em países de neoliberalismo avançado a exemplo dos EUA e do Chile, que chegam ao Brasil em forma de experiências isoladas, à primeira vista, mas, que podem se fortalecer, tendo em vista o avanço das forças conservadoras. Portanto, estas experiências precisam ser problematizadas na esfera acadêmica afim de explicitar quão deletérias são para a educação pública. Uma destas experiências são as escolas *charters*, que propõe que a gestão da escola seja dividida entre o governo e o setor privado.

Esse modelo de escola surgiu pela primeira vez no Brasil em Pernambuco no ano de 2007 “pela qual se adota um regime de parceria entre o poder público e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) para cogestão das escolas: o poder público se responsabiliza por investir recursos necessários ao custeio da escola, enquanto sua gestão fica a cargo do ICE” (ADRIÃO, 2014, p.269).

Próximo a esse modelo, o Estado de Goiás por meio do governador Marconi Perillo modifica a lei estadual nº15.503, de 28 de dezembro de 2005, que trata da Educação como campo para atuação das Organizações Sociais (OSs). O objetivo do governador “era implantar a gestão compartilhada por via das OSs na educação pública Estadual” (SOUZA; FLORES, 2017, p.221), proposta que não obteve êxito por conta da resistência de alguns grupos e movimentos sociais, com destaque para o Movimento Estudantil Secundarista. Contudo, é muito importante que esta experiência seja estudada, a fim de elaborar argumentos de resistência, tendo em vista que as estratégias vão se camuflando e reaparecendo em outras roupagens.

Essas parcerias denotam a lógica educacional subordinando-a a lógica financeira sob o discurso de uma educação de acordo com os parâmetros de “eficiência” do mercado. Desse modo, propõe a formação de alianças com setores privados para alcançar esses ideais. Tal como aludido pelos adeptos da terceira via, pois defendem

“um papel revisado para o Estado – como um facilitador, como um habilitador: ainda envolvido no custeio e na regulamentação dos serviços, mas não necessariamente em sua prestação” (LATHAM, 2007, pg.54).

A Terceira Via reproduz o discurso dos neoliberais de maneira velada sob ideais de aprofundamento da democracia e maior igualdade social, mas mantém as relações que permitem a sustentação do modo de produção capitalista por meio da produção do discurso de solidariedade social, mascarando o antagonismo entre as classes sociais.

### **Considerações finais**

O Estado brasileiro vem sendo influenciado a partir da década de 1990 por vertentes que defendem a soberania do mercado como supremo regulador das relações materiais de produção. A educação, influenciada pela concepção de Estado subjacente, é defendida como um campo para atuação do empresariado visando à obtenção de lucro.

Sob o discurso de voluntariado, ampliação da democracia e participação da sociedade civil, o Estado delega a educação para grupos filantrópicos e empresariais, mediante a gestão da escola pública compartilhada com o setor privado através de recursos financeiros públicos, ou por intermédio das parcerias com as organizações da sociedade civil (ONGs, Terceiro Setor, etc.) deixando a população majoritária a mercê da filantropia. Essas temáticas, por ora apresentadas de forma preliminar, serão aprofundadas em pesquisa de maior amplitude desenvolvida em Programa de Pós-Graduação em Educação.

### **Referências bibliográficas**

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**, Uberlândia, v.28, n. especial, p.263-282, 2014.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 134 p.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014. 208 p.

GIDDENS, Anthony (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2007. 615 p.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vide Editorial, 2013. 221 p.

LATHAM, Mark. Uma ou mais terceiras vias?. In: GIDDENS, Anthony (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2007, p.51-65.

MERKEL, Wolfgang. As terceiras vias da democracia social. In: GIDDENS, Anthony (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2007, p.83-113.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo** - de onde vem, para onde vai? São Paulo: editora Senac, 2001. 88p.

SOUZA, Fábio Araujo de; FLORES, Maria Marta Lopes. Uma análise sobre a Implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: os recursos públicos em questão. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.11, n.1, p.217-2229, jan/maio, 2017.

VELOSO, Fernando. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, Edmar Lisboa; SCWARTZMAN, Simon (Org.). **Brasil a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p.215-252.

## **TERRITÓRIO EDUCATIVO COMO GARANTIA DE DIREITOS CONSTITUCIONAIS: UM CAMINHO POSSÍVEL?**

## **TERRITORIO EDUCATIVO COMO GARANTÍA DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES: ¿UNA FORMA POSIBLE?**

Dejanira Fontebasso Marquesim  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
dejaniraf@gmail.com

**Palavras-chave:** Território Educativo; Direitos Sociais; Educação Integral.

**Palabras clave:** territorio educativo; derechos sociales; educación integral.

**Introdução:**

O presente projeto de doutoramento visa discutir o território educativo como Política Pública entendendo-o como parte das políticas sociais para a garantia dos direitos constitucionais brasileiros. Autores como Florestan Fernandes, Carlos Rodrigues Brandão sugerem que, nas sociedades democráticas, o Estado, através dos governos e das políticas públicas, constitui-se como a esfera de materialização dos direitos sociais ocorrendo desta maneira uma disputa acerca do que se entende por direitos sociais e quais serão priorizados. Nesse sentido o conceito de território educativo, introduz um novo olhar para a garantia dos direitos sociais, assumindo o cidadão como inteiro e favorecendo que os diferentes espaços políticos, direitos sociais assumam um caráter educativo tratando as políticas públicas garantidoras de direitos como políticas interligadas e educativas, abandonando a segmentação das ações e promovendo a intersectorialidade.

Num momento em que os direitos são fragilizados a partir da multiplicação de políticas de privatização, o Estado, numa lógica capitalista reduz seu tamanho e, como explicam Dardot e Laval (2016) esse é reestruturado de fora para dentro com as privatizações maciças, e dentro para fora com instauração da regulação e controle. Escondido sob o discurso de um Estado ineficaz, moroso e improdutivo se esconde a mercadorização da instituição pública e a progressiva desresponsabilização do Estado pelos direitos sociais.

O artigo 6º da Constituição Federal que criou um escopo de direitos sociais, a saber “educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados”, que devem ser garantidos em sua totalidade e que estão inter-relacionados, ou seja, nenhum deles poderá ser plenamente alcançado por uma política pública de forma isolada, faz-se necessário uma conjunção de todas.

A hipótese central deste estudo é a de levantar e descrever as experiências assumidas na Região Noroeste do Município de Campinas buscando compreender como o conceito de Território Educativo se coloca, tecendo então possíveis caminhos para as Políticas Públicas voltadas para a Educação Brasileira. O objetivo central é demonstrar como a intersectorialidade presente no território educativo pode gerar um movimento contrário aos processos de exclusão e mercantilização.

A educação mundial vive um processo de mercantilização que reduz o conceito de conhecimento a um conjunto de saberes e aprendizagens que possam ser mensurados

em testes padronizados de larga escala, como podemos observar na leitura de documentos da UNESCO<sup>29</sup> e outros relatórios das agências de fomento internacionais.

A lógica da mercantilização redireciona os sentidos da escola pública e restringe a possibilidade de concretização do artigo 205 da Constituição Federal principalmente no que tange o pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, uma vez que reduz o conceito de aprendizagem a determinados conteúdos padronizados, aprendidos em faixas etárias estipuladas e que possam ser medidos a partir de avaliações de larga escala.

Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da **avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso**. (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, P.2, [grifo meu])

Celso Henz (2012), seguindo nessa mesma perspectiva aponta que a educação precisa se tornar integral (refere-se a ampliação do tempo) e integradora a fim de possibilitar o educando os desafios e condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais. Para Brandão (2012) em tempos de “cultura de mercado” a invadir a educação, dando-lhe um caráter redutor de funcionalização, urge resgatar a sua função integral e humanizadora.

Os documentos regulatórios no Brasil trazem a marca do que podemos chamar de Educação Integral ou integralizadora desde a Constituição de 1988 com seu artigo 205, reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 no seu artigo 2º ao trazer a educação como:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, art. 2º, 1996, [grifo meu]).

O ideário da Educação Plena, integral do educando é uma marca constante nos discursos em torno da educação e assumiram um caráter de grandes saltos educativos para a melhoria da educação no Brasil. Os autores Tilton e Pacheco (2012) compreendem que constitui-se um desafio histórico repensar a educação de modo a superar a fragmentação do conhecimento, dicotomias como formal/não formal, turno e

<sup>29</sup> Vide por exemplo a Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todo, resultado do Fórum Mundial de Educação realizado em 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf> Acesso em: 24 jul. 2018.

contraturno, curricular e extracurricular, agregando outros princípios como a territorialização, a intersetorialidade e outros arranjos educativos possíveis no local, no entorno da escola, para além de seus muros.

Moll (2013) ressalta que a lógica da institucionalização da escola e do conhecimento provoca um distanciamento entre as linguagens e saberes do mundo e da comunidade, das linguagens, saberes e *modus operandi* das organizações escolares. A escola acabou por se transformar no espaço da homogeneização. Contudo faz-se necessário reconectar os tempos da escola com os tempos da vida, ampliar o olhar de espaço para além dos muros e construir um espaço do conhecimento integrado ao espaço da vida.

A experiência das Cidades Educadoras, originária na Espanha e que ganha força a partir da década de 90, introduz um novo olhar para a garantia dos direitos sociais, assumindo o cidadão como inteiro e promovendo que os diferentes espaços políticos, direitos sociais assumam um caráter educativo tratando as políticas públicas garantidoras de direitos como políticas interligadas e educativas abandonando a segmentação das ações, promovendo a intersetorialidade. As cidades expandem para além de suas funções tradicionais, capazes de reconhecer, promover e exercer um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. As diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano<sup>30</sup>.

O grande desafio é materializar a intersetorialidade assumindo os diferentes espaços do território como educativos, além da escola, com diferentes agentes, não só os docentes. A compreensão de Educação Integral e da tão almejada educação para o pleno exercício da cidadania precisa se colocar no território e no conjunto de Políticas Públicas garantidoras de direito nesse território, assim a intersetorialidade se junta ao processo educacional.

Nesse sentido volto então a questão norteadora dessa pesquisa: Como, a partir da escola, é possível se constituir um território educativo que qualifique a educação, concretizando uma educação efetivamente integral, nos termos da Carta Cidadã? Precisamos entender os caminhos assumidos por essas experiências e clarear possibilidades para a manutenção do direito a uma educação pública, de qualidade que

---

<sup>30</sup>Definição dada pelo site Cidades Educadoras disponível no endereço eletrônico: <http://cidadeseeducadoras.org.br/conceito/>

efetivamente leve ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e uma educação integral engendrada num território educativo.

### **Metodologia:**

A opção metodológica desta investigação tem seus pressupostos na pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1994), com utilização de procedimentos metodológicos distintos para coleta, tratamento dos dados e para sua análise, cujo percurso pretende desvelar e auxiliar na compreensão de como as circunstâncias, as experiências de materialização da Educação Integral e o conceito de Território Educativo, os modos como os sujeitos às interpretam podem gerar transformação social.

Para o estudo das experiências realizadas envolvendo Educação Integral e território educativo os principais recursos metodológicos serão: levantamento bibliográfico dos marcos regulatórios vigentes sobre educação e sua relação com o território educativo; mapear as experiências de Educação e intersectorialidade no Município de Campinas; traçar um perfil dos equipamentos Público e privados presentes na Região Noroeste que possam se tornar espaços educativos; traçar um perfil da Região Noroeste do Município de Campinas do ponto de vista intersectorial considerando todos os direitos garantidos no Artigo 6º da Constituição Federal; acompanhamento das experiências realizadas na região Noroeste do Município de Campinas com a observação direta em campo, com produção de diários de observação, coleta de depoimentos e entrevistas dos sujeitos envolvidos, além de publicações virtuais ou impressas de textos ou relatos das experiências em estudo.

Coletados os dados, aplicar-se-á a abordagem qualitativa, através de um conjunto de técnicas interpretativas com o objetivo de construir dados que permitam a compreensão sobre os significados que os acontecimentos têm para os sujeitos da investigação, enfatizando-se a importância da interação e da cultura para a compreensão do todo (BOGDAN; BICKLEN, 1994). A interpretação dos dados acontecerá durante o processo, à medida que vão sendo recolhidos, gradualmente, sem hipóteses pré-concebidas e auxiliará na construção de análises interpretativas dos mesmos a luz das premissas teóricas adotadas. Os resultados do estudo devem apontar, além de dados interpretativos em torno da temática, essencialmente traçar os efeitos de uma educação vinculada ao território e aliada a um forte laço intersectorial como garantidora de direitos e de formação plena do cidadão.

Ao longo de toda a pesquisa estarei continuamente questionando os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como interpretam suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem. Outra fonte importante de dados será a análise documental de registros de eventos e iniciativas surgidas das diferentes ações no território assim como as publicações locais a respeito da temática.

### **Discussão dos resultados:**

Trata-se de um projeto de doutoramento cujo ingresso se deu em fevereiro de 2019, portanto, ainda não há dados a serem discutidos. Nesse momento o que se apresenta é o cenário no qual se coloca o estudo e o contexto da pesquisa.

### **Conclusão:**

Investigar e discutir a viabilidade de tomar o território, o espaço e o lugar de vida como dimensões que promovem processos educativos. Analisar se o conceito de território educativo é o caminho real para a concretização de uma educação efetivamente integral nos termos da Carta Cidadã. Ao realizar tal discussão pretende-se ainda delinear um caminho para as Políticas Públicas visando a concretização de um município educador, uma cidade educadora, respeitando-se as especificidades brasileiras na contramão dos processos de mercantilização da educação.

### **Referências Bibliográficas:**

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In MOLL [et al.]

**Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, páginas 46 a 71.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em 24/07/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**, 2013. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) acesso em 24/07/2018.

BRASIL. **Gestão Intersetorial no Território**. 2009. Série Mais Educação. 1ª edição. Governo Federal. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf) acesso em 24/07/2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) acesso em 24/07/2018.

DARDOT, Pierre e LAVAL. **Christian. A nova razão do mundo : ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boi Tempo, 2016.

DECLARAÇÃO DE INCHEON - **Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**, resultado do Fórum Mundial de Educação realizado em 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf> acesso em 24/07/2018.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In MOLL...[et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, páginas 82 a 93.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol. 24, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCAR, 2014

MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos de vida nos da escola: construindo possibilidades**. 2 edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em eu direção caminha a mudança? In MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos de vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2 edição. Porto Alegre: Penso, 2013. Páginas 40 a 49.

NÓVOA, Antonio. Educação 2021: **Para uma história do futuro**. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf) acesso em 24/07/2018.

### EIXO 3 – FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO

## LEI DE RESPONSABILIDADE E GASTOS COM PESSOAL EM TRÊS MUNICÍPIOS MATOGROSSENSES - CUIABÁ, VÁRZEA GRANDE E RONDONÓPOLIS

## LEY DE RESPONSABILIDAD Y GASTO DEL PERSONAL EN TRES MUNICIPIOS MATOGROSSENSE: CUIABÁ, VARZEA GRANDE Y RONDONÓPOLIS

DOMICIANO, Cassia Alessandra (ICHS/UFMT). E-mail: cassiadomiciano@ufmt.br

COSSETIN, Márcia (ICHS/UFMT). E-mail: marciacossetin@ufmt.br

**Palavras-chave:** Lei de Responsabilidade Fiscal. Gasto com Pessoal. Financiamento da educação.

**Palabras-clave:** Ley de Responsabilidad Fiscal. Gasto en personal. Financiación de la educación.

### Introdução

Este trabalho, em andamento no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe-UFMT)<sup>31</sup>, apresentará o percentual de gasto com pessoal em três municípios que integram a amostra da investigação intitulada “Mapeamento das ações adotadas por municípios matogrossenses para educação básica pública frente à Lei De Responsabilidade Fiscal (2005-2020)<sup>32</sup>” quais sejam: Cuiabá, Várzea Grande e Rondonópolis tendo em vista serem os três mais populosos dentre aqueles elencados para pesquisa<sup>33</sup>.

A Lei de Responsabilidade Fiscal - Lei Complementar nº 101/2000, definiu para os municípios, o teto de gasto com pessoal em 60%, sendo 54% para o executivo e 6% para o legislativo, estipulando o prazo de adequação de dois anos para aqueles cuja população estivesse entre 50.000 e 100.000 habitantes e até 2005 para os municípios pequenos que tivessem até 50.000 habitantes, tendo o primeiro grupo, que reduzir, no mínimo, 50% do excesso de gasto já no primeiro exercício fiscal após a implementação da lei.

Diferentes teóricos na área da educação (ADRIÃO coord., 2009; ARELARO 2008; BORGHI; 2012), concordam que a restrição prevista na LRF “[...] tem induzido o aumento das parcerias entre os setores públicos e o privado por meio da terceirização

---

<sup>31</sup> O Greppe agrega pesquisadores (docentes, estudantes de graduação e pós-graduação) vinculados a diferentes universidades públicas no Estado de São Paulo (Unesp-RC, Unicamp e USP-RP e, mais recentemente, em 2019 foi aprovado no âmbito da UFMT encontrando-se em processo de cadastramento no diretório do CNPq.

<sup>32</sup> Projeto PROPeq nº 225/2019, coordenado pelas professoras Dras. Cassia Domiciano e Márcia Cossetin.

<sup>33</sup> Os municípios a serem investigados são os sete mais populosos do Estado de Mato Grosso: Cuiabá, Várzea Grande, Sinop, Rondonópolis, Cáceres, Barra do Garças e Tangará da Serra.

dos contratos” (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 59) o que nos estimula buscar dados que comprovem tal situação em diferentes partes do país.

Para este trabalho, de caráter preliminar, apresentaremos o levantamento inicial do gasto com pessoal nos três municípios mais populosos do estado de Mato Grosso (3.035.122 hab): Cuiabá (551.098 hab.), Várzea Grande (252.596 hab.) e Rondonópolis (195.476 hab.)<sup>34</sup>, nos períodos de 2001; 2002; 2005; 2010 e 2015 tendo como objetivo averiguar o movimento dos percentuais nos dois exercícios consecutivos à implantação da LRF e nos dez anos seguintes, abarcando três gestões municipais, para, em etapa posterior, verificar as ações adotadas por eles para garantir a oferta e a gestão educacional, frente à restrição de gastos<sup>35</sup>. Pretende-se, portanto, mapear possíveis reduções ou ampliações no gasto com pessoal sob influência da LRF.

Nesta parte da investigação fizemos uso da pesquisa documental, caracterizada pela análise de documentos. A opção por este tipo de pesquisa deve-se ao fato de se constituir uma fonte rica e estável de dados (GIL, 2002) e ainda, por contemplar o objetivo delineado nesta investigação.

Para apurar o gasto com pessoal utilizamos as Declarações enviadas pelos municípios ao Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (Siconfi). As de 2002 a 2005 foram encontradas no link “Declarações anteriores ao Siconfi”, em relatórios denominados “Quadro de dados Contábeis Consolidados Municipais”, pelos quais localizamos o valor das Receitas Correntes e do Gasto com Pagamento de Pessoal. Para os exercícios de 2010 a 2015, encontramos o Relatório de Gestão Fiscal (RGF) disponível em: consulta; “Declarações Siconfi”. No RGF os gastos já se encontram apurados, facilitando o levantamento.

O texto encontra-se organizado em três partes: esta introdução, que inclui a metodologia utilizada; na sequência trazemos parte da LRF/2000 que tem estreita relação com o levantamento inicial deste trabalho e a apresentação da apuração do limite de gasto com pessoal nos três municípios citados. Para finalizar, tecemos brevemente nossas análises sobre os dados apresentados.

### **Lei de Responsabilidade Fiscal e limite de gasto com pessoal: Cuiabá, Várzea Grande e Rondonópolis-MT.**

---

<sup>34</sup> População com base nos dados do Censo de 2010, do IBGE, divulgado pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/> - acesso em 05 ago. 2019.

<sup>35</sup> Etapa não contemplada neste trabalho.

A LRF, Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O objetivo declarado no texto legal é o alcance da responsabilidade na gestão fiscal por meio da ação planejada e transparente, prevenindo riscos e corrigindo desvios que podem afetar o equilíbrio das contas públicas (BRASIL, 2000).

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

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

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

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

os gastos da Administração Direta, das Autarquias, das Fundações, dos Fundos e das Empresas Estatais Dependentes.

O percentual das despesas com pessoal é apurado sobre a Receita Corrente Líquida, que corresponde ao somatório das receitas tributárias, de contribuições, patrimoniais, industriais, agropecuárias, de serviços, transferências correntes e outras receitas correntes, computando-se ainda os valores pagos e recebidos em decorrência da LC nº 87, de 13/9/1996 (Lei Kandir) e do fundo previsto pelo art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias (Fundeb) (BRASIL, 2000).

Quando o município atinge o limite de alerta<sup>36</sup> cabe ao Tribunal de Contas advertir o ente federado (BRASIL, 2000) apenas para que observe os referidos valores para os quadrimestres posteriores tendo em vista a Receita Corrente Líquida. Se a despesa total com pessoal exceder o limite prudencial a lei veda ao Poder ou órgão que incorreu em excesso:

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

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

No caso específico dos gastos com Educação, o previsto pela LRF/2000 confronta-se com o determinado pela Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), determinando que a proporção não inferior a 60% fosse destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício. Diante desta contradição legal, tornou-se

---

<sup>36</sup> Conforme art. 22, parágrafo único, limite prudencial se refere a 95% do limite total de gasto (54%) que representa 51,30%. Já o limite de alerta corresponde a 90% do total estabelecido em lei, ou seja, 90% dos 54% que corresponde a 48,60% (art. 59, inciso II). (BRASIL, 2000)

recorrente prefeitos, governadores anunciarem a transferência da gestão, a compra de vagas em instituições privadas, entre outras formas de arranjos públicos e privados para garantia da oferta educacional, sob as justificativas dos limites impostos pela LRF/2000<sup>37</sup>. Fato que nos leva a investigar com mais profundidade as ações municipais para educação, diante das restrições fiscais.

Relembramos que, neste momento, apresentaremos dados de três municípios matrogrossenses no que se refere a apuração do gasto com pessoal na série histórica delimitada.

**Tabela 1 – Apuração do Gasto com Pessoal nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Rondonópolis (2001; 2002; 2005; 2010; 2015)**

| Município     | Apuração do cumprimento do Limite legal | 2001           | 2002           | 2005             | 2010             | 2015             |
|---------------|-----------------------------------------|----------------|----------------|------------------|------------------|------------------|
| Cuiabá        | Receita Corrente Líquida                | 990.476.009,92 | 922.317.634,23 | 1.118.370.190,58 | 1.290.771.032,33 | 1.838.025.500,71 |
|               | Despesa Total com Pessoal               | 443.523.248,78 | 433.969.159,95 | 485.493.359,59   | 611.681.153,02   | 911.194.828,92   |
|               | % Apurado                               | 44,78%         | 47,05%         | 43,41%           | 47,39%           | 49,57%           |
| Várzea Grande | Receita Corrente Líquida                | 294.629.282,20 | *299.538,67    | 328.985.568,51   | 404.387.938,87   | 680.599.581,70   |
|               | Despesa Total com Pessoal               | 114.642.943,81 | 130.576,01     | 161.634.450,62   | 213.181.321,99   | 317.186.874,67   |
|               | % Apurado                               | 38,91%         | 43,59%         | 49,13%           | 52,72%           | 46,60%           |
| Rondonópolis  | Receita Corrente Líquida                | 249.111.162,68 | 251.700.187,61 | 377.969.144,08   | 496.293.004,92   | 881.608.523,48   |
|               | Despesa Total com Pessoal               | 93.365.161,42  | 105.064.771,52 | 151.225.918,50   | 209.356.713,36   | 381.139.992,72   |
|               | % Apurado                               | 37,48%         | 41,74%         | 40,01%           | 42,18%           | 43,23%           |

Fonte: Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do setor Público Brasileiro (SICONFI). Relatório de Gestão Fiscal (RGF) – 2001; 2002; 2005; 2010, 2015  
Obs. Valores atualizados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para julho/2019.

\* Valores em milhões

Primeiramente, destacamos que no exercício seguinte à aprovação da LRF os três municípios analisados conservaram o gasto com pessoal abaixo do limite definido em lei (54%), fato que se manteve ao longo dos períodos destacados. Até 2015, nenhum deles atingira o limite prudencial (51,30%), entretanto, dois deles extrapolaram o limite de alerta, (48,60%) quais sejam, Cuiabá, em 2015 e Várzea Grande, em 2005 e 2010.

A receita corrente líquida nos três municípios em tela se ampliou ao longo dos catorze anos, em Cuiabá, 85,57%, em Várzea Grande 131% e em Rondonópolis 253,90%. O gasto com pessoal cresceu acima dos percentuais das receitas municipais, ficando em 105,44% em Cuiabá, 176% em Várzea Grande e 308,22% em Rondonópolis, ainda assim, não houve desobediência à norma legal.

## Considerações Finais

<sup>37</sup> Como exemplo podemos citar no estado de São Paulo, os municípios Campinas e Americana. O primeiro, transferiu a gestão de unidades de educação infantil para entidades privadas, o segundo demitiu professores e profissionais da saúde no final do estágio probatório gerando um caos da educação e saúde local.

A Lei de Responsabilidade Fiscal, implantada sob o discurso do controle das finanças públicas, com foco na dívida pública e no gasto com pessoal, parece provocar nesses três municípios ora analisados: Cuiabá, Várzea Grande e Rondonópolis o que Dea Guerra Fioravante, Maurício Mota Saboya Pinheiro e Roberta da Silva Vieira (2006, p. 6) indicaram em seus estudos. Para os autores, a imposição do limite de 54% para o executivo “[...] estimulou o aumento dessa despesa para a maioria dos municípios que apresentavam gastos muito inferiores ao teto determinado. No entanto, a minoria que ultrapassava esse teto se ajustou.” Podemos assim afirmar, que, neste quesito, a Lei Complementar não atingiu o objetivo ao qual se propunha. Teria ela então reduzido o endividamento nesses municípios?

A esse respeito, nosso levantamento carece de dados, mas para Fioravante, Pinheiro e Vieira (2006), ao analisarem o indicador “endividamento” em diferentes municípios brasileiros, notaram que a LRF “[...] gerou um efeito controlador para o pequeno número de municípios que ultrapassava o limite imposto [...] e aos que não se ajustaram, aumentaram sua participação na dívida agregada [...]”. Desta forma, os autores notaram dois efeitos provenientes do limite de gasto, o controle da dívida de alguns municípios e a concentração do endividamento de outros, evidenciando mais uma vez, que embora a LRF tenha como meta principal declarada o controle da dívida pública, tal preceito, naquele momento histórico da pesquisa dos autores citados, não se concretizara inteiramente.

Diante dessas breves considerações questionamos: Seria o limite de gasto imposto pela LRF justificativa suficiente e objetiva para implementação de múltiplos acordos entre os setores público e privado como temos assistido nos últimos anos do século XXI? Teria esta lei, provocado a diminuição de concursos públicos na área da educação e a ampliação de contratações de trabalhadores que tem seus trabalhos, remuneração, carreira precarizados em detrimento de uma austeridade fiscal? Essas e outras questões são assuntos para posterior aprofundamento e debate.

## Referências

ADRIÃO, Theresa (coord.). **Estratégias municipais para a oferta da Educação Básica**: Análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo. Relatório de pesquisa. Fapesp, 2009.

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, mai.-ago., 2013, p. 256-268.

ARELARO, L. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p.51-66

BORGHI, Raquel Fontes. **A oferta educacional da educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado**. Relatório de pesquisa. CNPQ, 2012.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101**, de 04 de maio de 2000. Lei de Responsabilidade Fiscal. SILVA, M. M da; AMORIM, F. A.; SILVA, V. L. da. **Lei de responsabilidade fiscal para os municípios: uma abordagem prática**. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm) - acesso em 0/12/2008.

FIORAVANTE, Dea Guerra; PINHEIRO, Maurício Mota Saboya; VIEIRA, Roberta da Silva. **Lei de responsabilidade fiscal e finanças públicas municipais: impactos sobre despesas com pessoal e endividamento**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2006.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES CONTÁBEIS E FISCAIS DO SETOR PÚBLICO BRASILEIRO. **Declaração Siconfi 2010**, 2015. Brasília: Siconfi, 2019. Disponível em: [https://siconfi.tesouro.gov.br/siconfi/pages/public/declaracao/declaracao\\_list.jsf](https://siconfi.tesouro.gov.br/siconfi/pages/public/declaracao/declaracao_list.jsf) - acesso em 05/08/2019.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES CONTÁBEIS E FISCAIS DO SETOR PÚBLICO BRASILEIRO. **Declarações Anteriores ao Siconfi 2001, 2002, 2005, 2010**. Brasília: Siconfi, 2019. Disponível em: [https://siconfi.tesouro.gov.br/siconfi/pages/public/declaracoes\\_anteriores/declaracoes\\_anteriores\\_list.jsf](https://siconfi.tesouro.gov.br/siconfi/pages/public/declaracoes_anteriores/declaracoes_anteriores_list.jsf) - acesso em 05/08/2019.

## **GASTOS DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COM O SETOR PRIVADO COM E SEM FINS LUCRATIVOS: ANÁLISE DE MINAS GERAIS E PARÁ<sup>38</sup>**

## **GASTOS DE MANTENIMIENTO Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN CON EL SECTOR PRIVADO Y SIN FINES DE LUCRO: ANÁLISIS DE MINAS GERAIS Y PARÁ.**

---

<sup>38</sup> Este artigo é um recorte dos resultados obtidos na dissertação de mestrado da autora, financiada pela CAPES, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (Greppe) e vinculada ao projeto intitulado “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”, financiada pelo CNPq e coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresa Adrião.

**Ellen Ceccon**

Mestre em Educação

GREPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional

ellen.ceccon@gmail.com

**Palavras-chaves:** Financiamento; Privatização; Educação Básica

**Palabras clave:** Financiamiento; Privatización; Educación Básica

Introdução

Este trabalho apresenta as aplicações de recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino contingenciados para o setor privado com e sem fins lucrativos em dois estados brasileiros, Minas Gerais e Pará. Para tal, foram analisados a aplicação dos recursos públicos que são transferidos para instituições privadas nos Elementos de Despesas das Categorias Econômicas (EDCEs) 3.33.90.39 – Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica e 3.33.50.00 – Transferências às Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos.

O financiamento da educação brasileira é regulamentado pelo artigo n.º 212 da Constituição Federal de 1988, que define os percentuais mínimos de recursos financeiros, arrecadados por meio de impostos, que devem ser investidos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (OLIVEIRA, 2007). A União deve aplicar, em educação, pelo menos 18%, enquanto os Estados e os Municípios devem aplicar pelo menos 25% dos volumes dos impostos por eles arrecadados. (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 determina o que pode ser considerado gastos em (MDE) e o que não deve ser considerado MDE, nos artigos 70º e 71º da legislação.

As despesas públicas são discriminadas de acordo com sua natureza e categorizadas seguindo a Portaria Interministerial nº 163, de 4 de maio de 2001, que dispõe sobre normas gerais de consolidação das contas públicas, também aplicadas nas contas da educação. O manual de despesa nacional, elaborado pelo Tesouro Nacional, padroniza as despesas relacionadas à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Os Elementos de Despesas das Categorias Econômicas (EDCEs) analisados nessa pesquisa foram selecionadas devido ao tipo de gasto que o contempla, no qual determina-se que os itens nessa categoria correspondem a: 39 - Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica, que são “despesas orçamentárias decorrentes da prestação

de serviços por pessoas jurídicas para órgãos públicos” e 50 – Transferências às Instituições Privadas sem Fins Lucrativos, conforme o manual do Tesouro Nacional, são consideradas “despesas orçamentárias realizadas mediante transferência de recursos financeiros a entidades sem fins lucrativos que não tenham vínculo com a administração pública.” (BRASIL, 2008).

Para seleção dos casos, levou-se em consideração pesquisas realizadas pelo GREPPE (ADRIÃO (coord.), 2015a; ADRIÃO (coord.), 2015b) que apontavam Minas Gerais e Pará como possíveis casos e devido a políticas assumidas de privatização, como o Pacto pela Educação do Pará e os modelos de parcerias criadas pelo Choque de Gestão em Minas Gerais.

O período da pesquisa corresponde a 2005-2015, previsto no projeto de referência, que considera o começo da vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/2000), que institui normas de finanças públicas relacionadas à responsabilidade na gestão fiscal (ADRIÃO *et al*, 2014). De acordo com Adrião *et al* (2014), a lei de Responsabilidade Fiscal ao delimitar os gastos do poder público, apresenta um papel indutor à privatização e contribui significativamente para o aumento dos pactos e acordos entre os governos e o setor privado.

## **Metodologia**

Para analisar a aplicação dos recursos públicos que são transferidos para instituições privadas nos EDCs 3.33.90.39 – Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica e 3.33.50.00 – Transferências às Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos, optou-se pela coleta dos dados financeiros no SIOPE, uma vez que

O Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) é um sistema eletrônico, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas (FNDE, 2017).

Para a coleta dos dados no SIOPE, relacionados às receitas e despesas de MDE, utilizaram-se os seguintes relatórios contábeis: Demonstrativos de receitas e despesas com MDE (somente em 2005) ; Relatório Resumido da Execução Orçamentária – RREO – Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal (a partir de 2006); Demonstrativo

na Função Educação 9 ; e Relatório de Dados Informados pelas Unidades da Federação: Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, com procedimentos de estudo de caso (ANDRÉ, 2013) – serão analisados dois casos que contemplam as redes estaduais de ensino de dois estados de diferentes regiões: Minas Gerais (sudeste) e Pará (norte).

### Desenvolvimento

A fim de apresentar as despesas pagas para o setor privado nos elementos de despesa das categorias econômicas (EDCEs) analisados, levantou-se todas as despesas próprias custeadas com impostos e transferências em MDE disponibilizadas pelo SIOPE, correspondentes ao estado de Minas Gerais e Pará. É importante destacar que o estado de Minas Gerais não entregou os relatórios ao SIOPE nos anos de 2014 e 2015, e devido a isso, não constam informações contábeis nesse período para o estado.

Tabela 1 – Total de Despesas, em Minas Gerais e no Pará, nos EDCEs 3.33.90.39 e 3.33.50.00 (2005 a 2015)

| Exercício Fiscal | Minas Gerais                            |                                            |                            |                                      | Pará                                    |                                            |                            |                                      |
|------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
|                  | 3.33.90.39 - Serviços de Terceiros - PJ | 3.33.50.00 - Transf. Instituições privadas | TOTAL-EDCEs selecionadas   | Taxa de evolução o em relação a 2005 | 3.33.90.39 - Serviços de Terceiros - PJ | 3.33.50.00 - Transf. Instituições privadas | TOTAL-EDCEs selecionadas   | Taxa de evolução o em relação a 2005 |
| 2005             | 130.352.161,8 <sub>3</sub>              | 13.087.770,58                              | 143.439.932,4 <sub>0</sub> | 0                                    | 64.600.658,18                           | 11.181.384,2 <sub>6</sub>                  | 75.782.042,43              | 0                                    |
| 2006             | 160.981.715,2 <sub>7</sub>              | 42.739.182,81                              | 203.720.898,0 <sub>7</sub> | 30%                                  | 57.786.394,97                           | 12.921.376,7 <sub>1</sub>                  | 70.707.771,68              | -7%                                  |
| 2007             | 114.896.603,4 <sub>5</sub>              | 57.524.516,56                              | 172.421.120,0 <sub>0</sub> | 17%                                  | 29.429.498,06                           | 4.142.192,60                               | 33.571.690,66              | -126%                                |
| 2008             | 202.176.024,7 <sub>9</sub>              | 139.603.174,7 <sub>4</sub>                 | 341.779.199,5 <sub>4</sub> | 58%                                  | 64.797.393,95                           | 5.874.461,16                               | 70.671.855,11              | -7%                                  |
| 2009             | 135.875.756,6 <sub>8</sub>              | 131.907.811,0 <sub>6</sub>                 | 267.783.567,7 <sub>4</sub> | 46%                                  | 135.060.930,1 <sub>5</sub>              | 28.102.826,8 <sub>9</sub>                  | 163.163.757,0 <sub>5</sub> | 54%                                  |
| 2010             | 163.588.167,7 <sub>6</sub>              | 112.201.946,7 <sub>5</sub>                 | 275.790.114,5 <sub>1</sub> | 48%                                  | 91.503.797,46                           | 9.525.807,92                               | 101.029.605,3 <sub>8</sub> | 25%                                  |
| 2011             | 125.286.334,7 <sub>2</sub>              | 9.954.705,68                               | 135.241.040,4 <sub>0</sub> | -6%                                  | 95.637.503,73                           | 2.361.466,51                               | 97.998.970,24              | 23%                                  |
| 2012             | 241.715.214,1 <sub>1</sub>              | 188.561.742,9 <sub>7</sub>                 | 430.276.957,0 <sub>7</sub> | 67%                                  | 62.866.390,81                           | 6.157.075,35                               | 69.023.466,16              | -10%                                 |
| 2013             | 182.622.084,7 <sub>7</sub>              | 193.516.550,2 <sub>7</sub>                 | 376.138.635,0 <sub>4</sub> | 62%                                  | 86.658.797,77                           | 636.975,35                                 | 87.295.773,12              | 13%                                  |
| 2014             | -                                       | -                                          | -                          | -                                    | 57.901.329,04                           | 1.937.258,96                               | 59.838.588,01              | -27%                                 |
| 2015             | -                                       | -                                          | -                          | -                                    | 9.509.776,82                            | 1.611.380,82                               | 11.121.157,64              | -581%                                |

Fonte: autora com base em Adrião (coord.), 2015). Dados coletados no SIOPE e atualizados pelo INPC para janeiro de 2017.

Identificou-se que, em ambos os estados, o maior repasse de recursos concentra-se no EDCE 3.33.90.39 Serviços de Terceiros – PJ. No caso do Pará, observa-se uma redução do volume do total pago nos dois EDCEs, de 2005 a 2015, em 581%, e então o montante passou de R\$75.782.042,43 para R\$11.121.157,64. Os exercícios fiscais de 2009, 2010, 2011 e 2013 apresentaram aumento no volume pago para instituições privadas, considerando que em 2009 pagou-se 54% a mais do que foi pago em 2005.

Em contrapartida, em Minas Gerais o valor total pago nos dois EDCEs, de 2005 a 2013, apresenta aumento, no qual o único ano que demonstra redução é o de 2011, com 6% menor do que o pago em 2005. Em 2012, encontra-se o maior volume pago para instituições privadas, R\$430.276.957,07, o que corresponde a 67% maior do que foi pago em 2005.

Ao relacionar os dados da tabela 1 (volume gasto no EDCEs) e gestão governamental, percebe-se que dois anos que apresentaram maior aumento em relação a 2005, no caso de Minas Gerais, foram 2012 e 2013, ocorreram durante a gestão de governo do PSDB. Já no caso do Pará, os dois anos que apresentam o maior aumento são 2009 e 2010, ocorreram durante a gestão de governo do PT.

### **Considerações Finais**

A bibliografia evidenciou que as parcerias do Estado com instituições não estatais ou privadas são uma realidade presente no Brasil. A ideia de que a única maneira para o aumento da eficiência do Estado e para assegurar a educação garantida em lei, ocorrerá apenas se inserirmos mecanismos de gestão privada e gerencial na educação. Neste modelo, verifica-se que as parcerias realizadas entre o setor público e as instituições privadas ocorrem através de diversos formatos.

A hipótese de que a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei complementar n.º 101/2000) influenciaria no aumento dos recursos pagos para o setor privado não pôde ser identificada analisando apenas os dois EDCEs estudados. Em ambos os estados, identificou-se políticas que sinalizam a privatização e a transferência da responsabilidade educacional para o setor privado sem fins lucrativos e com fins lucrativos. Assim, a presença do setor privado na gestão de políticas educacionais se apresentou nos programas de governo Choque de Gestão e Pacto pelo Pará, no qual os objetivos de ambos seriam a união entre o setor privado e o estado. Segundo Adrião

(2017a), “o que se observa, nesse começo de século, é a generalização da prática do filocapitalismo”. Ou seja, a filantropia se alinhando ao mundo dos negócios.

## Referências

ADRIÃO, T. **Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional**. In: Políticas Educativas, v.3, n.1, Porto Alegre, 2009, p.48-64.

ADRIÃO, T. e PERONI, V. **Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro**. In: ADRIÃO e PERONI (org.) O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade. Xamã, São Paulo, 2005.

ADRIÃO, T. (coord.); GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; BARBOSA, L.; MOELENCKE, S. **Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)**. Projeto de pesquisa apresentado a Chamada Universal – MCTI/CNPq, nº 14, 2014.

ADRIÃO, T. GARCIA, T. **Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05/10/1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000. Lei de Responsabilidade Fiscal de 04/05/2000.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de Despesa Nacional: Aplicado à União, Estados, Distrito Federal e Municípios** / Ministério da Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Orçamento Federal. – 1. ed. – Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, Coordenação-Geral de Contabilidade, 2008.

FNDE. SIOPE - **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação**. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fnde\\_sistemas/siope](https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope)>. Acessado em 13 de maio de 2017.

OLIVEIRA, R. P. **O financiamento da educação**. In: Oliveira, R. P. e Adrião, Theresa (orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2007. P.89- 118.

PERONI, Vera. **Redefinições do papel do estado: parcerias público privadas e a gestão da educação**. Anpae, 2010. In: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf>>

## **CONFIGURAÇÕES DO PÚBLICO E DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO: PROGRAMA BOLSA CRECHE E “ESCUELAS AUTOGESTIONADAS”**

### **CONFIGURACIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS EN EDUCACIÓN: PROGRAMA “BOLSA CRECHE” Y “ESCUELAS AUTOGESTIONADAS”**

Jaqueline dos Santos Oliveira Valadares

Prefeitura Municipal de Rio Claro

jaquesantosoliveira@gmail.com

**Palavras-chave:** público; privado; educação.

**Palabras-clave:** público; privado; educación.

#### **Introdução**

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado, já concluída, que analisou as configurações do público e do privado em políticas de subvenção estatal às instituições educacionais privadas no Brasil (Programa Bolsa Creche) e na Argentina (Projeto “Escuelas Autogestionadas”). Aqui discutimos tais configurações, apontando as principais semelhanças e diferenças nos dois modelos, considerando contextos socioculturais tão distintos.

As legislações gerais e educacionais do Brasil e da Argentina tratam da questão da subvenção estatal às instituições educacionais privadas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 garantem a destinação de recursos públicos a instituições privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais, ressalta-se, no entanto, que a legislação brasileira não faz referência à destinação de recursos a instituições particulares em sentido estrito. Na Argentina, a Lei de Educação Nacional de 2006 garante a destinação de recursos públicos a instituições privadas para o pagamento de salário dos docentes.

O Programa Bolsa Creche consiste no subsídio do Estado às instituições educacionais privadas com e sem fins lucrativos para o atendimento da educação

infantil. No caso específico da pesquisa apresentada, investigamos o programa adotado no município paulista de Limeira, instituído pela Lei Municipal nº 3.649 de 2003 e regulamentado pelo Decreto Municipal nº 318, de 18 de outubro de 2007, nele fica estabelecido um valor *per capita* mensal por aluno matriculado, repassado à instituição privada concessionária. O projeto Escuelas Autogestionadas ou Escolas Experimentais foi instituído na Província argentina de San Luis pela Lei nº 4.914 de 1991 e regulamentado pelo Decreto Executivo nº 2.562 de 1999, consiste em um projeto de escolas geridas por associações civis (caracterizadas como organizações públicas não estatais), financiado pelo Estado por meio de um sistema de alocação por aluno.

### Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 2008), realizada por meio da revisão bibliográfica e pesquisa documental em fontes primárias (legislações, documentos e publicações oficiais e dados relativos aos programas/projetos), além de coleta, sistematização e análise de dados oficiais dos dois países.

### Discussão dos resultados

O Programa Bolsa Creche e o Projeto “Escuelas Autogestionadas” constituem políticas de subvenção estatal às instituições educacionais privadas. No quadro abaixo apresentamos as principais características dos dois programas/ projetos.

**Quadro 1: Características do Programa Bolsa Creche e do Projeto “Escuelas Autogestionadas”**

| <b>Projetos/<br/>programas</b>       | <b>Programa Bolsa Creche (município<br/>de Limeira – SP - BRASIL)</b>                   | <b>Projeto “Escuelas Autogestionadas”<br/>(Província de San Luis - ARGENTINA)</b>                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Leis</b>                          | Lei Municipal nº 3.649 de 2003<br>Decreto Municipal nº 318, de 18 de<br>outubro de 2007 | Lei nº 4.914 de 1991 - Lei de Escolas<br>Experimentais.<br>Decreto nº 2.562 (13 de agosto de 1999)<br>estabelece o Regime de Escolas<br>Experimentais no Sistema Educacional<br>Provincial de acordo com a Lei nº 4.914 de<br>1991 |
| <b>Ano de início</b>                 | 2007                                                                                    | 2001                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Natureza das<br/>instituições</b> | Privadas com e sem finalidade<br>lucrativa                                              | Públicas de gestão estatal ou gestão privada.                                                                                                                                                                                      |
| <b>Gestão</b>                        | Privada                                                                                 | Privada - Associações Educacionais<br>(Associações civis sem fins de lucro)                                                                                                                                                        |
| <b>Instrumento<br/>jurídico</b>      | Termo de Concessão                                                                      | Contrato - “Compromiso de Escuela de<br>Calidad”                                                                                                                                                                                   |
| <b>Etapas atendidas</b>              | Educação Infantil                                                                       | Educação inicial, primária e secundária.                                                                                                                                                                                           |
| <b>Formato de<br/>subsídio</b>       | <i>Per capita</i> mensal (vaga<br>disponibilizada e ocupada) pago a                     | Alocação por aluno – Unidade de Subvenção<br>Educativa (U.S.E.), que é                                                                                                                                                             |

| <b>Projetos/<br/>programas</b>           | <b>Programa Bolsa Creche (município<br/>de Limeira – SP - BRASIL)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Projeto “Escuelas Autogestionadas”<br/>(Província de San Luis - ARGENTINA)</b>                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          | cada instituição privada integrante do Programa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | entregue mensalmente às Associações Educacionais                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Prestação de<br/>contas</b>           | Ofício atendendo ao disposto no inciso IV, do art. 3º, do Decreto Municipal nº 420, de 30 de dezembro de 2010, quando a situação assim exigir;<br>Controle de frequência, conforme disposto no inciso X, do art. 3º, do Decreto Municipal nº 420, de 30 de dezembro de 2010;<br>Relatório circunstanciado, a fim de atender o disposto no Parágrafo Único do art. 7º, do Decreto Municipal nº 420, de 30 de dezembro de 2010, quando for o caso;<br>Relatório mensal de suas atividades, dirigido ao Agente de Desenvolvimento Educacional responsável pela concessionária. | A Associação Educacional responsável pela escola pode utilizar os recursos sem prestar contas de acordo com o que considera melhor, desde que garanta o cumprimento do Projeto Educativo Institucional.                                                                                                                                    |
| <b>Justificativa para<br/>adoção</b>     | Atendimento a demanda                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Inovação (pedagógica e didática) e melhoria da educação                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Regulação por<br/>parte do Estado</b> | Secretaria Municipal da Educação, através da Diretoria Técnica de Planejamento – Agentes de Desenvolvimento Educacional – supervisionará o serviço oferecido pelas instituições, elaborando normas e zelando pelo bom atendimento das crianças bolsistas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ministério de Governo e Educação deve organizar um sistema de apoio e orientação para escolas experimentais, além de organizar um sistema de supervisão contínua e sistemático do cumprimento das metas de aprendizagem, da gestão dos recursos financeiros, assim como dos aspectos normativos e legais (Art. 31 do Decreto nº 2.562/99). |

FONTE: AUTORA, 2018

Os dois programas/ projetos são regulamentados por normativas específicas (Leis e Decretos). Ambos os programas – Bolsa Creche e “Escuelas Autogestionadas” - apresentam instrumentos jurídicos que regulam a concessão, no caso do primeiro é o Termo de Concessão e no segundo o “Compromiso de Escuela de Calidad”. O Programa Bolsa Creche atende especificamente a educação infantil e o projeto “Escuelas Autogestionadas” atende a educação inicial, primária e secundária. Observamos, então, uma distinção entre os programas no que diz respeito à extensão.

Observa-se que nesses dois programas/ projetos a oferta educacional é gratuita (assim voga as leis que os estabelecem), no entanto, o Estado se desresponsabiliza de uma de suas funções básicas/ primordiais que é a oferta da educação e assume um papel secundário de financiador e regulador/ avaliador de tais políticas. Para Freitas (2016), as políticas de avaliação por resultado e responsabilização viabilizam a privatização da educação, para ele, a privatização é a destinação final de tais políticas.

As instituições que integram o Projeto “Escuelas Autogestionadas” podem ser escolas públicas de gestão estatal ou gestão privada que se converteram em Autogestionadas, conforme estabelecido na lei, assim, o Estado estabelece uma concessão da gestão das escolas públicas a associações civis, a concessão dada pelo Estado não é ilimitada, a autorização concedida pelo governo é de cinco anos e pode ser renovada, se for bem avaliada. Ainda no caso das “Escuelas Autogestionadas”, o Estado pode ou não concessionar o edifício escolar às associações civis. No caso do Programa Bolsa Creche, todo ano as escolas integrantes do Programa precisam apresentar à Secretaria Municipal da Educação os documentos (atualizados), estabelecidos em decreto municipal.

A natureza das instituições integrantes dos dois programas é diferente, em uma privada e em outra pública, no entanto, a gestão educacional de ambos é privada. Alguns estudos (como os de: BALL & YOUDELL, 2008; ADRIÃO et. al, 2009, Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação, 2014; FREITAS, 2016, entre outros) indicam que a terceirização da gestão educacional, quando passa a ser exercida por uma organização social privada, viabiliza a privatização educacional.

No concernente as configurações, isto é, as formas exteriores, os aspectos, do público e do privado, temos que os termos “público” e “privado” são usados cotidianamente em diferentes situações e contextos. Falamos em política pública, transporte público, educação pública, patrimônio público, vida pública, saúde pública, assim como educação privada, patrimônio privado, bens privados, planos de saúde privados, vida privada. Para Carvalho (2008), os termos “público” e “privado” são polissêmicos, cada um deles isoladamente e em sua relação, podendo levar a imprecisões e ambiguidades.

Em relação à polissemia e diferentes configurações, as legislações educacionais brasileira e argentina apresentam educação pública: no Brasil, instituições públicas são as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público e instituições privadas são as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, a diferença, portanto é pautada na propriedade e no financiamento; na Argentina – toda educação é pública, mas pode ser de gestão estatal, gestão privada e ainda de gestão social e cooperativa. Gamallo (2015) explicita bem essa questão:

O serviço educacional obrigatório é considerado "público", independentemente dos agentes e instituições que o ensinam. As últimas leis nacionais (Lei Federal de Educação nº 24.195 de 1993 - LFE - e a Lei de

Educación Nacional nº 26.206 de 2006 - LEN) distinguiram entre escolas de gestão "estatal" e "privada", reforçando a ideia de que estas últimas são "agentes" do Estado. Desta forma, sua atividade é dotada de atributos "públicos" baseados em diretrizes definidas pela autoridade estatal (estrutura e conteúdo curricular, critérios de permanência, promoção e avaliação dos alunos, certificação dos habilitados a lecionar, validade das credenciais emitidas, entre outros) (GAMALLO, 2015, p.43.Tradução livre)

Na Argentina, a educação é entendida como pública e o que a diferencia é a gestão: estatal, privada, social e cooperativa, assim, no país poder-se-ia dizer que no campo educacional o público não seria sinônimo de estatal. Já no Brasil, a Constituição Federal e a LDB ao apresentar as definições de instituições públicas e apresentar a responsabilidade do Estado, aproximar-se-ia mais desta perspectiva: de educação pública como sinônimo de estatal, no entanto, enfatizamos que não se trata de entendimento consensual.

Nesse sentido, a Lei de Educação Nacional da Argentina define toda educação como pública, mas a gestão pode ou não ser estatal. A constituição argentina traz o estatal como adjetivo para educação pública. A adoção do termo estatal não aparece na legislação brasileira, contudo, a LDB regula que as instituições públicas são as criadas e mantidas pelo Poder Público, entendido como estatal.

## **Conclusão**

Tanto no Brasil quanto na Argentina o público e o privado na educação tem assumido diversas configurações – entendidas como forma exterior, aquilo que se apresenta, aparência, formato; como disposição das coisas, estrutura, ajustes, arranjos; e conjunto de características próprias, perfis. O exame da legislação e a análise das políticas de subvenção estatal às instituições privadas – Bolsa Creche e “Escuelas Autogestionadas” – permite afirmar que as configurações do público e do privado nos dois países, apesar de terem o mesmo viés (marcado pelo processo de privatização), apresentam características singulares em cada contexto

Entendemos que as diferenças legais na definição de instituição pública e privada no Brasil e na Argentina demonstram uma primeira configuração de educação pública e privada. Essa configuração influencia também o financiamento da educação. No Brasil, os recursos públicos são destinados a instituições públicas e as privadas sem fins lucrativos, ou seja, as comunitárias, filantrópicas e confessionais (LDB e

FUNDEB), a legislação também permite a concessão de bolsas quando a oferta por parte do Estado não for suficiente.

A legislação argentina estabelece que todo serviço educativo seja considerado público, as instituições educacionais criadas, administradas e mantidas pelo Poder Público são chamadas de estabelecimentos educativos de gestão estatal e as demais instituições podem ser de gestão privada (confessional e não confessional), gestão social e gestão cooperativa e todas integram o Sistema Educacional Nacional, conforme estabelece o Art. 14 da Lei de Educação Nacional. As instituições educacionais de gestão privada estão autorizadas a receber recursos públicos por parte do Estado, destinados aos salários dos professores. Essa é uma especificidade da Argentina em relação ao Brasil, pois a lei argentina já estabelece a subsidiariedade do Estado em relação ao pagamento dos docentes, prática regulamentada desde a década de 1940. Tal configuração específica da Argentina difere da perspectiva adotada no Brasil.

Conclui-se que o público e o privado em educação assumem perspectivas diferentes nos dois países, assim como as políticas educacionais adotadas.

### **Referências bibliográficas**

ADRIÃO, T. *et al.* **Estratégias municipais para oferta da educação básica: Análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo.** Relatório de Pesquisa. FAPESP, 2009.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta de la educación pública.** Instituto de Educación. Universidad de Londres. 2008.

CAMPANHA LATINO AMERICANA PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **Mapeo Sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe.** Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2014.

CARVALHO, J. S. F. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

GAMALLO, G. La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina. **Revista SAAP.** Vol. 9, N°1, p. 43-74. mayo, 2015.

LIMEIRA. Lei Municipal nº 3.649 de 05 de novembro de 2003.

LIMEIRA. Decreto Municipal nº 318, de 18 de outubro de 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, J. S. **O Público e o Privado em Políticas de Subvenção Estatal:** Programa Bolsa Creche e “Escuelas Autogestionadas”. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

SAN LUIS. **Lei nº 4914**, de 1991 - Lei de Escolas Experimentais.

SAN LUIS. **Decreto nº 2.562**, de 13 de agosto de 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa qualitativa em Educação 16. São Paulo: Atlas, 2008.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: A OPÇÃO PELA REDE PRIVADA COM FINANCIAMENTO PÚBLICO**

## **EDUCACIÓN INFANTIL DE 0-3 AÑOS EN LA CIUDAD DE SÃO PAULO: LA OPCIÓN DE LA RED PRIVADA CON FINANCIACIÓN PÚBLICA**

Gicelia Santos Silva- Universidade Nove de Julho  
Santossilvag2@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Privatização. Financiamento.

**Palabras-clave:** Educación Infantil. Privatización. Financiación.

### **Introdução**

O atendimento à criança pequena no município de São Paulo, mesmo após o processo de transição, no qual deixou de ser vinculado à Secretaria de Assistência Social e passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, em 2005 (tendo como marco legal a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996), continuou a ser realizado por três tipos de rede, a saber: a rede direta, a rede indireta e a rede particular. Com fim do FUNDEF e a criação do FUNDEB, em 2007, essa etapa de ensino passou a

receber recursos oriundos FUNDEB, o que impulsionou a ampliação do número de matrículas, prioritariamente, por meio de instituições conveniadas mantidas com recursos públicos.

Atualmente a criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica-, deverá contribuir para a consolidação da tradição dos convênios e parcerias entre o setor público e o setor privado na oferta da educação infantil, ainda que tenha resgatado o conceito de educação básica como um direito, uma vez que nele estão incluídas todas as etapas e modalidades de ensino. (BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009, p. 15)

Dados atuais, apontam para o crescimento do número de matrículas em instituições conveniadas, que atuam no atendimento a crianças de 0 a 3 anos, no município de São Paulo, chegando próximo a 85% do total do número de matrículas nessa faixa etária, no município, com perspectiva de crescimento. No Portal Transparência São Paulo, em 11/04/2019, a Secretaria Especial de Comunicação anunciou a criação de 50 mil novas vagas e destacou a fala do Prefeito Bruno Covas: “Nós temos 340 mil crianças nas creches do município e 280 mil estão sob a responsabilidade das entidades parceiras. Se o poder público não tivesse essa parceria, não conseguiria ofertar essa quantidade de vagas”<sup>39</sup>.

Diante desse quadro, no qual o poder público deixa evidente a opção pela entrega do atendimento da criança de até 3 anos ao setor privado, e o crescimento de recursos públicos destinados a esse setor, é necessário nos debruçarmos sobre o tema da privatização e o seu financiamento com recurso público. Concordamos com Freitas (2018, p. 50) quando diz:

A questão é que não existe “meia privatização”. Não existe “quase” mercado. Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a *caminho da privatização plena* da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público.

Os objetivos desse trabalho consistem em: analisar os dados referentes à evolução das matrículas da rede direta e da rede parceira nos anos de 2017 e 2018 e 2019, relacionando-os à execução orçamentária de 2017 e 2018 na Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade na Prefeitura do Município de São Paulo.

<sup>39</sup> Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/centros-de-educacao-infantil-de-sao-paulo-passam-a-comprar-alimentos-de-fornecedores-locais>. Acesso em: 31/07/2019.

Como professora da rede municipal de ensino fundamental, na Prefeitura de São Paulo, acompanho a expansão da rede conveniada na Educação Infantil de 0 a 3 anos e considero a questão da privatização e do financiamento um dos temas centrais a serem pesquisados, pois diz respeito a gestão das escolas de Educação Infantil, ao destino que se dá ao dinheiro público e as concepções de escola e de serviços públicos que estão sendo construídas nesse processo. Mais uma vez recorremos a Freitas (2018, p. 46) quando este, examinando o neoliberalismo, aponta a privatização como categoria central.

Nascido, como vimos, no âmbito do liberalismo econômico, pensamos que a sua categoria central esteja representada pela *privatização*. Tal categoria está no centro da concepção da reforma pois ela remete à própria forma de organização da atividade privada: a *empresa*, modelo de gestão que a “nova direita” assume, supondo sua operação em um livre mercado.

Para análise, foram utilizados dados do orçamento do município de São Paulo, disponibilizados pela Secretaria da Fazenda, referentes aos anos de 2017 e 2018, o número de estabelecimentos e matrículas da rede direta, da rede indireta, e da rede particular conveniada, considerando os dados de 2017, 2018 e os dados de 2019 disponibilizados até a data de posição em 28 de fevereiro, a Portaria SME 4548/17 que estabelece as normas para celebração de convênios.

### **O avanço da privatização e a redução das matrículas na rede direta**

Atualmente, na cidade de São Paulo, o atendimento a crianças de 0 a 3 anos realizado pelo Prefeitura, ocorre nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede direta e por meio de convênios. Os Centros de Educação Infantil Diretos são definidos como: “Unidades Educacionais com profissionais, edifício e bem móveis da Prefeitura, que atendem crianças de zero a 3 anos em período integral” e CEMEI “Centro Municipal de Educação Infantil, que recebe crianças de zero a 5 anos e 11 meses” (SÃO PAULO, 2019)

A Portaria 4.548/17 que estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, em seu artigo 3º. denomina, nos incisos I e II, os CEIs conveniados nas seguintes modalidades:

I - CEIs da Rede Parceira Indireta (RPI), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso.

II – CEIs/Creche da Rede Parceira Particular (RPP), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME.

Inicialmente, partimos da coleta de dados referente aos orçamentos de 2017 e 2018, destinados à Prefeitura de São Paulo, à Secretaria Municipal de Educação e os dados do orçamento para a Manutenção e Operação da Rede Parceira Centro de Educação Infantil (CEIs), como podemos observar na tabela 1.

**Tabela 1** - Orçamento da Prefeitura De São Paulo, Orçamento da Secretaria Municipal de Educação e Orçamento referente à Manutenção e Operação da Rede Parceira.

| Ano                | Orçamento Prefeitura | Orçamento Educação | Manutenção e Operação da Rede Parceira (CEI) |
|--------------------|----------------------|--------------------|----------------------------------------------|
| <b>2017/Orçado</b> | 54.694.563.143       | 10.985.422.304     | 1.993.121.938                                |
| Atualizado         | 54.857.744.933       | 11.209.467.401     | 2.042.572.394                                |
| Empenhado          | 51.414.029.077       | 10.694.214.287     | 1.982.226.695                                |
| Liquidado          | 49.334.719.021       | 10.236.129.116     | 1.958.681.496                                |
|                    |                      |                    |                                              |
| <b>2018/Orçado</b> | 56.370.560.562,00    | 11.774.780.638.00  | 2.271.387.707                                |
| Atualizado         | 56.499.455.435.05    | 12.049.514.422,11  | 2.367.339.297                                |
| Empenhado          | 54.157.141.735,67    | 11.872.583.011,13  | 2.354.160.528                                |
| Liquidado          | 51.832.935.722,31    | 11.016.056.158,84  | 2.302.434.127                                |

Fonte: Secretaria da Fazenda. Disponível em <http://orcamento.sf.prefeitura.sp.gov.br/orcamento/execucao.php>.

Observando os dados dos orçamentos liquidados de 2017 e 2018, notamos que o orçamento destinado a Manutenção e Operação da Rede Parceira (CEIs), já consome 20% do orçamento da Educação. Comparando esses dados com o número de estabelecimentos e matrículas da rede parceira, podemos notar o crescimento desse tipo de oferta de vagas que privilegia as Organizações da Sociedade Civil.

**Tabela 2** - Número de estabelecimentos e de matrículas dos Centros de Educação Infantil da Rede Direta, dos Centros de Educação Infantil da Rede Indireta e CEIs/creches Rede Conveniada

| Tipo de Escola |            | Centro de Educação Infantil Direto (Rede Direta) | Centro de Educação Infantil Conveniado (Rede Indireta) | Creche Privada Conveniada |
|----------------|------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------|
| <b>2017</b>    | Escolas    | 362                                              | 368                                                    | 1.353                     |
|                | Matrículas | 55.245                                           | 61.454                                                 | 174.885                   |
| <b>2018</b>    | Escolas    | 362                                              | 370                                                    | 1.438                     |
|                | Matrículas | 55.360                                           | 63.636                                                 | 194.320                   |
| <b>2019</b>    | Escolas    | 362                                              | 375                                                    | 1.611                     |
|                | Matrículas | 52.633                                           | 63.997                                                 | 216.811                   |

Fonte: Adaptado de Infocidade - Prefeitura de São Paulo/ Educação –Tabelas. (Acessado em 01/08/2019. 2018 posição em 31 de março; 2019 posição em 28 de fevereiro)

Comparando o número de matrículas da rede direta 52.633 com a soma da rede indireta e a CEI/Creche Particular 280.808, podemos notar que a rede parceira representa em 2019 (até a data da coleta de dados), quase 85% do atendimento na Educação Infantil de 0 a 3 anos de idade, sendo a rede direta responsável por aproximadamente 15% do atendimento. Comparando os dados das matrículas da rede direta de 2017 com 2018, notamos que houve um pequeno avanço, porém quando comparamos os dados das matrículas de 2018 com os dados de 2019, notamos que houve uma diminuição do número de matrículas da rede direta em 2.727, com a permanência do mesmo número de escolas. Também podemos constatar que a preferência dos gestores, mesmo quando se trata de parcerias, concentra-se na rede parceira particular (creche privada conveniada), cujo crescimento entre 2017 e 2018 foi bem maior em relação à rede parceira indireta.

A passagem do atendimento das crianças pequenas da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação criou uma expectativa de que a rede conveniada fosse substituída pelo atendimento da rede direta, ou seja, a rede mantida e administrada pela Prefeitura. A realidade é que a rede parceira indireta e a rede parceira particular tornaram-se a regra e a exceção é a rede direta. As mudanças na legislação sustentam os valores presentes na execução orçamentária e os números de estabelecimentos e matrículas, inclusive com redução do número de matrículas da rede direta. Soma-se a esse fato mais uma medida do governo municipal que amplia a autonomia financeira das redes parceiras, quando transfere recursos públicos para que comprem alimentos para abastecimento das instituições de Educação Infantil, numa ação chamada de descentralização, “o valor per capita do recurso mensal repassado às entidades será reajustado em 3,85%”<sup>40</sup>.

### **Considerações finais**

Entendemos que a gestão de equipamentos públicos por Organizações Sociais, mesmo sem fins lucrativos, é parte de um processo de privatização, como nos esclarece Freitas (2018, p. 126)

Procuramos mostrar ainda que a ilusão de limitar os processos de privatização, categoria central da reforma, à terceirização para organizações

---

<sup>40</sup> Secretaria Especial de Comunicação, 11/04/2019. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/centros-de-educacao-infantil-de-sao-paulo-passam-a-comprar-alimentos-de-fornecedores-locais>. Acesso em: 01/03/2019.

sociais com ou sem fins lucrativos adicionando regulação contrária a própria essência do livre mercado que fundamenta a reforma empresarial. Na verdade, ela se constitui em momento inicial da privatização, destinada a criar um mercado educacional que avança progressivamente para estágios, mais avançados. Uma “regulação da atividade privada” não é compatível com a ideia de “livre mercado e não intervenção do Estado”, sendo na prática irrealizável. Não existe quase-mercado, a não ser como preparação para o livre mercado.

Notamos que há um avanço no processo de privatização no atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade, na Prefeitura de São Paulo. A transferência de recursos públicos para aquisição de alimentos, amplia a autonomia financeira da rede parceira ao mesmo tempo em que o poder público reduz o número de matrículas da rede direta, num claro movimento de preparação para o livre mercado como nos alerta Freitas. O congelamento dos investimentos públicos por vinte anos, com a aprovação da Emenda Constitucional 95/16, que institui Novo Regime Fiscal, na prática desvincula verba da educação e da saúde, e os recentes cortes de verbas da educação favorecem o discurso dos gestores de que os recursos são poucos. Argumentam que para ampliar as matrículas na Educação Infantil é preciso recorrer às parcerias por serem menos onerosas. Assim, a pretensa economia ocorre sem, no entanto, garantir o mesmo nível de qualidade e de condições matérias de atendimento dados na rede direta.

Em nota técnica de 2016, a Fineduca (Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento em Educação) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ao abordar os efeitos do congelamento dos investimentos públicos (algo que tende a aprofundar a terceirização dada pela LRF), aponta o problema central em relação ao financiamento: o pagamento dos juros e encargos da dívida pública.

Outro engodo que se pretende passar é que essa medida representa uma economia geral dos gastos públicos. Na verdade, o gasto público mais daninho para a nação brasileira longe de ser reduzido, aumentará. Trata-se das despesas com juros e encargos da dívida pública que, de 2012 a 2015 foram superiores a 1 trilhão de reais, recursos que, em sua maioria, foram parar no bolso das famílias mais ricas do país que não vivem do suor de seu trabalho, mas da especulação financeira. É importante lembrar que a PEC 241 não congela esses gastos; na verdade libera mais recursos públicos para o seu pagamento (FINEDUCA, CNDE, 1/2016).

Nesse sentido, a defesa da escola pública universal financiada e gerida diretamente pelo poder público se constitui defesa fundamental para a garantia do direito à educação para todos e de qualidade.

## Referências

ARELARO, Lisete Gomes. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In.: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

FINEDUCA/CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Nota 1/2016**. A Aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o Plano Nacional de Educação 2014-2024, Brasília: 2016. Disponível em: [http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Nota-conjunta-FINEDUCA-CNDE\\_01\\_2016.pdf](http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Nota-conjunta-FINEDUCA-CNDE_01_2016.pdf). Acesso em 02/06/2108.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. Infocidade: Educação - Tabelas. **Escolas e Matrículas da Rede Municipal segundo Tipo**. Município de São Paulo. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/sme\\_2005a2019\\_utf8\\_1555612528.htm](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/sme_2005a2019_utf8_1555612528.htm). Acesso em: 01/08/2019.

## CONTAS ANUAIS DO GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO REFERENTE AOS EXERCÍCIOS DE 2015 A 2017 - RECURSOS DE MDE - CONSIDERAÇÕES DO TRIBUNAL DE CONTAS

## CUENTAS ANUALES DEL GOBERNADOR DEL ESTADO DE SAO PAULO PARA LOS AÑOS DE 2015 A 2017 - RECURSOS MDE - CONSIDERACIONES DE LA CORTE DE AUDITORES

Flávia Gizzi- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

flagizzi@hotmail.com

**Palavras-chave:** MDE; Tribunal de Contas; Financiamento da Educação.

**Palabras-clave:** MDE; Tribunal de Cuentas; Financiamiento de la educación.

## **Introdução**

A política educacional brasileira apresenta, em seu histórico recente, o crescente debate sobre o financiamento da educação, os recursos disponibilizados e os gastos apontados como indispensáveis à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), o acompanhamento e respectiva fiscalização que efetivamente, possibilitem a todos uma educação de qualidade.

Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Uma vez incorporados, diversos direitos sociais, no contexto das Constituições do Estado Social de Direito, o direito à educação, apresenta-se como um direito público subjetivo, no qual o indivíduo aciona uma norma jurídica a seu “favor”. O que não torna o direito individual superior ao coletivo, pois o direito público subjetivo pretende proteger os interesses individuais quando corresponderem ao interesse público – direitos sociais - e este se concretiza através de políticas públicas (DUARTE, 2004).

Na história constitucional brasileira, a Constituição Federal de 1934 iniciou a prática de se vincular receita pública à Educação, como garantia, ou ao menos tentativa, a priori de sua efetivação. As Cartas de 1937 - ditadura do Estado Novo - e 1967 - durante o golpe militar instituído em 1964 - eliminaram essa sistemática. A vinculação caracterizou-se como uma das “principais marcas dos governos democráticos brasileiros” (MENEZES, 2008).

As despesas permitidas com os recursos disponibilizados à educação envolverão ações em Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE) e deverão respeitar as orientações previstas no artigo 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A fiscalização será desempenhada pelos Tribunais de Contas através da análise das contas anuais.

Este trabalho pretende:

- Analisar as considerações do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo realizadas nas contas anuais do governador, frente às despesas efetuadas em manutenção e desenvolvimento do ensino no período de 2015 a 2017;
- Averiguar o percentual admitido nas aplicações em MDE para cumprimento legal do mínimo estabelecido em lei: 30% conforme a Constituição Estadual ou 25% de acordo com a Constituição Federal;

- Observar se o Estado como provedor de políticas públicas, supre o direito à educação, através dos percentuais de vinculação e subvinculação já estipulados e de acordo com a definição legal quanto a MDE;
- Verificar se há alguma orientação do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo dos exercícios em análise, referente a recursos em MDE contingenciados para o setor privado.

A Carta Constituinte de 1934 estabeleceu os percentuais mínimos a serem cumpridos para destinação de recursos à educação: 10% à União, 20% aos Estados e 10% aos Municípios. A Constituição Federal de 1946, tendo como base de cálculo a receita e os impostos, manteve os percentuais da União e Estados e ampliou para 20% o percentual mínimo dos Municípios. A Emenda Constitucional 1/69, determinou a receita tributária como base de cálculo e citou e assegurou o percentual de 20% aos Municípios. Em 1983, a Emenda Constitucional 1/83, retoma como base de cálculo além da receita, também os impostos e redefiniu os percentuais à União em 13% e aos Estados e Municípios em 25%. A Constituição Federal de 1988, manteve a base de cálculo na receita mais os impostos, ampliou o percentual mínimo da União de 13% para 18% e conservou o dos Estados e Municípios em 25%. O Estado de São Paulo foi exceção, pois em sua Constituição, artigo 255, estipulou o mínimo percentual em 30% que este Estado deveria aplicar na educação (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016).

A Constituição Federal de 1946, trouxe pela primeira vez o termo “manutenção e desenvolvimento do ensino” (MDE) e os recursos destinados à educação deveriam ser gastos com o rol de ações integrantes neste termo. Portanto, torna-se muito importante não apenas a definição de quais são e como se estruturam as fontes de recursos para a educação, mas também, a determinação do tipo de despesa que pode ser relacionada como de MDE (PINTO; ADRIÃO, 2006).

Os artigos 70 e 71 da Lei 9.94/1996 estabelecem, respectivamente, quais despesas são consideradas MDE e quais não são. Mas a compreensão dos vários Tribunais de Contas, em relação às despesas e receitas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, muitas vezes não é compatível ao exposto na lei (DAVIES, 2006).

... a experiência de César Callegari (1997) na análise das contas do governo estadual de São Paulo também confirma a importância do conhecimento sobre tais interpretações, que, materializadas em instruções normativas, resoluções ou deliberações, são **na prática** mais importantes do que o

estipulado na LDB (Lei 9.394), pois os governos estaduais e municipais procuram seguir (quando o fazem, é claro) as orientações dos TCs na sua prestação de contas, e não necessariamente as disposições da LDB ou de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Daí a importância do estudo dessas interpretações para a avaliação menos imprecisa dos recursos vinculados à MDE (DAVIES, 2006, p. 174).

Outro ponto fundamental e complementar a considerar sobre a utilização dos recursos vinculados ao ensino é o avanço dos recursos de MDE destinados ao setor privado em todo o país. Entre os anos de 2010 e 2014, o crescimento do investimento em educação cresceu 140%, enquanto os recursos de MDE destinados ao setor privado, no mesmo período triplicaram (ADRIÃO E DOMICIANO, 2018).

### **Metodologia**

O desenvolvimento desta, ainda breve pesquisa qualitativa, ocorre por meio da revisão bibliográfica e análise documental: Financiamento da Educação e pareceres do Tribunal de Contas - processos das contas anuais do governador do estado de São Paulo.

A investigação também ocorre no acervo digital do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, locais estes que possuem nos seus arquivos os documentos a respeito dos relatórios, dos pareceres e instruções normativas em relação às receitas e despesas especificadas como MDE, por meio dos quais procede-se a análise documental.

### **Discussão dos resultados**

O processo TC 003554/026/15 – Tribunal de Contas do Estado de São Paulo – referente às contas anuais do governador, exercício do ano de 2015, diz que o governo do estado investiu 31,27% (R\$ 35,095 bilhões) das receitas de impostos e transferências (R\$ 112,246 bilhões) na manutenção e desenvolvimento do ensino dando cumprimento ao disposto no artigo 255 da Constituição Estadual (30%) e informa que as despesas com o PASEP estão incluídas no valor e percentual citados. Porém, alerta para a Deliberação TC - A - 023996/026/15, cujo conteúdo proíbe a inclusão das despesas com o PASEP nos gastos com pessoal e nas aplicações do ensino e da saúde de todos os jurisdicionados a partir de 1º de janeiro de 2017.

O Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, através do processo TC 05198/989/16-2 que avalia as contas do governador referente ao ano de 2016, informa que o Estado aplicou R\$ 35,394 bilhões com o Ensino, cumprindo os principais

limitadores mínimos com o percentual de 31,43% no Ensino e destes, 5,8% são destinados aos inativos da Educação, portanto, não revertem para o aperfeiçoamento e para o desenvolvimento da Educação.

Relata também que das 79 unidades escolares visitadas “in loco”, em relação a prestação de serviços de limpeza terceirizada, concluiu que há necessidade de realizar estudo sobre os moldes de contratação dos serviços de limpeza escolar vigente, devido à insatisfação dos responsáveis pelas unidades escolares e do número reduzido de faxineiros disponibilizados.

Para APPLE (2003), seguindo o modelo da maioria das grandes corporações, o lucro deve aumentar constantemente e os empregos são cortados sem considerar as consequências que essa atitude poderá acarretar aos desempregados e suas famílias. E acrescenta... “É necessário perguntar se essa é a ética que devemos introduzir como modelo para nossas instituições públicas e para nossos filhos” (APPLE, 2003, p. 23).

Sobre as contas anuais do governador do estado de São Paulo – exercício 2017 - o processo e-TCESP 3546.989.17-9, o Executivo atinge o percentual de 31,36% de aplicação no Ensino, mas ainda mantêm os valores gastos com inativos do magistério. Retirados os valores pagos para inativos, a aplicação em MDE cai para 25,30%. Tal índice atende a Constituição Federal, mas não alcança o estabelecido pela Carta Estadual – 30%. Neste caso, a SDG (Secretaria – Diretoria Geral) do Tribunal de Contas orienta que o estado reorganize suas contas e direcione tais valores aplicados até então na cobertura de insuficiência financeira do regime próprio de previdência estadual – SPPREV para o pagamento de despesas consideradas como aplicação no Ensino, ou altere o percentual da Constituição do Estado, uma vez que a Carta Magna Federal, estabelece um percentual menor.

Os Artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) ao definir e regulamentar as despesas permitidas ou não à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, não inclui os gastos com inativos do magistério no rol das ações destinadas à MDE.

## **Conclusão**

As considerações do TCE SP, entre os anos de 2015 e 2017, apontam como característica comum, o pagamento de inativos do magistério com recursos de MDE. E mesmo com as recomendações desse órgão de que a partir de 2017 essa prática não

mais seria aceita pelo Tribunal de Contas, as contas anuais do governador, apesar de algumas observações nesse sentido, continuaram a receber pareceres favoráveis.

Diante de diferentes percentuais mínimos estabelecidos pelas Constituições – Estadual e Federal – o TCE SP orienta o governo estadual a rever e mudar sua prática, porém, aceitou o excedente dos 25% dos recursos vinculados ao ensino pago aos inativos do magistério, com a justificativa de apoiar-se na regra da Carta Magna Federal. Portanto, a aplicação mínima de 30% em recursos de MDE relatada pelo governo não acontece.

Nas considerações referentes ao exercício de 2016, o TCE SP relata a insatisfação dos responsáveis pelas unidades escolares em relação aos serviços de limpeza terceirizados realizados em algumas escolas estaduais e nada mais consta sobre a “privatização” da educação através dos recursos de MDE destinados ao pagamento de produtos e serviços ofertados pelo setor privado, conforme indicam pesquisas recentes.

DAVIES, (2006, p. 187), sugere que “... o avanço representado pela vinculação constitucional de recursos para a MDE pode estar sendo grandemente minado pelos artifícios adotados pelas Secretarias de Fazenda e aceitos com a conveniência dos TCs.”

Os gastos em MDE, para além da oferta de vaga, precisam garantir um padrão mínimo de qualidade.

Como forma de garantir que os recursos vinculados à educação sejam assegurados e para que haja transparência em seu uso, a Lei 9.394 adotou três medidas: a correção trimestral, pelos governos, das diferenças entre receita e despesa previstas e as efetivamente realizadas; o repasse dos valores correspondentes à parcela vinculada dos impostos destinados ao ensino, do caixa da União, dos estados, do distrito federal e dos municípios, diretamente para o respectivo órgão gestor da educação, em prazos pré-fixados, e, determinação de correção monetária, no caso de atraso na liberação desses recursos, com responsabilização civil e criminal das autoridades competentes (PINTO; ADRIÃO, 2006).

Esta breve análise, demanda ainda muita pesquisa sobre o assunto em questão, mas já mostra que a vinculação de recursos apenas não basta para a efetivação de uma educação de qualidade com equidade. Torna-se fundamental também entender os movimentos do mercado financeiro e os mecanismos usados por seus atores privados para moldar e lucrar com as diversas estratégias de privatização no campo educacional com permissão “legal”.

### **Referências Bibliográficas**

ADRIÃO, T. (coord.); DOMICIANO, C. **Gastos estaduais de MDE realizados com o setor privado (2005-2015)**. 2017.

ADRIÃO, T. DOMICINAO, C. **A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil**. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

DAVIES, N. **Os Tribunais de Contas de São Paulo e sua avaliação dos gastos governamentais em educação**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 173-191, jan/jun. 2006.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva. vol.18 n. 2, p. 113-118. São Paulo Abr./Jun. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19/07/2018.

MENEZES, J. S. S. **A vinculação constitucional de recursos para a educação: os descaminhos do ordenamento constitucional**. In: Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 30, jun/ 2008, p. 149-163. Disponível em <http://www.histedbr.br>. Acesso em: 31/07/2018.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. **Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil**. Eccos: Revista Científica, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

SÃO PAULO. TCE. **Manual Básico: Guia de Orientação aos Membros do Conselho do FUNDEB**. 2016.

SÃO PAULO, Tribunal de Contas. **TCE SP Processo TC 003554/026/15**. Disponível em <https://www.tce.sp.gov.br/contas-anuais>. Acesso em 31/07/2019.

SÃO PAULO, Tribunal de Contas. **TCE SP 05198/989/16-2**. Disponível em <https://www.tce.sp.gov.br/contas-anuais>. Acesso em 31/07/2019.

SÃO PAULO, Tribunal de Contas. **TCE SP 3546.989.17-9**. Disponível em <https://www.tce.sp.gov.br/contas-anuais>. Acesso em 31/07/2019.

## **O NOVO FUNDEB EM DEBATE: ENTRE A GESTÃO DE RESULTADOS E A PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA EDUCATIVA NO BRASIL**

## **EL NUEVO FUNDEB EN DEBATE: ENTRE LA GESTIÓN DE RESULTADOS Y LA PRIVATIZACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA EN BRASIL**

Andréia Mello Lacé – Universidade de Brasília- andreia.mello.lace@gmail.com  
Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília- cdealmeidasantos@gmail.com

**Palavras-Chave:** Privatização; FUNDEB; Gestão por resultados

**Palabras-clave:** Privatización; Fundeb; Gestión de resultados

### **Introdução**

De acordo com a Constituição Federal de 1988 o Brasil é um Estado Democrático de Direito e a Educação é o primeiro dos direitos sociais. O art. 205 estabelece que todas as pessoas residentes no Brasil têm direito à educação, cabendo ao Estado e a família garantirem esse direito, inclusive para os cidadãos e cidadãs que não tiveram acesso na idade obrigatória (4 a 17 anos de idade). Já o art. 212 define os percentuais mínimos que cada um dos entes federados deverá investir para garantia desse direito.

O legislador previu ainda a forma como os entes federados deveriam se organizar para ofertar e financiar o direito à educação. Se por um lado delegou a diferentes entes a responsabilidade na oferta, por níveis, etapas e modalidade, por outro deixa claro que a garantia do direito cabe ao Estado Brasileiro, ou seja, os entes que o compõe. Assim, o art. 211 definiu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizassem-se em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

Na divisão da oferta coube a estados e municípios a oferta da educação básica, mas o § 1º do citado artigo é claro quando define que a União exercerá, “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de

oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988)

Esse dever da União é fundamental, tendo em vista o modelo do federalismo brasileiro que delega grandes responsabilidades a entes que possuem a capacidade políticas e econômicas diversas e desiguais, provocando uma disparidade entre responsabilidades e capacidade de assumi-las. Essas disparidades se concretizam exemplarmente no campo do federalismo educacional, pois há uma clara desigualdade entre os diferentes municípios, entre estes e os estados e, sobretudo, entre os dois primeiros e a União.

Santos e Cara (2018) afirmam que

Frente às desigualdades existentes na Federação brasileira, tendo em vista que as responsabilidades dos diferentes entes federados não são proporcionais às suas capacidades arrecadatórias, a Constituição prevê, no caso da garantia do direito à Educação, que estes entes se organizem em regime de colaboração para que todo cidadão tenha esse direito garantido, independentemente do local em que resida. Sendo a União o ente federado que mais arrecada, o legislador determinou que a sua função supletiva e redistributiva deve ser utilizada para assegurar o direito à Educação pública com base em um patamar básico de qualidade (SANTOS, CARA, 2018, p. 52)

Os autores, utilizando como base Cara (2014), destacam a necessidade da efetivação do regime de colaboração como forma de combater as disparidades existentes no sistema federado brasileiro, tendo em vista que o autor afirma que há três grandes categorias de desigualdades no Brasil: a desigualdade regional, exemplificada pela imensa disparidade regional na participação do PIB com flagrante concentração de atividade econômica no Sudeste, desde o final da década de 1930; a desigualdade federativa horizontal, que traduz as desigualdades entre os estados, inclusive entre as unidades federadas de uma mesma região e também entre os municípios e a desigualdade federativa vertical, que é a disparidade entre a capacidade de investimento e as responsabilidades na prestação dos serviços por parte dos entes federados.

A proposta mais concreta de efetivação do regime de colaboração no campo federalismo educacional está no atual Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei 13.005 de 26 de junho de 2014, quando cria o Sistema Nacional de Educação. A criação do SNE está prevista no art. 214 Constituição que definiu que este deve ser articulado pelo PNE e adquire importância fundamental diante da não regulamentação do regime

de colaboração, previsto no art. 23 da CF de 1988. Como aponta Cara (2014), as inúmeras desigualdades verificadas na República brasileira, continuamente retroalimentadas pela falta de regulamentação dos mecanismos de equilíbrio federativo que integram a Carta Magna, prejudicam demasiadamente a realização das políticas e, conseqüentemente, a consagração dos direitos sociais, inclusive o direito à Educação.

Nesse sentido o Art. 214 da Constituição de 1988, definiu que cabia ao PNE definir as metas para a garantia do direito, assim como o percentual de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do PIB necessária à implementação das metas. A meta 20 definiu 10% do PIB como o mínimo e a estratégia 20.9 definiu a regulamentação do parágrafo único do Art. 23 e do Art. 211 da Constituição Federal,

[...] por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste. (Brasil, 2014)

Na perspectiva da articulação dos entes para a garantia do direito a educação, como está inscrito na Constituição de 1988, outro elemento importante aprovado na meta 20 do PNE é a estratégia 20.6 que define

no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ (BRASIL, 2014)

Além da estratégia 20.10, ao estabelecer que “caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi<sup>41</sup> e, posteriormente, do CAQ<sup>42</sup>” (BRASIL, 2014).

Após cinco anos de vigência as metas do PNE pouco avançaram, sobretudo a criação dos citados dispositivos legais, como a criação do SNE e do CAQi e CAQ. O

<sup>41</sup> O **CAQi** é um mecanismo criado pela **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino.

<sup>42</sup> O **CAQ** representará o esforço do Brasil em dar um passo além do padrão mínimo de qualidade, de forma a se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos de financiamento da educação. Disponível em: <http://campanha.org.br/o-que-fazemos/custo-aluno-qualidade-inicial-e-aluno-qualidade/>. Acesso em 2 de agosto de 2019.

que se tem em vigor no país, como mecanismo de equalização das desigualdades são as políticas de fundo, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, criado pela Emenda Constitucional nº 57 de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O Fundeb tem vigência de 14 anos, o que implica que a sua validade se esgota em junho de 2020.

Já estão em debate no Congresso Nacional algumas Proposta de Emenda Constitucional-PEC para criação do novo Fundeb, algumas tramitando em paralelo nas duas Casas Legislativas (Câmara e Senado) e uma delas em específico, a PEC 15 de 2015, será objeto de discussão neste trabalho. A análise será feita a partir de algumas Emendas recebidas, cujo teor volta-se para utilização da verba pública para financiamento de matrículas no setor privados e financiamento da educação com base na lógica da gestão por resultados. Assim, o objetivo centra deste trabalho é analisar as EMC 01 e 02 (à PEC nº 15, de 2015) Da Sra. Deputada Tabata Amaral, Sr. Deputado Felipe Rigoni, a EMC 03 - (à PEC nº 15, de 2015) PEC Nº 15, DE 2015 (dos Srs. Deputados Tiago Mitraud e Marcelo Calero), além das sugestões do Ministério da Educação (MEC) encaminhadas à relatora da matéria, deputada Dorinha Seabra, em 10 de junho de 2019, pelo Ofício 1991/2019/ASPAR/GM/GM-MEC.

Para o desenvolvimento do trabalho e alcance dos resultados e análises apresentadas foram estudados o conteúdo da PEC 15 de 2015, das EMC e do ofício enviado pelo MEC. Assim, as análises se deram por meio de fontes documentais em fontes primárias e secundárias, como demonstradas ao longo do texto.

### **A proposta de Emenda Constitucional Nº 15-a de 2015 e a constitucionalização do Fundeb**

O financiamento da educação, especialmente a básica, deveria ter como base a garantia do direito, no sentido definido na Constituição e legislações correlatas. Isso significa que a educação de qualidade deveria ser o ponto de partida para se definir o quanto deve-se investir na educação no país. Esse preceito, apesar de inscrito na Carta Maior, nunca foi efetivado no Brasil, mesmo que defendido desde a década de 1930 por educadores como Anísio Teixeira. O PNE atual apresenta essa perspectiva com a aprovação do CAQi e CAQ, mecanismos que parte do preceito que não se garante direito sem garantia de qualidade. A realidade, no entanto, mostra que após cinco anos em vigor, esses mecanismos vêm sendo ignorados pelos sucessivos governos que estiveram e estão a frente da gestão do país, conforme dito acima.

Desse modo, o mecanismo de financiamento da educação básica atualmente no país é o Fundeb, que parte da capacidade arrecadatória de cada estado e seus municípios, e do DF para definir a quantidade de educação assim como a qualidade que cada cidadão ou cidadã terá direito. Apesar dos problemas apresentados, no entanto, é ponto pacífico entre os estudiosos da área tais como (MARTINS, 2011; ARAÚJO, 2016) que o Fundeb exerceu e exerce uma forte função redistributiva em um país tão desigual como o Brasil. Em muitos municípios os recursos do Fundo respondem por mais de 80% do que é investido em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

O prazo de vigência do atual fundo, no entanto, expira em junho de 2020 e o novo fundo já está em debate no Congresso Nacional. As propostas apresentadas até o momento apresentam divergências de diferentes montas, mas parece haver um consenso que é preciso constitucionalizar o Fundeb tornando-o permanente, o que significa retirá-lo do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e inseri-lo no corpo permanente da Constituição.

A principal proposta de Fundeb em vigência no Senado é a PEC Nº 65 de 2019, apresentada pelo senador Randolfe Rodrigues e assinada por mais 30 senadores, propõe acrescentar art. 212-A à Constituição Federal, tornando o Fundeb permanente e revogando o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Essa proposta já recebeu um voto favorável do Relator Flavio Arns, que fez algumas sugestões de redação e emendas.

Na Câmara, a PEC em debate é a nº 15-A de 2015, da deputada Raquel Muniz cuja a proposta é inserir parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, da Constituição Federal, de modo a tornar o Fundeb instrumento permanente de financiamento da educação básica pública e revogar o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A relatora desta PEC é a Deputada Dorinha Seabra Rezende que vem, desde 2017, discutindo a proposta com diferentes grupos, por meio de debates em seminários e audiências públicas.

No ano de 2019, a relatora apresentou um texto substitutivo, mas que ainda não foi votado. Assim, o projeto que recebeu as propostas de emendas que serão aqui analisadas, refere-se a PEC 15-A e não o substitutivo. A exceção é o ofício do MEC que encaminhou apoio e sugestão a proposta da relatora, o tema de maior divergência não só entre as propostas que tramitam nas duas casas é o percentual de complementação da União ao Fundo, tendo em vista que a PEC 65/2019 defende que esse percentual seja de

40% e a PEC 15-A defende o percentual atual, qual seja, 10% e a proposta da relatora da matéria advoga 30%.

Para além do parlamento, há uma pressão por parte das entidades do campo da educação, sendo que as fundações e grupos empresariais defendem um percentual entre 10 e 15% e as entidades defensoras da educação pública, gratuita e de qualidade, como a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Fórum dos governadores, estão defendendo a complementação de, no mínimo, 40% por parte da União.

## Resultados

EMC 01 foi apresentada pelos parlamentares Tabata Amaral e Felipe Rigoni e propõe o acréscimo do VII ao Art. 212-A. Segundo a proposta, no novo Fundeb a União deve distribuir

[...]anualmente e em caráter adicional, o equivalente ao mínimo de 10% da complementação a que se referem os incisos V e VI do caput deste artigo aos entes federados cujas redes de educação básica alcançarem evolução significativa em processos e resultados educacionais, considerando o nível socioeconômico dos alunos e visando à redução das desigualdades em cada rede, nos termos da lei. (EMC 01, 2019)

Ao analisar as propostas que estão sendo debatidas no Congresso e as Emendas recebidas, a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação aponta como essa proposta busca a constitucionalização de uma lógica gerencialista das políticas educacionais, “tendo em vista que propõe bonificar, com um adicional de 10% do montante da complementação da União ao Fundeb, as redes de ensino dos entes federados que “alcançarem evolução significativa em processos e resultados educacionais”. (CNDE, 2019, p. 45)

EMC 02 foi apresentada pelos mesmos parlamentares de EMC 01 e versa sobre a complementação da União ao Fundo, que deve ser de, no mínimo, 15% (quinze por cento) do total dos recursos. Na justificação da Emenda eles defendem que

as evidências mostram que os municípios só aumentam seus resultados educacionais quanto maior o montante de recursos, até o limite de R\$ 4,3 mil de custo por aluno. Depois dessa marca, os recursos adicionais não apresentam impactos significativos relacionados com a melhora do desempenho. (EMC 02, 2019)

A proposição e sua justificação podem ser contestadas por dados apresentados em diferentes estudos, inclusive pelas simulações que vêm sendo feitas pelos pesquisadores, por meio do Simulador de Custo-Aluno-Qualidade, com base dados do Siope, Fibra e Censo Escolar de 2017. As simulações apontam que o gasto-aluno médio nas redes estaduais e municipais em 2017 foi de R\$ 5.876,00, o que representa um valor médio cerca de R\$ 1.500 maior que o proposto na justificação da EMC 2/2019.

EMC 03 apresentada pelos deputados Tiago Mitraud e Marcelo Calero propõe alteração no art. 3 da PEC 15/2015 e no art. 213 da CF de 1988 “para possibilitar que estados e municípios optem por direcionar parte dos recursos do FUNDEB para organizações da sociedade civil e para financiar bolsas de estudo em instituições de ensino privadas” (EMC 03, 2019).

De acordo com a proposta dos parlamentares, seria acrescentado um § 4º Ao art. 3º da PEC 15 de 2015, com o seguinte teor: “Os estados e municípios poderão, na forma da lei, converter parte dos recursos para financiar o ensino público em instituições privadas com ou sem fins lucrativos” (EMC 03, 2019).

Já o § 1º do Art. 213 da CF de 1988, seria alterado e passaria a vigorar com o seguinte texto:

Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino básico, na forma da lei, para os interessados inscritos e selecionados que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver instituições cadastradas segundo requisitos definidos em lei na localidade da residência do educando (EMC 03, 2019)

Os propositores argumentam na justificação da Emenda que o Fundeb precisa voltar-se “para a razão central da política educacional, que é o aluno educado e não a estrutura escolar estatal”, tendo em vista que no entendimento de ambos se “a finalidade do processo educacional é o aprendizado do aluno; logo é ele que deve ser financiado, não a escola” (EMC 03, 2019).

Essa proposta apresenta questões problemática de cunho jurídico-constitucional, mas cabe destacar também os objetivos econômicos que sustentam a proposição. Fica explícito, como apontando na análise da CNDE,

o enorme interesse do mercado da educação nos recursos de uma das maiores fatias do orçamento público em todos os entes federativos: a ideia posta na justificativa da EMC de que quem deve ser financiado é o estudante e não a escola tergiversa sobre os verdadeiros interesses a serem financiados: na verdade, é a abertura jurídica para a implementação da política de *Vouchers* e das chamadas *charter schools*, escolhas que vêm sendo bastante criticadas por estudos realizados por pesquisadores em diferentes países, além dos

levantamentos e relatórios de organismos internacionais, como a Unesco. (CNDE, 2019, p. 52)

O Ministério da Educação (MEC) encaminhou sugestões à relatora da PEC 15-A, em 10 de junho de 2019, por meio do Ofício 1991/2019/ASPAR/GM/GM-MEC. O texto do ofício sugere algumas alterações no texto da relatora e defende que a complementação da União seja de 10%, no primeiro ano, sendo progressivamente ampliado em 1% ao ano, até alcançar um valor equivalente ao mínimo de 15%. Sugere ainda a partir de 1º de janeiro de 2021, a União retenha “10% dos recursos a que se refere o art. 159, inciso I, alínea “a”, do Distrito Federal ou do Estado que não cumprir o disposto no parágrafo 2º do art. 158, dos recursos relativos à contribuição para o Fundo de Participação dos Estados para punir Estados que não cumprirem a proposta à índices de qualidade educacional nos municípios, a ser medido por fórmula própria.

### **Considerações finais**

A análise da PEC 15-A/2015, da Câmara dos Deputados, colocou em evidência, por meio das EMCs, forças em disputas. Ainda que pese o consenso sobre a importância de se constitucionalizar o Novo Fundeb, as divergências são explícitas, no que tange ao percentual de complementação da União ao fundo, na instituição de bonificação por resultados para justificar essa complementação e nos usos dos recursos públicos do fundo para financiar instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Assim sendo, nos parece que o teor das EMCs em estudo tende a fragilizar o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos.

### **Referências**

ARAÚJO, Luiz. **O aqui e o novo papel da União no financiamento da educação básica**. São Paulo: Paco editorial, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 de ago. de 2019.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 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: 1 de ago. de 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PEC 15-A/2015**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade->

legislativa/comissoes/comissoestemporarias/especiais/56a-legislatura/pec-015-15-fundeb/documentos/outrosdocumentos/Ofcion199119ASPARGMGMMEC.pdf/view. Acesso em: 01 de ago. de 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Emenda 1/2019 a PEC 15/15**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206181>. Acesso em: 1 de ago. de 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Emenda 2/2019 a PEC 15/15**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2206183>. Acesso em: 1 de ago. de 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Emenda 3/2019 a PEC 15/15**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206795>. Acesso em: 1 de ago. de 2019.

CARA, Daniel. O Custo Aluno-Qualidade Inicial como proposta de justiça federativa no PNE: um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 75-91, jul./dez. 2014. Disponível em: <[http://www.jpe.ufpr.br/n16\\_8.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n16_8.pdf)>. Acesso em: ago. 2019.

CNDE- Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. “**Novo Fundeb em nome de um consenso que promova o direito à educação**”. São Paulo, 2019. Disponível em: [http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/06/NotaTecnica-PorUmConsensoNoFundeb\\_final-1.pdf](http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/06/NotaTecnica-PorUmConsensoNoFundeb_final-1.pdf). Acesso em: 1 de ago. de 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. **Fundeb, federalismo e regime de colaboração**. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Retificação de sugestões à PEC 15/2015**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/56a-legislatura/pec-015-15-fundeb/documentos/outros-documentos/Ofcion199119ASPARGMGMMEC.pdf/view>. Acesso em: 01 de ago. de 2019.

SANTOS, Catarina de Almeida.; CARA, Daniel. Sistema Nacional de Educação: a regulamentação do regime de colaboração e a garantia do Direito à Educação. In: ORGIBA, Sônia Mara M. **Garantia do Direito à Educação: monitorando o PNE - Lei nº 13.005/2014**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

## ETNOGRAFIA DE REDES: UMA ANÁLISE SOBRE OS REFORMADORES EMPRESARIAIS E AS NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

## **ETNOGRAFIA DE REDES: ANÁLISIS SOBRE LOS REFORMADORES EMPRESARIALES Y LAS NUEVAS POLÍTICAS EDUCACIONALES DE BRASIL**

Andresa Cóstola; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
andresacostolaa@gmail.com

Raquel Fontes Borghi; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
(UNESP), raborghi@gmail.com

**Palavras-chave:** BNCC; Neoliberalismo; Movimento Todos pela Base; Educação.

**Palabras clave:** BNCC; Neoliberalismo; Movimiento Todos por la Base; Educación.

### **Introdução**

De acordo com a lógica neoliberal, vivemos uma crise da educação latina americana quando nos referimos à qualidade, segundo essa corrente de pensamento, isso se dá pelos sistemas educacionais não se configurarem como “mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (OLIVEIRA, 2003, p. 49). A solução para essa crise não se daria pelo maior investimento no setor educacional, mas, segundo os neoliberais, pela melhoria no gerenciamento, nivelamento do ensino e padronização na formação de professores e métodos avaliativos, além de incentivos à participação de recursos privados no sistema público de ensino.

Nesse sentido, o empresariado defende a reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como agente deste processo, modificando a agenda de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar apenas o capital e o aumento da produtividade. Como salienta Oliveira (2003) “por possuir uma compreensão economicista e fragmentária acerca das múltiplas relações nas quais os indivíduos estão inseridos, [o empresariado] termina por valorizar muito mais o papel da escola como espaço de preparo do indivíduo para o mercado de trabalho” (p.51) reduzindo a educação aos interesses mercadológicos.

Logo, este trabalho se enquadra, no nosso entendimento, as temáticas que envolverão o eixo de “Financiamento da educação básica e privatização”, pois

buscamos contribuir com o debate acerca da relação dos reformadores empresariais acima mencionados, com as novas políticas educacionais brasileiras, ao analisar a influência destes na educação em um mundo globalizado e em rede. Para tanto, partimos da análise do Movimento Todos pela Base (MBNC), através dos discursos presentes nos materiais disponibilizados em sua plataforma online, e investigamos quem são os sujeitos sociais que compõem o MBNC e quem estes representam. O método utilizado para tal análise é o da etnografia de rede, onde diminuimos o interesse nas estruturas sociais e damos ênfase aos fluxos e mobilidades, entendendo a “política em movimento” (Ball, 2014), ao realizar um “mapeamento da forma e do conteúdo das relações políticas” (idem, p.28).

### **Metodologia**

Para a realização desta pesquisa, foi adotado o método de etnografia de rede, que se caracteriza como um método de análise de políticas, com foco no papel cada vez maior do terceiro setor – empresas; associações sem fins lucrativos e filantrópicas; empreendimentos sociais, etc. – na prestação de serviços na área da educação e na elaboração de políticas educacionais, o que caracteriza, como salienta Ball (2014), “o surgimento de novas formas de governança em ‘rede’” (p.23).

Este método se caracteriza, portanto, em um mapeamento das relações políticas em determinado campo, no caso, a educação brasileira; ele vem para remediar a falha existente na análise de redes, que oferece apenas um esboço da interação entre os sujeitos, sem adentrar nos detalhes desta relação. Ao utilizar de novas formas de comunicação virtual e eletrônica, a etnografia de rede oferece, como nos apresenta Ball (p.28, 2014), o acesso amplo e detalhado para o ‘social’ em redes sociais, mais do que apenas a utilização de dados terrestres. Ou seja, este método tende a focar na espacialização das relações sociais, que é resultado do processo de globalização que tem se intensificado nas últimas décadas. É importante salientar que o uso desse método atinge apenas um ponto determinado do globo – o Norte e o Oeste – onde podemos dizer que a vida social está em rede.

Assim, analisando as redes existentes dentro do Movimento Todos pela Base, podemos verificar a atuação destes na construção da BNCC, entendendo os atores que compõem esse grupo e como estes exercem seu poder na construção de novas políticas educacionais, inferindo deste modo, como se criam as novas formas de governanças em rede.

Para tanto foram realizadas análises dos materiais produzidos pelo Movimento Todos pela Base, como vídeos, artigos, sua plataforma online, entre outros; investigamos também, a formação deste movimento, seu contexto de influência em rede e nos embasamos em referenciais teóricos através da revisão bibliográfica.

### **O Movimento pela base**

O Movimento pela Base Nacional Comum foi constituído em abril de 2013, segundo apresenta seu site (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016) para discutir a criação de uma base comum que promovesse “a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro”, na qual influenciasse na aprendizagem de cada estudante, na formação docente, nos recursos didáticos utilizados em sala, bem como nas avaliações externas, que classificam a qualidade da educação brasileira.

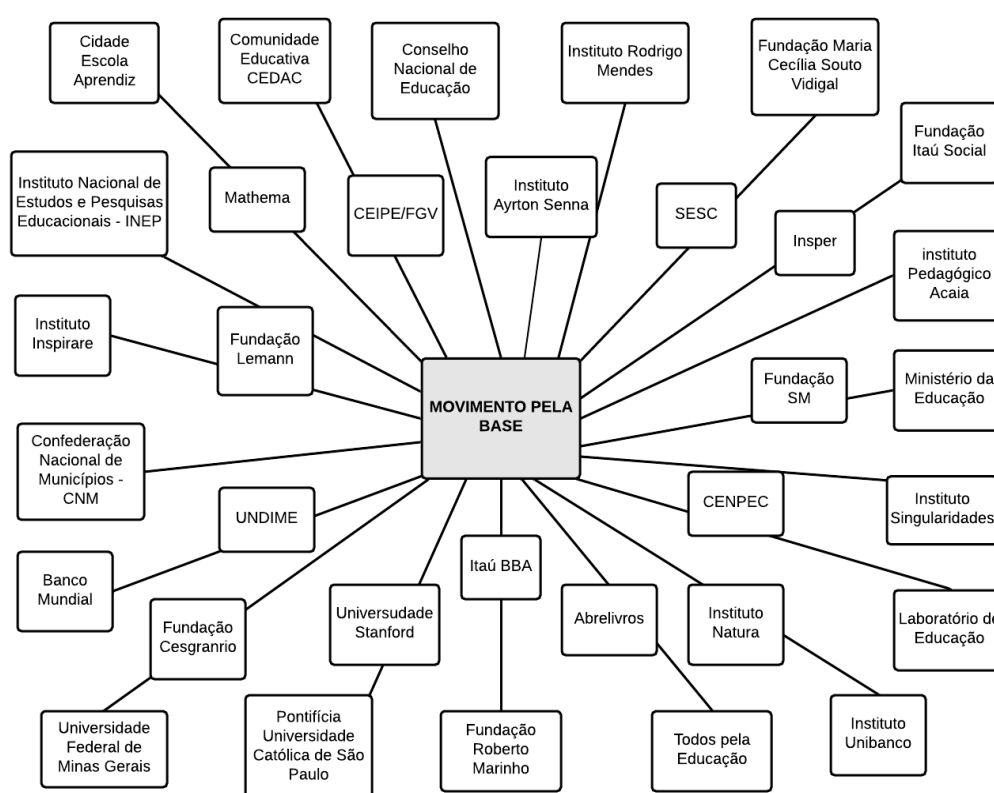
Este é um exemplo de grupo que vem influenciando as políticas educacionais no Brasil, justificando suas intervenções como forma de tirar a educação deste quadro de caos que compromete a competitividade do país no cenário internacional (FREITAS, 2012). Pautando-se na educação baseada em resultados, o grande empresariado brasileiro traz para o ambiente escolar as ideias de modificações que são implementadas nos âmbitos da produção, reorganizando o processo educativo, como coloca Saviani (1986), “de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (p.15), planejando a educação para ser eficiente, neutra e produtiva, caracterizando deste modo, uma pedagogia tecnicista que coloca tanto o professor quanto o alunado em segundo plano.

O posicionamento desses sujeitos sociais como o MBNC, em assumir um papel educacional e elaborar propostas que influenciam as políticas educacionais, se dá com o intuito de construir escolas de cunho tecnicista, produzindo um conhecimento instrumental baseado apenas na racionalidade e produtividade. Nesse sentido, é essencial analisar o discurso desse grupo que se nomeia ‘sem fins lucrativos’, mas que indiretamente irá lucrar com as reformas educacionais, seja no âmbito das editoras dos livros didáticos, na formação inicial e continuada de professores, nas avaliações externas, na produção de guias para a implementação da BNCC, ou nos diversos outros setores do capital financeiro, como o Banco Mundial, que investe em modelos educacionais do tipo (UNESCO, 1990), atuando na educação pela disputa de orçamento.

A composição deste Movimento, que se denomina uma iniciativa da sociedade civil, se caracteriza pela participação de diversas instituições, que se colocam como atuantes da área da educação “são organizações da sociedade civil, acadêmicos,

pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016). Listaremos aqui os institutos, fundações e instituições públicas e privadas aos quais os agentes que compõem o MBNC representam, podendo observar a partir desta análise, que muitos desses grupos participaram ativamente na mobilização para a construção da base, produzindo diferentes documentos que deram direção e agilizaram o processo de elaboração e homologação desta.

Figura 2 – Entidades que os agentes que compõem o MBNC representam.



(Cóstola, Borghi, 2018).

De fato, existem professores presentes no Movimento, entretanto, em sua maioria são pessoas ligadas a instituições. Essa ideia de separar indivíduos de instituições nos faz refletir sobre como o movimento tenta frisar, de todas as formas, a concepção de ‘representantes da sociedade civil’, apresentando diferentes nomes, mas que na verdade não se configuram em agentes isolados da sociedade civil, mas sim, traduzem grupos como: Cenpec, Fundação Lemann, Instituto Natura, Comunidade Educativa – CEDAC, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton

Senna e Instituto Inspirare, estes, que inclusive, fazem parte do Movimento Todos pela Educação.

Basicamente, ampla parcela dos agentes que compõe o MBNC é oriunda de grandes instituições privadas que tem se articulado com instituições internacionais que já implementaram reformas curriculares de mesmo cunho em seus países. Essa articulação fica explícita através dos exemplos exaustivos apresentados no site do movimento. Temos aqui a representação clara das interações transnacionais, apresentadas por Ball (2014), essa ‘rede’ de interação é entendida como um “tecido conectivo que se junta e dá alguma durabilidade a essas formas distantes e fugazes de interação social” (p.29), sendo assim, o envolvimento do setor privado tem mudado o processo de construção de políticas, causando um novo tipo de Estado. Ao seguir esta tendência de ‘perda de capacidade’ do Estado nacional de controlar seus sistemas de ensino, geramos um processo de desnacionalização deste, através das propostas milagrosas trazidas pelas empresas como alternativa política ao ‘fracasso’ do Estado.

### **Considerações finais**

Analizamos deste modo, que o MBNC é composto por agentes que representam instituições privadas que tem influenciado constante e diretamente a construção de políticas educacionais no Brasil. Verificamos também, que o movimento aborda os problemas da educação brasileira com soluções instrumentais, adotadas por uma lógica técnica e racional, através da ratificação do currículo básico; do alinhamento de todo o sistema educacional; pela formação de professoras e professores, equiparadas à estes conteúdos que serão abordados pela base; pela produção de material didático padronizado e através das avaliações padronizadas. Ou seja, segundo o movimento, todos os problemas do sistema educacional brasileiro existem pela falta da padronização dos conteúdos, pois igualando os conteúdos, a formação de professores e os métodos avaliativos, os problemas educacionais deixariam de existir.

Os resultados evidenciam que o setor privado tem se organizado cada vez mais para dar rumo às políticas públicas, onde o elemento principal do momento são as políticas educacionais. Estes, que se apoiam nas ideias do estreitamento curricular, na verdade estão interessados nos diversos campos de atuação que se abrem com a efetuação da BNCC, como: i) Formação inicial de professores; ii) Formação continuada; iii) Produção de guias para a implementação da BNCC; iv) Produção de materiais de apoio ao ensino (aqui leia-se produção de livros didáticos, planejamento escolar para a

organização de atividades pedagógicas, planos de aula, sítios na internet com conteúdos inteiramente formulados, etc.) e; v) Avaliações externas. Enfatizamos, portanto, que os reformadores empresariais têm incitado à criação de políticas educacionais brasileiras, para com isso, poderem ofertar as “soluções” para os “problemas” educacionais.

## **Referências**

BALL, S. J. (2014). **Educação Global S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, UEPG.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. F. (2018). Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889.

FREITAS, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33 (n.119), 379-404, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em 28 de out. de 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. (2016). **O Movimento**. Disponível em [Movimento Pela Base Nacional Comum: http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/](http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/). Acesso em ago. de 2018.

OLIVEIRA, R. D. (2003). O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, 22, pp. 47-60, Jan/Fev/Mar/Abr de 2003. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200004>. Acesso em 28 de out. de 2018.

UNESCO, (1990). **Secretariat of the international consultative forum on education for all**. World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Jomtien, Thailand.

## **FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB NO ESTADO DA PARAÍBA**

## **FORTALECIMIENTO DE LOS CONSEJOS DE MONITOREO Y CONTROL SOCIAL DE FUNDEB EN EL ESTADO DE PARAIBA**

Maria Aparecida Nunes Pereira

Universidade Federal da Paraíba- UFPB  
marinunes.edu@gmail.com

Luiz de Sousa Junior  
Universidade Federal da Paraíba  
luizsjunior@gmail.com

Gabriela da Costa Silva  
Universidade Federal da Paraíba- UFPB  
gabriela.costa.0799@gmail.com

**Palavras-chave:** Financiamento da educação. Capacitação. CACS-FUNDEB. Paraíba.

**Palabras clave:** Financiación de la educación. Entrenamiento. CACS-FUNDEB. Paraíba.

## **Introdução**

Este artigo tem como objetivo apresentar como vem se dando o fortalecimento dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social – CACS, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, no estado da Paraíba, desde o ano de 2017, a partir da institucionalização de um Programa de Formação Continuada para os conselheiros, aprovado no âmbito da Extensão Universitária, pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PRAC da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Partindo de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, foi possível constatar que, no estado da Paraíba, assim como em muitos estados brasileiros, o CACS, criado nos anos 1990 por meio da legislação que aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério – FUNDEF e renovado pela Lei 11.494/2007, que institui o FUNDEB, não tem uma ação efetiva conforme determina a referida legislação.

Aprovado para vigorar de 1996 a 2006, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, este com vigência de 14 anos, de 2006 a 2020, com abrangência a toda a educação básica. Dentre as muitas semelhanças do FUNDEB com o seu antecessor, destaca-se, no âmbito da legislação que o aprovou, a manutenção do CACS, com a introdução de dispositivos que não constavam na legislação que aprovou o FUNDEF,

conferindo-lhe, dessa forma, mais autonomia, independência frente à administração pública e maior poder decisório. (PINTO, 2008; BASSI; CAMARGO, 2009).

A despeito dos avanços, Pinto (2008) destaca alguns aspectos considerados negativos e que não foram contemplados pela lei 11.494/2007, a saber: não fiscalização da totalidade dos recursos da educação, por parte dos membros dos CACS e definição de um número mínimo de participantes, em detrimento da garantia de uma representação de pelo menos 50% da comunidade educacional, a exemplo do que acontece no sistema de saúde.

Aspecto bastante discutido quando se trata da composição do CACS refere-se ao conhecimento especializado, por parte dos membros do referido órgão. De acordo com Pinto (2008) há uma tendência de desqualificar a atuação dos que não possuem o conhecimento técnico especializado, no entanto, o referido autor destaca que a legislação estabelece que qualquer cidadão interessado possa participar do CACS, independente do seu grau de escolaridade, fato que credencia aqueles que possuem o conhecimento prático a participarem dos referidos órgãos colegiados.

Isso significa que, respeitados os impedimentos legais, presentes no artigo 24, § 5º da Lei 11.494/2007, qualquer cidadão poderá participar do CACS, não sendo a falta de conhecimento especializado, impedimento à sua participação. A qualificação dos conselheiros, por meio de processos de formação continuada, é algo que deve ocorrer, apesar da referida legislação ser omissa a respeito dessa questão.

Considerando a importância do CACS para a gestão dos recursos financeiros da educação, surge a proposta de formação dos conselheiros do CACS, por entender que ancorados na literatura que discute as questões da educação, do seu financiamento, bem como questões de natureza contábil, os conselheiros adquirem condições de acompanhar o recebimento dos recursos, a sua aplicação, fiscalização e, a partir daí, de forma qualificada, participar da gestão pública, indicando o melhor uso dos recursos públicos da educação, visando, sobretudo, a melhoria da qualidade da educação.

Espera-se que essa experiência de extensão possa contribuir com os atores que investigam e se debruçam sobre a questão do financiamento da educação, mais especificamente, sobre os órgãos de gestão colegiada, a exemplo do CACS do FUNDEB.

## **Metodologia**

Participaram dessa pesquisa, conselheiros titulares e suplentes do CACS do FUNDEB, além de membros do Conselho Municipal de Educação, representantes do Conselho Tutelar, educadores e membros da sociedade civil que participam do processo de formação por demonstrar interesse e envolvimento com as questões relacionadas ao financiamento da educação.

Os municípios envolvidos na pesquisa são Cabedelo, Alhandra e Santa Rita, estes localizados na região metropolitana de João Pessoa. A seleção dos referidos municípios deu-se a partir de demandas apresentadas pelos Secretários Municipais de Educação, sendo a exceção, o município de Cabedelo, em que a sua contemplação deu-se em função de pesquisas realizadas sobre os impactos da política fundos na educação básica, a partir dos início dos anos 2000.

Com fins de identificar as contribuições da formação aos conselheiros do CACS do FUNDEB dos municípios supracitados, aplicou-se questionários com questões abertas e fechadas, esses aplicados no decorrer das reuniões de formação, realizadas quinzenalmente, nos municípios supracitados, no decorrer de dez meses, prazo de validade da ação de extensão PRAC/UFPB. Além dos questionários aplicados, ao final de cada encontro formativo, os conselheiros apresentavam/apresentam uma avaliação do processo, ocasião em que são estimulados a relatar os aspectos positivos e/ou negativos do encontro, bem como sugestões de leitura e discussões para os encontros subsequentes.

## **Discussão dos resultados**

A proposta de formação dos membros do CACS do FUNDEB no estado da Paraíba decorre da participação no Grupo Nacional de Pesquisa sobre o Acompanhamento e Implantação do FUNDEF no Brasil, este vinculado a ANPAE, e financiado pela Fundação FORD, no início dos anos 2000. O objetivo da pesquisa era analisar os impactos do FUNDEF em estados brasileiros, sendo a Paraíba, parte da amostra. Na Paraíba, foi coordenada pelo prof. Dr Luiz de Sousa Junior, e contou com o envolvimento das pesquisadoras Maria Aparecida Nunes Pereira e Giovanna Cristina Januário Alves.

Sete municípios foram selecionados, dentre eles, João Pessoa e Cabedelo. A partir de uma metodologia de pesquisa proposta pelo Grupo Nacional, o grupo de pesquisa local deu início a coleta de dados, com fins de responder o problema de

pesquisa. Após coleta, tabulação e análise dos dados, elaborou-se o Relatório a ser encaminhado ao Grupo Nacional, resultando em outros trabalhos acadêmicos, a saber: tese, trabalhos monográficos, a produção de um livro, intitulado “Gestão e financiamento da educação municipal: dois estudos de caso sobre os resultados iniciais do FUNDEF, além de aprofundamento da temática em nível de mestrado, no Programa de Pós-graduação da UFPB, de 2004 a 2007, e de doutorado, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, no período de 2008 a 2012.

No decorrer da investigação, surgiram outras questões de pesquisa, dentre elas, “as contribuições efetivas do CACS a gestão dos recursos do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB”. Visando responder a esse questionamento, no ano de 2017, realizou-se uma investigação no município de Cabedelo, constatando-se que o CACS havia sido criado, estava em funcionamento, no entanto, muitas eram as fragilidades teórico-metodológicas, por parte dos seus membros. De posse desse diagnóstico, foi apresentada a proposta de formação voltada, exclusivamente, à formação dos membros do CACS do FUNDEB do município de Cabedelo.

Em 2017, conforme já mencionado, a formação ocorreu no município de Cabedelo, no período de julho a dezembro de 2017, totalizando 10 encontros. A formação foi organizada em dois momentos: 1º, destinado ao contato com a literatura que versa sobre a educação e o seu financiamento e o 2º, voltado ao aspecto contábil, a partir do conhecimento e análise das peças orçamentárias.

Destaca-se o envolvimento dos membros do CACS no processo de formação, no sentido da realização das leituras e discussões. Ressalta-se a baixa participação dos conselheiros às reuniões, sendo um dos principais motivos apresentados, a falta de tempo. Não houve participação da representação estudantil, durante a formação.

No ano de 2018, por solicitação do Secretário Municipal de Educação de Alhandra, a formação ocorreu no referido município. Iniciou-se em abril e se estendeu até o mês de dezembro, num total de 10 encontros. Destaca-se o envolvimento dos participantes nas reuniões no tocante às leituras e discussões e a preocupação com o entendimento de questões relacionadas às atribuições dos conselheiros. Identificou-se fragilidade na composição do CACS, uma vez que participavam do mesmo, pessoas impedidas conforme a Lei 11.494/2007, ausência de reuniões, desarticulação dos conselheiros e pouco conhecimento das questões relativas ao financiamento da educação e atribuições dos conselheiros.

No ano de 2019, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita, a formação passou a ocorrer neste município. Iniciou-se em maio e vai até dezembro do corrente ano, totalizando 10 encontros. Destaca-se o envolvimento dos conselheiros no CACS, periodicidade de reuniões com fins de discutir questões concernentes ao FUNDEB, engajamento no processo de formação no que se refere à participação, leitura e discussões. Ressalta-se conhecimento razoável acerca das questões teórico-metodológicas, relacionadas ao financiamento da educação, baixa participação, justificada pelo envolvimento em outras ações dentro da administração pública. Não tem participado das reuniões de formação, representantes de pais e estudantes.

### **Considerações finais**

Foi/é possível constatar no decorrer do processo, as fragilidades dos CACS dos municípios envolvidos na pesquisa e as contribuições da formação, que se voltam para o fortalecimento dos CACS, traduzidas no discurso, nas ações e atuação dos conselheiros frente ao Conselho.

Observou-se que os CACS dos municípios investigados não têm exercido as suas funções, conforme determina a Lei 11.494/2007, resultando, negativamente, no acompanhamento das receitas do FUNDEB e realização das despesas. Aspecto preocupante e que está relacionado ao item anterior, é o fato de os conselheiros não terem clareza das suas atribuições, limitando-se a analisar folhas de pagamento, nas reuniões do CACS. Também não possuem conhecimento técnico especializado, impossibilitando a análise de Balanços, Balancetes, Demonstrativos de receitas e despesas com MDE, dentre outros. Há relatos em que os conselheiros afirmam assinar pareceres técnicos sem terem noção do que se trata. Dificuldades relacionadas à participação nas reuniões do CACS e das reuniões de formação, também foram relatadas pelos conselheiros. A falta de apoio da parte do Poder Público no sentido da garantia de infraestrutura e condições materiais adequadas ao pleno desenvolvimento das competências do CACS, conforme determina a legislação supracitada, também é destacada pelos conselheiros.

Por outro lado, pode-se destacar acerca da formação *in loco*, as seguintes falas: “excelente a proposta”; “estávamos precisando de uma formação, tendo em vista que a ofertada pelo MEC, a distância, não contempla a todos”; “precisamos nos capacitar para atuarmos de forma mais efetiva no CACS”; “a UFPB está de parabéns por essa

iniciativa”; “temos atuado na boa vontade; não temos claro quais são as nossas atribuições, de fato”; “temos nos reunido para analisarmos as folhas de pagamento”; “não sabíamos como estávamos atuando sem o conhecimento da legislação”; “a partir desse momento, passamos a entender sobre a dinâmica do financiamento da educação que não se resume ao FUNDEB e a análise de folhas de pagamento”; “a partir desse momento, a minha atuação frente ao CACS será diferente”; “agora, sabemos onde consultar os dados financeiros”; “só temos a agradecer a equipe da UFPB por essa formação que veio em tão boa hora”.

Questionados acerca dos dificuldades relacionadas ao processo formativo e a uma atuação mais efetiva no âmbito do CACS, os relatos vão na seguinte direção: a) pouco conhecimento das questões relacionadas ao financiamento da educação e da execução orçamentária; b) receio de perseguição política; c) disponibilidade de tempo para participar dos encontros formativos; c) falta de um local apropriado para a realização das reuniões.

Mediante o exposto, enfatiza-se a necessidade de formação especializada para os membros do CACS, uma vez que as questões técnicas exigem um conhecimento especializado (PINTO, 2008).

## Referências

BASSI, Marcos Edgar. CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Participação e controle social no Fundef e no Fundeb**. Poiesis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.I.], v. 2, n. 3, p. 105-118, ju. 2009. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/504/517>>. Acesso em: 02 ago. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v2e32009105-118> .

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm) . Acesso em: 03 de jun. 2019

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art.60 do Ato das Disposições Gerais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de jun.2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm) . Acesso em: 27 de mar. 2018.

PEREIRA, Maria Aparecida Nunes. **Financiamento da educação básica no estado da Paraíba**: análise dos primeiros resultados do FUNDEB nos municípios de João Pessoa

e Cabedelo – PB. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 274p. 2012.

PINTO, J. M. R. O potencial de controle social dos conselhos do Fundef e o que se pode esperar dos conselhos do Fundeb. In: SOUZA, Donaldo Bello de. (Org.) **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008. 263 p.

SOUSA JUNIOR, Luiz de; ALVES, Giovanna C. J; PEREIRA, Maria Aparecida Nunes. **Gestão e financiamento da educação municipal: dois estudos de caso sobre os resultados iniciais do FUNDEF**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Financiamento da Educação: os impactos do FUNDEF na educação básica do estado da Paraíba**. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 305p. 2003.

## **CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DO FUNDEB NO MUNICÍPIO DE ALHANDRA-PB: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO**

## **CONSEJO DE MONITOREO Y CONTROL SOCIAL DE FUNDEB EN LA CIUDAD DE ALHANDRA-PB: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN**

Gabriela da Costa Silva  
Universidade Federal da Paraíba- UFPB  
gabriela.costa.0799@gmail.com

Maria Eduarda da Silva Santos  
Universidade Federal da Paraíba- UFPB  
mariaeduardaduda.mgce@gmail.com

Luiz de Sousa Junior  
Universidade Federal da Paraíba- UFPB  
luizsjunior@gmail.com

Maria Aparecida Nunes Pereira  
Universidade Federal da Paraíba- UFPB  
marinunes.edu@gmail.com

**Palavras-chave:** Financiamento da educação. Capacitação. CACS-FUNDEB.

**Palabras clave:** Financiación de la educación. Entrenamiento. CACS-FUNDEB.

## **Introdução**

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério - FUNDEF, em 1996, foram instituídos os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF - CACS, com fins de acompanhar, controlar e fiscalizar os recursos do Fundo. O FUNDEF teve como objetivo a redistribuição dos recursos para a educação, pois se percebia a desigualdade do investimento nos diferentes âmbitos: municipais, estaduais e regionais. Porém, ele não deu conta de superar essas desigualdades e só beneficiava o ensino fundamental, o que causou um desequilíbrio nos outros níveis e outras modalidades de ensino. Em 2006, o FUNDEF chegou ao fim e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado pela EC 53/2006 e aprovado, definitivamente, em 2007, pela Lei 11.494/2007, com a perspectiva de ampliação dos investimentos para todos os níveis e modalidades de ensino. (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

Os CACS foram novamente instituídos pela legislação que criou o FUNDEB, mas sofreram alterações por meio da Portaria Nº 481, de 11 de outubro de 2013, no que se refere à criação, à composição e ao funcionamento. Pesquisas realizadas mostram que no âmbito da legislação houve avanços em relação às atribuições dos conselheiros e composição do Conselho, porém, na prática, os CACS não funcionam conforme o previsto na legislação, sobretudo, no que se refere à participação dos conselheiros (ALVES; SOUSA JUNIOR; PEREIRA, 2003; SOUSA JÚNIOR, 2003; PEREIRA, 2012).

Tendo em vista a importância desse órgão colegiado para a fiscalização, o acompanhamento e o controle social dos recursos do Fundo, a Professora Dra. Maria Aparecida Nunes Pereira e o Professor Dr. Luiz de Sousa Junior apresentaram à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários - PRAC uma proposta de extensão intitulada “Capacitação para os membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação”, com vistas à formação dos conselheiros do

FUNDEB, no âmbito dos municípios que compõem a região metropolitana de João Pessoa – PB.

No ano de 2017, a formação ocorreu no município de Cabedelo – PB. No ano de 2018, o município contemplado foi Alhandra – PB e, em 2019, o processo de formação vem ocorrendo no município de Santa Rita – PB.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar como se deu a execução desse projeto de extensão no município de Alhandra, trazendo seus resultados e contribuições, respectivamente, para os nove conselheiros do FUNDEB que se envolveram na formação, para as duas discentes (uma bolsista e uma voluntária) do curso de pedagogia, e para os coordenadores desta ação.

### **Metodologia**

As atividades do projeto se dividiram em reuniões internas com a equipe de trabalho para planejamento e estudos, e encontros formativos com os conselheiros. Os encontros de formação com os conselheiros inicialmente foram divididos em duas etapas: a primeira etapa, destinou-se ao contato teórico com a literatura que discute a temática do Financiamento da Educação pública no Brasil, especificamente as relacionadas às mudanças na Política de Financiamento da Educação, a partir dos anos 1990 e 2000, com a criação do FUNDEF e do FUNDEB; os instrumentos de controle social dos recursos públicos; a perspectiva do Financiamento da Educação no Plano Nacional de Educação - PNE 13.005/2014; os riscos do financiamento da educação pública com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que limita o teto dos gastos com a educação; as noções de contabilidade pública; o conhecimento das peças do orçamento público: (PPA, LDO, LOA); a Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei 101/2000, além de outras temáticas, apontadas pelos membros do CACS, como necessárias à compreensão da dinâmica do Financiamento da Educação, mais especificamente do FUNDEB.

Na segunda etapa, foram desenvolvidas ações no sentido de se analisar, no contexto das peças orçamentárias, como são tratadas as questões do financiamento da educação, a saber: receitas vinculadas, conforme artigo 212 da Constituição Federal, receitas subvinculadas (FUNDEB Lei 11.494/2007), outras receitas destinadas à educação, ou seja, as provenientes do Fundo Nacional de Educação (FNDE), via Programas e Projetos, dentre outras. Na sequência, buscou-se identificar as despesas

empenhadas, liquidadas e pagas, restos a pagar, saldos de aplicações financeiras, dentre outras despesas.

As reuniões de planejamento aconteceram semanalmente com a equipe de trabalho, e os encontros formativos com os conselheiros se deram, na sua maioria, mensalmente, na Universidade Federal da Paraíba. Os dias e horários foram definidos, ao longo do processo, de acordo com a disponibilidade dos conselheiros. As atividades foram desenvolvidas pelos professores coordenadores do projeto, auxiliados pelas alunas bolsistas e voluntárias.

### **Discussão dos resultados**

Ao serem questionados sobre a importância da formação, promovida pela UFPB, no âmbito do Projeto de Extensão, os (as) conselheiros (as) relataram que “[...] a formação deu uma ampla visão sobre o que são as ações do CACS e o papel dos conselheiros, visto que muitos não conheciam ao menos suas atribuições”; “[...] puderam vivenciar na prática a importância da atuação dos conselheiros frente ao CACS”; “[...] todos os textos trabalhados foram importantes para a nossa formação e atuação prática”. Após análise dos dados, constatou-se que todos os (as) conselheiros (as) responderam nessa mesma direção, referindo-se à formação como propiciadora de novos conhecimentos e de contribuições para a atuação teórico-metodológica frente ao CACS.

Alguns desafios à realização do curso, relatados pelos (as) conselheiros (as), foram: a) disponibilidade de tempo para participar dos encontros formativos; b) falta de um local apropriado para a realização das reuniões, fato que culminou com a realização da formação na UFPB. Nessas ocasiões, a Prefeitura disponibilizava o transporte para a referida finalidade.

### **Conclusão**

Deparamo-nos, no município de Alhandra, no ano de 2018, com um Conselho não atuante e com poucas informações (ou nenhuma) sobre as atribuições dos (as) conselheiro (as). Mas, um aspecto relevante foi acompanhar o movimento feito, aos poucos, por eles/elas, para que o Conselho funcionasse de forma autônoma e efetiva, a partir do repertório adquirido na formação. Tendo em vista que a formação tem como objetivo principal instrumentalizar, (in)formar e contribuir com o Conselho, observamos que isso de fato foi alcançado.

Para os bolsistas e voluntários os resultados foram bastante relevantes, uma vez que os assuntos abordados no projeto se interligam com os estudados em disciplinas do curso de Pedagogia. A produção de trabalhos e a experiência durante o planejamento das formações, também permitiram que os alunos se familiarizassem com vários aspectos importantes para a sua formação enquanto pedagogo.

Conclui-se que o projeto tem muito a contribuir com a formação dos conselheiros nos diversos municípios da Paraíba, com a formação dos alunos do curso de Pedagogia e com os estudos sobre o Financiamento da Educação Brasileira. É de suma importância que os conselheiros possam ter as ferramentas necessárias para realizar o seu trabalho, contribuindo com o bom desenvolvimento da educação do seu município.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm) . Acesso em: 03 de jun. 2019

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Modifica os arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211, 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 20 dez. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm) . Acesso em: 27 de mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art.60 do Ato das Disposições Gerais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de jun.2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm) . Acesso em: 27 de mar. 2018.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo. **A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb**. Em Aberto, Brasília, v.28, n. 93, p. 45-65, jan/jun. 2015

PEREIRA, Maria Aparecida Nunes. **Financiamento da educação básica no estado da Paraíba: análise dos primeiros resultados do FUNDEB nos municípios de João Pessoa e Cabedelo** – PB. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 274p. 2012.

SOUSA JUNIOR, Luiz de; ALVES, Giovanna C. J; PEREIRA, Maria Aparecida Nunes. **Gestão e financiamento da educação municipal**: dois estudos de caso sobre os resultados iniciais do FUNDEF. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Financiamento da Educação**: os impactos do FUNDEF na educação básica do estado da Paraíba. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 305p. 2003.

## **ANÁLISE COMPARADA SOBRE OS CORTES DOS GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE INSTABILIDADE POLÍTICA NA GUINÉ-BISSAU E BRASIL**

## **ANÁLISIS COMPARATIVA DE LOS RECORTES DE SERVICIOS PÚBLICOS EN CONTEXTOS DE INESTABILIDAD POLÍTICA EN GUINEA-BISSAU Y BRASIL**

Maria Rehder,  
Universidade Estadual de Campinas, GREPPE, Campinas (SP), Brasil. E-mail:  
maria.rehdersp@gmail.com

Rui da Silva,  
Universidade do Porto, Centro de Estudos Africanos – Porto, Portugal. E-mail:  
rdasilva.email@gmail.com

Talismã Nice Fero Gomes Dias da Silva Monteiro, Universidade de Lisboa, Instituto de  
Educação – Lisboa, Portugal. E-mail: talisma.dias@gmail.com

**Palavras-chave:** Educação. Direitos. Brasil. Guiné-Bissau. Educomunicação  
**Palabras- clave:** Educación. Derechos Brasil Guinea-Bissau Educomunicación

### **Introdução**

No âmbito dos esforços para a publicação de um artigo na Revista Educação & Sociedade<sup>43</sup>, pesquisadores dos três países, Portugal, Guiné-Bissau e Brasil, se uniram

---

<sup>43</sup> Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.962-979, out.-dez., 2018.

em torno de uma reflexão comparada sobre os impactos para a realização do direito à educação na Guiné-Bissau e Brasil. Em consonância à temática do VI Seminário do GREPPE, os autores escolheram dar ênfase ao país Guiné-Bissau. Seleccionaram e reproduziram aqui trechos do artigo publicado na Revista Educação & Sociedade, conteúdo nunca apresentado em evento acadêmico.

Com o objetivo de analisar os impactos da instabilidade política (com a transição não democrática de governos) na manutenção dos princípios constitucionais para o direito à educação na Guiné-Bissau e no Brasil, a partir da análise documental de educação e de entrevistas semiestruturadas com dois estudantes, uma mesma consequência foi constatada: impactos nos investimentos públicos alocados para os setores sociais. Na Guiné-Bissau, o golpe de 2012 foi marcado pela elevada ajuda internacional à governança e segurança em detrimento à educação, desafiando a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Plano Setorial da Educação. No Brasil, após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional 95 que congela em 20 anos os gastos públicos em educação, inviabilizando o Plano Nacional de Educação.

## **Metodologia**

A abordagem metodológica para a realização da análise comparada foi qualitativa (interpretativa), tendo em conta a problemática e a natureza do objeto. Recorremos à análise documental (de documentos primários) e foi valorizada a voz de sujeitos de direitos dos dois países a partir da análise de entrevistas semiestruturadas com dois adolescentes ativistas pelo direito à educação já disponibilizadas em estudos e artigos anteriores. Os documentos utilizados podem ser caracterizados como dados pré-existent e foram selecionados após uma análise exaustiva de documentos nos dois países como textos constitucionais, leis nacionais sobre educação, pesquisas, estudos e relatórios.

O olhar comparado do Brasil com a Guiné-Bissau tem como motivação o arcabouço teórico de Cartas à Guiné-Bissau, de Paulo Freire (FREIRE, 1977), cuja vivência no país foi fundamental para a produção do seu legado teórico, principalmente a sua inspiração com Amílcar Cabral, sendo “dois teóricos-ativistas, cujas convergências se deram na ‘precedência da prática sobre a teoria; a importância da leitura da realidade cotidiana, como forma de apreensão do conhecimento válido e legítimo’” (GADOTTI & ROMÃO, 2012, p. 32).

### **Discussão dos resultados: Brasil e Guiné-Bissau**

A Guiné-Bissau é considerada o primeiro narco-Estado africano e um dos Estados mais frágeis do continente, vivendo um ambiente de crise alimentar e tendo sofrido um longo processo de fuga da população do meio rural para o meio urbano (O'REGAN & THOMPSON, 2013; TEMUDO, 2008; TEMUDO & ABRANTES, 2013; 2015). As condições econômicas e sociais do país o colocam em uma situação de dependência de ajuda pública ao desenvolvimento, particularmente para os serviços públicos, desempenhando a sociedade civil - essencialmente as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e a Igreja Católica - papel crucial na assistência às populações e na consolidação do Estado, com destaque para os setores da educação, da saúde, dos direitos humanos, do ambiente e no processo de consolidação da paz (BARROS, 2012).

Todos esses fatores têm restringindo a efetivação do direito humano à educação, sendo que as escolas apresentam infraestrutura precária, sem alimentação e água. Mediante essa realidade de precariedade, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) chegou a cogitar a necessidade de reconstrução do sistema educativo: “Por fim, tantas obras devem ser levadas a cabo para a escola de Guiné-Bissau que pode-se perguntar se o sistema educativo não é simplesmente para ser reconstruído em grande parte” (UNESCO, 2016). Sem falar do elevado número de crianças e jovens que sequer chega às escolas em idade escolar: 28,1% das crianças estão em situação de exclusão, com maior prevalência para as meninas, e 40% dos adolescentes de 18 anos nunca frequentaram a escola (UNICEF, 2018).

Apesar das melhorias alcançadas desde a independência, em um quadro de grande fragilidade e de ter havido um grande progresso no acesso, o sistema educativo ainda não chega a todas e todos guineenses não cumprindo, dessa forma, os desígnios da Constituição Guineense (GUINÉ-BISSAU, 1996) e da Lei de Bases do Sistema Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2011a).

Após a independência, o direito humano à educação ficou expresso na sua Carta Magna de 1996: A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso (GUINÉ-BISSAU, 1996).

Assiste-se, também, a uma influência grande de organizações internacionais (por exemplo o Fundo das Nações Unidas para a Infância — UNICEF, a União Econômica e

Monetária do Oeste Africano - UEMOA e o Banco Mundial) na promoção da educação para todos, que está alinhada com os desejos do Estado Guineense de forma a construir um Estado-nação moderno e que atinja o nível de progresso de outros países (SILVA; SANTOS; PACHECO, 2015).

No Brasil, um resultado da recente instabilidade que coloca em risco esses princípios constitucionais para a educação é a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 2016 (BRASIL, 2016), que congela os investimentos públicos em educação por 20 anos, inviabilizando o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), conforme nota técnica da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; FINEDUCA, 2016): “A aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o plano nacional de educação 2014-2024”, divulgada em 2016.

No Brasil, a denúncia da privatização da educação pública como violação do direito à educação foi pauta do Movimento dos Secundaristas em Ocupação durante o período de instabilidade e anúncio da Reforma do Ensino Médio de Temer e é preocupação da ONU, cujo Comitê sobre os Direitos da Criança recomenda “Encerrar a transferência de recursos públicos para o setor do ensino privado” (ONU, 2015). Privatização da educação pública é entendida, conforme Adrião e Domiciano (2018), como a natureza e a abrangência dos mecanismos de simbiose entre os setores privados e órgãos públicos que indicam a amplitude dos processos de privatização da educação pública, entendida como o conjunto de processos que tem direcionado a educação básica pública brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado corporativo ou associado a ele.

No caso da Guiné-Bissau, o incentivo à iniciativa privada e a uma regulação mercantil do sistema educativo está presente, contudo parece emergir certo paradoxo pois, se por um lado se incentiva a iniciativa privada, por outro se reconhece que parte da população, embora pague pela educação a que tem acesso, não tem capacidade financeira para tal (SILVA; SANTOS; PACHECO, 2015).

### **Vozes das “flores da revolução”**

Para falar de direito à educação é fundamental ouvir sujeitos de direito, no caso da educação, os estudantes. As vozes aqui analisadas, tanto na Guiné-Bissau como no Brasil, confirmam os impactos negativos dos contextos de instabilidade (com transições

não democráticas de governo). Em resposta a pergunta de entrevista realizada em 2013 “Como você descreve a vida de uma criança na Guiné-Bissau?”, o guineense Cá destaca os impactos da instabilidade política. Desde 1998, depois da guerra civil e depois da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, as organizações estão fazendo o seu melhor para melhorar a situação, mas nem mesmos com esses esforços nós podemos enfrentar é possível o problema da educação hoje na Guiné-Bissau. Todas as escolas públicas estão em greve neste momento, as crianças enfrentam problemas com práticas violentas e nós temos problemas tanto na educação como na saúde. Acredito que estes sejam as três áreas mais complicadas para as crianças (REHDER, 2013, p. 111).

A exclusão escolar gerada pelo trabalho infantil com as Campanhas de Caju, nos períodos de colheita, quando há migração das famílias que levam as crianças para trabalhar, e a infraestrutura escolar foram citadas pelo adolescente: Não há água potável disponível para os estudantes na Guiné- -Bissau. Não há banheiros. Sobre material, não usamos livros, mas os professores trabalham com o que chamamos de texto de apoio. Os professores levam o texto de apoio nas aulas e os estudantes copiam o material (REHDER, 2013, p. 111). Os problemas relatados pelo adolescente estão em consonância com as preocupações do Comitê sobre os Direitos da Criança da ONU. “O Comitê registra a crise política atual no Estado da Guiné-Bissau e seu efeito no desenvolvimento e implementação de legislação relevante, políticas públicas e programas para a infância” (ONU, 2015).

No Brasil, os impactos da instabilidade para a garantia do direito à educação foram confirmados pelo Movimento dos Secundaristas em Ocupação no Brasil. No dia 25 de outubro de 2016, o El País Brasil destacou: “PEC 241: Com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP que uma das pautas nacionais majoritárias dos estudantes secundaristas em ocupação” (ROSSI, 2016).

Na pauta de luta da adolescente Letícia Karen e dos mais de milhares de estudantes que ocuparam as escolas no Brasil, destacou-se a resistência contra as medidas do governo Temer. Participar de todos os processos deste movimento que se tornou nacional, demonstrando a preocupação da juventude pelo ensino de qualidade me fez ter a certeza que somente a luta diária e as novas estratégias via ação e participação dentro das escolas podem resultar em conquistas positivas, afirma Letícia Karen. (REHDER & OLIVEIRA, 2017, p. 543).

## Conclusão

Pôde-se constatar que a instabilidade política na Guiné-Bissau e no Brasil tem fragilizado a garantia dos princípios constitucionais para o direito à educação, impactando nos investimentos públicos alocados para os setores sociais e violando os direitos de crianças e adolescentes conforme confirmam os dados. No Brasil, destaca-se a Emenda Constitucional 95, inviabilizando o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Na Guiné-Bissau, alto percentual do investimento proveniente da ajuda internacional que foi direcionado para governança e segurança em detrimento à saúde e à educação: menos de 1% do orçamento do Estado é alocado para as questões das mulheres e das crianças e apenas 13% para educação (ONU, 2013). Nos dois países, conclui-se que é urgente a ampliação dos investimentos para as áreas sociais por meio de estruturas de financiamento público que efetivem os direitos sociais. Conclusão também já alertada aos países por diferentes mecanismos de direitos humanos da ONU.

## Referências

- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-17, 2018.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (FINEDUCA). **A aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o Plano Nacional de Educação 2014-2024** – Nota conjunta. 2016.
- CARRANO, P. Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional**, 2017.
- CUSTO ALUNO-QUALIDADE INICIAL (CAQi). In: **CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO**. 2018. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2018.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Out of School Children in Guinea Bissau: Inception Report. Bissau: UNICEF, 2018. FURTADO, A.B.R. Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau. **Tese** (Doutorado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4/2011**. Lei de Bases do Sistema Educativo (2011). Boletim Oficial, Bissau, n. 13, p.2 9-40, 29 mar. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Nacional, Ciência, Cultura, Juventude e Desportos (MENCCJD). **Pedido Financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação**. Bissau, 2011b.

MENDES, P.R. Guiné-Bissau: **Respostas de paz à impunidade e exclusão**. Bruxelas, 2013. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2018.

OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (OHCHR). Brasil: Teto de 20 anos para o gasto público violará direitos humanos, alerta relator da ONU. **Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights**, 2016. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2018.

O'REGAN, D.; THOMPSON, P. Advancing Stability and Reconciliation in Guinea Bissau: Lessons from Africa's First Narco-State. **Africa Center for Strategies Studies**, Washington, D.C., n. 2, 2013. Disponível em: . Acesso em: 30 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Concluding observations on the combined second to fourth periodic reports of Brazil**. ONU, 2015.

\_\_\_\_\_. Concluding observations on the combined second to fourth periodic reports of Guinea Bissau, adopted by the Committee at its sixty-third session (27 May–14 June 2013). ONU, 2013. 978 Da Guiné-Bissau ao Brasil **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.962-979, out.-dez., 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído**. UNESCO, 2016.

\_\_\_\_\_. Guiné-Bissau - **Relatório da Situação do Sistema Educativo**. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. Dacar, 2013.

REHDER, M.C.G. An Educommunication-based approach for the rights of the child. Responding to the challenge of implementing article 12 of the CRC in Guinea-Bissau. **Dissertação** (Mestrado) – Escola de Economia e Ciência Política, Universidade de Pádua, Pádua, 2013.

REHDER, M.C.G.; OLIVEIRA, L.K. Um olhar sobre a Educomunicação e alfabetização midiática. Das ondas do rádio do ensino fundamental ao ativismo no movimento dos secundaristas em ocupação. In: SOARES, I.O.; VIANA, C.E.; XAVIER, J.B. (Orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 539-540.

SILVA, R. da; SANTOS, J.G.; PACHECO, J.A. Crossed looks: globalisations and curriculum in Guinea-Bissau. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 45, n. 6, p. 978-999, 2015. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1013018>

SOARES, I.O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 2002

SOUSA, J.S. **Guiné-Bissau: a destruição de um país: desafios e reflexões para uma nova estratégia nacional**. Coimbra: Coimbra Editora, 2012.

TEMUDO, M.; ABRANTES, M. Changing policies, shifting livelihoods: The fate of agriculture in Guinea-Bissau. **Journal of Agrarian Change**, v. 13, n. 4, p. 571-589, 2013. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0366.2012.00364.x>

TEMUDO, M.; ABRANTES, M. The Pen and the Plough: Balanta Young Men in Guinea-Bissau. **Development and Change**, v. 46, n. 3, p. 464-485, 2015. <https://doi.org/10.1111/dech.12166>

TEMUDO, M.P. From “people’s struggle” to “this war of today”: entanglements of peace and conflict in Guinea-Bissau. Africa: **Journal of the International African Institute**, v. 78, n. 2, p. 245-263, 2008. <https://doi.org/10.1353/afr.0.0016>

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro (1989). Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html). Consulta em: 30 de maio de 2018.

## **EIXO 4 – OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO**

### **INSTITUTO AYRTON SENNA E SUA REDE POLÍTICA NOS SISTEMAS DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**

### **INSTITUTO AYRTON SENNA Y SU RED DE POLÍTICAS EN LOS SISTEMAS DE ENSEÑO DEL RIO GRANDE DO SUL**

**Maria de Fátima Cossio**

UFPEL; E-mail: [cossiofatima13@gmail.com](mailto:cossiofatima13@gmail.com)

**Susana Schneid Scherer**

UFPEL/Apoio: Capes; E-mail: [susana\\_scherer@hotmail.com](mailto:susana_scherer@hotmail.com).

**Palavras-chave:** Redes de influências; Políticas educacionais; Parcerias Público-Privadas.

**Palabras-clave:** Redes de influencias; Políticas educativas; Asociaciones público-privadas.

## **Introdução**

Este trabalho problematiza a rede política (*network policy*) do Instituto Ayrton Senna (IAS), em vista de sua destacada atuação em parcerias público-privadas (PPPs) nas redes de ensino do Estado do Rio Grande do Sul (RS).

Esse dado derivou da pesquisa “Redes políticas e as parcerias público-privadas no estado do RS”, realizada entre 2016-2019, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE/UFPel). Sua pretensão foi a de mapear as instituições privadas mais atuantes nos sistemas de ensino municipais do Estado, tendo como base a divisão da Secretaria de Educação do Estado do RS (SEDUC/RS) que agrupa as 497 cidades do estado em 36 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Nisso, chegou-se a cinco entidades mais recorrentes: o Instituto Natura como o mais prevalente; o IAS como o segundo mais presente; seguido, em menores escalas, pela Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil (FENABB); Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), e Associação Nacional dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA).

Nesse sentido, pretende-se refletir acerca dessas novas agências de redes políticas que se organizam em torno das instituições públicas, sobretudo, no que tange as implicações na educação pública.

## **Metodologia**

Esta investigação se baseia na sociologia das políticas educacionais, entendida como campo de disputas em que se produzem e reproduzem sentidos que se dão tanto em macro-contextos de influências, interesses ou ainda da produção dos textos políticos, quanto no contexto micro da prática escolar, gerando efeitos diretos e também efeitos mais amplos em padrões sociais (BALL; MAINARDES, 2011).

Na especificidade deste estudo, investigou-se a rede de influência política do IAS, com base em estudos de Ball (2014), por entendê-la como um novo e particular estilo de agenciamento político, o qual mescla laços duradouros e colaborações esporádicas e interdependências intrincadas para fornecer conhecimento, reputação e legitimidade ao projeto global de uma sociedade de mercado. Dele participam Organismos Multilaterais (OM), governos nacionais, organizações não governamentais

(ONGs), *think tanks*, uma série de grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais, etc, que compartilham de uma mesma filosofia voltada a produzir mudanças no pensamento e comportamento de governos locais, regionais ou mesmo nacionais por meio de trocas de normas, ideias e discursos (BALL, 2018; SHIROMA, 2016).

Para a coleta de dados se adotou o método de “etnografia de rede”, desvelado por Ball (2014), e considerado como uma variação do que Bevir e Rhodes (2006) apresentam como “análises etnográficas de governança em ação”. Baseia-se em estudos de Howard (2002), usando do levantamento de novas de dados da internet, no lugar de priorizar dados terrestres, como forma de enriquecer o acesso à forma e ao conteúdo da questão “social” em redes sociais em um campo particular de relações políticas.

Nessa linha, usaram-se como instrumentos de coleta de dados o site oficial do IAS, e relatórios anuais, que constam de 2012 a 2018; notícias na mídia online; informações nos sites de entidades representativas de dirigentes estaduais e municipais de educação; e de Secretarias e Conselhos de Educação (Municipais e Estaduais); vídeos promocionais, *Power points*, páginas do *Facebook*, *blogs* e outras fontes digitais.

Feito isso, subsidiou-se dos apontamentos de Shiroma, Campos e Garcia (2005) para analisar os textos e palavras para além do que dizem, procurando desmistificar suas reais motivações e interesses e refletir acerca de implicações na educação pública.

## **Resultados e análises**

O IAS foi registrado em 20 cidades do Estado do Rio Grande do Sul, através de quatro diferentes projetos e ações educacionais, quais sejam: “Se Liga”, “Acelera”, “Comitê Gestor de Soluções educacionais” e “Letramento em Programação Digital”. Encontrou-se o projeto do “Letramento em Programação Digital” do IAS se realizando dentro do programa “AABB Comunidade” da FENABB, que se volta a promover o desenvolvimento integral dos estudantes de escolas públicas, a fim de favorecer a inclusão socioproductiva e ampliar a consciência cidadã (AABB COMUNIDADE, 2017).

O IAS tem início em 1994 com ações voltadas para a alfabetização e uma visão de educação integral, obtendo em 2004 a regulamentação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) por intermédio da Lei nº 9.790/1999 (IAS, 2019). Uma de suas primeiras iniciativas foi o programa Educação pelo esporte, criado em 1995, levando a desenvolver as propostas de alfabetização do Acelera em 1997 e Se Liga em 2001, que permite com que o Instituto ganhe em abrangência e expressividade,

ao serem incluídas, junto ao programa Circuito Campeão, nas versões de 2009 e 2011 do Guia de Tecnologias do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE, BRASIL, 2007).

Desde 2014 o IAS tem promovido o que chama de “políticas de gestão da alfabetização escolar”, com a pretensão de evoluir nas soluções educacionais já em tramitação, a fim de alinhar-se às metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para o ensino fundamental. A alfabetização é encarada como uma política pública, exigindo o compromisso do sistema e da comunidade em geral para a obtenção do sucesso, reforçando a noção de que a sociedade civil precisa fazer a sua parte, notadamente por meio de fundações e institutos, em aspectos e áreas em que o Estado não consegue atuar sozinho, como de forma recorrente é referido pelo IAS em seus escritos. Assim, se utiliza do método gerencial, com protocolos para o controle de resultados, consultorias na formação dos gestores escolares e professores, acompanhamento do processo de ensino e avaliação para garantir o alinhamento. São programas resultantes disso: Gestão Nota 10, criado em 2005 e reformulado em 2014, de modo a deixar de ser uma ação individual para se integrar a outras iniciativas; Gestores em Rede, criado em 2015; Rede Nacional de Ciência para Educação (CpE) e o programa de formação docente Letramento em Programação Digital, respectivamente, alinhavados em 2014 e 2015.

No Rio Grande do Sul o Letramento em Programação Digital se faz presente em 19 cidades, impactando mais de 800 alunos do ensino fundamental. A Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC/RS) possui uma equipe que orienta o programa por intermédio do Núcleo de Tecnologia Educacionais (NTE), que promove formação de professores em ambientes computacionais com uma equipe interdisciplinar. No caso da Rede CpE é uma iniciativa originada em uma Universidade pública, apoiada pelo IAS e a Fundação de Apoio a Pesquisa do RJ (FAPERJ) que, desde então promove pesquisas, eventos e troca de conhecimentos com diferentes universidades e áreas do conhecimento, focados na área de neurociência, segundo a ideia de educação baseada em evidências. Mais recentemente foram lançados dois novos setores de atuação, o Desenvolvimento Global em 2017, que troca experiências com outros países; e o EduLab21, laboratório de ciências aplicadas à educação com cátedras no Brasil (no Instituto de Ensino e Pesquisa, Insper) e internacional na Universidade de Ghent, na Bélgica.

A atividade do IAS ilustra sua atuação no âmbito local e no plano macrossocial, uma vez que é extensa e poderosa sua participação em uma diversidade de redes políticas, com outros entes privados e setores públicos, o que dá suporte para que direcione, ao lado de seus parceiros, a agenda da educação pública nacional. Um exemplo recente é a parceria firmada entre o IAS e o Conselho Nacional de Educação (CNE) “para o desenvolvimento de estudos que orientem futuras diretrizes sobre educação integral no Brasil, com destaque para a alfabetização plena” (IAS, 2019). Sua lista de parceiros em 2019 passa de 80 instituições, divididas em seis categorias de maior a menor importância, observando-se que algumas instituições mudam de categoria a cada ano, ora com maior, ora com menor importância. Analisando os relatórios divulgados pelo IAS, de 2012 a 2018 se observa a Lide como a grande parceira, seguida pela P&G. Em 2018, ressalta-se o espaço da Arco Dourado da rede McDonald’s como uma das grandes parcerias do Instituto.

O IAS mantém cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde 2004, e com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde 2012. Atua em frentes como o Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base (BNCC), dos quais participa também o Instituto Natura, outra destacada entidade em programas levantados nos sistemas educacionais do RS. Ressalta-se, ainda, que as análises evidenciam relações do grupo com representações públicas como Coordenadoria de Aperfeiçoamento da Pesquisa Superior (CAPES), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União nacional dos dirigentes de Educação (UNDIME), além de ações vinculadas ao Ministério da Educação (MEC).

## **Conclusão**

Ao cotejar as PPPs presentes nos sistemas de ensino do Estado do RS e as redes que mantêm, reconhece-se que expressam novas relações entre Estado, mercado e sociedade civil em avanço dentro de uma perspectiva da governança, que impulsiona a constituição de redes de transferência e influências políticas (CÓSSIO, 2015). Esses conceitos elucidam novas formas políticas no setor público, e que têm repercussões nas políticas educacionais e seus desdobramentos quanto à organização, gestão, avaliação, e concretização dos processos escolares como um todo.

No caso específico do IAS, observou-se uma imbricada rede de relações com empresas privadas; instituições de pesquisa públicas e privadas, nacionais e internacionais; empreendedores educacionais; filantropos; institutos e fundações privadas, legalizadas como Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); redes públicas de educação, com propósitos que anunciam o interesse e o compromisso em melhorar os resultados da educação pública.

Nesse sentido, ficam evidentes as iniciativas, quer seja por meio dos projetos e programas desenvolvidos pelo IAS, quer seja por meio das parcerias e inserção em movimentos de instituições e empresariado na adoção de medidas que incidem sobre a regulamentação da educação nacional, envolvendo desde o diagnóstico, feito por meio de instrumentos próprios de monitoramento e publicização, passando por redesenho da política nacional de alfabetização, reorganização do Ensino Médio, currículo nacional, entre outros. O discurso mais corrente, entretanto, é voltado à gestão das redes e escolas, no sentido de obter maior eficiência e eficácia através de mecanismos de controle dos processos, planejamento estratégico e avaliação dos resultados, desconstruindo a gestão pública e seus princípios orientadores sob a égide da Nova Gestão Pública (NGP) e, portanto, sua lógica flagrante gerencial e empresarial. A gestão democrática, seus instrumentos e espaços de efetividade ficam comprometidos diante do avanço da “modernização da gestão”.

Concorda-se com Ball (2018) quando diz ser preciso contemplar 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.

Assim, é preciso questionar a falta de representatividade social, de compromissos com justiça social e com a materialização de direitos quando os grupos e/ou redes substituem o poder público e reconfiguram os princípios e propósitos da educação na perspectiva mercantil. Peroni (2015) alerta que esses grupos não são uma abstração, sendo formados e operados por sujeitos em um projeto de classe.

Compreende-se que as PPPEs potencializam, em escala abrupta, um avanço em nível global do setor privado, o qual passa a estar então, “profundamente enraizado no coração dos serviços públicos educacionais” (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1149). Diante de tal prerrogativa, considera-se que as PPPEs se encaixam em um projeto mais

amplo de reconstituição da educação pública no âmbito de uma sociedade prô-mercado.

### Referências:

AABB Comunidade. **Site oficial.** Disponível em: <  
<http://www.aabbcomunidade.com.br/>>. Acesso em 20/08/2017.

BALL, Stephen J. **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.

\_\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2007.

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.

IAS, Instituto Ayrton Senna. **Site institucional.** Disponível em:  
<<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em 30/06/2019.

PERONI, Vera Maria V. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **Anais...** 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-15.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. 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.

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ALEMANHA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O SISTEMA DUAL

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA: CONSIDERACIONES SOBRE EL SISTEMA DUAL

Cíntia Magno Brazorotto

Membro do GREPPE/UNICAMP

Doutoranda FE/UNICAMP e pedagoga IFSP

cbrazorotto@gmail.com

**Palavras-chave:** Ensino médio; educação profissional; sistema dual.

**Palabras clave:** Enseñanza secundaria; formación profesional; sistema dual.

### Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar a organização do sistema dual na Alemanha, considerado por organismos multilaterais, como UNESCO (MAROPE, 2015) e OCDE (2018), um modelo de política educacional profissionalizante para outros países, inclusive o Brasil.

O texto apresenta resultados de pesquisa de doutorado em desenvolvimento que visa identificar para quê e para quem as políticas para esse segmento educacional são desenvolvidas em ambos os Países.

O referencial teórico que embasa a presente análise pauta-se em estudiosos da temática como Huisinga (1999), Thelen (2004) e Deissenger (2015).

O texto organiza-se em: a) apresentação de dados sobre educação e trabalho na Alemanha; b) caracterização do sistema dual. Ele se inscreve no Eixo 4: Educação básica e privatização, pois verifica a relação público-privado no desenvolvimento da política.

### Delineamento Metodológico

A pesquisa de caráter quanti-qualitativo utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: a) pesquisa documental: análise da legislação educacional vigente, documentos e dados estatísticos oficiais; b) entrevistas semiestruturadas: professores de escola de uma educação profissional (*Berufskolleg*) e profissional do Instituto Federal de Educação Profissional (*Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB*); c) *survey*: aplicação de questionário eletrônico junto a estudantes da *Berufskolleg*.

A coleta de dados foi realizada no Estado da Renânia do Norte-Vestefália, Alemanha, durante estágio doutoral na Universidade de Siegen, Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), entre outubro de 2018 e março de 2019.

### **O sistema dual na Alemanha**

A Alemanha é o país mais rico na Europa, conta com alta capacidade industrial e elevado desenvolvimento de novas tecnologias, posição refletida na qualidade da força de trabalho que recebe uma excelente formação profissional contribuindo para o crescimento econômico do País (DEISSENGER, 2015).

As taxas de desemprego entre jovens de 25 a 34 anos na Alemanha são menores do que em outros países europeus, em torno de 3% entre aqueles com ensino médio ou superior (OCDE, 2018). De acordo com a OCDE, o sistema de educação profissional alemão associado ao sistema público de emprego garante elevada colocação no mercado de trabalho, já que em 2017 83% dos egressos desse sistema estavam empregados, índice próximo aos do ensino superior (87%) e acima da média da OCDE (77%). Já entre aqueles que não concluíram o ensino médio (13%) a taxa de desemprego é 15%, refletindo o processo de seleção e segmentação do sistema de ensino básico, que de acordo com Andrade e Amaral (2013, p. 213) “é uma das principais variáveis para definir as chances individuais de integração social e garantir as condições financeiras mínimas do cidadão”.

O sistema educacional alemão estrutura-se em diferentes trajetórias educacionais de acordo com o rendimento acadêmico do estudante. O ensino primário, equivalente ao fundamental I no Brasil, é igual para todos e tem duração de 4 anos<sup>44</sup> na Renânia do Norte-Vestefália. No quarto ano as crianças são avaliadas e conforme seu desempenho os professores orientam as famílias para três diferentes tipos de escolas no nível secundário inferior, correspondente ao fundamental II brasileiro.

Os estudantes com melhores notas são remetidos ao *Gymnasium*, que prepara para a Universidade por meio da obtenção do *Abitur*. Os medianos são direcionados ao *Realschule* que lhes garantirá formação geral e profissional, podendo acessar cursos superiores nas Universidades de Ciências Aplicadas. Já aqueles com baixo rendimento são enviados ao *Hauptschule*, com formação geral elementar e qualificação profissional básica.

---

<sup>44</sup> O ensino primário pode ter duração de 4 a 6 anos, conforme legislação própria de cada Estado.

Segundo Below, Powell, Roberts (2013) a escolha do itinerário educacional em tenra idade, por volta dos 10 anos, reproduz a estrutura social, pois muitos pais escolhem a trajetória dos filhos com base em sua posição social e profissão. Assim, os filhos dos trabalhadores persistiriam na formação profissional, seguindo a tradição familiar. Em contrapartida, pais com formação superior tendem a direcionar seus filhos para a trajetória formativa universitária. Esta informação é corroborada por Dumont et al. (2014) que acrescenta o fato de crianças com histórico familiar de imigração estarem mais propensas a serem encaminhadas ao *Hauptschule*, mesmo quando apresentam bom desempenho.

Os que chegam ao ensino profissional, no geral, são aqueles oriundos da *Realschule* ou *Hauptschule*. A educação profissional é organizada no nível secundário superior, equivalente ao ensino médio brasileiro. Os cursos profissionalizantes podem ser: a) vinculados ao sistema dual, no qual os estudantes frequentam a escola um ou dois dias na semana e nos demais realizam formação na empresa; ou b) cursos de formação geral articulados ao profissionalizante, realizados exclusivamente na escola.

Conforme dados do Instituto Federal para Educação Profissional (BIBB), em 2017, 68,5% dos jovens ingressantes em escolas profissionalizantes estavam inscritos no sistema dual.

O sistema dual tem sua origem nas guildas, organizações de artífices do século VIII, das quais emergiram as corporações de ofícios no século XIX que se incumbiam da formação dos futuros artesãos, conciliando a formação teórica à prática, conforme o ofício ensinado, tradição que permanece no atual sistema dual (HUISINGA, 1999; THELEN, 2004).

Segundo Thelen (2004) uma legislação de 1897 criou o cenário para a formação de aprendizes sob o controle do setor de artesanato organizado. Neste contexto, foram criadas as câmaras de artesanato com autoridade para-pública no domínio da formação e da qualificação profissional de aprendizes e sua respectiva certificação. Os setores da indústria e sindicatos, emergentes no final do século XIX e início do XX, não se incluíam nesse sistema e começaram a reivindicar autoridade para realizar a formação no trabalho.

A indústria de máquinas passou a questionar o monopólio do setor artesanal, pois dependia de trabalhadores qualificados em suas fábricas, o que gerou uma competição com o setor artesanal, o único com poder de certificação profissional até

então. A partir das disputas políticas entre eles o sistema dual foi unificado e padronizado (THELEN, 2004).

Esse processo avançou quantitativamente sob o regime nazista, dada a demanda por força de trabalho na indústria armamentista, por exemplo. Já em 1969 por meio da promulgação da Lei de Formação Profissional chegou à configuração atual, incluindo os sindicatos no quadro regulamentar da formação profissional. Assim, completou um longo processo de desenvolvimento institucional que se convertera efetivamente em um conjunto de instituições originalmente concebidas na década de 1890 que se constituiu no sistema dual, fortemente marcado pela parceria entre o Estado e o setor produtivo (THELEN, 2004).

No sistema dual a responsabilidade pela formação profissional é compartilhada entre as instituições de ensino e as empresas. O governo traça as diretrizes gerais por meio da Lei de Formação Profissional e outras regulações e portarias. Essas, por sua vez, são seguidas pelo Comitê Conjunto do Instituto Federal de Educação Profissional (BIBB) que reúne representantes dos trabalhadores, das empresas, do governo central e dos Estados e especialistas em educação profissional. Desde 1969, esse comitê revê periodicamente os regulamentos de forma conjunta, discutindo questões como a organização dos cursos, currículos, financiamento e as habilidades demandadas pelo setor produtivo para a capacitação dos trabalhadores (CGEE, 2015).

De modo geral, o sistema dual consiste em uma modalidade de educação profissional na qual o estudante assina um contrato de aprendiz com a empresa e, assim, realiza parte de sua formação teórica e de conhecimentos gerais no ambiente escolar e nos demais dias participa em atividades práticas orientadas por um tutor dentro da empresa. O estudante recebe uma remuneração por esse período de instrução, com duração em torno de 3 anos, e o valor é gradativamente ajustado conforme o passar dos anos de formação. A remuneração é responsabilidade da empresa contratante, bem como, a contratação e encargos do tutor e demais recursos necessários para o aprendizado. Da mesma forma, o governo federal repassa verbas para o funcionamento das escolas profissionalizantes e para o BIBB que realiza o trabalho de regulação, fiscalização e assessoria nos assuntos ligados ao sistema dual, bem como a mediação entre o setor produtivo e a escola.

A seleção para ingressar no sistema dual é feita pelas empresas, por meio da oferta de vagas de aprendizagem. Após ser selecionado por uma empresa, o estudante é encaminhado à escola profissionalizante parceira.

De acordo com dados do BIBB, em 2017, 19,7% das empresas estabelecidas na Alemanha participavam do sistema dual, sendo 523.290 novos contratos naquele ano, com predominância do setor da indústria e comércio (58,1%), seguido pelo de ofícios (27,5%). Ainda de acordo com o BIBB, 68% dos jovens foram contratados após o período de aprendizagem. No total, são 326 profissões regulamentadas e passíveis de certificação pelo sistema dual. O exercício de ocupações, mesmo básicas como manicure, demanda certificação na Alemanha.

O financiamento é compartilhado entre o governo e o setor privado, mas de acordo com o BIBB o investimento realizado pela empresa (cerca de 18.000 euros por aprendiz) é recompensado pela formação do trabalhador e assim, a empresa consegue amortizar cerca de dois terços do custo de formação. Com isto, em 2016 as empresas tiveram um custo líquido de 7,7 bilhões de euros com o sistema dual. Em contrapartida, o governo federal investiu 7,29 bilhões nas escolas de educação profissional, supervisão e regulação do sistema, indicando investimento equilibrado entre ambos.

Autores como Thelen (2004) e Deissenger (2015) e relatórios de organismo internacionais como a OCDE (2018) reconhecem a excelência deste modelo educacional principalmente pela estreita ligação entre escola e empresa que facilita a transição do jovem para o mercado de trabalho, sendo um dos motivos para as baixas taxas de desemprego entre os jovens na Alemanha.

Por conseguinte, o sistema alemão passa a ser referência para países europeus como a Espanha e França e da América Latina, como o Paraguai, que segundo um dos entrevistados implantou o sistema dual como política de educação profissional. No Brasil, se verifica a oferta de cursos baseados no sistema dual no Sistema 'S', SENAI por exemplo, e em outras instituições privadas em parceria com a Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha. Para os defensores desse sistema, os benefícios atribuídos são: eficiente transição dos jovens entre a escola e o mercado de trabalho traduzindo-se em baixos índices de desemprego; racionalização de custos compartilhado entre os setores público e privado; qualidade dos técnicos formados, e; alto índice de procura dos jovens pelos cursos (BARONE, 2008; SENAI, 2015).

## **Conclusão**

Observamos que a sociedade alemã valoriza a tradição na educação profissional, assim, o sucesso do sistema dual pode ser creditado à permanência do modelo de

aprendizagem iniciado no setor artesanal das guildas e que evoluiu ao longo do tempo tomando a configuração atual.

Verificamos que possuir uma certificação de nível médio é condição para inserção qualificada no mercado de trabalho alemão, já que 56% dos jovens no País possuem o nível médio, 86% desses atrelados à formação profissional (OCDE, 2018). Contudo apontamos a desigualdade do sistema educacional, que divide os estudantes em diferentes trajetórias educativas em tenra idade, reproduzindo desigualdades sociais, com pouca margem de mobilidade.

Concluimos que orientações de organismos multilaterais, como a OCDE (2018), de adoção do sistema dual como modelo de política para outros países parte de princípios neoliberais, que buscam a racionalização dos custos com a formação profissional por meio de parceria entre o setor público e privado, bem como, agilidade na transição escola-trabalho e a diminuição dos índices de desemprego entre jovens.

Consideramos que o sistema dual é pautado na tradição e na configuração da sociedade alemã e que o contexto econômico e social de países, como o Brasil, deve ser considerado para a implantação de políticas de formação profissional que efetivamente atendam as demandas dessa população por educação e trabalho.

## Referências

BARONE, Rosa Elisa M. **Formação profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional**. Boletim SENAC, ano 2008. <Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/241/boltec241b.htm>>. Acesso em 01 fev. 2017.

BELOW, Susanne von; POWELL, Justin J.W; ROBERTS, Lance W. Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany after Unification. In: **Sociology of Education**, 86(4), 362-375, American Sociological Association 2013. DOI: 10.1177/0038040713496585.

BIBB. Disponível em:< <https://www.bibb.de/govet/en/73896.php>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CGEE. **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

DEISSINGER, Thomas. The German dual vocational education and training system as ‘good practice’? In: **Local Economy**, 2015, Vol. 30(5) 557–567. Disponível em: <[sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav](http://sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav)>. Acesso em: 01 dez. 17.

DUMONT, Hanna; MAAZ, Kai; NEUMANN, Marko, BERCKER, Michael. Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions und Fördermöglichkeiten. In: **Z Erziehungswiss** (2014) 17: 141-165. DOI: 10.107/s11618-013-0466-1.

HUISINGA, Richard. **Wirtschaftspädagogik**: ein interdisziplinär orientiertes lehrbuch/von Richard Huisinga und Ingrid Lisop. – München: Vahlen, 1999. ISBN: 380062263.

MAROPE, P. T. M. **Liberar o potencial**: transformar a educação e a formação técnica e profissional / P. T. M. Marope, B. Chakroun e K. P. Holmes - Brasília: UNESCO, 2015. 232 p. – (Educação em movimento).

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/Departamento Nacional. **Panorama mundial da educação profissional**: desafios e respostas. – Brasília: SENAI, 2015.

THELEN, Kathleen. **How institutions evolve**: the political economy of skills in Germany, Britain, The United States, and Japan. New York, Cambridge University Press, 2004.

OCDE. **Education at a Glance 2018**. Disponível em: <<http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/DEU.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

## **REDES POLÍTICAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO**

## **REDES POLÍTICAS Y EDUCACIÓN INTEGRAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO**

Carolina Machado d'Ávila  
IFSP-Câmpus Boituva/Unicamp  
[carol.davila@gmail.com](mailto:carol.davila@gmail.com)

**Palavras-chave:** Redes políticas. Filantropocapitalismo. Educação Integral. Análise do discurso.

**Palabras-clave:** Redes políticas. Filantropocapitalismo. Educação Integral. Análisis del discurso.

## Introdução

Para garantir a oferta da educação integral, muitas secretarias, tanto estaduais como municipais, têm recorrido às parcerias público-privadas com instituições filantrópicas com ou sem fins lucrativos, o que se caracteriza o que Olmedo (2013) e Ball (2014) denominam como governança filantrópica. Essas entidades, privadas, passam a ter forte influência na definição das políticas públicas para a educação.

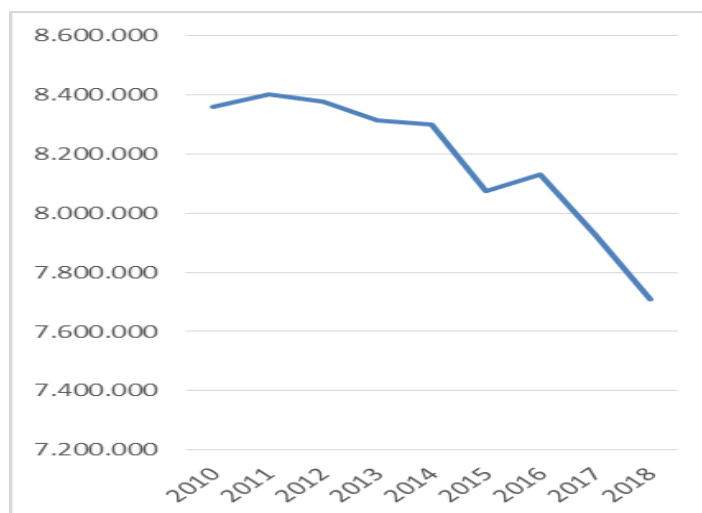
A transferência da definição das políticas públicas para fundações, geralmente com características filantrópicas e ligadas a grandes empresas, muda o paradigma da relação entre governo e sociedade civil, uma vez que passa a ser decisão da fundação ou do grupo de fundações a definição de bom/mal professor; aluno ideal; currículo ideal, entre outras determinações. (OLMEDO, 2016).

Essas instituições privadas, com ou sem fins lucrativos e, principalmente, as ligadas a grandes empresas têm participado das propostas de educação integral nos Estados, seja de forma declarada e oficializada ou não. Algumas instituições atuam através de organizações parceiras, não sendo possível, identificar em uma análise mais superficial, quem, de fato, está definindo as propostas da educação integral, formando uma rede política que se infiltra nos governos manipulando as políticas.

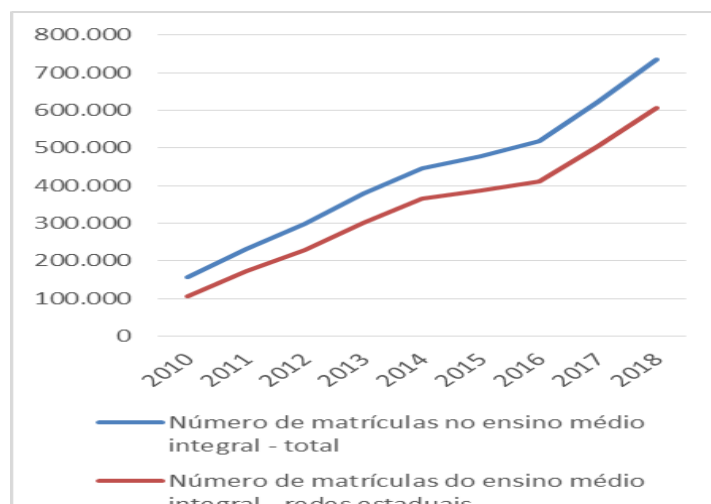
## Educação integral

A proposta de uma educação integral não é recente. Ela sempre esteve presente nas discussões, seja sobre as práticas pedagógicas em si, a ampliação do tempo escolar e até como forma de proteção social. Na última década, embora as matrículas no ensino médio como um todo estejam diminuindo, as matrículas na educação integral, nesta etapa de ensino, têm aumentado de forma significativa, conforme pode ser visto nos gráficos abaixo:

**Gráfico 1** – evolução do número total matrículas no ensino médio entre 2010 e 2018.



**Gráfico 2**– evolução do número de matrículas em tempo integral no ensino médio entre 2010 e 2018



**Fontes:** INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018). Elaborado pela autora.

Enquanto função do Estado, a educação pode ter diferentes concepções e práticas, conforme as diferentes visões sociais de mundo, como por exemplo, anarquismo, o socialismo, o liberalismo e, atualmente, o neoliberalismo. No Brasil, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 32 “É um marco que assinala não só uma revolução na história das ideias pedagógicas no Brasil, como também a transição [...] que esse documento reflete e explica, de uma civilização para outra.” (CURY; CUNHA, 2015, p. 176). De acordo com Cavaliere (2010, p. 250) apesar de defender a formação do “*homem integral*” esse modelo de educação era submetido às necessidades do Estado, que seria “moldado para servir aos interesses do *Estado Integral*” e a formação deveria acontecer de acordo com uma verdade já estabelecida. Considerando que o Estado era mantido pelas elites e muito próximo das famílias e da igreja, abria espaço para privatizações e domínio da igreja nas ações educativas.

No final do século XX, algumas tentativas de escola em tempo integral foram implementadas no País, mas a possibilidade de efetivação desta modalidade de ensino, em todo o Brasil, se dá em 2007, a partir da criação do “Programa Mais Educação”, instituído pela Portaria Normativa Interministerial n.º 17. No mesmo dia, é publicado o Decreto n.º 6.094, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, sendo regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/10. O

“Compromisso” foi um documento elaborado por um grupo de empresários e previa, dentre outras propostas, a parceria com a sociedade civil na oferta da educação integral, visando a melhoria da educação como um todo.

A década de 1990, em termos político-econômicos, é marcante na história recente do Brasil, com a chegada dos ideais neoliberalistas, especialmente após o Consenso de Washington e a influência de organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial, a OCDE, entre outros. (OLIVEIRA, 2003; LIBÂNEO, 2016). As ideias concebidas para serem implementadas nas sociedades latinas são difundidas nessas conferências e encontros mundiais, temáticos, nos quais os países são convidados a serem signatários.

Lima (2011, p. 2) afirma que os consensos internacionais, a nova agenda e determinadas orientações para a educação assumem um papel que se sobrepõe aos governos, obrigando-os a adotarem políticas internacionais “[...] seja por razões de adesão política, de subordinação econômica ou de legitimação institucional”, reconvertendo, nas palavras do autor, a centralidade do Estado-nação, que permanece como produtor e reprodutor de políticas educacionais.

Nessa onda neoliberal Adrião e Peroni (2009) afirmam que duas tendências de gestão se tornam alternativas ao Estado burocrático, considerado lento e ineficiente. Por um lado, deixa de ser executor e passa a ser financiador e avaliador das políticas públicas sociais, que passam a ser executadas por organizações privadas, “[...] o que tem sido identificado como a propriedade pública não-estatal.” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 109). Por outro, apesar dos serviços continuarem, oficialmente, como públicos, sua gestão incorpora a lógica do mercado, ou quase-mercado, com aspectos como competitividade, redução de custos, metas.

Nessa nova configuração, o Estado empenha-se “[...] em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.” (SAVIANI, 2013, p. 438).

### **Redes políticas e governança filantrópica**

Embora o termo política seja mais comumente usado para definir práticas e ações emanadas do Estado, atualmente, este tem sido muito influenciado pelos *policy-makers* (fazedores de políticas, em tradução literal), ou seja, pessoas, grupos de interesses, instituições, organizações, entre outros, que atuam direta ou indiretamente na

indução de definição de políticas, direcionando a ação do Estado. (COLEBATCH, 2009). Uma característica deste modelo de governança é que as *networks* (redes), ou “coleção de atores amorfos” passam a dominar a política pública. (PETERS; PIERRE, 1998). Jessop (2003), Olmedo (2013) e Ball (2014) identificam essa nova forma de governança em rede, com a participação crescente de empresas, “empreendedores sociais” e instituições filantrópicas como heterarquias ou governança filantrópica.

A metodologia de análise de redes pode ser definida de duas formas: como uma técnica de análise com a finalidade de olhar a estrutura das comunidades políticas e como elas se relacionam entre si; e como um conceito, usado para representar as rápidas mudanças que acontecem na governança. As redes devem ser vistas tanto em relação ao que acontece nelas, como um todo, como o que acontece em cada ponto nodal. (OLMEDO, 2013).

Ainda de acordo com Ball (2014, p. 28) a rede tornou-se um dispositivo analítico chave dentro desta reorientação nas estruturas sociais, dando a possibilidade de se analisar alguma durabilidade nas novas formas “distantes e fugazes de interação social [de] sistemas circulatórios [globais] que conectam e interpenetram o local.” A participação dos atores é multifacetada e as formas de relacionamento são diferenciadas.

Olmedo (2013) afirma que essas novas formas de governabilidade têm fortes características políticas e econômicas do neoliberalismo, o qual traz novas formas de governabilidade, com estruturas de governo mais flexíveis, e decisões e responsabilidades compartilhadas entre o Estado e outros atores. “[...] É importante que nós não subestimemos os poderes do Estado, mas é também importante, no abstrato, não superestimá-lo, nem tratar o Estado como um todo indiferenciado.” (BALL, 2014, p. 31). O que acontece é um deslocamento do centro de gravidade do ciclo de políticas, uma expansão das redes que acontece em detrimento de mercados e hierarquias, o que ele chama de heterarquias (JESSOP, 1998) e podem ser definidas como

[...] tentativas e atividades de indivíduos e organizações de assumir o controle de, ou para orientar, as estruturas de sistemas em que eles não são necessariamente dirigidos, representados ou envolvidos. Ao trabalhar no contexto e condições em que estes sistemas funcionam, a intenção das atividades heterárquicas é influenciar estrategicamente as agendas de outras pessoas e processos internos de tomada de decisão, evitando a necessidade de tornar-se diretamente envolvidos em suas operações. (OLMEDO, 2013, p. 476).

Especificamente em relação à educação integral, os discursos e concepções sobre a modalidade, no Brasil, têm perpassado diferentes governos. A análise destes

discursos sobre políticas de educação integral que se tornam hegemônicos, independente da ideologia política dos governos, e proporcionam a articulação das redes políticas será feita sob a ótica dos estudos de análise do discurso de Laclau e Mouffe (2015). Para os autores, a “análise do discurso” pretende identificar em que condições um determinado discurso torna-se concreto, ou seja, em um contexto de múltiplas possibilidades, quais (e como) alguns elementos se articulam e se tornam hegemônicos enquanto outros são excluídos. A abordagem é o momento da *articulação* política, sendo o ponto central, a *hegemonia*. E, para que seja possível o estabelecimento de um discurso hegemônico, deve ser analisada a relação entre os entes e em que momento uma força social *particular* passa a assumir a representação de uma *totalidade*.

### **Algumas considerações**

Neste trabalho entendemos que as instituições filantrópicas (particularidades) se unem em grupos (Gife, Abong, Idis<sup>45</sup>) que representam a totalidade, estabelecendo a relação hegemônica.

A relação hegemônica surge quando as particularidades se unem em relações de equivalência, representando uma totalidade, sem que cada elemento perca sua própria singularidade. “Esta relação, por meio da qual uma particularidade assume a representação de uma universalidade que lhe é inteiramente incomensurável, é o que chamamos de uma *relação hegemônica*.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 41).

No Brasil, o Gife tem atuando como um grande *think thank*, possibilitando a formação de “[...] núdulos para a circulação e a reiteração de publicações, de ideias, de defesa do mercado livre, de políticas libertárias sociais e econômicas. Temas, questões, relatórios, artigos e propostas de políticas [...] reaparecem e repetem-se em cada localização.” (BALL, 2014, p. 55). Os empreendedores de políticas ou *think thanks* se aproveitam das “janelas políticas” para apresentar soluções a problemas, as quais são construídas discursivamente – “Problemas de política são geralmente ‘construídos’ ao invés de identificados.” (BALL, 2014, p. 41).

Em relação à educação brasileira a rede de atuação das organizações filantrópicas junto ao Estado pode ser assim representada:

---

<sup>45</sup> Grupo de Institutos Fundações e Empresas, Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais, Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social, respectivamente.



em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 24 jul. 2019.

JESSOP, B. The governance of complexity and the complexity of governance: preliminary remarks on some problems and limits of economic guidance. **Department of Sociology**, Lancaster, Uk, p.1-21, nov. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2YzMyJA>. Acesso em 12 maio 2018.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIBÂNEO, J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 46, n. 159, p.38-62, mar. 2016. (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em 12 maio 2018.

LIMA, L.C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p.1-18, out/dez 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17208>. Acesso em 10 jun. 2017.

OLIVEIRA, M.A.M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papirus, 2003.

OLMEDO, A. Heterarquias e "governança filantrópica" global na Inglaterra: implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S/l], v. 2, n. 2, p.479-498, jul. 2013. Semestral. Disponível em: <https://bit.ly/2OwrkbD>. Acesso em 05 jul. 2017.

OLMEDO, A. **A política educacional: princípio teórico-metodológico**. Campinas, 2016. 20 slides, color. Palestra proferida no Colóquio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALÉ). Disponível em: <http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2015/09/antonio-olmedo-BRAZIL-CONTEE.pdf>. Acesso em 15 set. 2016.

PETERS, B.G.; PIERRE, J.. Governance without Government?: Rethinking Public Administration. **Journal of Public Administration Research And Theory**, Oxford, v. 8, n. 2, p. 223-243, abr. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2YDZ2jj>. Acesso em 12 jun. 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

## MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS PAULISTAS: CONSTRUINDO DADOS SOBRE TAXAS DE ATENDIMENTO PÚBLICO E PRIVADO

# INSCRIPCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA EN LOS MUNICIPIOS DE SÃO PAULO: CONSTRUYENDO DATOS SOBRE LAS TASAS DE ASISTENCIA PÚBLICA Y PRIVADA

Danilo Kanno | UNICAMP | email: danilokanno7@gmail.com

Theresa Adrião | UNICAMP | theadriao@gmail.com

**Palavras Chave:** Matrículas; Educação Básica; Política Educacional.

**Palabras clave:** inscripción; Educación básica; Política educativa.

## Introdução

Este trabalho objetiva apresentar resultados decorrentes da atualização das informações sobre matrículas na educação infantil contidas no banco de dados PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS PAULISTAS (Adrião coord , 2009) desenvolvido no âmbito do GREPE (Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais). Mais precisamente, visamos com esta pesquisa apresentar para discussão futuras a variação das matrículas públicas e privadas especificamente em creche e pré-escola identificadas em municípios paulistas no período de 1996 a 2018.

Tendo em vista a continuidade do levantamento dos dados iniciado em pesquisa anterior<sup>46</sup>, este estudo considerou a estratificação dos municípios paulistas em função do número de habitantes. Entretanto, esta estratificação foi atualizada tendo em vista a projeção populacional de 2018. Em vista disso, o número inicial de municípios distribuídos nos 5 estratos (muito pequenos, pequenos, médios, grandes e metropolitanos) foi alterado conforme Tabela 1.

**Tabela 1** - Municípios por estrato de habitantes na fase 1 (2010) e fase 2 da pesquisa (2018).

| Estratos por habitantes                         | Número de municípios 2010 | Número municípios 2018 |
|-------------------------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Municípios Muito Pequenos: até 10000 habitantes | 278                       | 267                    |

<sup>46</sup> **ADRIÃO, T. (coord).** ESTRATÉGIAS MUNICIPAIS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DE PARCERIAS. Relatório de Pesquisa/ Fapesp. 2009. 237p.

| Estratos por habitantes                               | Número de municípios 2010 | Número municípios 2018 |
|-------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Municípios Pequenos: de 10001 à 50000.                | 245                       | 239                    |
| Municípios Médios: de 50001 à 100000 habitantes.      | 49                        | 59                     |
| Municípios Grandes: 100001 à 500000 habitantes.       | 63                        | 71                     |
| Municípios Metropolitanos: mais de 500000 habitantes. | 10                        | 9                      |

Fonte: Autores com base em Adriaio Coord (2011)<sup>47</sup>

Para efeito deste trabalho, as taxas de variação se referem aos municípios muito pequenos, uma vez que a pesquisa anterior indicava ser neste estrato a maior presença de matrícula privadas financiadas por meio de convênios e similares. (Borghi, Adrião e Garcia, 201; Adrião, Borghi, Domiciano, 2010, Borghi *et al*, 2014). Ainda assim, vale lembrar que

Embora no período de 2006 a 2009 haja aumento considerável das matrículas nas duas redes de atendimento (pública e privada), é importante destacar que, a partir da instituição do Fundeb, tem sido recorrente o cômputo de matrículas privadas de escolas conveniadas como constitutivas da rede pública, o que gera imprecisões nos dados oficiais de matrículas públicas e privadas, disseminando a ideia equivocada de que o atendimento à educação infantil tenha se dado pela correspondente expansão da esfera pública estatal. (Adrião, Borghi, Domiciano, 298, 2010)

O trabalho concentra-se na indicação das variações no atendimento público e privado para os municípios muito pequenos, em função do número de habitantes, organizados nas 15 mesorregiões previstas pelo IBGE.

### Procedimentos Metodológicos

A partir da atualização do banco de dados inicialmente hospedado no site do LAGE e de sua migração para o site <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br>, o sistema foi reimportado no formato.csv (comma separated values) e por uma limitação do Drupal (sistema em que os sites da Faculdade de Educação são criados) precisava ter no

<sup>47</sup> Consultou-se também o site do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados>

Para efeito de tratamento posterior das informações a coordenação da pesquisa orientou organizar os municípios em mesorregiões de acordo com categorias que serão abordadas mais à frente, mantido o critério adotado pelo Banco de estratificação dos municípios conforme o número de habitantes: Mesorregião de Araçatuba, Mesorregião de Araraquara, Mesorregião de Assis, Mesorregião de Bauru, Mesorregião de

Campinas, Mesorregião de Itapetininga, Mesorregião do Litoral Sul Paulista, Mesorregião Macro Metropolitana Paulista, Mesorregião de Marília, Mesorregião Metropolitana de São Paulo, Mesorregião de Piracicaba, Mesorregião de Presidente Prudente, Mesorregião de Ribeirão Preto, Mesorregião de São José do Rio Preto, Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista.

A região com maior concentração em municípios muito pequenos é a mesorregião de São José do Rio preto, seguida da mesorregião de Presidente Prudente. Já que não apresenta nenhum município muito pequeno é a mesorregião metropolitana de São Paulo, razão pela qual será excluída deste levantamento.

**Tabela 2** - Total de municípios muito pequenos por mesorregião.

| <b>MESORREGIÃO</b>                       | <b>QUANTIDADE</b> |
|------------------------------------------|-------------------|
| Mesorregião de Araçatuba                 | 23                |
| Mesorregião de Araraquara                | 7                 |
| Mesorregião de Assis                     | 19                |
| Mesorregião de Bauru                     | 24                |
| Mesorregião de Campinas                  | 6                 |
| Mesorregião de Itapetininga              | 18                |
| Mesorregião do Litoral Sul Paulista      | 1                 |
| Mesorregião Macro Metropolitana Paulista | 2                 |
| Mesorregião de Marília                   | 14                |
| Mesorregião Metropolitana de São Paulo   | 0                 |
| Mesorregião de Piracicaba                | 10                |
| Mesorregião de Presidente Prudente       | 29                |
| Mesorregião de Ribeirão Preto            | 24                |
| Mesorregião de São José do Rio Preto     | 74                |
| Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista  | 13                |

A divisão inicial, que contou com os dados do censo de 2010 para o número de habitantes de cada município resultou em 277 municípios na categoria de muito pequenos. Como pretendíamos considerar as matrículas do ano de 2018 para fazer a variação e a taxa de crescimento, achou-se conveniente que as informações do número

de habitantes fosse também atualizado com a projeção da população calculada pelo IBGE, conforme tabela 1.

A nova seleção dos integrantes da categoria de municípios muito pequenos resultou em 267. Unidos da função PROCV da plataforma planilhas do Google Drive, foi rápido identificar quais eram os municípios dada uma característica em uma matriz em que cada coluna representava uma informação (e.g. id do município, nome, população de acordo com o censo 2010, população de acordo com a projeção para 2018, matrículas em determinada rede, etc).

*fx* *=SE(C2<=10001; A2)*

|   | A       | B                      | C                        | D                   | E                   | F                          | G     | H | I      | J      | K | L      | M      |
|---|---------|------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|----------------------------|-------|---|--------|--------|---|--------|--------|
| 1 | make ID | Cidade                 | Hab em 2010 (estimativa) | verificação 0_10000 | verificação 0_10000 | title                      | id_dg |   | MP2010 | MP2018 |   | MP2010 | MP2018 |
| 2 | 750     | Borã                   | 836                      | 750                 | 750                 | Boracéia                   | 751   |   | 671    | 671    |   | 277    | 267    |
| 3 | 1290    | Uru                    | 1.177                    | 1290                | 1290                | Vargem Grande do Sul       | 1296  |   | 673    | 673    |   |        |        |
| 4 | 1039    | Nova Castilho          | 1.255                    | 1039                | 1039                | Nova Europa                | 1040  |   | 675    | 675    |   |        |        |
| 5 | 851     | Flora Rica             | 1.499                    | 851                 | 851                 | Flora Rica                 | 851   |   | 676    | 676    |   |        |        |
| 6 | 1196    | Santana da Ponte Preta | 1.507                    | 1196                | 1196                | Santana de Parnaíba        | 1197  |   | 678    | 678    |   |        |        |
| 7 | 1195    | Santa Salete           | 1.539                    | 1195                | 1195                | Santo Antônio do Aracanguá | 1202  |   | 679    | 679    |   |        |        |

**Figura 2:** Modelo usado na divisão dos municípios de até 10000 habitantes.

Todos os dados de matrículas da atualização foram provenientes das sinopses estatísticas presentes no site do INEP. Em posse dessas matrículas (1996 a 2018) calculamos a variação bruta do período; ou seja, a subtração das matrículas iniciais (1996) das matrículas mais atuais presentes no banco (2018).

Essa variação bruta, por si só, não representa bem como os dados variaram, mesmo mostrando a totalidade da diferença. Para ter um dado mais completo, utilizamos a taxa de crescimento, que é calculada a partir da divisão da variação bruta pelo valor inicial de matrículas. Por exemplo: se o valor inicial é 30 e o valor final é 100, a taxa de crescimento dessa amostra é de  $(100-30)/30 = 2,3334$  ou ainda 233,34%.

Essa variável se mostra mais completa uma vez que nos apresenta uma porcentagem de quanto esses dados mudaram em relação a um parâmetro (no caso, o valor inicial de matrículas) afinal, um aumento de duas matrículas em 1000 é muito diferente de um aumento de duas matrículas em 20.

## Resultados

É importante notar todos os pontos críticos desses métodos empregados e quais foram os caminhos que tomamos em face dessas dificuldades. Uma primeira dificuldade adveio da notação dos campos nos quais não temos informação. O sistema Drupal fica extremamente facilitado quando existem apenas números inteiros em um determinado

banco de dados, sendo assim, o valor “-1” foi utilizado toda vez que em um determinado campo dever-se-ia preencher “Sem Informação”. Se por um lado isso resolve alguns problemas operacionais, coloca-nos em xeque na hora de fazer operações com os campos com “-1”. Um primeiro momento em que essa problemática vem à tona é quando tentamos obter as matrículas públicas que são compostas da soma entre as matrículas municipais, estaduais e federais. Se em algum desses campos houver ausência de informação temos duas escolhas: ou considerar que também não temos informação da matrícula pública naquele ponto específico (já que não temos conhecimento de todas as partes que a compõem), ou considerar zero para aquele segmento de matrícula específico que não conhecemos. Optou-se por considerar zero pois assim teríamos um panorama melhor de como foram as matrículas desse segmento.

Outro momento em que foi importante tomar uma decisão a respeito de como calcular alguns parâmetros foi quando o valor inicial para a taxa de crescimento era zero ou “-1” afinal, a taxa de crescimento não está bem definida quando o valor inicial do conjunto de dados é nulo. Optamos por considerar o como valor inicial “1” na divisão uma vez que o número de matrículas é discreto. Um exemplo seria se inicialmente tivéssemos 0 matrículas em um determinado segmento e ao final 100. Tivemos um crescimento bruto de 100 matrículas e também podemos pensar que um crescimento 100 vezes maior que uma matrícula. sendo assim a taxa de crescimento seria de 10000%.

Em relação à análise das variações de matrículas destaca-se que os dados levantados sobre as matrículas dos municípios muito pequenos confirmam os resultados apresentados para o período anterior (Adrião coord 2009; Borghi et, al 2014): tem sido mais frequente a atuação do setor privado nos municípios muito pequenos. Embora a quantidade de matrículas do setor público ainda seja muito maior que a do setor privado, o crescimento das matrículas privadas é muito maior, mesmo que possivelmente por conta da não atuação inicial (em 1996) deste setor.

Ainda, podemos ver que o crescimento das matrículas públicas neste segmento da educação (creches e pré-escolas) é fortemente ligado às matrículas municipais. Mesmo que o setor privado esteja apontando um grande crescimento nesse contexto, é imprescindível a destinação dos recursos públicos para a oferta educativa desses municípios.

**Tabela 4** - Taxa de crescimento das matrículas em pré-escolas em municípios muito pequenos das mesorregiões do estado de São Paulo.

| Mesorregião                                     | Pré Escola |           |           |
|-------------------------------------------------|------------|-----------|-----------|
|                                                 | Municipal  | Pública   | Privada   |
| <b>Mesorregião de Araçatuba</b>                 | 58,19%     | 58,47%    | 1700,00%  |
| <b>Mesorregião de Araraquara</b>                | 242,52%    | 242,52%   | 0,00%     |
| <b>Mesorregião de Assis</b>                     | 74,30%     | 74,30%    | 6200,00%  |
| <b>Mesorregião de Bauru</b>                     | 216,50%    | 219,44%   | 2000,00%  |
| <b>Mesorregião de Campinas</b>                  | 89,81%     | 89,81%    | 3600,00%  |
| <b>Mesorregião de Itapetininga</b>              | 213,67%    | 213,92%   | 400,00%   |
| <b>Mesorregião do Litoral Sul Paulista</b>      | 18100,00%  | 18100,00% | 0,00%     |
| <b>Mesorregião Macro Metropolitana Paulista</b> | 484,62%    | 484,62%   | 0,00%     |
| <b>Mesorregião de Marília</b>                   | 84,68%     | 86,29%    | 200,00%   |
| <b>Mesorregião Metropolitana de São Paulo</b>   | -          | -         | -         |
| <b>Mesorregião de Piracicaba</b>                | 63,25%     | 63,25%    | 0,00%     |
| <b>Mesorregião de Presidente Prudente</b>       | 525,16%    | 525,16%   | 0,00%     |
| <b>Mesorregião de Ribeirão Preto</b>            | 254,66%    | 254,66%   | 9100,00%  |
| <b>Mesorregião de São José do Rio Preto</b>     | 62,58%     | 59,28%    | 12100,00% |
| <b>Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista</b>  | 1086,88%   | 1086,88%  | 2300,00%  |

Nota: Mesorregião Metropolitana de São Paulo não contém por municípios muito pequenos.

**Tabela 5** - Taxa de crescimento das matrículas em municípios muito pequenos em creches nas mesorregiões do estado de São Paulo.

| Mesorregião                                     | Creche    |           |           |
|-------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
|                                                 | Municipal | Pública   | Privada   |
| <b>Mesorregião de Araçatuba</b>                 | 813,74%   | 618,59%   | 7000,00%  |
| <b>Mesorregião de Araraquara</b>                | 458,58%   | 458,58%   | 0,00%     |
| <b>Mesorregião de Assis</b>                     | 516,21%   | 516,21%   | 9900,00%  |
| <b>Mesorregião de Bauru</b>                     | 711,44%   | 558,08%   | 24000,00% |
| <b>Mesorregião de Campinas</b>                  | 1036,73%  | 1036,73%  | 4400,00%  |
| <b>Mesorregião de Itapetininga</b>              | 1585,71%  | 1585,71%  | 3300,00%  |
| <b>Mesorregião do Litoral Sul Paulista</b>      | 0,00%     | 0,00%     | 0,00%     |
| <b>Mesorregião Macro Metropolitana Paulista</b> | 26700,00% | 26700,00% | 0,00%     |
| <b>Mesorregião de Marília</b>                   | 118,89%   | 112,80%   | 327,38%   |

|                                                |          |          |           |
|------------------------------------------------|----------|----------|-----------|
| <b>Mesorregião Metropolitana de São Paulo</b>  | -        | -        | -         |
| <b>Mesorregião de Piracicaba</b>               | 464,36%  | 464,36%  | 6100,00%  |
| <b>Mesorregião de Presidente Prudente</b>      | 867,40%  | 798,30%  | 0,00%     |
| <b>Mesorregião de Ribeirão Preto</b>           | 433,88%  | 405,34%  | 30300,00% |
| <b>Mesorregião de São José do Rio Preto</b>    | 484,38%  | 274,35%  | 51200,00% |
| <b>Mesorregião do Vale do Paraíba Paulista</b> | 1687,80% | 1687,80% | 1000,00%  |

Nota: Mesorregião Metropolitana de São Paulo não contém municípios muito pequenos

Os dados presentes nas tabelas 4 e 5 acima permitem algumas observações importantes:

- Uma taxa de crescimento de 0% pode significar que o número de matrículas no ano inicial (1996) e no final (2018) foi o mesmo ou então que não houve matrículas registradas para essa categoria no período analisado, conforme explicado na metodologia.
- A mesorregião metropolitana de São Paulo não possui taxa de crescimento no período por não apresentar nenhum município enquadrado na categoria de muito pequeno (até dez mil habitantes).
- Valores acima de 1000,00% podem indicar falta de informação ou número de matrícula zero para 1996.

## Conclusão

Podemos ver que nos municípios muito pequenos é o poder público o único a ofertar vagas para a educação infantil, razão pela qual a destinação dos recursos públicos se torna imprescindível para oferta pública educativa no contexto dessa categoria dos municípios estudados. A mesorregião com maior taxa de crescimento em creche pública foi a Macro Metropolitana de São Paulo, já no setor privado, destaque para a mesorregião de Bauru com 24000% de taxa de crescimento. No segmento de pré escola, a maior taxa de crescimento pública observada é na mesorregião do Litoral Sul Paulista, enquanto a mesorregião de São José do Rio Preto lidera o crescimento do setor privado. A mesorregião mais estagnada no quesito creches é o Litoral Sul Paulista, mantendo 0% para todos os segmentos analisados (matrículas municipais, públicas e privadas); enquanto para pré-escolas, a mesorregião com menor taxa de crescimento foi a de Piracicaba.

## Referências

Borghi, R.; Adrião, T. e Gracia, T. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011.

Adrião, T, Borghi, R, Domiciano, C. **Educação infantil, ensino fundamental** **Inúmeras tendências de privatização**. Disponível em <http://www.esforce.org.br/>

BORGHI, R.; Bertagna, R.; ADRIÃO, T.; CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. G. Subsídios públicos para instituições privadas de educação infantil In: **Trabalho Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos**. 1 ed. Uberlândia : EDUFU, 2014, v.1, p. 131-149.

Estimativas de População para 2018, disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados>)

## O DIREITO À EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN JUVENIL Y ADULTA INTEGRADA CON LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Andréa dos Santos Lopes – FFCLRP/USP  
andrea\_lopes@usp.br

**Palavras-chave:** Direito à Educação. Políticas Públicas. Gestão Escolar. Educação de Jovens e Adultos.

**Palabras clave:** Derecho a la educación. Políticas públicas. Gestión escolar. Educación de jóvenes y adultos.

## Introdução

Este trabalho tem por finalidade promover uma discussão sobre o Direito à Educação, vinculando o estudo ao eixo temático da oferta de Educação Básica e privatização, portanto nesse estudo apresentaremos um recorte da pesquisa que esta em

desenvolvimento, cujo objetivo é analisar a implantação e a consecução de políticas públicas de garantia de acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos vinculada ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP.

O tema foi escolhido por se pautar no princípio constitucional de garantia de Direito Universal à Educação, conforme consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu Artigo 205, dispondo como fundamento o direito ao acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade da Educação que sempre foi negligenciada pela sociedade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Para o autor Carlos Roberto Jamil Cury (2002), a educação para ser pública e ser função do Estado, passa a ser também um dever do Estado, para promover a liberdade individual, assim como a participação desse indivíduo em uma sociedade de pessoas livres. Para isso, o ensino primário, definido atualmente como Ensino Fundamental do 1º ano ao 5º ano, se torna um direito do cidadão e um dever do Estado, que nesse caso se impõe a gratuidade, para que essa educação se torne acessível a todas as pessoas.

Sendo assim, o direito à Educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Fundamental à consecução do direito à Educação é também a garantia de igualdade ao acesso e permanência do estudante à escola, tal como previsto pelo Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, Inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” (BRASIL, 1988)

O direito à Educação também está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, em seu “Artigo 3º, Inciso XIII – garantia do

direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 1996) Estendendo a garantia do Direito à Educação também aos jovens e adultos que não tiveram acesso a ela na idade própria.

### **Metodologia**

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa que esta em curso e se configura como *Estudo de Caso*, na qual a visão de profissionais da educação, gestores, docentes e estudantes do Proeja, em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP é privilegiada. A metodologia está pautada na análise de documental, coleta e análise de dados e pesquisa de campo.

### **A Educação como Direito**

Desde 1824 o Brasil reconhece a Educação como Direito, porém segundo o autor Sergio Haddad (2003), o grande entrave na educação seria justamente a sua universalização, principalmente em se tratando ao acesso no Ensino Fundamental.

De acordo com Haddad (2003), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2000, informou que no Ensino Fundamental na idade de 7 a 14 anos, o índice de matrículas estava em torno de 98,9%, no entanto conforme o próprio órgão divulgou “mais de 280 mil pessoas dessa faixa etária estavam fora da escola”. (IBGE, 2000). Muito embora o IBGE (2000) demonstre os índices de matrículas em 98,9%, o autor Sergio Haddad (2003), utilizando-se dos dados publicados pelo órgão, apresenta um número preocupante dos chamados Analfabetos Absolutos. Para uma população 169, 8 milhões de pessoas, o total de Analfabetos Absolutos com idade acima de 10 anos foi estimado em 17 milhões de habitantes.

Para tentar sanar os déficits relacionados ao analfabetismo, na década de 2000, o Ministério da Educação em sua página oficial informou que “construiu uma política sistêmica de enfrentamento do analfabetismo” (BRASIL, 2013). Logo se criou em 2003 o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, por meio do Decreto nº 4.834/ 2003, uma ação da União em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios.

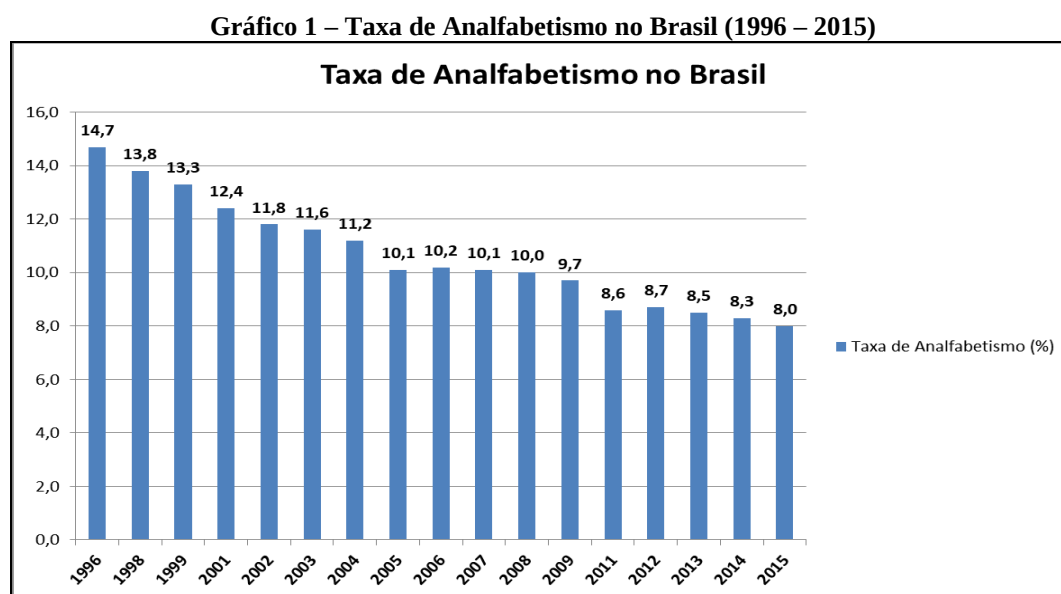
Em 2014, a Diretoria de Estudos Educacionais - DEE,<sup>48</sup> órgão vinculado ao INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, indicou

---

<sup>48</sup>Documento apresentado em Audiência Pública – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal – “*Estatísticas sobre o Analfabetismo no Brasil*”, INEP/DEE, Brasília, DF, 2014.

um decréscimo importante na taxa de analfabetismos entre a população de 15 anos ou mais entre os anos 1996 e 2012, que sai de 14,7% para 8,7%.

Para compreender a metodologia dos dados apresentados no documento do DEE/INEP, elaboramos o Gráfico 1 – Taxa de Analfabetismo no Brasil, como consta a seguir:



Fonte : SIDRA – Banco de Tabela Estatísticas

Elaboração do Gráfico 1 pela própria da pesquisadora

Ao analisarmos o Gráfico 1, observamos um decréscimo das taxas de 14,7% em 1996 para 8% em 2015. Contudo, devemos registrar que governos com programas distintos dirigiram o país nesse período histórico.

No período de 1995 a 2002, o governo tinha como Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), um governo caracterizado por políticas neoliberais, como privatizações de estatais e interferência mínima do Estado. Em 2002, com novas eleições, foi eleito como Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores - PT, sendo que o seu mandato iniciou em 2003-2006, sendo reeleito até 2010. Foi sucedido por Dilma Rousseff, do mesmo partido, governo com vigência de 2011 a 2014, foi reeleita em 2014. No entanto, em agosto de 2016 a mesma sofreu um processo de Impeachment, sendo retirada do executivo nacional. Devemos apontar que ambos os governos administravam sob o modelo de Estado do Bem Estar Social.

O Ministério da Educação informa na sua página oficial, que entre os anos de 2008 e 2012, cerca de 6,7 milhões de jovens e adultos foram beneficiados pelo Programa Brasil Alfabetizado - PBA, representando um investimento de R\$ 1,4 bilhão

na Educação<sup>49</sup> (BRASIL, 2017). Contudo, o IBGE (2010) informou que o país tinha um contingente significativo de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, isto é, cerca 64 milhões de pessoas acima de 15 anos não tinham instrução ou ensino fundamental completo e que as redes de ensino tem dificuldade de absorver tamanho contingente e um dos desafios seria o de impedir que a exclusão dessas pessoas continue ao longo dos anos.

### **Do Direito à Educação ao Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024)**

Para integrar o conjunto de ações para a garantia ao Direito à Educação em todo o território nacional, no ano de 2014 foi aprovado através da Lei nº 13.005, o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por dez anos.

O PNE é composto por 20 metas, cada qual com suas estratégias. Entretanto, como estamos delimitando o estudo na Educação de Jovens e Adultos – EJA integrada à Educação Profissional abordaremos a Meta10, que tem como diretriz “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

Conforme estudos apresentados na elaboração do PNE, um dos fatores que deve ser considerado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é o elevado índice de abandono, isto é, a evasão escolar, podemos elencar vários motivos, dentre eles questões do trabalho, família e também a “inadequação das propostas curriculares às especificidades dessa faixa etária” (BRASIL, 2014). Por esse motivo, o PNE/MEC propôs 11 estratégias voltadas ao cumprimento da Meta 10 para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional.

Para que a sociedade, os segmentos da Educação e o próprio Congresso Nacional pudessem compreender a importância da oferta de no mínimo 25% de matrículas para essa modalidade, o MEC em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica elaboraram uma Nota Técnica – MEC (2011)<sup>50</sup>, argumentando sobre a importância de se conhecer a história de vida desses jovens e adultos que foram excluídos da escola, principalmente na Educação de Jovens e

---

<sup>49</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32636>  
Acesso em 04/08/2019

<sup>50</sup> Avaliação técnica da Meta 10, prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020 (BRASIL, 2011)<sup>50</sup>, como diagnóstico para a execução da Meta 10 e de suas estratégias.  
Disponível em [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)

Adultos, pois muitos dos direitos lhe foram negados ou mesmo a sua trajetória escolar fora interrompido, causando a descontinuidade do aprendizado. E, coloca que a “oportunização de ofertas educacionais que integrem a educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos é uma questão de direito a ser garantido pelo Estado brasileiro.” (BRASIL, 2011) Informa que a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, também é uma “estratégia vital” para se assegurar a continuação do desenvolvimento do país, justificando assim a importância da formação técnica profissionalizante para o trabalho.

Para justificar a porcentagem de 25% na oferta de Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional, o MEC esclarece que é uma “forma relativamente nova de oferta”, pois nesse momento a oferta da EJA articulada com a Educação Profissional poderá ser uma oportunidade de continuidade dos estudos para esses estudantes e além de proporcionar também um espaço no mercado de trabalho.

### **Considerações Finais**

Ao tratarmos sobre a oferta da Educação Básica, devemos considerar os investimentos na Educação. Para Amaral (2017) com as políticas públicas implementadas no período dos governos de Lula e Dilma Rousseff, o repasse de recursos da União para o Ministério da Educação salta de R\$33,91 bilhões em 1996 para R\$112,28 bilhões em 2014, portanto foi o período que mais se investiu na Educação.

Entretanto, após o Impeachment da presidente Dilma Rousseff, assume em seu lugar o vice-presidente Michel Temer (PMDB), que compactuou com o que chamamos de “Golpe Parlamentar”, iniciando uma política de retrocesso em nosso país. Também propôs a PEC 241/2016, a “PEC do Teto dos Gastos”, aprovada como Emenda Constitucional nº 95/2016, congelando os gastos públicos em 20 anos e impactando diretamente a área da Educação.

Após as eleições de 2018, foi eleito como Presidente da República Jair Bolsonaro, governo de extrema-direita, anunciando em 2019 o “contingenciamento” de recursos financeiros para a Educação. Na realidade houve um corte orçamentário no Ensino Superior e na Educação Básica.

Segundo a ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), com o Decreto 9.741/2019, foi contingenciado R\$ 29,582 bilhões do

Orçamento Federal de 2019. “Com isso, a Educação perdeu R\$ 5,839 bilhões, cerca de 25% do previsto.”

O atual governo justifica que o “contingenciamento” de recursos é necessário para o cumprimento da Emenda Constitucional nº 95/2016. Contudo, pela visão do presidente da ANDES, Antônio Gonçalves, “a medida pode comprometer profundamente a prestação de serviços públicos para a população. Isso permitirá também a intensificação do processo de mercantilização e privatização da Saúde, Educação e Ciência e Tecnologia, por exemplo.”

Diante de tal fato, estamos presenciando um total desmonte da Educação, com propostas do Ministério da Educação de parcerias das Universidades Federais e Institutos Federais com Organizações Sociais (OS), com a implementação de um programa intitulado “Futura-se”<sup>51</sup>. No entanto, temos o conhecimento que experiências de parcerias de setores públicos com as Organizações Sociais significa uma clara iminência para a privatização, retirando assim o princípio do Direto à Educação, que é o direito de todos terem acesso à educação, mesmo os que não tiveram oportunidade em idade própria, ou seja, serem incluídos na Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de todo esse cenário pessimista relacionado à Educação, grupos de estudos como o GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e entidades como a ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação e ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, assim como outras, promovem congressos, seminários, colóquios, palestras que divulgam o conhecimento científico e proporcionam o diálogo diante dos desafios a serem enfrentados pela Educação na atualidade.

### **Referências Bibliográficas**

AMARAL, Nelson C. *Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?* Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e 27145, 2017.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.

BRASIL. *Decreto nº 4.834/2003. Programa Brasil Alfabetizado - PBA*, Brasília, 2003.

---

<sup>51</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?Id=78201>

Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4834.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4834.htm)  
Acesso em 02/08/2019

BRASIL. *Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.*, Brasília, 2014.

BRASIL, *Decreto 9.741 de 09 de março de 2019. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências.* Brasília, 2019

CURY, C. R. *Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.* Scielo, São Paulo, julho 2002. p.245-262.

HADDAD, S. *Educação, direitos humanos e política.* Publicado no jornal “O Povo”. 15/fev/2003. Fortaleza, Ceará.  
[www.dhnet.org.br/educar/textos/sergio\\_haddad\\_educacao\\_direitos\\_humanos.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/sergio_haddad_educacao_direitos_humanos.pdf)  
Acesso em 10/10/2018

## **EIXO 5 – CURRÍCULOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO**

### **NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO, EXCLUSÃO E CONTROLE DA CULTURA PERIFÉRICA: QUAIS EXPERIÊNCIAS SÃO VÁLIDAS?**

### **NEOLIBERALISMO, EDUCACIÓN, EXCLUSIÓN Y CONTROL DE LA CULTURA PERIFÉRICA: ¿QUÉ EXPERIENCIAS SON VÁLIDAS?**

Autora: Gabriella Santos da Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso/CUR  
[gabriellasantos.arte@gmail.com](mailto:gabriellasantos.arte@gmail.com)

Coautora: Pietra Barbosa de Carvalho  
Universidade Federal de Mato Grosso/CUR  
[pietrabcarvalho13@gmail.com](mailto:pietrabcarvalho13@gmail.com)

**Palavras-chave:** Cultura Periférica. Educação. Indústria Cultural. Neoliberalismo.

**Palabras clave:** Cultura Periférica. Educación. Industria Cultural. Neoliberalismo

### **Introdução**

As instituições de modo geral operam para eliminar e adequar experiências. Essas no campo progressista e neoliberal se dão como condição de emancipação modificando todo o processo educacional, influenciando os métodos de ensino para a manutenção social e controle moral, resultando em um controle do potencial populacional e coagindo defensas da população negra e pobre. Nesse sentido, a escolarização faz parte do processo de disciplinarização, operando de maneira a que tenta podar, punir e controlar todo movimento de criatividade dos jovens periféricos, transformando a cultura popular em barbaridade.

Assim, os autores dos Estudos Culturais preocupados com a relação “cultura-conhecimento-poder” se preocuparam em analisar a opressão do capitalismo no âmbito cultural e seus diversos meios para a manutenção do controle dos corpos. Influenciada pelo próprio capitalismo, a mídia também se molda como aparelho do Estado, com a função de difundir de forma eficaz a ideologia da classe dominante, legitimando uma cultura enquanto superior e deslegitimando qualquer outra configuração de cultura. Em nome da expansão capitalista os outros modelos de cultura são silenciados, apagados e/ou marginalizados (SKLIAR, 2001). A lógica expansiva do capital determina a população predileções à normativas hegemônicas mascaradas como naturais, essas, pulverizadas, materializadas e capilarizadas no tecido social através do discurso de poder (FOUCAULT, 2012) são, para o estado neoliberal, uma forma mais fácil de controle populacional, visto que, manipular e controlar um multiculturalismo é muito mais difícil.

Nesse interim, o trabalho tem como principal finalidade trazer à tona e provocar discussões sobre como a Indústria Cultural modela os posicionamentos educacionais, além de difundir a ideia de experiências válidas ou inadequadas, deslegitimando a vida cotidiana e história dos estudantes periféricos.

### **Metodologia**

Para uma discussão acerca do tema proposto, foi utilizada como metodologia uma discussão bibliográfica que traz conceitos e discussões de autores sobre cultura,

educação e poder. Nesse sentido pensar as experiências cotidianas são de suma importância, pois para Benjamin (1987) o que constitui o eu é o conjunto de experiências adquiridas ao longo da vida. É fato que se pensarmos num âmbito geral, tais experiências estão tornando-se reprodutivas e determinadas pela Indústria Cultural. Mas, por outro lado, quando negamos toda os valores de uma população que sobrevive de resistências, mesmo que apunhaladas pelo capitalismo a todo momento, negamos a força que se metamorfoseam e que dão significados ao abandono estatal. A Indústria Cultural apropriou-se, inclusive dos valores das comunidades periféricas transformando-as em produtos rentáveis.

Neste sentido, a lógica do “sistema- -mundo colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2007) é de marginalizar as formas de resistência que as populações faveladas produzem, de maneira a produzir em todos os indivíduos uma internalização dessa criminalização, vide a instauração do poder punitivo e controlador com os bailes funks nas comunidades. Os jovens periféricos, que raramente usufruem de acesso à cultura clássica ou a qualquer outro tipo de cultura a não ser a ofertada pela Indústria Cultural e pela cultura popular favelada construída por eles mesmos para eles mesmos, desfrutam da diversão que têm acesso. Não se pode retirar ou renegar da população periférica a sua forma de vida e sua própria cultura, ou esperar que a cultura impregnada como universal seja aceita. Diante disso, em uma conferência sobre os “Perigos de uma história única” realizada na TEDx (Technology, Entertainment, Design) em 2012, Chimamanda Ngozi Adichie expressou como uma única forma de vida imposta pela globalização e pelo capitalismo afeta as culturas locais retirando e acortinando realidades sociais e raciais de todo o ocidente. Ela demonstra como a globalização e o capitalismo retira das pessoas a sede de saber quem se é, de onde vem e qual cultura é a sua. Esvaziados de si mesmo, somos obstruídos de realidades universais que não representam as nossas. Assim, a diferença que é inerente ao ser humano é transformada em negativa no âmbito social, fazendo-se valer apenas a diferença do dominador.

Portanto, é por meio da linguagem que se elabora o senso comum, que produz-se um discurso de aversão a cultura popular e local. A linguagem, amparada pela mídia e seus aparatos dominadores exercem poder sobre os corpos na medida em que a cultura dominante transpassa a realidade tal como é, excluindo o processo histórico de construção social dos indivíduos. A linguagem tem o poder de dar significado às coisas, ela é a “imagem do pensamento” (DELEUZE, 1966). Nessa perspectiva, Foucault (2007) apresenta um olhar sob a linguagem que ao mesmo tempo em que ela representa

o real, não esgota todo o significado de tal e está carregada de potência e poder. Assim, também podemos falar sobre a linguagem quando pensamos em “favela” e “favelados”; retiramos do cotidiano real, uma representação que não condiz inteiramente tal como é. Substituímos toda a cultura periférica e diaspórica, sua forma de vida local, os enfrentamentos e as resistências, para uma imagem representativa do que a Indústria Cultural vende por “favela”.

### **Desenvolvimento**

De fato, a população pobre e negra deste país sobrevive e têm presente em seu cotidiano as chamadas “gambiaras”, que nada mais é que invenções criativas e inteligentes que abrangem não só o nível da criatividade das miudezas, mas também está vivamente presente na economia e cultura das favelas. Historicamente a inteligência de sobreviver ao caos e a pobreza torna a vida do trabalhador em uma vida de resistência. Portanto, não é de interesse do capital e do racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007) que as pessoas se auto-beneficiem dessas formas de vida, que para o neoliberalismo vai de costas ao campo progressista liberal.

A Indústria Cultural se posiciona a serviço dos “donos do poder” disseminando bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais, utilizando de mídia de massas, estimulando necessidades individuais, além de substituir o que antes era espontâneo. A mídia de massas tem a função de fazer consumir e descartar. Descartar não só aquilo que produziu, mas também esvaziar aquilo que existia antes dela (qualquer expressão cultural popular), é a colonialidade do poder, do saber e do ser, bem como explicitou brilhantemente Gómez e Grosfoguel (2007). Utilizando da linguagem, a mídia tem total influência nos significados que damos às coisas. Funcionando como a Indústria Cultural quer que funcione, as pessoas que sobrevivem da arte de criar e dar significados as dificuldades vão sendo podadas à mais do mesmo. Embora a realidade ofertada nessas mídias de massas seja uma vivência contrária a experiência dessa população ela dissemina-se, absorvendo e pasteurizando tudo, inclusive as resistências populares.

Para que tudo aconteça de acordo com as intenções capitalistas e neoliberais a educação e a escola exercitam papéis fundamentais. Historicamente a escolarização foi pensada para exercer funções distintas entre burguesia e trabalhadores e ao mesmo tempo reafirmar e reproduzir os valores que sustentassem o sistema capitalista (FRIGOTTO, 2018). Assim, não só os autores clássicos que discutiram a economia e a

sociedade, mas também os autores da educação em suas distintas áreas filosóficas e sociais, nos alertaram sob como a trajetória da escolarização continuaria sendo anexa ao capitalismo, tendo suas funções explícitas e dualistas (FRIGOTTO, 2018) Nessa perspectiva, a educação bancária conceituada por Freire, anuncia uma educação contrária a liberdade e a problematização, é portanto, uma educação disciplinar e de punição, que caminha, assim, ao narcisismo, retirando as possibilidades de uma educação de convívio, que pensa o multiculturalismo, a educação inclusiva e a educação progressista, que pensa a experiência como condição da emancipação. A educação bancária, “quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária” (BRIGHENTE E MESQUIDA, 2016, p. 155). Os currículos escolares da Educação, também são recursos fundamentais para que essa educação se mantenha neste formato, eles não só afastam os estudantes, como também determinam regimes inteligíveis, produtores de normalidades.

## **Conclusões**

Nesse sentido, os Estudos Culturais e a Decolonialidade propõem-se a produzir um viés epistemológico amplo, fluido, híbrido e transdisciplinar, que idealiza indivíduos políticos e produtores de cultura. Ao contrário dessas proposições, para reforçar os interesses capitalistas a “escolarização funciona para afirmar as histórias eurocêtricas e patriarcais, (...) e as experiências culturais dos estudantes de classe média, e ao mesmo tempo marginaliza (...) experiências e memórias culturais dos estudantes periféricos.” (SILVA, 2013, p. 84).

Em “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”, Mariano Enguita (1994) discute como a qualidade e a quantidade para o Estado de bem-estar social (lógica da produção empresarial privada), determina posições sociais e experiências válidas e ilegítimas. Nessa perspectiva, a qualidade dos serviços públicos opera para que os resultados tenham o mínimo de custo, estando o desenvolvimento como objetivo dos países pobres e a competitividade como objetivo dos países ricos. Pensando essa, ótica o acesso quantitativo da educação expande os serviços cansativos direcionados aos trabalhadores, já o acesso qualitativo direciona seu público à carreiras profissionais e de elite. Diante disso, as funções que a escola pública exerce são de organização burocrática, normatizadora, disciplinadora e socializadora da força de trabalho.

Vejamos que as formações em licenciaturas nos níveis superiores, baseadas em currículos “universais”, são consideradas a partir de temas legítimos de conhecimento, o “que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p.1). O que ocorre na escolaridade básica, também ocorre no ensino superior, não estando tão distante. Ao invés de caminharmos com os estudos multidisciplinares, multiculturais e críticos, tendemos a responder ao sistema de acordo com o que as burocracias dele mesmo nos oferece. Alguns caminham nas brechas ocupando “inevitáveis papéis políticos” (GREEN E BIGUM, 1995, 209.) em defesa de uma educação libertadora e reagem aos ataques políticos a educação.

A política de extermínio das pessoas negras neste país, caminha lado a lado com as discussões trazidas neste texto. Vejamos como tudo o que é identificado como cultura popular é transformado em violência e como a escola exerce esse papel de oprimir as experiências vividas pelos indivíduos que a frequenta, determinando o correto e o inadequado. Dificilmente vemos escolas públicas que, entre as brechas, avaliem as demandas estudantis ou que tratem como reais as vivências trazidas dos estudantes. A educação não é a salvação de tudo, pensemos. Mas têm potencial suficiente para libertar (FREIRE, 1984) ou limitar uma população inteira.

As discussões fomentadas aqui não buscam dar fim em nenhuma das problemáticas abordadas, mas provocar os leitores a se aterem aos temas que transpassam o racismo, a violência, o sexismo, a pobreza, as políticas públicas, ao neoliberalismo, a educação e a cultura. Nossos modos comportamentais estão sendo moldados pela Indústria Cultural, mas é preciso assumir que quando se tem uma brecha resistente a ela, esta brecha está na população periférica e populações tradicionais. É necessário que as discussões acadêmicas abordem a resistência popular, principalmente no âmbito cultural e econômico, já que a mídia transforma tudo o que se liga a favela em medo, violência e drogas. O Brasil criou expansivamente comunidades periféricas em toda sua extensão territorial e abandonou-as. Mesmo assim, esta população transgrediu as condições determinadas a ela e sobreviveu nas brechas do sistema que a pune, mata e vigia.

## Referências

APPLE, M.; OLIVER, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 257-287.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. (Obras escolhidas). São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

DELEUZE, G. **O Homem, uma Existência Duvidosa**. Le Nouvel Observateur, 1 de junho de 1966.

ENGUITA, M. O Discurso da Qualidade e Qualidade do Discurso. GENTILI, P.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P. 93-110.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**: uma Arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRIGOTTO, G. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. em: **Educação Democrática**. (orgs.) Fernando Penna, Felipe Queiroz e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Pág. 15-31

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomas T. (org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação.

GREEN, B. BIGUM, C. Alienígenas em sala de aula. In: **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução dos estudos culturais em educação. (org.) Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Pág. 206-43. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83-100.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. B. Pluralismo x Normal Ideal. In: Sarai Schmidt. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, v. 1, p. 21-24.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

## **PRIVATIZAÇÃO DOS TEMPOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A LÓGICA DOS “TEMPOS MODERNOS”**

### **LA PRIVATIZACIÓN DE LOS TIEMPOS EN LA EDUCACIÓN**

## INTEGRAL: LA LÓGICA DE LOS "TIEMPOS MODERNOS"

Mariana Roveroni<sup>52</sup>

**Palavras-chave:** Educação Integral. Privatização. Política Educacional

**Palabras-clave:** Educación Integral. Privatización. Política Educativa

### Mais tempo para que?

O presente trabalho busca refletir sobre as possíveis formas de privatização do tempo nas escolas de educação integral, e na concepção de educação integral, considerando para análise metodológica o diálogo com algumas prerrogativas legais definidas pós constituição federal e com alguns programas de indução de educação integral como o programa “Novo Mais Educação” e o programa “Inova Educação”. A reflexão deste ensaio reside na problematização da fragmentação do tempo ocasionada por essas políticas educacionais contemporâneas que abre precedente para que a iniciativa privada formule e direcione um projeto de educação integral convergente com os interesses econômicos da sociedade neoliberal, ao mesmo tempo que desconfigura um projeto de formação integralizadora e humana. Começemos pelo tempo, afinal: mais tempo para que?

O ontem, o hoje e o amanhã; mais cedo, mais tarde, ou nunca. No dia em que eu nasci, na hora de entrar no trabalho, no ano do golpe militar... São muitas as dimensões do tempo que definem a nossa existência e a nossa atividade enquanto humano. Se, na atualidade, somos capazes de datar com precisão - e até prever - alguns eventos, devemos esse legado a instrumentalização do tempo, conhecimento que foi criado, aprimorado e transmitido pelas gerações que nos precederam.

Uma datação mais rudimentar do tempo, por exemplo, pode nos remeter a um desenvolvimento biológico, natural, que intersecciona vida humana e as mudanças na natureza. Foi observando o céu, o tempo da colheita, as mudanças de clima, que se começou a perceber as regularidades que acometiam esses acontecimentos, que se

---

52 Vice-diretora de escola pública no município de Campinas, doutoranda vinculada ao programa de pós-graduação em Educação na linha de Políticas Públicas da Unicamp. Contato: mariana\_roveroni@yahoo.com.br

repetiam de “tempos em tempos”. O tempo do humano (antes da quantificação por anos, eras, séculos), cumpria assim, uma trajetória imutável de nascimento, maturação e morte; um tempo da vida, por assim dizer...

O tempo da vida, com a evolução e organização das sociedades modernas, ganha novos contornos e regulagens; a necessidade de sincronização e padronização do tempo demanda do ser histórico novas ferramentas para organizar suas ações. Criam-se os relógios com padrões universais de marcação, que passam a definir outros modos de vida, com hora marcada para acontecer (ELIAS, 1998).

Hoje, consciência e corpo encontram-se regulamentados pela lógica instrumental do tempo; somos regidos sob a égide do relógio, que autodisciplina nossas ações, e que nos traz pertencimento à dinâmica social da vida, afinal para participar dos processos do trabalho e da escolarização, por exemplo, é preciso não perder o tempo.

Podemos ir além, numa sociedade globalizada e tecnológica como a nossa, o controle das ações cotidianas ocorre com instrumentos mais sofisticados, capazes de medir, calcular, prever, saber quanto tempo leva para percorremos distâncias, ou quanto tempo falta para o cozimento de nossa comida favorita. Controlamos o tempo, por assim dizer; ele está, literalmente, em nossas mãos...

A dinâmica da vida em sociedade pautada na lógica formal e métrica do tempo/relógio/celular impõe tempos de regulação, de controle, de medida, de definição, de limitação, de “time is money”. O tempo da nossa contemporaneidade é a hora, (hora/aula) os segundos, minutos, os dias, os meses... São esses os “tempos modernos” operantes quando nos referimos aos tempos escolares.

### **Tempo de aprender a fazer**

As experiências brasileiras precursoras de educação integral, com ampliação do tempo de escolarização, foram idealizadas e concretizadas por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e muitos outros<sup>53</sup>. Esses educadores apresentaram um projeto de tempo constituído de forma orgânica à uma ideia de formação omnilateral, menos dependente da métrica do relógio e mais próxima dos acontecimentos da vida,

---

53 Experiências precursoras de Educação Integral foram idealizadas por esses educadores. Podemos citar: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (década de 30), as Escolas-Parque (década de 50), os Centros Integrados de Educação Pública (décadas de 80 e 90), as Cidades Educadoras (década de 90), dentre outros.

incorporando nestes sentidos, o fazer, o sentir, o estar, o desenvolver-se de forma humana e totalizante. O que os primeiros experimentos escolares protagonizados por esses educadores demonstraram é que, nesses projetos, não se pensava no que fazer com o tempo a mais na escola, uma vez que os espaços, as linguagens, os territórios, compunham uma totalidade não fragmentada de saberes e vivências escolares.

O tempo a mais nas escolas de educação integral torna-se uma dilemática prática e teórica quando ocorre a institucionalização da extensão da jornada dos alunos com o acréscimo de atividades inseridas ao currículo, com vistas a preencher as horas a mais de permanência na instituição. A institucionalização/formalização de um modelo para a educação integral começa a ser desenhado pela Constituição Federal e tem no II Plano Nacional de Educação um expoente maior, atingindo a estatura de meta para a educação nacional.

Para fins de análise metodológica dialogamos com um arcabouço teórico legislativo que versa sobre o “tempo”, a princípio pautando a educação integral como direito, e a seguir versando sobre a expansão do tempo de escolarização. O novo ordenado jurídico colocado pela Constituição de 1988, mesmo sem ter mencionado o termo educação integral em seu texto legal, já pronunciava uma formação integralizada, intersetorial e globalizante como um direito. A ideia da educação como direito está em conformidade com os ordenamentos jurídicos propugnados por documentos que refletem algumas das conquistas do século XX, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O processo histórico de formação do Estado e constituição de nossa cidadania apregoa a educação como um direito social, no caso da constituinte brasileira, um direito social, público subjetivo (COELHO, 2000). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996) a ideia de uma educação integral será materializada por meio da “...progressiva ampliação do período de permanência do aluno na escola” (Art. 34).

Após as prerrogativas legais supracitadas, o tema da educação integral ganha maior notoriedade, uma vez que o direito à educação levou o direito a mais educação e a mais tempo na escola (ARROYO, 2012). As demandas colocadas por essa agenda política passam a ser viabilização por meio de programas, como é o caso do Programa Mais Educação (PME)<sup>54</sup> datado originalmente do ano de 2007, o Novo Mais Educação

---

54 Criado pela Portaria Interministerial no 17/2007 remodelado em 2016, no governo de Michel Temer.

datado de 2017<sup>55</sup>, e o mais recente deles o “Inova Educação”, a ser implementado em 2020. De forma mais expressiva e importante a discussão do tempo ocorre através do I Plano Nacional da Educação - PNE (2001 – 2011), que esboça uma definição de tempo integral (período de 7 horas). E, de forma mais efetiva, a partir do II Plano Nacional da Educação (2014 - 2024) por meio da meta nº6, no qual é definido a sua implementação em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014)<sup>56</sup>.

Temos, na contemporaneidade, uma série de políticas e programas aplicados à educação integral, que historicamente configuraram do tempo como elemento central de sua realização. Sendo assim, questionamos: como esse tempo vem sendo construído nas escolas públicas do país? Quem são os proponentes e indutores de políticas públicas para a educação integral com legitimidade para aprovar programas educacionais? Serão esses, “tempos de privatização”?

O Novo Mais Educação, esvaziado em seus sentidos formativos, culturais e territoriais é reduzido, em 2017, à atividades de preenchimento do tempo com reforço de língua portuguesa e matemática. A resolução normativa que o institui, não deixa dúvidas quanto às razões para reformulação do programa: atender índices, elevar as notas do IDEB, por melhorias de resultados. Com a circulação desse discurso vale tudo; a compra de serviços ofertados por grandes conglomerados educacionais, a adesão à sistemas de gestão público/privado, esquema de formações docentes voltadas a formar o professor competente, empreendedor, pró-ativo, capaz de gerir sua própria aprendizagem.

O que dizer do programa “Inova Educação” a ser lançado na rede estadual de São Paulo em 2020 elaborado em parceria com o Instituto Ayrton Senna que, de acordo com os site da Secretaria Estadual de Educação do governo deste estado, tem papel fundamental na proposição, pois “O Instituto Ayrton Senna auxiliará com a experiência no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como garra, responsabilidade e trabalho em equipe e com base em evidências científicas nacionais e internacionais”. O referido programa, orientado pelo então governador João Dória,

---

55 Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017 passando a denominar-se de “Novo Mais Educação”.

56 Essas porcentagens explicitam um fator importante para a análise: a escola em sua totalidade não precisa ser de educação integral, por isso a variável da matrícula. Se houver em uma escola de 1.000 alunos, uma turma com 35 que realizem atividades em tempo ampliado, a escola é computada como realizadora.

prevê a diminuição da hora/ aula de cinquenta para quarenta e cinco minutos e a inserção na grade curricular de disciplinas eletivas. De acordo com o proponente, “Estes estudantes ganharão uma aula a mais e um aumento na carga horária de 15 minutos por dia”. Não é mais a quantidade de tempo na escola a discussão aqui apresentada, mas uma lógica de otimização do tempo na escola.

Seriam esses, programas de privatização do tempo da educação Integral? Como realizar educação integral com projetos que fragmentam sobremaneira o tempo da aula, o tempo da vida na escola?

### **Concluindo em tempo**

São diversos os motivos e interesses em torno dos quais se constrói uma agenda de políticas públicas para a educação integral. Uma primeira conclusão deste ensaio é a importância, e mesmo condição *sine qua non*, que a dimensão do tempo assumiu na realização da educação integral no Brasil pós constituinte de 1988.

Os programas de educação integral com maior relevância em nosso cenário contemporâneo comprovam que esse tempo serve ao esvaziamento da formação pública, não pautam a construção de uma cidadania verdadeira e não se relacionam com a apreensão de valores democrático. Esses programas, tampouco se preocupam com uma formação humana e planetária, onde é possível experimentar o mundo por múltiplas e diferentes linguagens. Cabe destacar que todas essas políticas são operacionalizadas com dinheiro público, que por meio de parcerias, contratações, licitações, formações, desenvolvem formas de cooptação e transferência de recursos públicos para o setor privado, com respaldo ideológico/propagandístico que associa o público ao precário, de má qualidade, ao mesmo tempo em que enaltece os atributos do setor privado, como os de maior qualidade.

No entanto acreditamos que o tempo escolar, compreendido como uma potencialidade educativa, humanizadora, apresenta questões de natureza intrínseca, que não podem ser fatiados e repartidos em aula, cada vez mais céleres.

Defendemos a ideia de que o ser humano é complexo e indissociável em suas dimensões constituintes e que os fundamentos da educação integralizadora não dependem somente da ampliação das horas de permanência na escola, mas seria melhor realizado com ela, se esse tempo fosse utilizado para a efetivação de um projeto de educação que pressuponha a defesa do sentido público e democrático da educação brasileira (CAVALIERE, 2000).

É nesse contexto, que problematizamos as possíveis formas de privatização dos

tempos na educação integral, mecanismo que se utiliza da lógica formal e métrica para fragmentar tempos, espaços, conhecimento e vida. Buscamos evidenciar que os programas de educação integral atualmente implementados seguem a lógica instituída pela privatização do tempo baseado na aquisição de competências, no rendimento e na alta performance curricular.

### **Bibliografia:**

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI 9394 de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acessado em: 11/10/2017.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. *Decreto nº 6.253*, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAVALIERE, A M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1036, out. 2000.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m)tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr.-jun. 2000.

ELIAS. Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

GADOTTI. Moacir. *Educação integral no Brasil. Inovações em Processo*. Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2013 HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Uma

pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

**Site:**

<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>.  
Consulta em 10 de julho de 2019.

**“HOLE IN ONE”: O CASO DO PROJETO IMPULSIONA E A  
ALEGORIA DO DISCURSO NEOLIBERAL NOS CONTRATOS  
EDUCACIONAIS DO ESTADO-ADMINISTRAÇÃO**

**“HOLE IN ONE”: EL CASO DEL PROYECTO IMPULSA Y EL DISCURSO  
NEOLIBERAL EN LOS CONTRATOS EDUCATIVOS DEL ESTADO –  
ADMINISTRACION**

Santiago Castigio e Monteiro

USP – Ribeirão Preto

emaildosanti@gmail.com

**Palavras-chave:** Direito Educacional. Privatização do Ensino. Acordos e Convênios. Hermenêutica jurídica. Análise de Discurso.

**Palabras clave:** Derecho educativo. Privatización de la educación. Acuerdos y Convenios. Hermenéutica jurídica. Análisis del Discurso.

**Introdução**

O Instituto Península é uma organização social, fundado em 2010 pela família Abílio Diniz, com o intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira, pauta-se na “crença de que os principais agentes de transformação da educação são os professores” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2010). Por conta disso, em 2017, foi implementado o projeto *Impulsiona Educação Esportiva*, cujo escopo é “oferecemos formações para que professores e coordenadores pedagógicos se tornem nossos parceiros na missão de fomentar novas modalidades, trabalhar importantes competências com crianças e jovens por meio dos valores do esporte e tornar as escolas mais ativas”. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2017). Eles identificam no cenário brasileiro uma “latente necessidade de ampliar e fortalecer a educação esportiva” (Ibidem). Além disso, no *site* do programa

afirma-se que o esporte permite “agregar valor à educação, ao desenvolvimento das competências socioemocionais e à formação pessoal para a cidadania. Indo além, também compreendemos que o esporte deve ser abordado nas escolas como uma manifestação cultural, focando na participação e na inclusão de todos.” (Ibidem, on-line, grifo nosso). Para tanto, o projeto está direcionado, prioritariamente, à capacitação “gratuita” de “*impulsionadores*” do esporte, limitando-se à oferta de cursos formativos de curta duração, em ambiente virtual e a distância. Até então, segundo um “placar” institucional (Ibidem), o projeto encontra-se difundido em todos os Estados brasileiros, em 4.096 municípios, presente em 20.377 escolas e com a formação de 14.881 professores.

Dentre as diversas parcerias que vêm sendo firmadas pelo Instituto Península e o poder público, temos o caso da adesão, no ano de 2017, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para fomentar o esporte em sua rede de educação básica. No site oficial da Secretaria de Educação há diversas matérias tratando da temática (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2017a, 2017b, 2017c), estimulando os professores da rede a aderirem ao curso formativo ofertado pelo Programa Impulsiona. Na ocasião do primeiro registro eletrônico da Secretaria, há expressa manifestação no sentido de exaltar o mérito de tal iniciativa: “O Impulsiona contribui para o fortalecimento da cultura esportiva, incentivando que alunos e professores resgatem os esportes, jogos e brincadeiras presentes na história de sua comunidade. Também viabiliza o reconhecimento de modalidades típicas de outras comunidades e países.” (Ibidem, 2017a). Interessante percebermos que, diferente da proposta institucional do ente privado, há, no discurso do órgão público, a valorização do componente regional como aspecto fundamental para motivar a parceria, porém, ao mesmo tempo, destaca que será ofertada aos professores da rede, “além dos cursos de Impulsionador Esportivo e Impulsionador Estratégico, durante o segundo semestre de 2017: Golfe, Miniatletismo, Hóquei, Tênis, Rugby, Goalball, Futebol de 5 e Ginástica” (Ibidem, 2017a). Ainda, há o registro do recebimento pela Secretaria da Educação de “um relatório produzido pelos parceiros do Instituto Península sobre o desenvolvimento do Projeto Impulsiona no Estado de Minas Gerais” (Ibidem, 2017c). Coincide com o período desta parceria, a divulgação, pela Secretaria da Educação de Minas Gerais, da aquisição de kits esportivos, “compostos, entre outros itens, por cone furado com barreira, bambolês, corda para ginástica; bolas de vôlei, de basquete e de futsal, peteca, Kit Slackline, Escada de coordenação e colete.” (Ibidem, 2017b).

## Metodologia

Aponta-se, inicialmente, que este texto insere-se enquanto resultado da proposta de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP e, portanto, possui a finalidade de compartilhar elementos prévios do recorte da temática com os participantes do *VI Seminário Internacional de Pesquisa do GREPPE*, a fim de verificar, junto à comunidade acadêmica, eventuais méritos e deméritos desse estudo, que se encontra em fase inicial.

O objetivo geral do trabalho será verificar os aspectos legais e os discursos que permeiam as parcerias entre setor público e privado na prestação da educação básica pública. Para tanto, optou-se por analisar um caso específico desse tipo de parceria, mas que possibilita compreender a crescente onda gerencial do Estado, que vem abrindo caminho para que a prestação educacional pública seja deliberada por interesses privados, distanciando-se do interesse público e assumindo uma postura mercadológica.

De forma geral, a pesquisa se propõe a investigar o problema sob a ótica de dois eixos: 1) Como se dá a parceria entre o Instituto Península e o setor público? Tal relação é lícita? Há participação democrática? Que educação que está sendo proposta? Quais os reais beneficiários? 2) Por que a família Diniz está apostando na educação? Por que o poder público está aderindo a essa proposta? Quais os discursos por trás dessa iniciativa?

Para tanto, far-se-á uso da hermenêutica jurídica (MASCARO, 2013) e da análise do discurso (ORLANDI, 2009), para tentar entender tal relação junto aos principais parceiros institucionais: CONSED, Estado de Minas Gerais, MEC, Prefeitura de São Paulo e UNDIME.

## Discussão dos resultados

O caso em questão não se dá de forma isolada, mas dentro de um contexto maior, em que a educação pública é loteada aos investimentos privados como espaço privilegiado para a reprodução do capital, seja por meio de lucros diretos, seja pela possibilidade de expansão da ideologia liberal e a habilitação para o mercado de trabalho (GARCIA; ADRIÃO, 2018). O Projeto Impulsiona é uma iniciativa recente e que se mostra difundido em todo território nacional. Estudá-lo representa a aferição pragmática da forma como as relações entre o público e o privado se estabelece no âmbito do cenário educacional local e, até mesmo, mundial, em que se privilegia o protagonismo

social da iniciativa privada em face à gestão pública direta. Particularmente, esse caso é paradigmático, uma vez que explora prioritariamente o protagonismo do professor dentro do espaço escolar, passando a participar diretamente na formação profissional e na elaboração das práticas pedagógicas (HILL, 2003). Ainda, além da perspectiva formal do programa e suas orientações com as tendências globais, é premente investigar as motivações individuais que norteiam os sócios e gestores.

Em especial, o estudo das formalidades contratuais nas relações entre público e privado mostra-se salutar em face do Brasil constituir-se juridicamente enquanto Estado Democrático de Direito (art. 1º da CF/88), o que, nos dias atuais, tem se evidenciado em um cenário de disputa, em que o *jus positivismo* é instrumentalizado para legitimar discursos de poder. Caso da recente não renovação do contrato entre o Ministério da Educação (MEC) e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), por conta de irregularidades formais na contratação: plano de trabalho genérico, ausência de cláusulas essenciais ao acordo, não apreciação pela Agência Brasileira de Cooperação, não aprovação prévia pelo órgão jurídico ministerial, ausência de detalhamento da execução orçamentária, falta de publicação no Diário Oficial da União (MEC, 2019). O Consultor Jurídico do MEC – Rodrigo Pirajá<sup>57</sup> – alega que a decisão não incidiu sobre o mérito dos serviços prestados e que o Ministro da Educação determinou a realização de um “*pente-fino*” nos atuais contratos da pasta (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). Em nota oficial, a OEI informou que não foi ouvida pelo órgão público e que são exemplos das ações desenvolvidas nessa parceria: “o Programa Bilinguismo com foco no fortalecimento da língua portuguesa, incluindo a atuação junto a escolas de fronteira, o Programa Primeira Infância e Educação, o Programa Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, Democracia e Cidadania” (G1, 2019). Ainda nessa seara, há o caso do *Compromisso Nacional pela Educação Básica*, firmado entre MEC, CONSED e UNDIME, em que o único documento disponível é um *powerpoint* (BRASIL, 2019), elaborado por meio de tópicos e que não esmiúça de forma transparente como o governo irá implementar, na prática, tais compromissos. Estariam as políticas públicas submetidos ao mero juízo de conveniência e oportunidade da Administração Pública? Parece-nos que não, afinal, como fiscalizar a atuação do gestor público sem o devido

---

<sup>57</sup> Na gestão municipal de São Paulo de Fernando Haddad (PT), *Rodrigo Pirajá Wienskowski* foi diretor-presidente da *SP Negócios* (DIREITO, 2016), “uma empresa de economia mista, vinculada à Secretaria Municipal de Finanças e Desenvolvimento Econômico da cidade de São Paulo, que tem como finalidade promover um crescimento econômico bem distribuído pela cidade por meio de investimento privado” (NAPRATICA.ORG, 2015). Também, na gestão de João Dória (PSDB) na cidade, foi “chefe de gabinete na secretaria encarregada de tocar as privatizações prometidas pelo novo prefeito” (ESTADÃO, 2017).

formalismo e transparência<sup>58</sup>? Diante destes dois casos, o direito passa a ser empregado pelo poder público com “*um peso e duas medidas*”.

## Conclusão

Diante desse pequeno recorte da incidência do programa junto ao poder público, salta-nos aos olhos alguns aspectos que nos estimula a investigar a qualidade de tais iniciativas. De antemão, percebe-se a dissonância entre o discurso motivador da parceria e o cumprimento de diretrizes que pautam a valorização da cultura local e do protagonismo dos atores educacionais na escolha das políticas públicas. Nessa primeira leitura dos fatos, evidencia-se a escolha de práticas esportivas pautadas em um *pseudopluralismo*, que desconsidera a realidade fática das escolas brasileiras. Afinal, os cursos ofertados, em sua maioria, guardam uma proximidade no fato de serem tradicionalmente desconhecidos da prática esportiva popular nacional e inexistir, *a priori*, estrutura física própria para as práticas educacionais propostas. E nem mesmo, quando da aquisição de novos “kits esportivos”, há uma relação direta entre os materiais e as modalidades disponibilizadas à formação dos educadores. Além disso, não há, na divulgação dessa iniciativa, a transparência do poder público em demonstrar a preocupação com a participação democrática dos sujeitos educacionais da rede pública quanto às reais necessidades locais para o desenvolvimento da questão pedagógica que tangencia a prática de esportes. O que percebemos, de início, é uma prática descontextualizada e pautada na lógica do modelo *Top-Down*, o que acaba por gerar incoerências e que, ao invés de solucionar o problema, acaba gerando muitos outros para a administração e para os sujeitos da educação. Interessante perceber, que o relatório de análise – supramencionado – parte de agentes externos à parceria, colocando sob suspeita o protagonismo do poder público na execução de seu papel enquanto fiscalizador das práticas que se dão dentro de suas competências legais. Por fim, há, na exposição de motivos dessa parceria, eventuais interesses escusos das partes contratantes, que não são facilmente evidenciados pela simples leitura das divulgações oficiais, afinal, por exemplo, por que uma família tradicionalmente conhecida por sua imponente presença no setor varejista estaria apostando no setor educacional? Bem como, toda essa suposta gratuidade estaria sendo suportada por quem? Estaríamos

---

<sup>58</sup> Cf. “A democracia e o poder invisível” (BOBBIO, 1986).

diante de um legítimo ato de filantropia? Uma “tacada de sorte” na tentativa de melhorar a educação brasileira?

## Referências

BOBBIO, N. A democracia e o poder invisível. *In.*: **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 82-105.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [encurtador.com.br/tuvF6](http://encurtador.com.br/tuvF6). Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: [encurtador.com.br/ikqxN](http://encurtador.com.br/ikqxN). Acesso em: 12 jul. 2019.

DIREITO e Globalização - Dr. Rodrigo Pirajá Wienskoski [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (54 min). Publicado pelo canal Martim Sampaio. Disponível em: [https://youtu.be/Y20M8u\\_uDgs](https://youtu.be/Y20M8u_uDgs). Acesso em: 15 jul. 2019.

ESTADÃO. **Doria mantém na Prefeitura ‘pai’ da Lei do Uber na gestão Haddad**. São Paulo: 2017. Disponível em: [encurtador.com.br/qwPT2](http://encurtador.com.br/qwPT2). Acesso em: 15 jul. 2019.

G1. **MEC suspende acordo de cooperação técnica sob suspeita de irregularidades**. São Paulo: 2019. Disponível em: [encurtador.com.br/bdlLP](http://encurtador.com.br/bdlLP). Acesso em: 15 jul. 2019.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018, v. 1. Disponível em: [encurtador.com.br/fCWX9](http://encurtador.com.br/fCWX9). Acesso em: 31 mai. 2019.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: [encurtador.com.br/bkIKO](http://encurtador.com.br/bkIKO). Acesso em: 16 jul. 2019.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Projeto impulsiona: sobre**. São Paulo: 2017. Disponível em: [encurtador.com.br/bfnCO](http://encurtador.com.br/bfnCO). Acesso em: 01 jul. 2019.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Quem somos**. São Paulo, 2010. Disponível em: [encurtador.com.br/flvJY](http://encurtador.com.br/flvJY). Acesso em: 01 jul. 2019.

MASCARO, A. L. **Introdução ao estudo do direito**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC anula acordo irregular para contratação de consultores firmado desde 2008**. São Paulo: 2017. Disponível em: [encurtador.com.br/mTZ59](http://encurtador.com.br/mTZ59). Acesso em: 15 jul. 2019.

NAPRÁTICA.ORG. **O trabalho na São Paulo Negócios, empresa pública voltada para desenvolvimento econômico**. São Paulo: 2015. Disponível em: [encurtador.com.br/cAELZ](http://encurtador.com.br/cAELZ). Acesso em: 15 jul. 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Escolas da rede estadual de ensino receberão kits esportivos**. Minas Gerais, 2017b. Disponível em: [encurtador.com.br/rG589](http://encurtador.com.br/rG589). Acesso em: 01 jul. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Parceiros fazem balanço do programa Impulsiona, que já apresentou mais de 4 mil professores inscritos**. Minas Gerais, 2017c. Disponível em: [encurtador.com.br/fhMPW](http://encurtador.com.br/fhMPW). Acesso em: 01 jul. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Secretaria oferece formação continuada gratuita para estimular a prática esportiva nas escolas**. Minas Gerais, 2017a. Disponível em: [encurtador.com.br/vMOWZ](http://encurtador.com.br/vMOWZ). Acesso em: 01 jul. 2019.