Volume 11 - Número 21 - julho a dezembro de 2017

ISSN 1982-131X

REVISTA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE (ESFORCE)

RETRATOS DA ESCOLA

DOSSIÊ

Privatização da e na educação: projetos societários em disputa

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br
Brasil

Filiada à CUT BRASIL

CEA

Internacional da Educação

50 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINPROESEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SISMMAC/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

ISSN 1982-131X

Revista Retratos da Escola

v.11, n.21, julho a dezembro de 2017.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE
(GESTÃO 2017/2021)

Presidente
Heleno Araújo Filho (SINTEPE/PE)

Vice-Presidente
Marlei Fernandes (APP/PR)

Secretária de Finanças
Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

Secretária Geral
Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

Secretário de Relações Internacionais
Roberto Leão (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Educacionais
Gilmar Soares (SINTEP/MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação
Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

Secretário de Política Sindical
Rui Oliveira (APLB/BA)

Secretária de Formação
Marta Vanelli (SINTE/SC)

Secretária de Organização
Beatriz Cerqueira (SIND-UTE/MG)

Secretária de Políticas Sociais
Ivonete Almeida (SINTESE/SE)

Secretária de Relações de Gênero
Isis Tavares (SINTEAM/AM)

Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários
Selene Michielin (CPERS/RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos
Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação
Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

Secretário de Assuntos Municipais
Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

Secretário de Direitos Humanos
José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

Secretário de Funcionários da Educação
José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

Secretária de Combate ao Racismo
Iêda Leal (SINTEGO/GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)
Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)
Cândida Beatriz Rossetto (CPERS/RS)
Edmilson Camargos (SAE/DF)
Girlene Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)
Joaquim Juscelino Linhares (APEOC/CE)
José Valdivino de Moraes (APP/PR)
Luíz Carlos Paixão (APP/PR)
Manoel Rodrigues (SINTERO/RO)
Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)
Raimundo Oliveira (SINPROESEMMA/MA)
Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC)

Coordenador do Despe
Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Coordenador do Coletivo da Juventude
Valdeir Pereira (MT)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)
Antônio Lisboa Amancio Vale (SINPRO/DF)
Carlos de Lima Furtado (SINTET/TO)
Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)
Ionaldo Tomaz (SINTE/RN)
Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)
Maria Marleide Matias (SINTE/RN)
Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)
Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)
Nelson Galvão (SINPEEM/SP)
Odisséia Carvalho (OPOSIÇÃO SEPE/RJ)
Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)
Veroni Salete Del Ré (APP/PR)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Antônia Benedita Costa (SINPROESEMMA/MA)
Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)
Ivaneia de Souza Alves (OPOSIÇÃO SINSEPEAP/AP)
José Teixeira da Silva (SINTE/RN)
Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)
Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)
Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora
Leda Scheibe (Unoesc/UFSC)

Comitê Editorial
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Juçara M. Dutra Vieira (CNTE/IE)
Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)
Roselane Fátima Campos (UFSC)

Conselho Editorial Nacional
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alfredo M. Gomes (UFPE)
Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)
Antonio Ibañez Ruiz (UnB)
Carlos Augusto Abicalil (Rede Pública de Educação-MT)
Carlos Gustavo Martins Hoelzel (UFSM)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
César Callegari (CNE)
Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
Eduardo Rolim de Oliveira (UFRGS)
Erasto Fortes Mendonça (UnB)
Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Gil Vicente Reis de Figueiredo (UFSCar)
Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp)
Ivany Rodrigues Pino (Cedes/Unicamp)
Ivone Garcia Barbosa (UFG)
Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE)
João Antonio Cabral de Monlevade (UFMT)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Lucília Regina Machado (UNA-MG)
Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Magda Becker Soares (UFMG)
Marcos Antonio Paz da Silveira (UFMS)
Maria Isabel Almeida (USP)
Maria Malta Campos (FCC)
Maria Vieira Silva (UFU)
Mário Sérgio Cortella (PUC-SP)
Moacir Gadotti (USP)
Naura Syria Carapeto Ferreira (UTP)
Sadi Dal Rosso (UnB)
Sérgio Haddad (Ação Educativa)
Vera Lúcia Bazzo (UFRGS)
Vitor Henrique Paro (USP)
Walderês Nunes Loureiro (UFG)
Zacarias Jaegger Gama(UERJ)
Zenilde Durli (UFSC)

Conselho Editorial Internacional
Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)
Armando Alcántara Santuario (UNAM, México)
Danièle Linhart (CNRS, Paris)
Jenny Assael (UCHILE)
Juan Arancibia Córdova (UNAM, México / IEAL)
Malek Bouyahia (CRESPPA - CNRS, Paris)
Maria Luz Arriaga (UNAM, México)
Myriam Feldfeber (UBA, Argentina)
Orlando Pulido (UPN, Colômbia)
Pedro González López (FE.CCOO, Espanha)
Silvia Tamez Gonzalez (UAM, México)

CNTE
SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, CEP 70393-900, Brasília-DF, Brasil.
Telefone: + 55 (61) 3225.1003 Fax: + 55 (61) 3225.2685
E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.11, n.21, julho a dezembro de 2017.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 11	n. 21	p. 377-757	jul./dez. 2017

© 2017 CNTE
Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <http://www.esforce.org.br>

Coordenação da Esforce
Gilmar Soares Ferreira

Editora
Leda Scheibe (Unoesc)

Organização do Dossiê
Vera Peroni (UFRGS)
Leda Scheibe (Unoesc)

Secretaria e apoio editorial
Cristina Souza de Almeida

Editor Técnico
Diego Schibelinski (UFSC)

Copidesque
Eliane Faccion (português)

Traduções dos resumos
Ciaran F. Leonard (inglês)
Celine Clement (francês)
Pedra Rosetta (espanhol)

Fotografia de capa
Marina Moros

Editoração
Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.21, jul./dez. 2017. – Brasília: CNTE, 2007-

Semestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <http://www.esforce.org.br>

ISSN 1982-131X (impresso)
ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Bibliotecária: Cristina S. de Almeida CRB 1/1817

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESIE - Indice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

Editorial 383

Retratos da Escola, rumo à Conape e contra a privatização da educação

Dossiê

Privatização da e na educação: projetos societários em disputa 387
Vera Peroni e Leda Scheibe

Privatização em educação e formas de mercadoria 393
Glenn Rikowski

Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia 415
Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula de Lima

Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta 433
Theresa Adrião e Teise Garcia

A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil 447
Allan Kenji Seki, Artur Souza e Olinda Evangelista

Performatividad y gerencialismo en Valencia (España):
efectos de la privatización endógena en el profesorado 469
Cristina Pulido Montes e Luis Miguel Lázaro

O novo rumo da formação docente em Bolívia: um movimento diferente? 483
Jaqueline Bittencourt e Maria Luz Perez

A cobertura mediática (*midiática*) do debate público: governação e privatização da educação
em Portugal 501
Fatima Antunes e Sofia Viseu

A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários 525
Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

O público e o privado para os serviços sociais 543
Liane Vizzotto, Berenice Corcetti e Sandra Pierozan

As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática 557
Alexandre José Rossi, Juliana Lumertz e Daniela de Oliveira Pires

Os *think tanks* liberais no País: a Universidade Aberta de Porto Alegre 571
Liane Maria Bernardi, Fabiola Borowsky, Monique Montano e Maria Otília Susin

RETRATOS DA ESCOLA

SUMÁRIO

A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública 587
José Arlen Beltrão e Celí Tafarell

A reforma do ensino médio: privatização da política educacional 603
Vinicius Bezerra e Carla Maluf de Araújo

Espaço Aberto

A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização 621
Allan Solano Souza e Antônio Cabral Neto

Funcionários administrativos: um balanço crítico na EB 641
Lucia Maria de Assis

A LDB e suas alterações: reflexões sobre as normativas em Santa Catarina 663
Simone Barboza de Carvalho e Gisela Eggert Steindel

Ensinar história com a religiosidade: afrodescendentes e a lei n. 10.639/03 677
Rozalves de Lira e Maria do Carmo de Melo

Orientação e formação do pesquisador no campo da educação 697
Luiza Helena Dalpiaz

Práticas avaliativas docentes em Educação Física escolar 711
Renata Beatriz Klehm e Luana Costa Almeida

O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia 727
Josiane Cristina Climaco, Claudio de Lira Santos Junior e Celí Nelza Zulke Taffarel

Documento

A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil 745

Normas de publicação 753

RETRATOS DA ESCOLA

Retratos da Escola, rumo à Conape
e contra a privatização da educação

Lançamos este número da *Retratos da Escola* ao final de um ano difícil, marcado no cenário nacional pelos desdobramentos do Golpe de Estado de 2016. Este foi, para muitos, um ano de lutas contra ataques à democracia, à liberdade de expressão política e social, ao desmonte de avanços nas políticas sociais e na educação em particular. Não podemos desistir de seguir em frente e buscar caminhos para que possamos fazer valer nosso projeto educacional.

A luta por uma educação pública universal, laica, inclusiva, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade, da primeira infância até a pós-graduação, é fundamental para a construção de uma realidade menos injusta e mais solidária do que a que estamos vivendo. Entidades da sociedade civil, entre as quais a CNTE, vêm se empenhando em discutir os rumos educacionais necessários à transformação desejada. Com esse objetivo, foram organizadas as Coned e posteriormente, as Conae de 2010 e 2014 - estas últimas com apoio do governo.

Para 2018, estava prevista a realização de uma nova Conae, coordenada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), o qual foi descaracterizado pelo atual governo por meio de exclusões autoritárias e inclusões de novas entidades, de acordo com interesses da nova ordem antidemocrátca. As entidades excluidas do FNE, reunidas em um Comitê Nacional em Defesa da Educação, decidiram promover a Conferência Nacional Popular de Educação, Conape-2018, que dará continuidade às iniciativas anteriores, tendo como meta garantir o aperfeiçoamento e a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), a implantação de um Sistema Nacional de Educação que possibilite o fortalecimento da educação pública e a regulamentação do ensino privado. Coletivamente, pretende-se traçar os rumos da resistência ao desmonte em andamento. A Revista *Retratos da Escola*, que sempre foi e continua sendo um espaço no qual podemos colocar em pauta os importantes debates na área da educação pública, acompanha o movimento crítico a uma ordem antidemocrática especialmente escancarada com o ajuste fiscal promovido pela Emenda Constitucional 95 e consequente inobservância deliberada do MEC às metas do PNE, além de outras políticas restritivas de direitos.

É neste contexto que na *Retratos da Escola*, os leitores e leitoras irão encontrar além dos artigos da seção Espaço Aberto, e o habitual documento da CNTE, um Dossiê intitulado *Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa*, organizado por Vera Peroni e Leda Scheibe. Através dele buscamos fechar o ano de 2017 respondendo a um dos grandes desafios ora em pauta: o processo de privatização indiscriminada da (e na) educação que atinge os níveis básico e superior do ensino. A educação básica, particularmente, vem passando por intensos ataques dos projetos de mercantilização, tanto da estrutura financeira-organizacional dos sistemas de ensino e das escolas, como na sua concepção curricular. Como resultado, cada vez mais os direitos educacionais encontram-se submetidos à lógica do mercado e do capital.

A Seção Espaço Aberto, traz artigos que a nós chegaram por meio do fluxo contínuo. Nesta edição inicia com o texto enviado por Allan Solano de Souza e Antonio Cabral Neto, intitulado, *A nova gestão pública em educação; estratégico como instrumento de responsabilização*. O texto toma como objeto de estudo a Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN no contexto da nova gestão pública, revela determinados problemas educacionais e caminhos para repensar as ações do sistema municipal de educação e da rede de escolas, mediante debate público. O artigo seguinte, de Lucia Maria de Assis, *Funcionários administrativos: Um balanço crítico na educação básica* apresenta a trajetória política de formação dos funcionários e técnicos administrativos da educação básica no Brasil, até a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica, Resolução CNE/CES n. 2, de 13 de maio de 2016. Conclui pela proposição de uma formação acadêmica, em nível superior, que atenda às especificidades das funções que estes funcionários exercem nas escolas. Os dois textos que se seguem, referem-se à Lei Federal 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas de educação básica, públicas e privadas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). O artigo escrito por Simone Barboza de Carvalho e Gisela Eggert Steindel buscou apreender como a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, através de suas Propostas Curriculares de 1998 e 2014, adequou-se a essa alteração, no artigo denominado *A LDB e suas alterações: reflexões sobre as normativas em Santa Catarina.* Rozalves de Lira e Maria do Carmo de Melo, no texto *Ensinar história com a religiosidade: afrodescendentes e a lei n. 10.639/03* ilustram aspectos da Lei que incluem o estudar e reconhecer como legítimas as formas do "sagrado" afrodescendente, garantindo sua ocorrência nas escolas, livre de estigmas e preconceito. O estudo, realizado com professores(as) de História da educação básica do município pernambucano de Goiana, indica desafios para a implantação da Lei e sinaliza para a necessidade de se rever a formação e as práticas dos professores, visando à construção de uma educação multicultural, que fortaleça a cidadania e o combate ao racismo e ao preconceito religioso. Luiza Helena Dalpiaz, no artigo intitulado *Orientação e formação do pesquisador no campo da educação*, desenvolve

um estudo importante para a formação do educador e o desenvolvimento da sua prática investigativa. Ressalta, sobretudo, a complementaridade da prática científica no processo formativo. Neste sentido, visando particularmente a formação do professor pesquisador ou do pesquisador que tematiza a área da educação, destaca uma metodologia que tem como centro a construção do problema da investigação. Dois artigos apresentados a seguir tematizam elementos da prática da educação física na escola. O primeiro, de Renata Beatriz Klehm, *Práticas avaliativas docentes em Educação Física escolar* analisa tais práticas e revela que é possível perceber hoje uma evolução conceitual, tanto no discurso quanto na prática destes professores, para uma avaliação mais qualitativa da aprendizagem dos alunos. Josiane Cristina Climaco, Claudio de Lira Santos Junior e Celi Nelza Zulke Taffarel, em *O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia,* apresentam um estudo voltado a subsidiar, em um curso de formação continuada para professores de Educação Física, o debate sobre o trato da dança no desenvolvimento das suas aulas. O estudo se justifica, segundo o texto, pela necessidade de problematizar a marginalização e as dificuldades enfrentadas pelos professores da disciplina quando trabalham com o conhecimento da dança.

O volume se encerra com o Documento da CNTE, que volta à temática de nosso Dossiê, com o texto *A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil.*

Desejamos a todos e todas uma boa leitura.

Leda Scheibe
EDITORA

DOSSIÊ

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.831

Privatização da e na educação:
Projetos societários em disputa

Vera Peroni*
Leda Scheibe**

O objetivo deste Dossiê é trazer subsídios aos leitores sobre o atualíssimo debate, que se refere à transformação da educação em mercadoria, negando cada vez mais seu caráter de direito básico do cidadão. Os textos aqui publicados consistem de análises acerca do avassalador crescimento da privatização *da* e *na* educação no Brasil e em outros países, particularmente na educação básica.

Esse processo de privatização coloca em risco o avanço das lutas pelos direitos humanos e colabora significativamente para a manutenção das desigualdades sociais, intensificando-se mais ou menos de acordo com a correlação de forças e com o histórico democrático e o grau da efetivação do direito à educação que se constrói em cada país. No Brasil, em que pesem os avanços ocorridos na última década e meia na materialização de direitos em políticas, recrudescem agora os processos de privatização *dos* e *nos* bens públicos, uma das estratégias centrais que propõe o capitalismo para retomar o aumento das taxas de lucro, com graves consequências para a construção efetiva dos direitos sociais e da democracia.

Na educação, a privatização acontece de múltiplas formas. Ocorre tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também por meio de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o *conteúdo* da educação pública e mesmo a sua execução. Tais ações alinham-se especialmente às políticas de instituições como OCDE, Banco Mundial, BID, além de conglomerados internacionais privados, que concentram para isso especialistas e financiam governos na adaptação de seus projetos educacionais aos objetivos de seus investimentos. Isto ocorre na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, no patrocínio de avaliações internacionais,

* É doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação. É pesquisadora produtividade CNPQ. Coordena grupo de pesquisa sobre a relação entre o público e o privado na educação. Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <veraperoni@gmail.com>.

** É Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular Emérita, aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina e Membro do corpo permanente de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. É a atual Editora da Revista Retratos da Escola (Esforce/CNTE). Florianópolis, SC- Brasil. *E-mail*: <lscheibe@uol.com.br>.

entre outras ações, para as quais são estabelecidas metas a serem cumpridas que interferem tanto na gestão como no próprio currículo escolar. Exemplo significativo ocorre quando, através da privatização endógena, a gestão pública passa a ser regida pelas normas do mercado. Lembramos aqui as recentes investidas das citadas organizações para a implantação de novos modelos gerenciais nas escolas públicas, como o contrato das organizações sociais (OS) nas escolas de Goiás e o modelo de pagamento por desempenho no ensino médio da rede estadual do Ceará.

As diversas formas de privatização têm profundas consequências para a democratização da educação, cujo papel é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando o privado assume a direção das políticas e imprime seus valores, temos grandes perdas para o processo societário em desenvolvimento, que mercantiliza o próprio conhecimento, um precioso bem público.

A expansão da privatização na educação já provoca hoje profundas consequências para o trabalho docente, desrespeitado cada vez mais na sua autonomia, quando o seu conteúdo já vem pronto, estruturado, para apenas ser ministrado. São inúmeros os sistemas públicos que compram seus programas de ensino de institutos como Unibanco e Ayrton Senna, cuja ênfase tem foco nos resultados e numa política de controle e intimidação dos docentes por meio de premiação e sanções. Conhecemos a atual recorrência na responsabilização dos professores e da sua formação pelo insucesso escolar. Importantes condições que trazem problemas para um bom aproveitamento dos ensinamentos escolares, tais como a pobreza dos alunos, a materialidade precária das escolas, a desvalorização dos professores em termos de salário, carreira e condições de trabalho apenas são tangenciadas ou mesmo negligenciadas por não se considerar a formação escolar efetivamente como uma formação cidadã, e sim uma padronização que interessa às organizações internacionais e ao setor empresarial do País, submetido à manutenção do atual desenvolvimento do capitalismo mundial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve recente aprovação por um submisso Conselho Nacional de Educação[1] , atendendo à terceira versão encaminhada pelo Ministério da Educação, mereceu contundentes críticas de entidades defensoras da educação pública, laica e gratuita. A falta de transparência nos debates que antecederam sua aprovação permitiu que o seu conteúdo acolhesse sobretudo interesses dos institutos empresariais, do mercado editorial e de movimentos retrógrados e religiosos. A ênfase às habilidades socioemocionais enfatizadas no texto sugere um pressuposto de que a vida não se resolve no rigor da luta pelos direitos sociais, mas sim com empreendedorismo. Esta base tende a ser aprovada pelo Congresso Nacional, tornar-se lei que alterará o PNE e a LDB/1996 em vigor, em mais um triste episódio de subserviência à agenda imposta pelo governo golpista. O texto padroniza os conteúdos para todas as escolas deste imenso país, desprezando as diversidades locais e regionais, ameaçando o

pluralismo de ideias e de concepções político–pedagógicas, o direito às diferenças étnicas, raciais e de gênero, experiências em espaços não escolares, entre outros aspectos.

A concepção que se torna cada vez mais hegemônica no atual contexto está presente também na "*Nova Política Nacional de Formação de Professores*", conforme proposta apresentada em *power point* pelo MEC em outubro de 2017 - alinhada à BNCC recém aprovada pelo CFE, e à nova Lei do Ensino Médio já em implantação.

Historicamente, o privado foi parâmetro de organização da escola pública, o que pode ser exemplificado pelas influências já exaustivamente analisadas do Fordismo na educação: hierarquia, divisão social do trabalho, especialização, formas de controle, entre outras. Nosso país, no entanto, viveu processo recente de democratização. Lutamos por outra forma de organização da escola com princípios democráticos e críticos à teoria do capital humano e suas concepções gerenciais de organização. Avançamos alguns passos no sentido de democratização da educação e da sociedade no período recente, pós-ditadura, em que materializamos na legislação uma série de direitos, tais como a ampliação da obrigatoriedade escolar, do atendimento às diferenças culturais, sexuais, étnicas. Mas, em um processo de correlação de forças, também o setor privado se organizou para disputar tanto os fundos públicos como o conteúdo desta educação, de forma que temos hoje projetos de educação em disputa, vinculados aos projetos de sociedade em confronto.

A privatização não pode mais ser vista como uma simples ameaça ou como uma abstração. Cada vez mais precisamos ficar atentos, no seu processo de ampliação, aos sujeitos individuais ou coletivos que a mobilizam na educação. Avanços conquistados correm risco de um retrocesso pragmático no qual o mercado justifica a sua atuação no público para formar um sujeito instrumental à reestruturação produtiva, necessária ao desenvolvimento competitivo em nível internacional. Vivenciamos hoje, além do crescimento do setor empresarial disputando o conteúdo da educação, também o do setor neoconservador, que tem coagido professores e vem tentando imprimir a censura, anulando os passos que foram dados para uma educação mais democrática e menos discriminatória. É um processo de correlação de forças que não ocorre por acaso e que está cada vez mais dando direção para a política pública. Lutamos por processos democráticos e de justiça social na educação, e quanto mais avançamos neste caminho, mais o capital se organiza para retomar o seu papel na educação.

Significativas análises e informações constam deste Dossiê que apresentamos à comunidade educacional. Convidamos algumas autorias estrangeiras e brasileiras para analisar o processo focalizado. Outros artigos, submetidos em demanda contínua, apresentados por pesquisadores que estudam o tema, também foram contemplados por evidenciarem e analisarem formas de privatização *da* e *na* educação.

Iniciamos com o texto de Glenn Rikowski, *Privatização em educação e formas da mercadoria (Privatisation in Education and Commodity Forms)*, o qual nos foi enviado em inglês,

e traduzido para a sua publicação. Este provocativo artigo faz uma profunda análise que abre novas perspectivas para a compreensão dos trabalhos que se seguem. O autor destaca, com base em Marx, a necessidade de ter como central na temática do Dossiê o entendimento de que é a produção social da força de trabalho para o sistema capitalista que está em jogo e que mobiliza o processo de privatização *da* e *na* educação, que hoje se desenvolve globalmente.

O artigo de Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula de Lima, que dá continuidade ao Dossiê, tematiza *Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia.* Seu conteúdo retrata a atuação de sujeitos vinculados ao setor privado mercantil na direção da política educacional atual, evidenciando especificamente sua atuação na elaboração da Base Nacional Comum Curricular(BNCC), na *reforma* do Ensino Médio e no programa Escola sem Partido (ESP).

O texto apresentado por Tereza Adrião e Teise Garcia, *Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta*, analisa a relação entre a educação domiciliar e a privatização da oferta da educação, em sua etapa obrigatória. Identifica essa prática com a tendência de ampliação de políticas de escolha parental, que tendem a aprofundar desigualdades educativas e a subordinar a educação básica a interesses privados. Caracteriza também, o papel do Grupo Pearson, importante instituição do mercado educacional mundial, que mantém um setor especificamente voltado para a educação doméstica.

Os três artigos que se seguem dizem respeito à formação dos professores para a educação básica. Desnecessário frisar a importância de analisar o que ocorre no atual contexto com esta formação pelo seu papel estratégico para o desenvolvimento – ou a resistência – das reformas em andamento. O artigo de Allan Kenji Seki, Artur Souza e Olinda Evangelista, *A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil,* apresenta a situação calamitosa vivida pelo País ao evidenciar, com base em microdados do Inep, que a formação de professores para a educação básica em nível superior encontra-se majoritariamente articulada a grandes instituições privadas, com forte concentração nos cursos a distância, demonstrando essencial subordinação desta formação com os objetivos do capital. Cristina Pulido Montes e Luis Miguel Lorente destacam a influência da cultura da performatividade na ação do professorado espanhol, impulsionada por mecanismos ocultos da privatização que assola seu país, no artigo *Performatividad y gerencialismo en la Comunidad de Valencia (España): efectos de la privatización endógena en el profesorado.* O estudo focaliza os novos modos de agir dos professores frente a determinados programas relacionados à privatização endógena espanhola. O texto apresentado por Jaqueline Bittencourt e Maria Luz Perez, ambas originárias do Estado Plurinacional da Bolívia, dá visibilidade a um contraponto às duas situações anteriores ao relatar o processo de formação docente boliviano que enfatiza o público em detrimento do privado no artigo: *O Novo rumo da formação docente em Bolívia. Um movimento diferente?* Demonstram que, a

partir da revolução cultural boliviana e com a promulgação da Constituição de 2009, a organização da formação docente sofreu importante transformação nesse país.

Fatima Antunes e Sofia Viseu, autoras portuguesas do artigo *A cobertura mediática do debate público:governação e privatização da educação em Portugal*, analisam o debate sobre os contratos de associação de escolas privadas ao sistema público, particularizando a cobertura mediática a respeito das condições em que tais contratos poderiam ser realizados.

A parceria público-privada, a ingerência de interesse privado na educação pública e sua regulamentação são objeto dos três artigos que se seguem. Em *A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários*, Elma de Carvalho analisa a presença de empresários na formulação de políticas e na gestão da educação básica pública brasileira, reportando-se ao programa "Arranjos de Desenvolvimento da Educação" (ADE). Liane Vizzotto, Berenice Corcette e Sandra Pierozan apresentam no texto *O público e o privado para os serviços sociais*, um estudo realizado sobre a regulação jurídica na relação público-privada, com o objetivo de analisar como as parcerias ocorrem no contexto dos serviços sociais, inclusive na educação. Ressaltam o crescimento dos instrumentos reguladores decorrente de leis criadas com esta finalidade de regular parcerias, inclusive nas políticas educacionais. Por sua vez, a forte ingerência sobre o processo de gestão democrática da escola pública é focalizada no artigo *As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática*, de autoria de Alexandre José Rossi , Juliana Lumertz e Daniela de Oliveira Pires, que analisa a parceria firmada entre um município do estado do Rio Grande do Sul e o Instituto Ayrton Senna (IAS).

A atuação dos *think tanks* como estratégia de setores da política e da economia para divulgação e formação de opinião é uma novidade em expansão no Brasil. Liane Bernardi , Fabiola Borowsky, Monique Montano e Maria Otília Susin, no artigo *Os think tanks liberais no País: a Universidade Aberta de Porto Alegre* apresentam um estudo sobre o seu conteúdo, sujeitos e rede de apoiadores, defensores das teorias liberais do capital humano e do empreendedorismo. Sua materialização é focalizada na criação de um *think tank* que atua como centro de formação de professores e outros profissionais na gestão pública em Porto Alegre.

A reforma do ensino médio é um exemplo candente de como o capital, por meio da privatização, vem atuando em rede para implementar sua agenda para a educação. Dois textos destacam esta temática, o artigo de José Arlen Beltrão e Celí Tafarell, *A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública;* e o de Vinicius Bezerra e Carla Zandavalli Maluf de Araújo, *A reforma do ensino médio: privatização da política educacional.* Ambos evidenciam estudos que convergem e se complementam sobre a participação do empresariado brasileiro nos encaminhamentos da atual reforma do ensino médio no Brasil.

O Dossiê é complementado, na seção Documento deste número da *Retratos da Escola*, com um texto que expressa a posição da CNTE a respeito da privatização da educação a

partir de uma investigação cujos resultados detectaram os movimentos privatistas que, silenciosamente, permeiam as ações políticas e governamentais no País. Ficou evidenciado que as ações privatistas contaminam as políticas públicas de gestão da educação pública em todos os níveis (federal, estaduais e municipais). O livro *Privatização e Mercantilização da Educação Básica no Brasil*,[2] recentemente lançado pela CNTE em conjunto com a UNB (julho de 2017), aborda as contradições do financiamento público educacional, especialmente após a aprovação da EC 59, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para 4 a 17 anos, demonstrando que essa conquista social, que situa o Brasil entre as nações que mais asseguram o ensino obrigatório no mundo, despertou ainda mais o apetite privado em todas as etapas da educação básica.

Notas

1 À exceção de três guerreiras representantes das entidades docentes...

2 Consultado em 23/11/17. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/privatizacao_mercantilizacao_educacao_basica_brasil.pdf

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.810

Privatização em educação
E formas de mercadoria[1]

Glenn Rikowski*

RESUMO: Os trabalhos e pesquisas sobre a privatização da educação têm passado ao largo de seu significado mais importante: o desenvolvimento do capital através da profunda capitalização da educação. A discussão sobre a privatização educacional geralmente ignora sua implicação na produção social da força de trabalho. Com base em Karl Marx, esta contribuição leva mais além a crítica à privatização na educação, ao focar nas formas da educação como mercadoria e suas relações com a capitalização dos serviços educacionais. Consequentemente, os pontos de resistência à privatização na educação são aguçados para servirem como armas anticapitalistas.

Palavras-chave: Privatização da educação. Educação e formas da mercadoria. Capitalização dos serviços educacionais.

Privatisation in Education
And commodity forms

ABSTRACT: Works and scholarship on privatisation in education have ignored one of its most important aspects: the development of capital through deep capitalization of education Furthermore, discussion on educational privatization typically ignores its implication in the social production of labor-power. Therefore, with reference to Karl Marx, this contribution drives the critique of privatization in education forward by focusing on commodity form (s) in education and their relations to the capitalization of educational services. Consequently, the points of resistance to privatization in education are sharpened the anti-capitalist weapons.

* É pesquisador independente da área de educação, estabelecido em Londres. Foi professor titular da University of Northampton. Atualmente é professor visitante da Faculdade de Ciências Sociais da University of Lincoln. É membro da Sociedade de Filosofia da Educação da Grã-Bretanha (PESGB, London Branch). Lincoln, Rein Unido. *E-mail*: <rikowskigr@aol.com>.

Keywords: Privatisation in education. Education and commodity forms. Capitalisation of educational services.

Privatización en educación
Y formas de mercancía

RESUMEN: Los trabajos e investigaciones sobre la privatización de la educación han pasado más allá de su significado más importante: el desarrollo del capital a través de la profunda capitalización de la educación. La discusión sobre la privatización educativa generalmente ignora su implicación en la producción social de la fuerza de trabajo. Con base en Karl Marx, esta contribución lleva más allá la crítica a la privatización en la educación, al enfocarse en las formas de la educación como mercancía y sus relaciones con la capitalización de los servicios educativos. En consecuencia, los puntos de resistencia a la privatización en la educación se ven a servir como armas anticapitalistas.

Palabras clave: Privatización de la educación. Educación y formas de mercancía. Capitalización de los servicios educativos.

La Privatisation dans l'éducation
Et les formes de marchandise

RÉSUMÉ: Les travaux et les recherches sur la privatisation de l'éducation ont ignoré sa signification la plus importante: le développement du capital à travers la profonde capitalisation de l'éducation. La discussion sur la privatisation éducationnelle ne tient pas compte de son implication dans la production sociale de la force de travail. Fondée sur Karl Marx, cete contribution radicalise la critique de la privatisation de l'éducation, en se concentrant sur les formes d'éducation comme marchandise et leurs relations avec la capitalisation des services éducatifs. Par conséquent, les points de résistance à la privatisation de l'éducation sont aiguisés pour servir d'armes anti-capitalistes.

Mots-clés: Privatisation de l'éducation. Éducation et formes de marchandise. Capitalisation des services éducatifs.

Introdução

A privatização na educação não é essencialmente sobre *educação*. Trata-se do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea. É claro que não é assim que a situação aparece na literatura acadêmica relevante. A privatização *na* e *da* educação é tipicamente enquadrada dentro de um discurso sobre se "funciona" ou não; ou se os aspectos da educação - padrões, equidade e eficiência em particular - são reforçados ou ameaçados pela privatização em instituições educacionais. O foco na "mercadificação"[2] da educação está particularmente em primeiro plano nos artigos e pesquisas sobre privatização educacional. O que permanece amplamente ignorado nessas abordagens acadêmicas padrão é a natureza das formas de mercadoria que são trabalhadas, desenvolvidas e expandidas nos processos de privatização educacional. Este artigo parte dessas formas de mercadoria, a fim de estabelecer um caminho para a crítica da privatização à educação que vai mais a fundo do que os relatos acadêmicos convencionais.

O trabalho teórico atual sobre a privatização da educação é inadequado como ponto de partida para entender o que está em jogo na crítica da privatização educacional enquanto desenvolvimento capitalista. Conforme Francine Menashy (2013) salienta, três das "abordagens mais comumente adotadas" para analisar a privatização educacional são os neoclássicos neoliberais, os bens básicos sociais e as abordagens baseadas em direitos (p.13). Ela considera todos os três fracos em seu poder explicativo em relação à privatização na educação, em comparação com sua própria escolha teórica: a abordagem da capacidade. Enquanto isso, Verger, Fontdevila e Zancajo (2016) defendem a "perspectiva da economia política" (p.6) para analisar a privatização educacional, em oposição à crítica da economia política.

Não há espaço aqui para elaborar uma crítica dessas cinco bases teóricas para analisar detalhadamente a privatização educacional. No entanto, faz sentido evitar todas essas abordagens, uma vez que elas não conseguem abordar a desconexão teórica entre a privatização na educação, a mercantilização e as formas de mercado. Em vez disso, este artigo baseia-se nas ideias do autor que mais aguçadamente escreveu sobre as mercadorias e suas formas na sociedade contemporânea: Karl Marx.

Formas de mercadoria

Sem nos estender muito a respeito da natureza da mercadoria na sociedade capitalista ou as noções de forma e forma social, o que se pode afirmar é que, para Marx, existem duas formas de mercadorias distintas. Isto é mais aparente em *Teorias sobre a Mais-Valia: Parte 1* (Marx, 1863), quando Marx observa que:

> O trabalho em si, em sua essência, na sua existência viva, não pode ser percebido diretamente como uma mercadoria, mas somente a força de trabalho, do qual o trabalho em si é a manifestação temporária. ... [...]... Uma *mercadoria* deve, portanto, ser concebida como algo diferente do próprio trabalho. Portanto, o mundo das mercadorias é dividido em duas grandes categorias: de um lado, a força de trabalho. Do outro lado, as mercadorias em si (p. 171 – grifos do autor).

Portanto, existe a força de trabalho, que é a única "classe em si", a única mercadoria na sociedade capitalista que pode criar novo valor, mais-valia, à medida que se transforma em trabalho no processo de trabalho capitalista; e, por outro lado, existe a classe geral das mercadorias, que são todas as outras mercadorias, *exceto* a força de trabalho.

De acordo com Marx, a força de trabalho é uma mercadoria estranha, já que existe dentro do corpo do trabalhador, enquanto que todos os exemplos da classe geral de mercadorias estão situados fora do corpo do trabalhador. No entanto, esta fenda está desaparecendo na sociedade contemporânea; marca-passos cardíacos, articulações artificiais, aparelhos auditivos e outros produtos que melhoram a vida, estão atualmente alojados dentro dos corpos de alguns humanos. Eu deixo de lado os argumentos acadêmicos sobre se esses auxílios ao funcionamento humano são incorporados ontologicamente como elementos dos corpos dos seres humanos, ou se são ontologicamente distintas. Marx define a força de trabalho da seguinte maneira no primeiro volume do *Capital*:

> Deve-se entender por força de trabalho ou capacidade de trabalho o agregado das capacidades intelectuais e físicas existentes em um ser humano, que ele exerce sempre que produz um valor de uso de qualquer ordem (Marx, 1867, p.164).

O que deve ser notado aqui é que esta descrição da força de trabalho é mais ampla e mais geral do que a matriz de atributos que tipicamente constitui "capital humano" na teoria do capital humano. Além disso, como já argumentei em textos anteriores (Rikowski, 2000, 2002) com relação às "capacidades intelectuais" dos trabalhadores, o trabalho e as atitudes sociais devem ser incorporados dentro de uma concepção de força de trabalho. Isso ocorre porque a força de trabalho está sob o controle da vontade do trabalhador; uma situação muito insatisfatória para os sujeitos porta-vozes do capital. O trabalhador deve ser encorajado, incentivado e forçado (dentro das leis do contrato, emprego e criminalidade) a despender trabalho efetivo e eficiente no processo de trabalho capitalista na busca de produção de mais-valia.

O importante a registrar aqui é que, na literatura acadêmica sobre privatização educacional, a privatização da produção da força de trabalho é invariavelmente ignorada. As instituições de educação e de formação de professores estão envolvidas na produção social da força de trabalho (Rikowski, 1990). Assim, quando são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são *necessariamente* privatizadas.

Passando agora para a classe geral de mercadorias. Embora no primeiro volume do *Capital*, Marx use as mercadorias físicas "duras" como exemplos em suas ilustrações sobre a natureza das mercadorias e a formação do valor de troca, a classe geral também pode incluir tanto bens *imateriais* como bens sólidos e materiais (graxa de botas, casacos, linho e trigo etc.). As mercadorias de classe geral podem ser imateriais, fragmentárias ou ter uma existência estritamente limitada no tempo, tais como performances dramáticas ou serviços de transporte. Marx examina esses casos em profundidade na primeira parte de *Teorias sobre a Mais-Valia* (Marx, 1863) e Fiona Tregenna (2009) argumenta de forma convincente aquilo que pode ser chamado de "serviços" (por exemplo, de cabeleireiro, de garagem, bem como educação e serviços de saúde) e que também podem ser mercadorias para Marx (pp. 7-9). Conforme Ryder (2017) indica:

> Os exemplos de Marx [no *Capital*, volume I] geralmente se referem a produtos físicos, como casacos ou mesas, mas... a mesma dinâmica se aplica a códigos de escrita da era digital ou a ensino ou apresentações musicais ou o que quer que seja (p.4).

De fato, no *Capital*, Marx cita o exemplo das escolas particulares como sendo meios de produção para a criação de valor. Eles podem ser como "fábricas de salsicha" (Marx, 1867, p.477).

O ponto essencial é que as mercadorias incorporam valor (que aparece como *valor de troca* quando são comparadas através da forma monetária como preço) e, a partir da perspectiva do funcionamento e expansão do sistema de capital, a *mais-valia*. A *natureza* da mercadoria neste processo é irrelevante para Marx. Assim: "as mercadorias não se limitam à bens físicos e, de modo semelhante, a 'produção' não se limita à produção física de um objeto tangível" (Tregenna, 2009, p.8).

Privatização na educação

Essa seção trata das noções de privatização em geral e privatização na educação em particular e é precedida de uma breve discussão que situa a privatização em seus antecedentes históricos e contextuais.

As fortunas da sociedade capitalista mudaram radicalmente no final do *boom* pós-guerra no início da metade dos anos 70. Conforme observou Andrew Kliman (2012), desde a década de 1970, a sociedade capitalista enfrenta uma queda na taxa de lucro no setor manufatureiro. Quando o Muro de Berlim caiu e a Rússia e o Bloco Oriental foram incorporados ao sistema capitalista mundial, juntamente com o desenvolvimento capitalista da China, houve uma resposta triunfalista das forças pró-capitalista. Isto foi rapidamente atenuado pela recessão do início da década de 1990 e pela crise econômica no Extremo Oriente (por exemplo, Coréia do Sul). O fanatismo milenar em relação às

tecnologias computadorizadas e o *boom* associado às empresas ponto-com, de 1997 a 2001, também se evaporaram com uma grande reestruturação das empresas *online* em 2000-2002. Um golpe mais duro para o desenvolvimento capitalista veio com a Grande Recessão de 2007-09 e a Grande Depressão, que veio em seguida (Roberts, 2016). O reticente socorro aos bancos, a flexibilização quantitativa[3], a queda no padrão de vida dos trabalhadores e as crises da dívida pública tiveram consequências negativas para o investimento em manufatura, embora a flexibilização quantitativa (QE) tenha ajudado os bancos e financiado o capital nos investimentos em imóveis e títulos (com altas recordes em muitos mercados financeiros mundiais no ano passado).

De acordo com Kliman (2012), a única maneira de aumentar as taxas de lucro no capital industrial contemporâneo é por meio de um conflito bélico de grandes proporções e a destruição de quantidades significativas de capital em todo o mundo, ou uma decisão por parte da comunidade capitalista internacional e Estados nacionais associados, de modo a produzir um colapso econômico, que eliminaria vastas porções do capital, desvalorizando o capital sobrevivente e prejudicando o valor da força de trabalho através de grandes cortes nos salários em uma escala nunca antes vista na história capitalista. Conforme Kliman argumenta, nenhuma destas opções atrai os sujeitos, porta-vozes do capital; os riscos políticos são grandes demais. Assim, o sistema capitalista continua a cambalear adiante.

A situação atual é agravada por dois fatores relacionados. Em primeiro lugar, o estudo recente a respeito dos efeitos da marcha da tecnologia informática (por exemplo, Srnicek e Williams, 2015 e Mason, 2016), indica que a força de trabalho será deslocada para fora do setor manufatureiro, mas também para fora do setor de serviços, nos próximos anos, em uma escala cada vez maior. Isto terá um impacto negativo adicional sobre as taxas de lucro, uma vez que o trabalho, fonte de um novo valor, é deslocado dos processos de trabalho capitalistas. Em segundo lugar, o deslocamento do trabalho significa que não está sendo criado um valor suficiente para sustentar o desenvolvimento capitalista e a civilização (Kurz, 2016).

Nessas circunstâncias desesperadas para o capital global, o financiamento estatal da educação aparece como uma fonte tentadora para sugar dinheiro público. O valor do mercado educacional mundial foi de $ 4,9 trilhões (USD) em 2015 (Verger *et al*, 2017, p.325). O investimento em capital de risco em educação foi de quase US $2 bilhões (USD) em 2014, mostrando um aumento de 45% em 2009-2014 durante os anos da Grande Depressão (Ibid.). Nessas circunstâncias, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas não parece surpreendente, o que estimula a sua privatização.

Então, o que é a privatização na educação? Esta não é uma pergunta tão simples quanto parece. Um foco central na literatura acadêmica tem sido a respeito de certas questões recorrentes ou as consequências negativas de privatizações reais ou potenciais na educação, que são usadas para definir implicitamente sua natureza. Destas questões

recorrentes que colocam a privatização sob uma luz negativa estão, por exemplo, a de que a privatização educacional: prejudicará os padrões de ensino, aprendizagem e resultados educacionais (CASE, 2011; Klees, 2006; Muir, 2012; TUC, 2014); contribuirá para a redução do salário dos professores (Muir, 2012 e Klees, 2006) piorando as condições de trabalho (TUC, 2014); permitirá que assistentes de sala de aula e pessoal de apoio fiquem mais suscetíveis de ser demitidos (TUC, 2014); dificultará o planejamento (local, regional e nacional) (CASE, 2011, Heartfield, 2009); colocará a representação sindical em risco (Verger *et al*, 2017 e Klees, 2006); tornará o currículo e a pedagogia mais padronizados (para economizar custos) tornando-os menos estimulante para estudantes (McMurtry, 1991; e Verger *et al*, 2017); irá corroer os valores do serviço público (Muir, 2012); facilitará a corrupção (McMurtry, 1991; Saltman, 2006; Spreen *et al*, 2006; e TUC, 2014); irá comprometer a equidade e a igualdade e fará com que a discriminação seja mais comum (Spreen et al., 2006; TUC, 2014); e aumentará a segregação (por raça e etnia em particular) (CASE, 2011; TUC, 2014).

Listar as consequências e características negativas da privatização na educação diz algo de suas características, e adicionar a este cálculo os seus supostos aspectos positivos poderia resultar em uma conta mais arredondada, mas este procedimento evita lidar com a natureza, com seu modo de existência, seja com a privatização ou com suas formas fenomenais. Poucos teóricos educacionais tentam definições ou caracterizações de privatização e privatização educacional. Quando o fazem, são principalmente em relação às suas várias dimensões, formas ou tipos. O nó da questão, a natureza da privatização educacional, geralmente é evitado. Assim, as lacunas são preenchidas, ao mesmo tempo em que indicam as limitações das concepções existentes.

Como ponto de partida, percebe-se que existem duas formas básicas de privatização. Primeiro, há o que poderia ser chamado de Privatização Clássica, como exemplificado na privatização do regime Thatcher de serviços públicos (por exemplo, gás, eletricidade e água) no Reino Unido, na década de 1980. Isso também pode ser visto como privatização "direta". Envolve a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais. Portanto, Saltman (2007) está incorreto ao anunciar, em uma declaração que ele fizera no ano anterior (Saltman, 2006, p.341), que "as iniciativas de privatização mais diretas incluem as empresas que administram escolas públicas com fins lucrativos", que ele chama de "contratação por desempenho" (p.269). A abordagem de Saltman confunde a questão da propriedade/controle de instituições ou processos educacionais no advento da privatização. Mas, mesmo com a Privatização Clássica, os órgãos reguladores governamentais (com poderes variados em relação ao preço, qualidade de entrega e propriedade, com concursos para prestadores de serviços como objetivos declarados bem como com suas medidas para evitar o monopólio) podem ser instituídos pelos Estados. No entanto, esta rota não é tipicamente seguida para a privatização na educação em países capitalistas avançados.

Na segunda forma de privatização, a transferência da propriedade dos ativos do setor público para o privado não ocorre. Em vez disso, a propriedade absoluta das instituições educacionais é evitada e o *controle* sobre elas vem à tona. Isto é o que eu chamei em outro momento (Rikowski, 2003) de, "a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas", em oposição à sua privatização direta. Quando autores e pesquisadores em educação apontam para "privatização" na educação é a isto que eles tipicamente aludem; a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade. É claro que isso pode ser um estágio no caminho da privatização completa ou clássica e direta. A tomada de controle sobre a educação por parte das empresas está baseada no contrato. Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados de educação. Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salário dos professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante). Tais contratos geralmente são muito sigilosos, portanto, os detalhes precisos são geralmente desconhecidos. O ponto essencial é que o prestador privado aproveita a diferença entre os pagamentos feitos por governos locais, regionais ou nacionais para gerir instituições ou serviços educacionais e o que custa para administrá-los. Há uma força motriz para gerir esses serviços educacionais e instituições abaixo do preço do contrato, a fim de obter lucros – com correspondentes apertos no salário dos professores, condições, auxílios educacionais etc. – e tentativas relacionadas a obter maiores lucros através da venda de terra (por exemplo, campos de esporte) ou alugando espaços institucionais (por exemplo, salas para reuniões e eventos). Assim, a noção de que a privatização da educação é mais eficiente do que o prestador estatal, como defendido por muitos de seus apoiadores, é contraintuitiva. O lucro é um custo extra que os prestadores públicos não possuem (embora obviamente eles tenham que trabalhar dentro dos orçamentos). Portanto, a necessidade de apertar orçamentos e aumentar a carga horária dos professores torna-se uma necessidade pós-privatização, e a busca de outras medidas de redução de custos torna-se uma prioridade.

Esta segunda forma de privatização, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, poderia ser dividida em várias formas, talvez começando com a privatização dos serviços educacionais como o encontro educacional entre professores e alunos – onde os professores poderiam ser trabalhadores de agências ou empregados de uma corporação – e depois explorando os meios de produção educacional (imóveis, livros, salas de aula, equipamentos de ginástica). Isso torna a análise mais complexa, mas salta à frente de várias ideias-chave que precisam ser articuladas em primeiro lugar.

O ponto principal nesta fase da análise é que ao enfocar na distinção de aquisição Clássica (direta) / a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas não se chega ao cerne da questão da privatização em geral e nem a privatização educacional em particular. Isto é porque ambas as formas dependem da *conversão da receita do Estado em lucro privado* através da "magia do dinheiro". O dinheiro muda sua forma, seu modo de existência na privatização da educação (ou qualquer outro serviço público ou de utilidade pública). É transformado em lucro. Os interesses corporativos, vários fundos de investimento e de pessoas físicas procuram abocanhar alguns dos $4,9 trilhões (USD) de financiamento público para educação e transformá-lo em lucro através da administração ou compra de instituições e serviços educacionais. Saltman (2014, pp.249-250) compreende esse aspecto ao mesmo tempo em que confunde a questão ao afirmar que é a redefinição de "bens e serviços públicos como bens privados" o ponto-chave (p.252), em vez de uma transformação da forma social do dinheiro. Fitz e Beers (2002) conseguem abordar melhor a questão quando argumentam que a privatização envolve a "transferência de *dinheiro* ou ativos privados do domínio público para o setor privado" (p.139 – grifos meus, em Verger *et al*, 2016, p. 7), embora a transformação da receita do Estado em lucro privado seja obscurecida nesta formulação. O dinheiro não é *privado* até que tenha sido transformado de receita do Estado em lucro privado.

É esse desenvolvimento que destaca o fato de que a *privatização da educação não é realmente sobre educação*: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro. A menos que este ponto seja o foco, a política de privatização em instituições e serviços educacionais torna-se opaca. Assim, a grande quantidade de artigos que passaram a debater se a privatização da educação aumenta os padrões educacionais (ou não), ou ajuda vários grupos de estudantes a competir nos mercados de trabalho (ou não), falham em um ponto essencial e esses argumentos acabam saindo pela tangente. A política de privatização educacional (ou de qualquer outra forma) é a obtenção de lucros, que por sua vez se baseia na *capitalização* de instituições e serviços educacionais; educação *tornando-se capital*. Trata-se do desenvolvimento capitalista na educação. Assim, iniciar discussões de privatização educacional a partir de suas principais formas (conforme descrito acima) também é inadequado para compreender a essência da privatização: a conversão da receita do Estado em lucro privado.

A Fragilidade da privatização na educação

Lucrar com instituições educacionais, encontros de ensino e aprendizagem, produção de força de trabalho e políticas educacionais é um processo frágil. Esta fragilidade se baseia em, pelo menos, três considerações.

Primeiro, há o problema da regulamentação estatal - seja o excesso de regulamentação, pela perspectiva do capital, ou seja, "burocracia" demais que atrapalha a lucratividade na privatização na educação; ou os modelos para sugar receitas do estado e transformá-los em lucro privado não foram suficientemente desenvolvidos (o que talvez repouse substancialmente no primeiro exemplo, já que o estado "fica no caminho atravancando" os modelos com fins lucrativos). Assim, para os EUA, as observações de Saltman (2010) estão atreladas a ambos os fatores:

> Até o momento, as evidências mostram que não é possível gerir lucros para as escolas, e fornecer, ao mesmo tempo, recursos adequados para a educação pública (p.19).

Saltman observa que este é o caso, seja lá qual for a forma de privatização educacional. Ele também indicou que é contraintuitivo pensar que os operadores do setor privado poderiam lucrar sem baixar os salários dos professores, piorar as condições e os benefícios e perseguir os sindicatos - e conciliar isto com o aumento dos padrões educacionais. Saltman (2007) apontou, ainda em 2002, que a imprensa empresarial havia percebido que lucros significativos não seriam alcançados através da administração de instituições educacionais. Em 2009, Stephen Ball observou que o "mercado de terceirização institucional na educação no Reino Unido está virtualmente moribundo no momento" e "os empreendedores educacionais estão pessimistas quanto à vontade política para o crescimento futuro" da tomada de controle sobre a educação por parte das empresas (p.84). O governo do Reino Unido, aparentemente, não estava desregulamentando as instituições educacionais o suficiente para que os investidores privados ganhassem uma posição significativa. Conforme Ball afirmou: "A privatização e o Estado precisam ser pensados juntos" (2009, p.97). No entanto, esses estudos dos EUA e do Reino Unido contam apenas uma parte da história. Em outras partes do mundo, o governo local, regional e central, sindicatos de professores, a mídia, os críticos acadêmicos e outros grupos de resistentes à privatização não apresentaram um bloqueio à lucratividade na educação. Assim, Verger *et al* (2016) apontam para uma "indústria de educação global" (*Global Education Industry*, GEI na sigla em inglês) em seu monumental estudo de privatização educacional. Verger *et al* (2017) indicam o "crescimento aparentemente inexorável" na GEI. No entanto, os casos dos EUA e do Reino Unido mostram que o desenvolvimento da GEI é frágil em alguns países capitalistas avançados.

Um segundo problema é que nem todas as experiências em privatização educacional são bem-sucedidas ou sustentadas (Ball, 2009). O estudo clássico de Saltman (2005) sobre a ascensão e queda das escolas Edison nos EUA é um exemplo. Instâncias de corrupção, nepotismo e favoritismo (TUC, 2014, p.4), quando as empresas foram liberadas para entrar nas escolas na Inglaterra, contribuem para a licenciosidade, a torpeza moral e o oportunismo político subjacente à fragilidade da privatização educacional.

Em terceiro lugar, as críticas de sindicatos, de jornalistas céticos (muitas vezes recrutando professores em seus relatórios) e, especialmente, de pesquisadores acadêmicos, teóricos e comentaristas infestaram o "movimento de privatização" educacional (Rizvi, 2016, p.3). Isto aumenta sua fragilidade. É claro que, nos círculos acadêmicos em particular, houve debates ferozes sobre a conveniência e a eficácia da privatização educacional. Os a favor da privatização reagiram, pressionando os governos, com relatórios de grupos de opinião radical de direita (os chamados *think-tanks*), com acadêmicos pró-capitalistas e de direita e, em alguns casos, com ministros da educação (por exemplo, Michael Gove, Ministro da Educação do Reino Unido, 2010-2014), defendendo a privatização educacional.

O problema para os protagonistas da privatização educacional é que "eles precisam se comunicar e convencer as outras partes interessadas na educação, usando a *linguagem* da educação", de que a privatização é uma coisa boa (Verger *et al*, 2017, p.331 – grifos meus). Mesmo que eles possam convencer os legisladores, esses mesmos legisladores precisam convencer as outras partes interessadas em educação de que uma reforma da privatização é "boa para o aluno, ou melhor ainda, melhora os resultados de aprendizagem" (Ibid.). A evidência não é favorável aos que pregam a privatização. Verger *et al* apontam para "batalhas ferozes de ideias e evidências", onde aqueles a favor da privatização na educação, especialmente os partidários do governo, têm que convencer de que suas ideias sobre privatização educacional "funcionarão" (2017, p.336). Menashy (2013) argumenta que o aumento da presença de prestadores privados de educação na educação através de parcerias público-privadas e escolas privadas com mensalidades acessíveis "gerou um consequente aumento de críticas" (p.21).

Apesar da condição frágil de projetos de privatização educacional, especialmente em muitos dos países capitalistas avançados, é de se esperar que a atração exercida pelos orçamentos mundiais destinados à educação estatal alimentará o interesse dos investidores e corporações para continuar a bater nas portas dos governos para ter acesso ao mercado da educação. À medida que o capitalismo se decompõe (Jappe, 2017), pesquisas desesperadas por novas fontes de valor direcionarão as corporações para áreas inóspitas na busca de lucros. Isso está de acordo com o Devir do capital e ao seu expansivo e intensivo desenvolvimento.

Devir do capital e capitalização da educação

Em *Grundrisse*, Marx indica que o desenvolvimento do capitalismo pode ser visto como um processo, "o Devir do capital" (1858, p. 310). Em relação à educação, o Devir do capital refere-se, portanto, aos processos envolvidos em sua *capitalização*: a educação tornando-se capital. Para entender o desenvolvimento do capital, como ele emerge,

muda, se espalha e se intensifica, argumenta Marx, precisamos entender o "processo dialético de seu Devir... [que]... é apenas a expressão ideal do movimento real através do qual o capital se desenvolve" (1858, p.310). Para Marx, o capital está *sempre* em processo *de tornar-se* à medida que se desenvolve e muda continuamente. No entanto, quando se expande para campos relativamente novos, como educação estatal (ou pública), o *movimento real* do capital pode ser observado. Parar, acabar com ou, pelo menos, resistir a este "movimento real" é uma possibilidade. Como Marx observa:

> As condições e os pressupostos do devir, da gênese do capital, supõem precisamente que ele ainda não é, mas só *devém;*[4] (1858, pág. 459 – grifos do autor).

Assim, a privatização na educação, nesse sentido, está em um estado *de devir*: os produtos das instituições educacionais estão em processo de *capitalização*, tornando-se capital.

A privatização (tantos nas formas clássicas quanto na tomada de controle sobre a educação por parte das empresas) é apenas uma dimensão da educação, tornando-se capitalizada. A capitalização da educação inclui pelo menos os seguintes desenvolvimentos futuros (mercantilização também essencial): geração e formação das duas formas de mercadorias (força de trabalho e classe geral), como observado anteriormente e a mercantilização (*marketization*) onde os mercados educacionais devem ser estabelecidos. Enquanto na literatura acadêmica há um amplo foco nos processos de comercialização na educação, normalmente não há uma relação com a mercantilização e, ainda mais, com o Devir do capital, com a capitalização da educação. Na literatura anglófona dos anos 80 e 90, a obsessão com a "mercadificação" educacional ignorou quase totalmente o que eram as mercadorias reais trocadas nos mercados educacionais! Assim, escrevi um artigo chamado *Education Markets and Missing Products* (Mercados educacionais e perdas produtivas), que assinala esta situação bizarra (Rikowski, 1996). Além disso, há uma tendência a atribuir demais aos mercados educacionais; para dar-lhes excesso de importância em relação às outras dimensões da capitalização. Por exemplo, Saltman começa um de seus artigos com a seguinte declaração:

> A privatização da educação envolve a transformação da escolaridade pública no modelo do mercado (2007, p. 269).

A capitalização continua pouco conhecida. É lógico que o estabelecimento de mercados educacionais é crucial para a capitalização da educação, mas é insuficiente para sua realização. A mercantilização deve ir de mãos dadas com a "mercadificação", e outras dimensões devem ser desenvolvidas se o capital for efetivamente subsumir a educação dentro de sua órbita.

A *commercialisation*[5] é outro aspecto. Há uma série de elementos. A *commercialisation* na educação está essencialmente relacionada com publicidade e a arte da persuasão.

Assim, abrange as tentativas de redes de representantes do capital favoráveis à privatização, máquinas de relações-públicas, organizações de lobby, meios de comunicação simpáticos à privatização, declarações públicas de gerentes do alto escalão e executivos de corporações, grupos de opinião radical de direita (os chamados *think-tanks*) e as conclamações dos partidários da privatização em educação para convencer em relação a uma *necessidade* percebida das políticas que a promovam. A superioridade da privatização para a prestação pública também é defendida, e "evidências" são reunidas. Declarações tais como as de Fazal Rizvi, quando ele diz que "a educação não pode mais ser totalmente financiada e fornecida pelo Estado" (2016, p.1) abrem a porta para essas ideias. A privatização da própria política educacional é relevante aqui. Como Ball (2009) mostrou, corporações como a *Price Waterhouse Coopers* estão envolvidas em um volume considerável de pesquisa, avaliação, assessoria, auditoria e trabalho de consulta com o Departamento de Educação da Inglaterra. Seria ingênuo presumir que suas recomendações ao Departamento seriam inteiramente imparciais em relação à capitalização da educação. Em segundo lugar, há uma comercialização *na* educação. Isso inclui propaganda em livros didáticos e produtos de TI, nos corredores escolares, em programas de TV assistidos nas escolas e em várias formas de patrocínio e filantropia que anunciam produtos ou o suposto mérito de filantropos que contribuem para a educação distribuindo alguns de seus milhões (por exemplo, Bill Gates).

Em terceiro lugar, quando as escolas, colégios e universidades desenvolvem suas próprias mercadorias educacionais ou corporações desenvolvem-nas em parceria com instituições educacionais (por exemplo, *examination aids*[6], vídeos educacionais, vídeo-aulas, *software*), estes devem ser anunciados para promoverem vendas.

Em quarto lugar, as empresas que vendem produtos educacionais se envolvem em campanhas publicitárias dirigidas a profissionais e gerentes do alto escalão.

Em quinto lugar, há o crescente mercado de tecnologia da informação para coisas como *marking*[7], avaliação, monitoramento (por exemplo, a realização, atendimento e apresentação de cursos) e vigilância (por exemplo, circuito fechado de televisão) que requerem publicidade. Não há dúvida de que existem outras formas de comercialização além destas, mas este enorme esforço faz duas coisas: em primeiro lugar, apoia a capitalização da educação em geral; em segundo lugar, a capitalização da educação é aumentada por toda uma gama de mercadorias consideradas essenciais (em termos de controle gerencial, vigilância, custo e o *status* que os programas dão a determinada instituição de ensino) para o desempenho em contextos educacionais contemporâneos.

A monetização é outro aspecto da capitalização da educação. Atividades, produtos, processos e procedimentos recebem *preço*, é aferido a eles um valor monetário. É lógico que a monetização é um processo que pode ser feito independentemente da capitalização, mas também é uma característica essencial dela. Além disso, ela pode estar ligada (mas não reduzida) ao que foi chamado de *financeirização* na educação. A monetização na

educação também está ligada à medição de serviços educacionais, que por sua vez podem ser divididos em padronização, garantia e controle de qualidade, relação custo-benefício e muitos outros conceitos subsidiários.

Finalmente, a capitalização pode ser diversificada com base na distinção entre os *meios de produção educacional* e suas mercadorias. Assim, os meios de produção de mercadorias educacionais podem eles mesmos ser mercadorias (por exemplo, campos de jogo das escolas, que podem ser vendidos).

Compreender a capitalização da educação envolve a compreensão das *conexões* entre todas essas dimensões. No discurso acadêmico, em geral, elas são tipicamente separadas. Por conseguinte, haverá um foco na privatização com pouca referência à mercantilização ou à "mercadificação", sem investigar as mercadorias educacionais trocadas e distribuídas nos mercados educacionais – tudo em detrimento do *reconhecimento* da capitalização. Essa fragmentação teórica e empírica na literatura acadêmica constitui uma fuga e evasão em relação à descoberta da força social da capitalização na educação. Embora as críticas da esquerda à privatização, por exemplo, pareçam radicais, são superficiais e evasivas se não conseguem relacioná-las às outras dimensões da capitalização, obscurecendo assim a capitalização da educação, o *Devir* do capital nas instituições educacionais. Isso é mais conveniente para os sujeitos representantes do capital. Mas, pior, situa a resistência à capitalização da educação numa base fraca e parcial; o significado real da privatização, da "mercadificação", etc., é perdido ao não reconhecer seu modo de existência como dimensões da capitalização.

Finalmente, as opiniões de Marx sobre a capitalização como um momento progressivo e "mais elevado" no desenvolvimento capitalista serão agora examinadas. Isso mostra que os opositores radicais à privatização tipicamente deixam de reconhecer as implicações totais que estão acontecendo. Em *Grundrisse*, Marx (1858) indica que a forma mais desenvolvida do capital e capitalismo não é quando as condições que compõem a *reprodução social* do capital são financiadas com a receita do Estado, mas quando o capital *produz diretamente* processos socialmente reprodutivos. Marx observa que:

> O máximo desenvolvimento do capital se dá quando as condições gerais do processo de produção social não são criadas a partir da dedução da renda social, dos impostos do Estado – em que a renda, e não o capital, aparece como fundo de trabalho e o trabalhador, embora seja trabalhador assalariado livre como qualquer outro, economicamente se encontra em uma outra relação –, mas pelo capital como capital. Isso mostra, de um lado, o grau em que o capital já submeteu a si todas as condições da produção social e, por essa razão, de outro lado, a extensão com que a riqueza reprodutiva social está capitalizada e todas as necessidades são satisfeitas sob a forma da troca; bem como a extensão com que as necessidades do indivíduo, como necessidades socialmente postas, i.e., as que ele consome e precisa não como indivíduo singular na sociedade, mas coletivamente, com outros – cujo modo de consumo, pela natureza da coisa, é um modo social –, também estas são não só consumidas por meio da troca, da troca individual, mas também produzidas.[8]

Tomando a Inglaterra como exemplo, o sistema escolar é uma forma socialmente reprodutiva no capitalismo contemporâneo. Isso ocorre porque está envolvido na produção da força de trabalho (a capacidade de trabalhar). Em um polo, o Estado financia (através da tributação) o funcionamento das escolas e também as dirige diretamente, tanto através do Estado central quanto através do Estado local ou regional, ou através de várias relações destes. Embora o valor e talvez até a mais-valia seja gerado nesse processo, não é qualquer parcela da mais-valia que é transformada em *lucro*. Por isso, nesta medida, o capital não foi totalmente subjugado na Inglaterra.

Por outro lado - durante o "maior desenvolvimento do capital" - o capital é dono e administra escolas a partir do *próprio capital*, sustentado por pagamentos (mensalidades) dos compradores (pais, empregadores ou estudantes) e gera valor e mais-valia. Alguns destes últimos são socialmente transformados em *lucro* – que chega as mãos de pessoas ou grupos de pessoas (sejam eles donos de escola, acionistas ou instituições). É quando o capital atua *como capital* no sistema escolar de forma mais *desenvolvida*. Como Marx observa no primeiro volume do *Capital*, quanto mais as escolas se aproximam dessas circunstâncias, mais se tornam "fábricas de ensino":

> A produção capitalista não é meramente a produção de mercadorias, é essencialmente a produção de mais-valia. O trabalhador produz, não para si mesmo, mas para o capital. Já não basta, portanto, que ele simplesmente produza. Ele deve produzir mais-valia. Esse trabalhador sozinho é produtivo, ele produz mais-valia para o capitalista e, portanto, trabalha para a auto-expansão do capital. Se pudermos pegar um exemplo de fora da esfera da produção de objetos materiais, um professor é um trabalhador produtivo, quando, além de agredir verbalmente seus alunos, ele trabalha como um cavalo para enriquecer o proprietário da escola. Que o último estabeleceu seu capital em uma fábrica de ensino, em vez de em uma fábrica de salsicha, não altera a relação (Marx, 1867, p.477).

Mesmo algumas escolas privadas atualmente constituídas, que têm status de caridade na Inglaterra, não se aproximam do *status* de "fábricas de ensino" no sentido que Marx atribui, pois há um subdesenvolvimento da categoria do lucro. No entanto, operadores como GEMS e Cognita na Inglaterra, que operam redes de escolas privadas, se aproximam mais facilmente da forma de ensino que Marx descreve como a "fábrica de ensino". Nessas escolas, a mais-valia e especialmente o lucro adquirem uma definição social mais efetiva e clara.

Como se pode ver na citação sobre "o mais elevado desenvolvimento do capital" (Marx, 1867, p.477), Marx descreveu o processo de capitalização, onde aspectos e áreas da vida tornam-se subjugados pelo capital e funcionam como valor e mais-valia - gerando locais e práticas. Ele ressalta, em particular, que quanto *maior* o desenvolvimento do capital, mais "todas as condições de reprodução social" (que incluirão educação, saúde e outros serviços sociais) serão *capitalizadas*. Ele também enfatiza na mesma citação que o outro lado deste desenvolvimento é que as atividades comunitárias (como a educação)

são simultaneamente transformadas em modos de consumo individualizados e produzidas "através do intercâmbio, da troca individual" (Marx, 1858, p.532). Assim, os *mercados* são desenvolvidos de forma correspondente como esses anteriormente comunais e as atividades são transformadas (ao longo do tempo) em mercadorias incorporando a mais-valia. Além disso, quanto maior o desenvolvimento do capital, quanto mais capitalização toma conta de uma atividade social e comunitária, tanto mais mercado é necessário para facilitar a realização de lucros nas trocas individuais. Conforme Marx observa:

> O produto torna-se uma mercadoria, deixa a fase de produção, apenas quando está no *mercado* (Marx, 1858, p.672 – grifos do autor).

Além do mais:

> Quanto mais desenvolvido o capital [...] quanto mais extenso o mercado em que circula, o qual forma a órbita espacial da sua circulação, tanto mais ele se esforça simultaneamente para uma extensão ainda maior do mercado e para uma maior aniquilação do espaço em relação ao tempo (Marx, 1858, p.539).

Por isso, torna-se clara a importância do setor de educação *global*. Além disso, ao afastar-se de um sistema estatal de escolas para uma tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, o desenvolvimento de *mercados* no sistema escolar *facilita o desenvolvimento do capital neste sistema*. Os processos estão vinculados. Como observa Marx, existe uma tendência no capital para "criar o mercado mundial", que é "dado no próprio conceito de capital" (Marx, 1858, p. 408). De fato, uma "constante *expansão do mercado* torna-se uma necessidade para a produção capitalista" (Marx, 1866, pág. 967 – grifos do autor). Nesta base, a privatização da educação, como uma dimensão de sua capitalização, indica uma fase *mais elevada* do capitalismo em comparação às instituições e processos públicos de ensino. Portanto, bloquear a privatização é, ao mesmo tempo, prejudicar o desenvolvimento capitalista na educação, como restringir e destruir qualquer outro momento da capitalização da educação. A política anticapitalista na educação, portanto, deve se concentrar *nessas* considerações, que têm o efeito de atacar o desenvolvimento capitalista.

Privatização na educação e as duas classes de mercadorias

Antes de concluir, retomamos o ponto de partida: de volta às duas formas de mercadorias – e uma pequena expansão em relação ao seu significado.

Em primeiro lugar, a força de trabalho: a maravilhosa mercadoria que tem a capacidade, ao trabalhar no processo de trabalho capitalista, de criar valor para além do seu próprio valor, como representado no salário – a mais valia. A produção social da força

de trabalho é institucionalmente fragmentada em vários tipos de instituições, de creches, escolas, faculdades e ensino superior, juntamente com a aprendizagem e formação profissional, organizações de treinamento e muitas outras instituições de aprendizagem e treinamento. Além disso, a força de trabalho é reforçada através do trabalho real no próprio processo de trabalho capitalista. Assim, algumas partes da produção social da força de trabalho podem estar nas mãos do Estado capitalista, enquanto outras são organizadas baseadas em instituições de caridade ou com fins lucrativos. No entanto, não se deve concluir que os casos de produção da força de trabalho pelo Estado não sejam problemáticos. Organizações estatais capitalistas moldam e formam forças de trabalho para exploração nos processos de trabalho capitalistas. Representantes do capital, a grande mídia, economistas (por exemplo, a teoria do capital humano) e pesquisadores acadêmicos fazem *lobby* e pressionam os Estados capitalistas a utilizar instituições de educação pública para várias formas de desenvolvimento da força de trabalho. Desde a Segunda Guerra Mundial, os sistemas e instituições de educação pública foram cada vez mais reduzidos a *produtores de força de trabalho*, muitas vezes a mando dos governos. Priorizar as Ciências Exatas sobre as Ciências Humanas e a ideologia da "empregabilidade" são alguns dos resultados. Com base neste cenário, dado o seu envolvimento na produção da força de trabalho, o Estado capitalista não é um refúgio anticapitalista. Na verdade, Marx argumentou na *Crítica ao Programa de Gotha* (1875) que "o governo e a igreja devem... ser igualmente excluídos de qualquer influência na escola" (p.31). É claro que a defesa dos empregos, do salário, da sindicalização e das condições dos trabalhadores nas instituições públicas de educação é essencial, mas isso não deve ser confundido com as lutas contra a redução da educação para a produção da força de trabalho.

Em segundo lugar, na classe geral de mercadorias, se um operador privado comprasse uma universidade ou a gerenciasse em um contrato com fins lucrativos, então eles teriam obtido um "pacote de mercadorias". Isso ocorre por dois motivos. Primeiro, não se pode dizer que a empresa "tenha comprado educação" ou ensino superior. Isso confundiria os processos educacionais (como processo de trabalho) com as mercadorias educacionais. Em segundo lugar, e mais importante, a universidade produz uma vasta gama de mercadorias ou incorpora mercadorias *potenciais* – desde o ensino, pesquisa e várias formas de comércio de mercadorias (por exemplo, patentes, informações, grande volume de dados, conferências etc.). Estes poderiam ser fatiados e picados em subpartes ou lançados como mercadorias singulares. No geral, a situação é mais parecida com os derivativos no setor financeiro onde hipotecas e empréstimos são "empacotados" em mercadorias e vendidos no mercado. Além disso, partes da operação de uma universidade poderiam ser comodificados (por exemplo, o auxílio aos estudantes estrangeiros aprendendo inglês, dos quais há vários exemplos em universidades do Reino Unido). Esta consideração aplica-se menos às faculdades, escolas e creches onde a gama de mercadorias potenciais é mais estreita, mas ainda assim é relevante: por exemplo, a aplicação

de diferentes lições como matemática e biologia nas escolas poderia ser subcontratada a diferentes empresas.

Conclusão: privatização na educação e desenvolvimento capitalista

Este artigo argumentou que a privatização da educação é essencialmente sobre o *desenvolvimento capitalista*: a *capitalização*, o "Devir do capital" na educação. Transformar a receita do Estado em lucro privado é sua principal característica. Ao deter a privatização na educação, estamos bloqueando a expansão e a intensificação do capitalismo. A privatização da educação *não* é essencialmente a respeito da educação em si. A capitalização da educação prossegue através de suas formas de mercadoria, força de trabalho e a classe geral de mercadorias, e reúne privatização, mercadificação, monetização etc. como atributos internamente relacionados. Não faz sentido voltar a uma política de "salvar" a educação pública, pois isso é uma leitura errada do que está acontecendo.

Uma vez que os discursos analíticos sobre a privatização na educação se tornam o caminho da "educação", eles se perdem em um mar de ilusões, delírios e becos sem saída. As neblinas e os pântanos intelectuais da "educação pública", "educação por si só", "educação liberal" e afim, desviam a atenção da subsunção de instituições, processos e políticas educacionais por parte do capital, estimuladas por seus representantes e suas ideias enganosas.

O futuro de uma educação pós-capitalista deve, portanto, residir em formas alternativas: cooperativas, concretamente comunais (em vez de "comunidade" estabelecida com base no capital) e administradas por professores e estudantes e outros trabalhadores educacionais. Inicialmente, até que o capital em sua forma monetária tenha perdido seu poder, essas formas alternativas de educação devem ser financiadas (mas não executadas ou coordenadas) pelo Estado capitalista e definidas em uma trajetória pós-capitalista.

Recebido em 06/10/2017 e aprovado em 15/11/2017

Notas

1 Artigo traduzido do inglês por Diego Garcia.

2 O conceito *"marketization"* foi livremente traduzido por mercadificação, no sentido de que tudo se transforma em mercadoria.

3 Quantitative Easing – QE na sigla em inglês.

4 Para a tradução deste trecho foi utilizada a edição do Grundrisse realizada pela Boitempo Editorial, com a tradução de Mário Duayer e Nélio Schneider p. 611, versão online disponível em https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf

5 O termo *commercialization* é utilizado como publicidade.

6 Conforme o autor, *educational aids* são produtos que auxiliam os alunos a passarem nas provas (revisões, guias, livros com dicas para enfrentar provas, vídeos que ajudam a relaxar antes das provas etc).

7 *marking* = programas / *software* para avaliar alunos e dar notas.

8 Para a tradução deste trecho foi utilizada a edição do Grundrisse realizada pela Boitempo Editorial, com a tradução de Mário Duayer e Nélio Schneider p. 710 e 711, versão online disponível em https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Karl_Marx_-_Grundrisse_(boitempo)_completo.pdf

Referências

Ball, S. (2009) Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state', **Journal of Education Policy**, Vol.24 No.1, pp.83-99.

CASE (2011) Our Schools are Being Privatised, Campaign for State Education Statement on Privatisation, **Forum for 3-19 comprehensive education**, Vol.53 No.3, pp.367-368.

Fitz, J. & Beers, B. (2002). Education management organisations and the privatisation of public education: A cross-national comparison of the USA and Britain, **Comparative Education**, Vol.38 No.2, pp.137–154.

Heartfield, J. (2009) Contracting Out Authority, Critique: **Journal of Socialist Theory**, Vol.37 No.4, pp.683-690.

Jappe, A. (2017) **The Writing on the Wall**: On the Decomposition of Capitalism and its Critics, Winchester: Zer0 Books.

Klees, S. (2006) **A Focus on Low-Fee Private Schools**, In: C. Spreen, L. Stark & S. Vally, Privatisation of Schools: Selling out the right to quality public education for all, Johannesburg: Centre for Education Rights and Transformation.

Kliman, A. (2012) **The Failure of Capitalist Production**: Underlying Causes of the Great Recession, London: Pluto Press.

Kurz, R. (2016) **The Substance of Capital**, trans. R. Halpin, London: Chronos Publications

Marx, K. (1858) [1973] **Grundrisse**: Foundations of the Critique of Political Economy (Rough Draft), Trans. M. Nicolaus, Harmondsworth: Penguin Books.

Marx, K. (1863) [1969] **Theories of Surplus Value**: Part 1, London: Lawrence & Wishart.

Marx, K. (1867) [1977] **Capital**: A Critique of Political Economy – Volume One, London: Lawrence & Wishart.

Marx, K. (1875) [1976] **Critique of the Gotha Programme**, Peking: Foreign Language Press.

McMurtry, J. (1991) Education and the Market Model, **Journal of Philosophy of Education,** Vol.25 No.2, pp.209-217.

Menashy, F. (2013) Theorizing Privatization in Education: Comparing Conceptual Frameworks and the Value of the Capability Approach, **Current Issues in Comparative Education**, Vol.16 No.1, pp.13-25.

Mason, P. (2016) **Postcapitalism**: A Guide to Our Future, London: Penguin Books.

Muir, R, (2012) **Not for Profit**: The Role of the Private Sector in England's Schools, London: Institute for Public Policy Research.

Rikowski, G. (1990) **The Recruitment Process and Labour Power, Division of Humanities & Modern Languages**, Epping Forest College, Loughton, Essex, 25th July.

Rikowski, G. (1996) **Education Markets and Missing Products,** a paper presented at the Conference of Socialist Economists, Annual Conference 1995, University of Northumbria, Newcastle, 7-9th July 1995. Revised version, 18th December 1996.

Rikowski, G. (2000) **That Other Great Class of Commodities**: Repositioning Marxist Educational Theory, a paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Cardiff University, 7-10 September 2000.

Rikowski, G. (2002) Fuel for the Living Fire: Labour-Power! In: A. Dinerstein and M. Neary (eds.) **The Labour Debate**: An Investigation into the Theory and Reality of Capitalist Work. Aldershot: Ashgate.

Rikowski, G. (2003) The Business Takeover of Schools, **Mediactive: Ideas –** Knowledge –Culture, Issue 1, pp.91-108.

Rizvi, F. (2016) Privatization in Education: Trends and Consequences, **Education Research and Foresight**: **Working Papers**, No.18, Paris: UNESCO.

Roberts, M. (2016) The Long Depression: How it Happened, Why it Happened, and What Happens Next, Chicago, IL: Haymarket Books.

Ryder, A. (2017) **The Commodity, a talk at 'Marx-A-Thon** 1: Capital on Capitol Hill, Red May', St John's Bar and Eatery, Seattle, Washington, May 6th, 2017.

Saltman, K. (2005) **The Edison Schools**: Corporate Schooling and the Assault on Public Education, London: Routledge.

Saltman, K. (2006) The Right-Wing Attack on Critical and Public Education in the United States: From Neoliberalism to Neoconservatism, **Cultural Politics**, Vol.2 Issue 3, pp.339-358.

Saltman, K. (2007) Privatisation, in: D. Gabbard (ed.) **Knowledge and Power in the Global Economy**: The Effects of School Reform in a Neoliberal/Neoconservative Age, 2nd edition, London: Routledge.

Saltman, K. (2010) **The Gift of Education**: Public Education and Venture Philanthropy, New York, NY: Palgrave Macmillan.

Saltman, K. (2014) The Right-Wing Attack on Critical and Public Education in the United States: From Neoliberalism to Neoconservatism, **Cultural Politics**, Vol.2 Issue 3, pp.339-358.

Spreen, C., Stark, L. & Vally, S. (2006) **Privatisation of Schools**: Selling out the right to quality public education for all, Johannesburg: Centre for Education Rights and Transformation.

Tregenna, F. (2009) 'Services' in Marxian Economic Thought, **Cambridge Working Papers in Economics No.0935**, Faculty of Economics, University of Cambridge, September, online at: http://www.econ.cam.ac.uk/research/repec/cam/pdf/cwpe0935.pdf [Accessed 8th July 2017].

Srnicek, N. & Williams, A. (2015) **Inventing the Future**: Postcapitalism and a World Without Work, London: Verso.

Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. (2016) **The Privatization of Education**: A Political Economy of Global Education Reform, New York Teachers College Press.

Verger, A., Steiner-Khamsi, G. & Lubienski, C. (2017) The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology, **Globalisation, Societies and Education,** Vol.15 No.3, pp.325-340.

TUC (2014) **Education Not for Sale**: A TUC Campaign Report, London: Trades Union Council.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.793

Reformas educacionais de hoje
As implicações para a democracia

Vera Peroni*
Maria Raquel Caetano**
Paula de Lima***

RESUMO: Este artigo destaca as relações entre o público e o privado na educação através da análise dos sujeitos vinculados ao setor privado mercantil e a tendências neoconservadoras que influenciam a política educacional e o conteúdo das propostas. Eles atuam na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Reforma do Ensino Médio e no programa Escola sem Partido (ESP), promovendo a censura nos sistemas e nas escolas através de um conteúdo para a educação que traz graves implicações para a democracia.

Palavras-chave: Público-privado. Sujeitos individuais e coletivos. Democratização. Privatização; Neoconservadorismo.

Today's educational reforms
The implications for democracy

ABSTRACT: This article highlights the relations between the public and the private sectors in education through an analysis of the subjects related to the private commercial sector and neoconservative tendencies which influence educational policy and the content of the proposals. They focus on the elaboration of the National Curricular Joint

* É doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação. É pesquisadora produtividade CNPQ. Coordena grupo de pesquisa sobre a relação entre o público e o privado na educação. Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <veraperoni@gmail.com>.

** É Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente atua como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Charqueadas. Charqueadas, RS- Brasil. *E-mail*: <caetanoraquel2013@gmail.com>.

*** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE). Porto Alegre, RS-Brasil. *E-mail*:<paulavdelima@hotmail.com>.

Base (BNCC), High School Reform and the School Without a Party (ESP) program, promoting censorship in systems and schools using content for education that has serious implications for democracy.

Keywords: Public-private. Individual and collective subjects. Democratization. Privatization. Neoconservatism.

Reformas educativas de hoy
Las implicaciones en la democracia

RESUMEN: Este artículo destaca las relaciones entre lo público y lo privado en la educación mediante el análisis de los sujetos vinculados con el sector privado mercantil y tendencias neoconservadoras que influyen en la política educativa y el contenido de las propuestas. Ellos actúan en la elaboración de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), en la Reforma de la Enseñanza Secundaria y en el programa Escuela sin Partido (ESP), promoviendo la censura en los sistemas y en las escuelas por medio de un contenido para la educación que tiene graves implicaciones en la democracia.

Palabras clave: Público-privado. Sujetos individuales y colectivos. Democratización. Privatización. Neoconservadurismo.

Les reformes éducatives d'aujourd'hui:
Les implications pour la démocratie

RÉSUMÉ: Cet article met en évidence les relations entre le public et le privé dans l'éducation à travers l'analyse de sujets liés au secteur privé du commerce et les tendances néoconservatrices qui influencent la politique éducative et le contenu de ses propositions. On note leur participation dans l'élaboration de la Base Nationale Commune du Programme Scolaire, dans la Réforme de l'Enseignement Secondaire tout comme dans le programme Ecole sans Parti, par la promotion de la censure dans les systèmes et les écoles via un contenu éducationnel qui a de sérieuses implications pour la démocratie.

Mots-clés: Public-Privé. Sujets indivivuels et collectifs. Democratisation. Privatisation; Néoconservatisme.

Introdução

Este artigo traz elementos para o debate sobre as redefinições no papel do Estado que reestabelecem as fronteiras entre o público e o privado. O texto é baseado em pesquisas, que analisam os processos de materialização do privado no público nas etapas e modalidades da educação básica no Brasil. A pesquisa atual analisa os sujeitos e o conteúdo da proposta, destacando que o privado não é uma abstração e não há apenas uma linha de atuação no privado quanto ao seu conteúdo, ou seja, há uma multiplicidade de sujeitos e conteúdos tentando dar a direção para a educação pública.

Priorizaremos a análise dos sujeitos que estão atuando na direção da política educacional, vinculados ao mercado e ao neoconservadorismo, que atuam na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Reforma do Ensino Médio e no Escola Sem Partido (ESP), ressaltando as implicações para a democratização da educação. Democracia não é aqui entendida como uma abstração, mas como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social (PERONI, 2015).

A mercadificação da educação pública também não é uma abstração; ela ocorre via sujeitos e processos. Sujeitos individuais e coletivos (THOMPSON, 1981) que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não (ou não claramente), mas as redes são sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe (PERONI, 2016).

As fronteiras entre o público e o privado têm se modificado neste período de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via - redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais (PERONI, 2006).

A política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças (PERONI, 2003). Neste sentido, o Estado, assim como o capital, deve ser visto como relação ou processo (HARVEY, 2008), como parte importante de um movimento de correlação de forças de sujeitos (THOMPSON, 1981). Em nossos estudos dos processos de privatização do público, é assim que analisamos os projetos societários de classe em disputa, e não de uma contraposição entre Estado e sociedade civil. Até porque vivemos ainda em uma sociedade hegemonizada pelo capital em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis (PERONI, 2016). Premidos pelo movimento do real na sociedade brasileira, iniciamos também a análise dos sujeitos vinculados ao neoconservadorismo, pelo seu protagonismo neste momento, trazendo como exemplo o movimento Escola Sem Partido (ESP).

No Brasil, mais de 80% das matrículas do ensino fundamental e médio estão na rede pública. A expansão da educação básica é uma realidade no país, principalmente

após o Fundeb e a Emenda Constitucional que ampliou a obrigatoriedade da educação de 4 a 17 anos. Estão em disputa projetos societários e de educação que se traduzem no conteúdo da educação, entendido como currículo, gestão, formação de professores, organização do sistema e escola; enfim, a alma da educação.

A educação, como parte de um projeto de nação, é disputada por visões antagônicas, tanto no sentido da sua direção, quanto na execução. Diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir e/ou como consequência das reformas da gestão pública, instituindo reformas educativas de forma global. A disputa fica ainda mais clara quando examinamos os fatos a partir do golpe parlamentar de 2016, que retirou da Presidência da República, com o apoio do empresariado nacional, uma presidenta eleita pelo voto popular. Na concretização do golpe, a

> radicalização do projeto liberal, derrotado nas últimas quatro eleições, caminha no sentido de levar ao extremo a reforma do Estado iniciada nos anos de 1990. O objetivo é "privatizar tudo o que for possível", tanto na infraestrutura econômica quanto na infraestrutura social (FAGNANI, 2017, p.11).

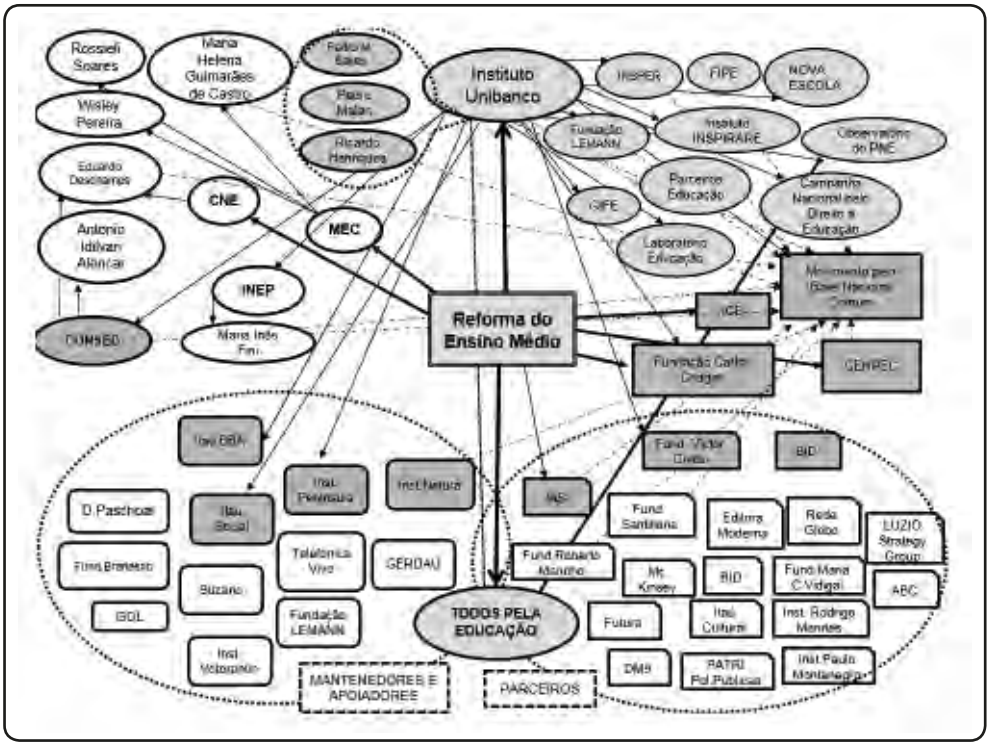
Sob o projeto pós-golpe no Brasil, as reformas educacionais não são debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob sua resistência, como no caso da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ESP, que vêm demonstrando a disputa por projetos distintos e que tem como foco a direção e o conteúdo da educação pública brasileira.

Diferentes processos de privatização da educação pública em nível de sistema e escola trazem implicações para a democratização da educação, identificando os sujeitos que vêm atuando para dar a direção das políticas educacionais neste momento histórico, político e social.

O mercado na direção das políticas educativas

As reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos, comunidade escolar – e apresenta-se como uma afronta à democracia. Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade. Apresentamos na *figura 1*, os sujeitos das reformas em curso no Brasil.

Figura 1 – Sujeitos individuais e coletivos das reformas em curso no Brasil.



Fonte: Elaborado por CAETANO, 2017.

Para analisar a figura, é necessário identificar os sujeitos, entender como se relacionam e apresentar como são utilizadas as influências políticas na rede. É importante compreender como ocorrem os processos de troca de informação e recursos bem como os mecanismos que orientam essas trocas: regras, relações, ligações organizacionais etc.

A reforma do ensino médio tem como um dos principais sujeitos o Instituto Unibanco (IU), como aparece no alto e centro da figura. Fazem parte do Conselho de Governança: Pedro Moreira Salles, Pedro Malan e Ricardo Henriques (elencamos aqui os principais). Pedro Moreira Salles[1] atualmente é presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco, pertence a uma das quinze famílias mais ricas do Brasil. Ricardo Henriques é economista, atuou no Ministério da Educação e nos governos municipal e estadual do Rio de Janeiro. Atualmente, é superintendente executivo do IU. Pedro Malan[2] foi ministro da fazenda nas duas gestões de FHC e atualmente é vice-presidente do IU.

O IU, por sua vez, opera com uma série de instituições através de parcerias público-privadas para viabilizar a implantação do programa Jovem de Futuro nas redes públicas de ensino médio. Essa é sua principal estratégia, além de construir direcionamento público em seminários, congressos, palestras, trazendo experiências internacionais.

Atuando em várias frentes e em conjunto com seus parceiros, o IU divide a parceria em várias áreas de atuação. Na figura 1 essas instituições aparecem nas elipses e nos retângulos, nas quais as setas deslocam-se do IU em direção a essas instituições. Para cada área de atuação do IU, há um conjunto de parceiros:

a. Produção de conhecimento – coordenada pelo Núcleo de Pesquisa Aplicada em Economia da Educação: Fipe e Insper.

b. Financiamento: a agenda de financiamento às pesquisas executadas por outras instituições e pesquisadores externos, para investigar temas relacionados à gestão educacional, Ensino médio e juventudes é realizada com os parceiros: Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Península, Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita.

c. Debate público: visa estimular o debate sobre os principais desafios contemporâneos educacionais, a fim de encontrar soluções e apontar caminhos para a melhoria da educação pública, com os parceiros: Folha de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas e Insper.

d. Fortalecimento institucional, para fortalecer a rede de organizações da sociedade civil e atores relevantes no campo da educação: Consed, Campanha pelo Direito a Educação, Gife, Parceiros da Educação, Laboratório da Educação, Movimento pela Base, Todos pela Educação.

e. Qualidade do ensino médio, para o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de instrumentos, recursos pedagógicos e de gestão, formação e tecnologias para a melhoria da qualidade do Ensino Médio: Fundação Lemann, Nova Escola, Inspirare, Inep, Observatório do PNE (Todos pela Educação).

f. Fomento, para viabilizar práticas com potencial de replicabilidade, atuando com fundos independentes de direitos e justiça social e instituições de pesquisa, por meio de um arranjo institucional de coautoria e colaboração, para identificar, monitorar, avaliar iniciativas e produzir conhecimento: Fundação Carlos Chagas, Baobá, Elas, UFScar.

g. Ação com juventudes, com o objetivo de contribuir para que os jovens adquiram novas perspectivas, desenvolvam seu potencial e possam transformar a realidade em que vivem, criaram conexões com outras instituições para realizar ações com as juventudes: Enem no Futura (Rede Globo), CBN (Rede Globo). (UNIBANCO, 2017).

Ressalta-se, na figura, as ligações que levam a Fundação Lemann[3], principal articuladora da BNCC, e ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. A Fundação Lemann possui uma página nas redes sociais de apoio ao Movimento pela Base. O Movimento Todos pela Educação também aparece como parceiro em diversos eventos com a Fundação Lemann, Consed e Undime, que se tornam, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação (PERONI; CAETANO, 2015).

As instituições ligadas com as setas pontilhadas são as mesmas que atuam na reforma do ensino médio e no movimento pela BNCC, assim como a participação no Todos pela Educação, que reúne empresas que somam quase 80% do PIB nacional, fazem parte das quinze famílias mais ricas do Brasil, e têm como objetivo claro pesar decisivamente na correlação de forças em nossa sociedade.

Participam ainda sujeitos individuais e coletivos que ocupam posições estratégicas no Ministério da Educação, como Maria Helena Guimarães de Castro,[4] secretária executiva do MEC. Foi secretária de Educação de SP entre 2007 e 2009. Uma de suas bandeiras é a implementação de políticas meritocráticas ou de responsabilização na educação, isto é, pagamento de bonificação para escolas e professores de acordo com o cumprimento de metas de desempenho dos alunos, cujo conteúdo está alinhado aos projetos dos grupos privados. Maria Inês Fini,[5] presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão responsável pela elaboração do Enem. Ambos os nomes compõem o quadro do PSDB. Wesley Pereira e Rossiele Castro estão ligados ao Instituto Unibanco e ao Movimento pela Base, assim como Eduardo Deschamps, ex-presidente do Consed e hoje presidente do CNE que teve atuação decisiva na direção da política. Conforme Gonçalves (2017), o Consed elaborou uma Carta de Princípios propondo ao MEC a flexibilização do currículo do EM, utilizando-se de dois estudos com instituições privadas, que analisaram o currículo do EM. No lançamento da Medida Provisória Nº. 746, o presidente do Consed na época, Eduardo Deschamps, defendeu a proposta junto ao MEC em entrevista coletiva. Logo depois, Deschamps foi indicado para o Conselho Nacional de Educação, assumindo a Presidência. O CNE será responsável por discutir e aprovar a BNCC. Há fortes relações entre esses sujeitos, individuais e coletivos, entre Estado e mercado.

O IU realizou em junho de 2017 em São Paulo, o "Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação", com o objetivo de

> contribuir para o fortalecimento do debate que ajude a pensar as mudanças da última etapa da educação básica na forma de propostas concretas de desenho e implementação de novos currículos. Busca dar um passo adicional na reflexão sobre a proposta de reestruturação do Ensino Médio do ponto de vista das exigências colocadas para as redes estaduais. Além da necessidade de alterar a formação inicial e continuada de professores, a flexibilização curricular exigirá a formulação de soluções definitivas e eficientes para velhos problemas estruturais, que poderão impedi-la de sair do papel (Disponível em http://www.seminariocurriculo.org.br/site/2017/#inicio. Acesso em 2 set. 2017).

No seminário, conforme as apresentações de gestores e articuladores, o desenho do novo ensino médio foi apresentado não como proposta, mas como política já consolidada. As apresentações emblemáticas ficaram por conta dos secretários estaduais de educação de Santa Catarina e Espírito Santo, em que mostraram uma série de parcerias com instituições para atender a nova política. No caso de Santa Catarina, o secretário de educação do estado, que também foi presidente do Consed e atualmente presidente do CNE, expôs as parcerias com Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Itaú BBA, além do BID e Senai. Já o secretário de educação do Espirito Santo, exibiu as parcerias com o Instituto Ayrton Senna, Unibanco, ICE e Fundação Carlos Chagas. Esse caso é emblemático, pois as parcerias interferem no conteúdo da educação pública, na elaboração do currículo, na formação dos professores, na gestão escolar e no comportamento dos alunos.

A Figura 1 mostra que os sujeitos privados influenciam fortemente na direção e na definição da política educacional brasileira, sem a participação ampla da população nas discussões. Quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro (BALL, 2014).

A luta pela democratização da educação nas últimas décadas foi pela ampliação do espaço público e efetivação dos direitos, concretizados através das políticas educacionais. Problematizando essa questão, cabe ressaltar a importância dos mecanismos de gestão democrática assegurados pela legislação educacional brasileira.

Com a naturalização do privado no público, a democratização da educação e da escola retrocedem, há um esvaziamento da participação, autonomia e transparência dos sistemas e as políticas de educação são impressas de cima para baixo, de fora para dentro. É um conjunto de ideias gestadas por representantes do setor privado que vêm produzindo "políticas para e no interior do Estado" (BALL, 2014, p.162), especialmente para a educação pública. Pelo exposto até o momento, podemos dizer a partir de Ball (*idem*) que "soluções políticas estão à venda", tornando-se uma mercadoria.

Concordamos com Mészaros (2006) que "talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que 'tudo se vende, tudo se compra', 'tudo tem preço', do que a mercantilização da educação" (MÉSZAROS, 2006, p. 16, grifos do autor).

Além do processo de mercantilização da educação também abordaremos outros sujeitos, que têm atuado na direção das políticas, vinculados a propostas neoconservadoras e que promovem a censura no ambiente escolar. Destacamos o caso do Escola sem Partido, que apresentaremos na próxima seção.

O neoconservadorismo e a Escola sem Partido

O movimento Escola sem Partido (ESP) tem-se mostrado um sujeito coletivo atuante nas negociações políticas sobre a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) representado por parlamentares apoiadores e outros entusiastas, que participam ativamente do debate público acerca do documento, especialmente a partir da divulgação de sua segunda versão, em 2016. Sabe-se que a BNCC, por tratar essencialmente do currículo da educação, se consolidou como espaço de disputa por projetos educativos distintos (PERON; CAETANO, 2015). O ESP, a partir disso, atua deslocando a discussão acerca do que deve fazer parte do currículo definido pelo documento, para o que deve ser excluído dele, referindo-se "a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de

sexualidade" (MACEDO, 2017, p. 517), incorporando, assim, os elementos principais da sua pauta: o combate às chamadas "doutrinação ideológica" e "ideologia de gênero".

O ESP, que surgiu em 2004 e teve um crescimento espantoso nos últimos cinco anos, atua por diferentes frentes, e suas consequências para a educação pública são devastadoras: cerceamento da democracia nas instituições, silenciamento e criminalização de professores, apagamento da diversidade, esvaziamento do sentido social do espaço escolar, entre outros. O projeto educativo do ESP é construído por aqueles a quem interessa uma escola cujo papel seja a preservação acrítica da ordem social vigente, inclusive suas desigualdades (LIMA, 2017) – em especial no que diz respeito às questões raciais, de gênero e sexualidade.

A proposta do ESP tem como elemento fundamental a censura, constituindo- se como espaço de encontro entre as agendas neoliberal e neoconservadora. Busca interditar o discurso e o trabalho dos professores, da educação básica ao ensino superior, decidindo sobre quais conhecimentos e conteúdos podem (ou não) permear o espaço escolar. No âmbito da censura – travestida de combate à doutrinação – os focos se dividem.

De um lado, os neoliberais pretendem eliminar da escola práticas que se propõem transgressoras, que questionam o pensamento hegemônico e procuram construir alternativas à lógica do capital. Seu objetivo final, nesse sentido,

> é romper com a possibilidade de construção de uma educação vinculada às questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade, e que possibilitam o exercício de uma prática democrática na escola [...], substituindo-a por uma educação sem espaço de participação, que promova a preservação acrítica do sistema capitalista e, consequentemente, das suas desigualdades (LIMA, 2017, p. 44).

De outro lado, os neoconservadores justificam a censura como uma forma de garantir a moralidade e a tradição e impedir que os professores subvertam aos valores morais tradicionais. É nesse sentido que surge o elemento do combate à "ideologia de gênero", que "passa a ser bandeira prioritária de grupos religiosos conservadores e funde-se à pauta do movimento ESP que transfere sua discussão do campo político, para o campo moral" (MIGUEL, 2016, apud, LIMA, 2017, p. 26-27).

Desse modo, é evidente que o ESP é construído por diferentes elementos e por sujeitos que têm, entre si, diferentes enfoques na atuação, mas é certo que em muitos momentos as duas questões se encontram e parecem fundir-se em um pensamento único. As pautas do movimento, mesmo as que se originam a partir de ideias neoliberais, assumem um caráter bastante neoconservador, especialmente no que diz respeito à regulamentação do trabalho dos professores, que se torna padronizado e policiado, não somente em relação ao conteúdo a ser apresentado, mas também em relação aos métodos (APPLE, 2003). Justamente, a ESP é "esse regime de controle (neoconservador) [que] não se baseia na confiança, mas numa suspeita profunda das motivações e da competência dos professores" (APPLE, 2003, p. 63).

Harvey (2008) auxilia na compreensão da relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo, expressando que

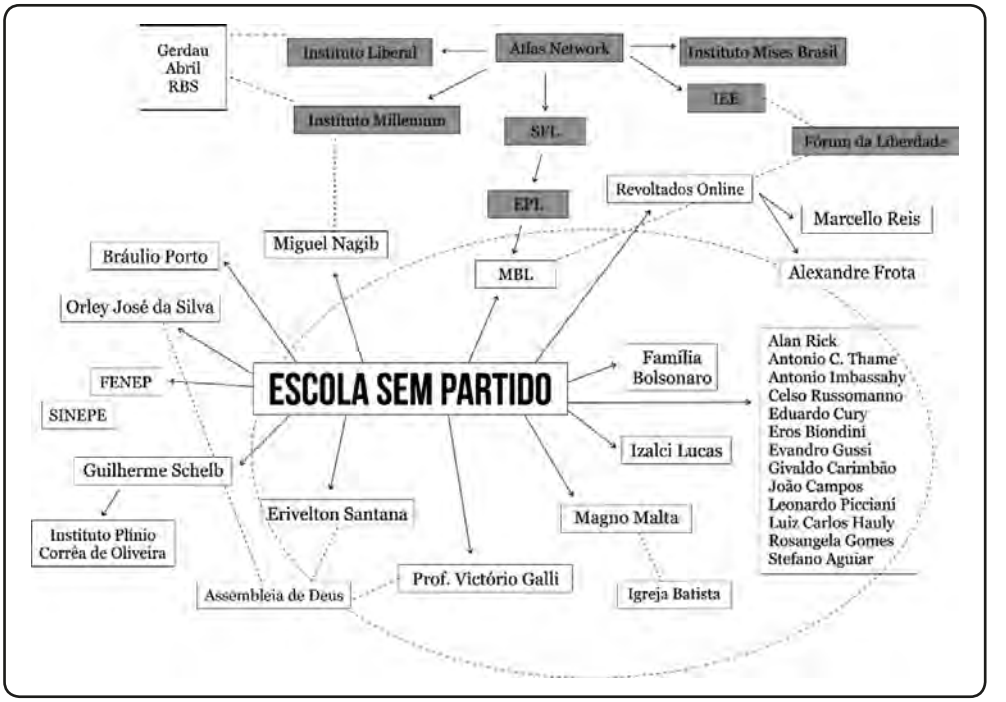
> Em sua preocupação com a ordem, o neoconservadorismo se assemelha a uma mera retirada do véu de autoritarismo com que o neoliberalismo se cobre. Mas também propõe respostas singulares a uma das contradições centrais desse último. Se 'a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais', como disse de início Thatcher, o caos individual pode vir a se sobrepor à ordem. A anarquia do mercado, da competição sem peias (esperanças, desejos, ansiedades e temores individuais; escolhas de estilo de vida de hábitos e orientações sexuais, formas de auto – expressão e comportamentos com relação aos outros) gera uma situação cada vez mais ingovernável (Harvey, 2008, p. 92-93).

O autor ressalta, ainda, que o aumento do desemprego, dos ajustes estruturais que minimizam as políticas sociais e a exacerbação da competitividade e individualismo pode provocar caos social e civilizatório e a este risco o neoconservadorismo responde com maior repressão. E com

> Valores morais centrados no nacionalismo cultural, na retidão moral, no cristianismo (de uma certa moralidade evangélica) nos valores familiares e em questões de direito à vida, assim como no antagonismo a novos movimentos sociais como o feminismo, os direitos homossexuais, a ação afirmativa e o ambientalismo (Harvey, 2008, p. 94).

Estes valores, em maior ou menor grau, são o ponto de encontro dos diferentes sujeitos que atuam no sentido da formulação, divulgação e implementação das propostas do ESP, que aparecem na figura abaixo e serão apresentados em seguida.

Figura 2 - Sujeitos do ESP



Fonte: Elaborado por LIMA, 2017.

Miguel Francisco Urbano Nagib é o fundador do movimento ESP e, portanto, figura central entre os demais sujeitos. É a principal figura pública do movimento, participando de programas, entrevistas e audiências públicas, com um repertório de argumentos prontos que são frequentemente repetidos nos diferentes espaços (MOURA, 2016). Advogado e procurador do estado de São Paulo, Nagib também é proprietário da Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento (Eireli – ME), cuja atividade principal está ligada ao treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial, e da Associação Escola Sem Partido, responsável por atividades de associações de defesa de direitos sociais. Miguel Nagib foi articulista do Instituto Millenium (IMil), do qual trataremos mais tarde, tendo chegado a publicar, em 2009, um artigo intitulado "Por uma escola que promova os valores do Instituto Millenium". Depois que Nagib se desvinculou do IMil, a assinatura do texto foi modificada para "Comunicação Millenium" e hoje o texto já não está mais disponível no *site* do instituto, "certamente porque se percebeu a contradição entre o combate à 'doutrinação nas escolas' e a defesa de um programa pedagógico tão ostensivamente doutrinário" (MIGUEL, 2016).

Outros sujeitos individuais relevantes na rede do ESP são Bráulio Porto de Matos, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasilia (UnB), e Orley José da Silva, também professor, estudioso da teologia e pesquisador informal do livro didático

e currículo escolar. Ambos contribuem teoricamente com o movimento, discutindo a "doutrinação ideológica nas escolas", sendo o segundo voltado à questão dos livros didáticos. Bráulio é atualmente citado nos materiais do movimento como "colaborador" do ESP, mas já apareceu no *site* do movimento como seu "vice-presidente". Orley é criador do blog "De olho no livro didático", indicado na página eletrônica do movimento. Segundo Brait (2016), o professor é membro da Assembleia de Deus e milita no evangelismo universitário há quase 20 anos.

> O autor analisa e reproduz páginas de vários materiais didáticos, fazendo crítica a conteúdos tidos como marxistas e aos livros que apagam valores fundamentais do cristianismo. Denuncia a presença de livros que podem doutrinar as crianças (BRAIT, 2016, p. 163).

A Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) não apresenta posição oficial de apoio aos projetos de lei propostos pelo movimento, mas considera a pauta da doutrinação nas escolas muito relevante, por isso promoveu junto ao ESP o 1º Congresso Nacional sobre Doutrinação Política e Ideológica nas Escolas, em 2014. Na ocasião, logo após a fala da presidente da Fenep, Amábile Pacios, Miguel Nagib reforçou que o congresso não era apenas *sobre* a doutrinação, mas *contra* ela e que todos os palestrantes do evento compartilham da crença de que há uma verdade para cada coisa e buscar essa verdade é não apenas possível, mas obrigatório. Da mesma forma, o Sindicato do Ensino Privado (Sinepe) não apresenta posicionamento oficial sobre o movimento, mas já organizou atividades em parceria com o ESP. Foi o caso de uma palestra com o tema "Ideologização nas escolas: o abuso da liberdade de ensinar", de Miguel Nagib, a convite do Sinepe/RS para o Seminário de Diretores, em maio de 2015, em Porto Alegre. Na ocasião, professores de escolas privadas se reuniram em assembleia geral para aprovar uma moção de repúdio ao Sinepe.

O procurador Guilherme Schelb e o Instituto Plínio Corrêa de Oliveira (IPCO) – uma das organizações sucessoras da Sociedade Brasileira de defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP), que busca mobilizar a sociedade com vistas a preservar os pilares básicos da Civilização Cristã, que estariam "ameaçados pela Revolução anti-cristã" – são sujeitos que se tornaram importantes para a atuação do movimento, quando da criação do documento chamado "Modelo de notificação extrajudicial", documento importante na atuação do movimento, que funciona como um instrumento provisório, enquanto o ESP não é incorporado à legislação (LIMA, 2017).

Os sujeitos que aparecem na elipse cinza são os vinculados à disputa que se trava no campo legislativo, são os autores dos seis projetos relacionados ao ESP que tramitam em nível federal também, cujos projetos apresentados são listados abaixo, segundo a ordem de proposição:

» Proposto pelo deputado Erivelton Santana – PL 7180/2014: *"Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa"*;

» Também de autoria de Erivelton Santana – PL 7181/2014: "*Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal*";

» Proposto pelo deputado Izalci Lucas – PL 867/2015: "*Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o 'Programa Escola sem Partido'*";

» Proposto por 16 deputados – PL 1859/2015: "*Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)*";

» Proposto pelo deputado Prof. Victório Galli – PL 5487/2016: "*Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes*";

» Proposto pelo senador Magno Malta – PLS 193/2016:"*Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o 'Programa Escola sem Partido'*".

O deputado Erivelton Santana (PEN, mas filiado ao PSC na ocasião da proposta) é pastor evangélico, ligado à igreja Assembleia de Deus e compõe a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, a Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família, a Frente Parlamentar Mista da Família e Apoio à vida.

Professor Victório Galli (PSC) também é ligado à igreja Assembleia de Deus e é conhecido por se opor a diversos projetos que tratam da temática dos direitos das pessoas LGBT. O deputado se mostra contrário ao PL 122/2006, que criminaliza a homofobia, enquanto é proponente do PL 4879/2016, que qualifica os homicídios a líderes religiosos como crime hediondo. Também é proponente do PL 5487/2016, que proíbe a orientação e distribuição de livros às escolas públicas que versem sobre orientação e diversidade sexual para crianças e adolescentes. Em contrapartida, é autor do PL 4500/2012, que garante a liberdade de expressão religiosa sobre temas relativos à sexualidade. O deputado compõe a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, a Frente Parlamentar Mista da Família e Apoio à Vida e a Frente Parlamentar para a Liberdade Religiosa do Congresso (Mista).

O Senador Magno Malta (PR) foi autor do PLS 193/2016, que tramita no Senado Federal. Malta é pastor evangélico, ligado à Igreja Batista. O senador também é bastante conhecido por oposição aos direitos da comunidade LGBT. Além disso, Malta é defensor da Redução da Maioridade Penal para 16 anos e foi proponente da PEC nº 90, de 2003,

que propõe alteração da CF/88 "para considerar penalmente imputáveis os maiores de treze anos que tenham praticado crimes definidos como hediondos".

O deputado Izalci Lucas (PSDB), proponente do PL 867/2015, faz parte da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional e da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. Segundo a reportagem de Andrea Dip, da Agência Pública,[6] Lucas recebeu, em sua última campanha, R$270.010,34 em doações de instituições privadas de ensino e declarou R$685.502,23 em investimentos em escolas da rede de ensino privado no mesmo ano (2014).

O PL 1859/2015 é uma proposição de iniciativa coletiva, que conta com a assinatura de Izalci Lucas e outros 13 deputados,[7] que também aparecem na rede de sujeitos: Alan Rick (PRB/AC), Antonio Carlos Mendes Thame (PSDB/SP), Antonio Imbassahy (PSDB/MG), Celso Russomanno (PRB/SP), Eduardo Cury (PSDB/SP), Eros Biondini (PTB/MG), Evandro Gussi (PV/SP), Givaldo Carimbão (PROS/AL), João Campos (PSDB/GO), Leonardo Picciani (PMDB/RJ), Luiz Carlos Hauly (PSDB/PR), Rosangela Gomes (PRB/MG) e Stefano Aguiar (PSB/MG).

Ainda no campo legislativo, ganha destaque a família Bolsonaro. Isso porque o deputado Flávio Bolsonaro foi quem solicitou a Miguel Nagib que formulasse os anteprojetos de lei no ano de 2013, documentos que serviram como base a inúmeras proposições da mesma natureza. Flávio foi o primeiro parlamentar a apresentar Projeto de Lei pela instituição do Programa Escola sem Partido, no Estado do RJ, no ano seguinte. Carlos Bolsonaro também é proponente de um PL na Câmara Municipal da cidade do RJ. Além disso, os deputados da família Bolsonaro são apoiadores manifestos da proposta nos diferentes espaços de debate público.

O grupo Revoltados Online (RO), que disputou a liderança das manifestações pelo *impeachment* da presidenta Dilma, assume protagonismo em relação ao ESP, na ocasião em que Marcello Reis, fundador do movimento, e o ator Alexandre Frota reuniram-se com o ministro da educação, Mendonça Filho e apresentaram a pauta do ESP para o Ministério da Educação. Fundado em 2010, o grupo RO assume posições conservadoras e à direita, defendendo a intervenção militar e os valores de Deus e da família.

Um sujeito coletivo que se destaca tanto em relação ao legislativo quanto às outras frentes de atuação do ESP é o Movimento Brasil Livre (MBL), que foi uma grande liderança do movimento pró-*impeachment* de Dilma Rousseff no ano de 2015 e é grande defensor do ESP, tendo aprovado como diretriz no seu primeiro congresso a apresentação do projeto em legislativos estaduais e municipais (LIMA, 2017). Um deputado federal e sete vereadores representantes do MBL foram eleitos em 2016 e são divulgadores do movimento nas redes sociais, através de diferentes ações, como a do vereador da cidade de São Paulo, Fernando Holiday (DEM-SP), que atua fazendo visitas surpresas a escolas municipais para verificar a ocorrência de "doutrinação ideológica".

Quanto à origem do MBL, Amaral (2016) constatou que ele é nada mais que um nome fantasia da Estudantes pela Liberdade (EPL). O movimento surgiu como uma "marca" para a EPL se promover nas manifestações à época do *impeachment*, já que a legislação estadunidense impede a atuação política das fundações americanas. A EPL, por sua vez, é a versão local da *Students for Liberty* (SFL), uma organização estudantil internacional, fundada em 2008, vinculada e financiada pela *Atlas Network*, uma rede de fundações de direita, sediada nos EUA, à qual são ligados diversos institutos nacionais e internacionais, entre eles o *Cato Institute*, o Instituto de Estudos Empresariais (IEE), o Instituto Liberal, Instituto Mises Brasil e o Instituto Millenium (IMil).

Cabe destacar que o Fórum da Liberdade, promovido pelo Instituto de Estudos Empresariais (IEE), teve sua 30º edição este ano em Porto Alegre. Neste espaço, cuja palestra de abertura contou com a participação do prefeito de São Paulo, João Dória (PSDB), estiveram presentes figuras como Diogo Costa, diretor do Instituto de Inovação & Governança (Indigo), que já trabalhou com pesquisas no *Cato Institute*, na *Atlas Network* e no Ibmec; Fábio Ostermann, diretor executivo do Instituto Liberdade, conselheiro fiscal do IEE e cofundador da rede EPL e do MBL; Helio Beltrão, fundador do IMil e do Instituto Mises Brasil; e Luciano Potter, jornalista do grupo RBS; entre outros, o que evidencia a inter-relação entre os diferentes institutos e organizações.

Podemos considerar os partidos políticos como sujeitos coletivos que atuam em relação à pauta do ESP. Um levantamento realizado em maio deste ano, que considerou os âmbitos federal, estadual e municipal (capitais), indica que pelo menos 16 partidos políticos foram proponentes de Projetos de Lei da natureza do ESP, todos vinculados a ideias mais à direita e conservadoras (LIMA, 2017). São campeões em proposições o PSDB e o PSC, ambos com 11 proposições cada, seguidos do PMDB com 7 proposições.

A propósito do levantamento dos sujeitos vinculados ao ESP, é possível identificar a atuação de sujeitos de diferentes setores da sociedade. Ainda que não seja nossa intenção categorizar os sujeitos envolvidos, remetemos a Apple (2003) e à chamada modernização conservadora na educação, que se dá como "resultado do esforço bem sucedido da direita de formar uma aliança de bases amplas", que tem entre os grupos centrais os neoliberais e neoconservadores e que, apesar das contradições internas, podem ter êxito na transformação radical da política e da prática educacional (APPLE, 2003).

Considerações finais

As reformas em curso no Brasil têm se caracterizado pelo empresariamento e neoconservadorismo, que avançam nesse período histórico através dos sujeitos individuais e coletivos dos processos em curso. De um lado, a privatização da política educacional pelo setor privado mercantil e, de outro, o ataque através da censura do conteúdo da

educação pública, via bancada religiosa no Congresso e de setores neoconservadores da sociedade, vêm se articulando amplamente com instituições globais, disputando projetos societários por dentro da educação.

Consideramos que há um forte movimento de cerceamento ao fazer docente e controle dos processos pedagógicos nas instituições educativas, seja por meio da venda de materiais didático-pedagógicos que padronizam o fazer e o pensar dos professores ou pela legislação que retira do debate educacional a discussão sobre temas inerentes a uma sociedade democrática, como pluralidade e diversidade. Nesse contexto, entendemos que a democracia é incompatível com privatização e censura, pois pressupõe a participação, a coletivização das decisões, o debate de projetos com a sociedade. Os interlocutores das reformas e dos projetos educacionais que vem sendo apresentados no período pós-golpe, têm sido o privado mercantil e os setores mais reacionários cujo objetivo é dar a direção à educação.

Trata-se de projetos em disputa, e a disputa por projetos societários é parte de uma sociedade democrática. No entanto, os projetos dos quais tratamos nesse artigo buscam impedir o debate e a divergência de ideias e concepções, negando os que sejam ideologicamente opostos aos seus. Por isso, apresentam meios para censurar os professores, estudantes, pesquisadores e entidades que historicamente lutaram pela escola pública e o direito à educação.

Recebido em 29/09/2017 e aprovado em 12/10/2017

Notas

1 É sócio e co-presidente da Cambuhy Investimentos, conselheiro da TOTVS e membro do Conselho de Administração da Falconi Consultores Associados. Pedro é ainda membro do Conselho Orientador da Fundação Osesp e membro do Conselho Deliberativo do Insper.

2 Malan defendeu as privatizações de empresas estatais federais e estaduais como forma de aumentar a eficiência da economia e reduzir os gastos do governo FHC. Foi presidente do Banco Central no governo Itamar Franco e ministro da Fazenda de FHC.

3 A Fundação Lemann é presidida por Jorge Lemann, bilionário brasileiro que está em primeiro lugar na lista da Revista Forbes como o homem mais rico do Brasil. https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/05/15-familias-mais-ricas-brasil.html

4 Exerceu esse mesmo cargo, em 2002, durante o governo FHC. Antes disso, ela foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), de 1995 e 2001. Nesse período, organizou e implantou o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Nacional de Informação Educacional, que contempla os censos escolares e a produção de estatísticas educacionais. Também foi secretária de Estado de Educação de São Paulo, de 2007 a 2009. Nas últimas eleições presidenciais, foi responsável pela área de Educação do programa de governo do candidato Aécio Neves (PSDB).Está ligada a instituições do Todos pela Educação.

5 Atuou entre 1996 e 2002, no governo FHC (no Inep), tendo participado da criação e implementação do Enem e na SE do estado de São Paulo onde foi responsável pelas avaliações e bonificação aos professores.

6 Disponível em http://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/. Acesso em 22 jun. 2017.

7 Em princípio, eram 16 assinaturas, mas Diego Garcia (PHS) e Flavinho (PSB) retiraram suas assinaturas do projeto, o primeiro ainda em junho de 2015 e o segundo em outubro de 2016.

Referências

AMARAL, Marina. Jabuti não sobre em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: CLETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 49-54.

APPLE, Michael. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL. Stephen. Educação Global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BRAIT, Daniele. Os protagonistas do Escola sem Partido. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.161-165.

FAGNANI. Eduardo. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015)**. Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 308, jun. 2017.

GONÇALVES. Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

LIMA, Paula Valim de. **Escola sem sentido:** implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública. UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. 2017

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc**, v. 38, n.139, 507-524, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da** "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" – Escola sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, V. 07, n.15, p. 590-621, 2016.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-24.

_____. Redefinições no Papel do Estado e o Público Não-Estatal: implicações para a democratização de direitos materializados em políticas sociais. In: MACIEL, Ana Lúcia Suárez; BORDIN, Erica Bomfim (Org.). **A Face Privada na Gestão das Políticas Públicas**. Porto Alegre: FIJO, 2014. P. 182-209.

_____. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

_____. **As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. 2016.

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

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

UNIBANCO. Instituto. Parceiros. Disponível em http://www.institutounibanco.org.br/parceiros/. Acesso em 10 set.2017.

_____. Instituto. Seminário Currículo. Materiais. Disponível em http://www.seminariocurriculo.org.br/site/2017/#inicio. Acesso em 2 set. 2017.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.783

Educação a domicílio
O mercado bate à sua porta

Theresa Adrião*
Teise Garcia**

Resumo: O artigo analisa a relação entre educação domiciliar (*homeschooling* e aulas particulares) e privatização da oferta da educação na etapa obrigatória. Busca identificar essa prática com a tendência de ampliação de políticas de *escolha parental* que podem aprofundar desigualdades educativas e subordinar a educação básica a interesses privados, para além daqueles expressos nos interesses das famílias. Caracterizamos a atuação do Grupo Pearson, que mantém um setor especificamente voltado para a educação doméstica.

Palavras-chave: Educação domiciliar. Escolha parental. Privatização. Tutorias. Pearson.

Home Schooling
The market knocks at its door

ABSTRACT: The article analyzes the relationship between home education (homeschooling and private lessons) and the privatization of the provision of education in the obligatory stages. It seeks to identify this practice with the tendency to expand policies of parental choice that can deepen educational inequalities and subordinate basic education to private interests, in addition to those expressed in the interests of families. We characterize the performance of the

* Professora livre docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE)/Unicamp. É integrante da Associação Nacional de Financiamiento da Educação (Fineduca) e Coordena o Grupo de Trabalho 5 "Estado e Política Educacional" da ANPED. Campinas- SP- Brasil. *E-mail*: <theadriao@gmail.com>.

** Professora Doutora no departamento de Educação Informação e Comunicação da Universidade de São Paulo e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP. Coordena também o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Greppe-USP/RP e é vice-diretora estadual da Anpae SP. Ribeirão Preto, SP- Brasil. *E-mail*: <teiseg2@gmail.com>.

Pearson Group, which maintains a sector specifically focused on domestic education.

Keywords: Home schooling. Parental choice. Privatization. Tutorials. Pearson.

Educación a domicilio

El mercado llama a su puerta

RESUMEN: El artículo analiza la relación entre la educación domiciliaria (*homeschooling* y clases particulares) y la privatización de la oferta de la educación en la etapa obligatoria. Buscamos identificar esta práctica con la tendencia a la ampliación de políticas de *elección parental* que pueden aumentar las desigualdades educativas y subordinar la educación básica a intereses privados, más allá de los expresados en los intereses de las familias. Caracterizamos la actuación del Grupo Pearson, que mantiene un sector específicamente orientado hacia la educación doméstica.

Palabras clave: Educación domiciliaria. Elección parental. Privatización. Tutorías. Pearson.

Éducation à domicile

Le marché frappe à votre porte

RÉSUMÉ: L'article analyse le rapport entre l'éducation à domicile (*homeschooling* et cours particuliers) et la privatisation de l'offre éducative au stade de scolarité obligatoire. Il cherche à identifier cette pratique avec la tendance à élargir les politiques de *choix parental* qui peuvent aggraver les inégalités éducatives et subordonner l'éducation de base à des intérêts privés, en plus de ceux exprimés par les familles. Nous avons ici analysé la prestation du Groupe Pearson qui maintient un secteur spécifiquement axé sur l'éducation à domicile.

Mots-clés: Éducation à domicile. Choix parental. Privatisation. Tutoriels. Pearson.

Introdução

A reflexão proposta neste artigo toma a opção pela substituição total ou parcial do processo educativo em ambiente escolar por atividades educativas ofertadas privadamente como uma das formas pelas quais se privatiza a oferta educacional. Essas opções educativas operacionalizam-se tanto pelo *homeschooling* (educação doméstica) propriamente dito, aquele ofertado pelos familiares ou grupos de famílias, quanto pelo contrato de profissionais ou empresas para a oferta de aulas particulares de modo complementar ou em substituição à educação escolar. A este conjunto de possibilidades denomina-se neste artigo educação a domicílio.

O pressuposto de que se trata de processo de privatização da educação escolar decorre de diálogo com inventário de publicações em Língua Inglesa que abordam o ensino domiciliar nessa perspectiva e indagam sobre a possibilidade de que estes tipos de escolhas parental aprofundem desigualdades educativas e subordinem a educação básica a interesses privados para além daqueles expressos nos interesses das famílias. Mais precisamente o texto considera a expansão deste tipo de oferta educativa como mais um segmento para expansão dos negócios educacionais.

Neste trabalho enfatiza-se este último aspecto por meio da apresentação e problematização de informações relativas à atuação de uma das maiores corporações mundiais com atuação na Educação: O *Grupo Pearson*.

As perspectivas educativas pautadas na escolha parental, que sugere tratar-se de ampliação de direitos individuais, representa também uma relevante forma de privatização da educação obrigatória. (APPLE, 2001, LEVIN, 2001). Sinteticamente, a escolha parental, viabilizada por subsídios públicos, operacionaliza-se pela adoção de mecanismos como bolsas de estudo ou *vouchers* para matrícula em escolas particulares; créditos fiscais reembolsáveis destinados a empresas ou a famílias e o estabelecimento de convênios ou contratos entre o poder público e escolas privadas (*charter schools)*. Segundo o movimento de *Advocacy National School Choice Week*, a educação domiciliar (*homeschooling*) é outro mecanismo pelo qual se operacionaliza a escolha educativa. (ADRIÃO, 2015)

De acordo com a organização estadunidense pró-educação domiciliar, *Home School Legal Defense Association* (HSLDA),[1] em 2016, onze estados americanos autorizavam esse tipo de educação sem qualquer exigência ou acompanhamento por parte dos distritos escolares.[2] A HSLDA tem, historicamente, se oposto ao repasse de recursos públicos, mesmo a famílias de baixa renda praticantes do *homeshooling.* Por outro lado, a organização não governamental *Coalition for Responsible Home Education*, criada por ex-alunos dessa modalidade educativa nos Estados Unidos, apregoa que o financiamento público para a prática não seria novidade e poderia ser instituído desde que fossem assegurados procedimentos de prestação de contas e avaliação.[3]

Se o financiamento público à prática do *homeschooling* nos USA é um tema polêmico naquele país e entre nós e a própria alternativa careça de autorização (BARBOSA, 2013), no Brasil cresce outra modalidade de educação a domicílio: as aulas particulares. Mesmo que essa modalidade educacional seja predominantemente custeada pelas famílias, as aulas particulares ou "explicações", como denominadas em Portugal. (COSTA, NETO MENDES, VENTURA, 2009), têm sido incorporadas a programas governamentais de "extensão de jornada escolar" e ofertadas por instituições privadas como escolas de idiomas.

Em síntese, para efeito da reflexão aqui desenvolvida, entende-se por educação a domicílio a substituição total da frequência à escola pela educação doméstica ou a complementação das atividades escolares por aulas particulares. Em ambos os casos assume-se como relevante o segmento de mercado criado quer pela comercialização de material didático dirigido às famílias que optam pela educação doméstica, quer pela criação de empresas para o atendimento educacional a domicílio que, neste caso, ofertam aulas particulares de disciplinas escolares específicas, serviços de acompanhamento de estudos ou ainda substituindo as próprias famílias na educação domiciliar.

O primeiro item do artigo apresenta resultados de mapeamento de publicações em Língua Inglesa relativas à escolha parental, disponíveis no *Web of Science* e publicadas no período de 1990 a 2014, condição que engloba a temática em diferentes países. Dialoga também com a produção discente brasileira disponível no Banco de Tese da Capes no mesmo período.

Na sequência, visando a compreender o mercado da educação a domicílio, caracteriza-se um grupo empresarial que, com vistas a ampliar o segmento de "*edubusiness*" (HILL, 2003; BALL, 2004) direciona sua atuação também para a educação doméstica. Para este fim, adota-se a pesquisa documental em fontes primárias e institucionais e em fontes secundárias.

Finaliza-se com considerações a respeito dessa forma de oferta educativa em relação às dimensões do direito à educação quando associada à atuação de corporações.

Inventariando a produção sobre o tema

As informações apresentadas neste item decorrem da consulta a duas bases de dados constituídas de publicações em Língua Inglesa e junto ao Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (Capes).

O levantamento relativo às publicações disponíveis para o período de 1990 a 2012 deu-se junto ao *website Isi Web Knowledge (web-s)*[4] acessado pelo *login* da Capes, disponibilizado pela biblioteca central da Unicamp. A segunda fase do levantamento, relativa às publicações de 2013 a 2014, realizou-se pelo *Web Science, site* que deu continuidade a *Web-S*, por meio do link *wokinfo.com* acessado também com o *login* da Capes.[5]

Para localização dos textos em Língua Inglesa disponíveis nas bases selecionadas e eleição dos artigos adotou-se o descritor *choice.* A pesquisa realizada ateve-se à educação obrigatória, de modo que tal descritor foi relacionado aos termos *elementary school e compulsory education.* A busca por tais expressões se deu tanto pelo levantamento das palavras-chave quanto pela identificação de sua presença nos títulos dos trabalhos.

Os mesmos descritores e associações selecionados para pesquisa em publicações de Língua Inglesa foram utilizados na pesquisa sobre a produção nacional, neste caso referente à produção discente de teses e dissertações.

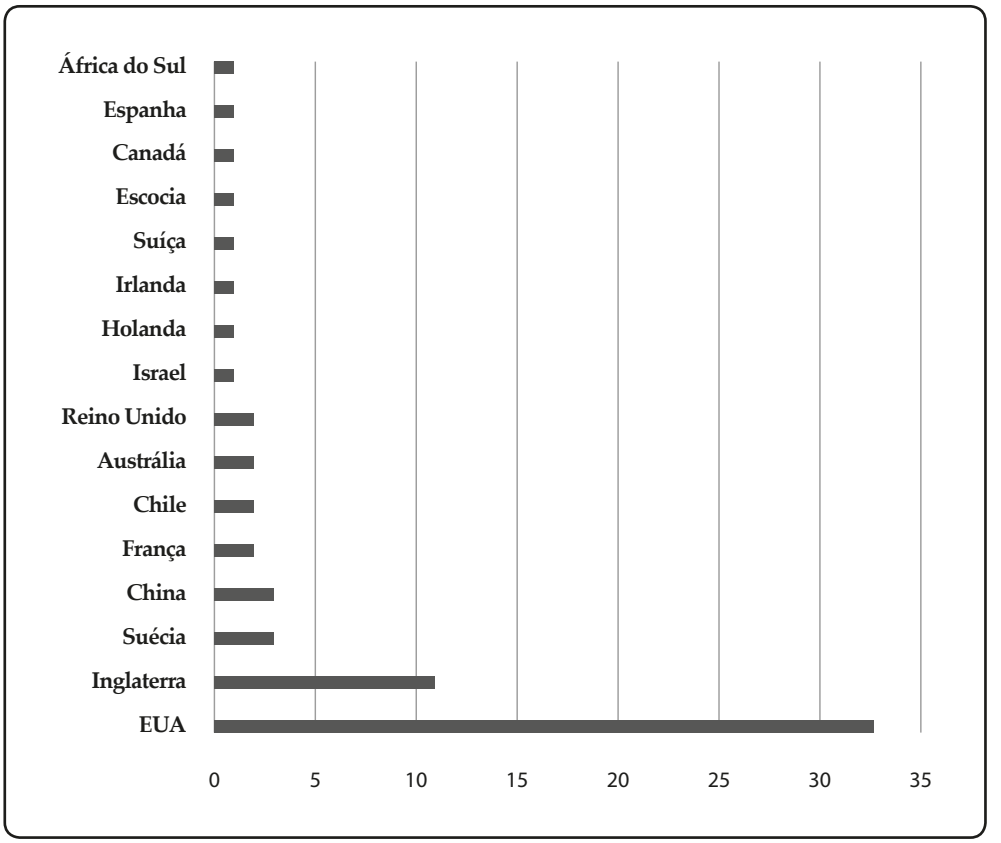
Fundos públicos, mercado privado e conservadorismo

A primeira fase da pesquisa no *Web of Science* permitiu 193 artigos relativos à educação básica, dos quais 46 foram excluídos pela ausência de resumo, condição exigida para a seleção mais rigorosa dos textos completos. Considerando os recortes e critérios adotados para caracterização das produções, excluíram-se do mapeamento 19 artigos, pois a escolha de escola por parte das famílias recebia tratamento secundarizado, uma vez que para seleção dos artigos eles precisavam indicar como objeto central as próprias políticas ou programas governamentais de "escolha", operacionalizados em distintos contextos. Chegou-se a um total de 66 artigos, dos quais apenas quatro versavam sobre educação domiciliar ou tutorias, como se verá na sequência (ADRIÃO, 2015).

De acordo com (ADRIÃO, 2015) no ISI/Web- no período de 1990-2014, o primeiro artigo localizado pelo descritor *choice*/escolha foi publicado em 1992 e o ano de maior concentração de publicações foi 1996.

Destas produções, o campo empírico com maior número de trabalhos foram os EUA (12), seguidos da Inglaterra, especificamente, (8) e de reflexões sobre o Reino Unido (3). Cinco trabalhos não se referiram a um campo específico, pois dialogavam com a literatura (três revisões bibliográficas e dois diálogos com obras específicas) e seis produções referiram-se a estudos comparados. As demais 22 produções analisaram o tema em diversos países, conforme se depreende do gráfico 2:

Gráfico1. Campo empírico analisado por artigos disponíveis nas bases ISI e WEB of SCIENCE localizados pelo descritor CHOICE. Período 1990-2014.



Fonte: ADRIÃO, 2015, p.92.

Entretanto, para este trabalho, dos 66 artigos relacionados a programas de escolha parental apenas quatro associavam esse descritor a programas ou políticas relativas à educação obrigatória, seleção decorrente da leitura de todos os resumos inicialmente identificados. O primeiro (AURINI; DAVIES, 2005), um estudo bibliográfico focalizando o Canadá, indica ser esta modalidade a forma mais radicalizada de oferta privada de educação. O segundo, analisando a implantação de experiências do tipo na Holanda, salienta a ampliação das desigualdades sociais e a negação do interesse das crianças (MERRY; KARSTEN; 2010). Os outros dois artigos se referem ao crescimento em países do Leste Europeu (SLOVA, 2010) e no Canadá (DAVIES, 2004) do que, no Brasil, denomina-se aulas particulares.

Já em relação às publicações nacionais, optou-se por inventariar a produção discente, para o que se acessou o Banco de Tese da Capes (mestrado e doutorado), o qual se encontrava disponível apenas para o período de 2011 a 2012, condição que exigiu a busca direta nos repositórios das universidades. Neste caso, selecionou-se uma universidade

por região geográfica, levando em conta a inserção dos programas de pós- graduação expressa no número de matriculados. Além disso, considerou-se o conjunto das universidades estaduais paulistas. Em resumo, o mapeamento foi realizado por referência a oito universidades brasileiras: UFMG, UFRGS, UFPE, UNB, UFPA Unicamp, USP e Unesp. O total de 96 teses e dissertações, selecionadas por meio do mesmo descritor (agora em Língua Portuguesa) relacionados para a busca na *Web-of Science* (escolha) apenas três trabalhos relacionavam-se a políticas de escolha parental, dentre os quais, apenas dois tratavam de educação doméstica: Barbosa (2013) e Andrade (2014). Além disso, no período selecionado, nenhuma tese ou dissertação abordou com esta chave de análise a tutoria ou as aulas particulares.

Sobre as produções encontradas

Os artigos identificados na base internacional de dados e que associam a opção pela educação doméstica ou por aulas particulares a formas de privatização debruçaram-se sobre quatro campos empíricos: Canadá, Europa oriental, Ásia Central e Holanda.

Os textos que analisam o tema no Canadá são os mais antigos na base (2004 e 2005), publicados por Davies e Aurini. O texto *School choice by default?, understanding the Demand for Private Tutoring in Canada*, publicado pelo primeiro autor (2004), aborda o tema buscando analisar os perfis de pais que optam pela educação doméstica, também chamada pelo autor de tutoria. Considerando o Canadá como campo empírico, o autor pressupõe que esta opção responde a um setor de família para o qual o pagamento de mensalidade em escolas privadas não seria possível. Frisa, entretanto, a relação entre o crescimento desta forma de privatização com o crescimento das matrículas em escolas privadas: 20% na última década, sendo que em Ontário o aumento foi de 40%, O texto informa que nesta província, entre 1991 a 2001, assistiu-se ao aumento de 44% no número de escolas privadas. Para o autor, dois aspectos estimulam o aumento da tutoria: testes pós-ensino médio e o ranqueamento de universidades. Tais condições induzem famílias de menor renda a buscarem estratégias mais econômicas para o "preparo" de seus filhos.

Cria-se assim um novo mercado não composto por opções calcadas na religião, na elitização ou em aspectos ideológicos, elementos inicialmente indutores da não escolarização. O texto, resultado de pesquisa nacional, sugere que no Canadá a tutoria não é meramente um suplemento para dar aos filhos uma vantagem competitiva na escola pública, ao contrário, seria uma expressão de um maior desejo de uma alternativa educacional estratificada, dado que tutores diferem em custo, no tempo das aulas, nos material adotado etc.; exigências que "nivelariam" os clientes.

No ano seguinte, 2005, o artigo *Choice without markets: homeschooling in the context of private education*, de Aurini e do mesmo Davies, detém-se também na província canadense

de Ontário, cujo crescimento das matrículas privadas foi percebido em artigo anterior. O texto parte do pressuposto que a educação doméstica é a forma mais expressiva do ensino privado e que tende a se expandir. Tomando Ontário como parâmetro, o artigo informa que, desde o início dos anos 2000, uma nova política provincial limita-se a considerar apenas a declaração dos pais de que as crianças recebem instrução satisfatória em casa para autorizar a não matrícula na escola. Tal lógica se estende da educação básica obrigatória à universidade e, para os autores, decorre da pressão de dois grupos: fundamentalistas religiosos e os contrários à escolarização obrigatória. Além disso, esta forma de privatização da oferta educativa ganha estímulo pela indústria de material didático. Por fim, o artigo frisa o perfil contraditório de seus demandantes, pois incluem, além dos acima assinalados, grupos de ativistas libertários contrários às políticas educativas hegemônicas competitivas e excludentes.

O terceiro texto, *Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications,* de 2010 e autoria de Iveta Silova, toma como campo de estudos países da Europa Oriental e da Ásia Central que compuseram o chamado bloco socialista: Bósnia e Herzegovina, Croácia, Lituânia, Polônia e Eslováquia, Azerbaijão e Geórgia, Mongólia, Cazaquistão, Quirguistão, Tajiquistão e Ucrânia. Para a autora, a tutoria privada assume características específicas nas diversas regiões, entretanto tem em comum o aumento da motivação no aluno para aprender, ao oferecer aprendizagem inovadora e individualizada em comparação com os recursos das escolas regulares. Por outro lado, as tutorias/aulas particulares agravam as desigualdades educacionais, na medida em que poucos estudantes teriam acesso a estes mecanismos, situação acentuada na Ásia Central e Cáucaso.

Outro aspecto tratado no texto se refere à ampliação de um mercado privado de aulas particulares, pouco regulado pelos governos e que, por vezes, se assenta numa certa corrupção das próprias escolas regulares, quando se observa que são os docentes das aulas regulares que, paralelamente, ofertam serviços de tutorias.

Analisando a presença da educação doméstica na Holanda e considerando contradições decorrentes de sua ampliação, o texto de 2010, intitulado *Restricted Liberty, Parental Choice and Homeschooling,* escrito por Merry e Karsten, reflete sobre a ampliação das desigualdades sociais decorrentes da adoção do modelo, considerando que, mesmo setores libertários, admitem certa coerção do Estado com o fim de proteger os direitos de liberdade. No caso da educação, os autores indicam aumentar neste século XXI o controle do Estado holandês sobre a escolha das famílias, a quem, desde o final dos anos 1960, era facultada a matrícula na escola. Os autores destacam ainda que no país o sistema educativo é composto por escolas privadas subsidiadas pelo poder público.

Em relação à análise de produções discentes no Brasil, cujo objetivo era indicar se o tema integrou o rol de preocupações de pesquisadores em formação, localizaram-se apenas duas teses, ambas vinculadas à Feusp.

A primeira, de 2013, defendida por Barbosa, intitula-se *Ensino em casa: um desafio à escola?* e tem por objetivo analisar a demanda por *homeschooling* no Brasil em um quadro de efetivação dos direitos à educação, não sendo foco do trabalho relacionar o fenômeno a processos de privatização.

O segundo trabalho, defendido em 2014, na mesma instituição, por Édison Prado de Andrade, intitula-se *A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação,* cujo objetivo é analisar os fundamentos da ampliação da demanda por "desescolarização", buscando ainda apresentar diretrizes para a regularização da educação doméstica no País. Também neste caso não há intencionalidade de relacionar a *educação familiar desescolarizada,* à privatização.

Material didático como nicho de mercado: a Pearson PLC

A Pearson PLC apresenta-se como liderança mundial em educação. Somente na chamada "hispanomérica", sua atuação ocorre em 20 países. De origem inglesa, com fundação datando do século XIX, o Grupo, proprietário do *Finantial Times* até 2015, cresceu, expandiu-se globalmente ao longo do século XX e desenvolveu inúmeros produtos e serviços para o campo educacional. Em sua página oficial, o Grupo Pearson informa que atua em 70 países, com um total de 35.000 funcionários e um grande número de empresas subsidiárias. Está listado na Bolsa de Valores de Londres *(London Stock Exchange) e* na bolsa de Valores de Nova Iorque (*New York Stock Exchange*).[6]

A apresentação das atividades da Pearson PLC, também designada como Grupo Pearson, deve-se não apenas ao fato de ser a corporação uma "gigante" mundial no mercado educacional (ROBERTSON, DALE, 2015; JUNEMAN, BALL, 2015), mas porque estudos anteriores identificam a presença crescente de suas atividades junto à educação pública brasileira, por meio da comercialização de sistemas privados e de ensino[7] e de tecnologias educacionais diversas. Tal inserção ampliou-se com a aquisição, em 2010, do controle acionário do Sistema Educacional Brasileiro (SEB), a partir de quando assume a produção e comercialização de sistemas privados de ensino para escolas privadas e públicas (ADRIÃO et al 2009, ADRIÃO 2009 e ADRIÃO et al. 2016).

No Brasil, o grupo figura entre os cinco maiores fornecedores desse conjunto de serviços, para o que conta com um setor específico, o Núcleo de Apoio aos Estados e Municípios (Name), adquirido em milionária negociação de compra por parte do Sistema Educacional Brasileiro (SEB).

Susan Robertson observa que, no contexto da globalização econômica, a incidência política de agentes privados no campo educacional, dentre os quais se encontra o Grupo Pearson, acentua-se a partir dos anos 2000 (ROBERTSON, 2012). Para a autora,

o Grupo encontra-se entre os agentes globais mais proeminentes nas políticas educacionais (ROBERTSON, 2015).

Estudo desenvolvido por Juneman e Ball (2015) salienta que o Grupo Pearson passa por um processo de transformação que envolve não apenas esforço de crescimento no campo educacional, mas investimento adaptativo em direção a oportunidades de crescimento rápido.

Concordando com os autores, observa-se que a ampliação da Pearson PLC, por meio da incorporação de outras empresas e da extensão de sua atuação para novos mercados, operacionaliza-se pela distribuição de grande variedade de produtos e serviços na área de educação: livros didáticos; ambientes colaborativos de aprendizagem com uso de tecnologias; desenvolvimentos de testes de habilidades para organizações dos setores privado e público; material didático para ensino de Língua Inglesa; suporte para programas de cursos *on-line;* ensino superior; formação docente, entre outros. Segundo o próprio grupo, além de as operações ocorrerem em mais de 70 países conforme já mencionado, 65% das operações concentram-se nos EUA.[8]

Nos EUA, a Pearson oferece apoio ao ensino domiciliar as famílias que praticam o *homeschooling*, por meio da venda de material didático e de recursos *on line,* que disponibilizam informações e esclarecimentos sobre a modalidade e a legalidade do ensino domiciliar.[9]

Neste segmento, destaca-se o controle acionário, a partir de 2011, da *TutorVista*, empresa com atuação na Índia composta por uma rede de centros de treinamento de Língua Inglesa e, principalmente, pela comercialização de aulas particulares para mais de 10.000 estudantes ao redor do mundo por meio do acesso a plataforma disponível na internet.[10]

De acordo com a página institucional da empresa, a *TutorVista* comercializa assinaturas de aulas particulares *on line*, via conexão entre professores/tutores e alunos. Essa modalidade de oferta educativa é oferecida pela empresa a estudantes da Índia, Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, China e Sudeste Asiático. Para tanto, conta com mais de 2.000 professores, que atuam como tutores. Além de tutoria *on-line*, a *TutorVista* também fornece ajuda para a realização de lição de casa, aulas particulares suplementares e assistência especializada para testes e exames.[11]

No Brasil, além de comercializar sistemas privados de ensino para redes públicas e privadas, por meio de sua editora, o Grupo participa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciativa do governo federal que financia livros didáticos para estudantes de escolas públicas em todo o território nacional (ADRIÃO, et al, 2015).

Os negócios relativos ao ensino domiciliar não constam da cartela de produtos oferecidos em território brasileiro. Entretanto, nos Estados Unidos o grupo mantém uma página específica para venda de materiais didáticos para todo período da educação escolar regular norte-americana até o 12º Grau. Há também recursos virtuais disponíveis,

tais como orientações digitais para ensino de conteúdos específicos, alguns planos de ensino e acesso a *blog* sobre temas de interesse das famílias. A página ainda oferece informações sobre a legislação relativa ao ensino domiciliar no país. Tais informações apresentam normativas e mecanismos de regulação sobre esse modelo de oferta educacional em vigência em cada um dos estados americanos.

Para realizar as compras de materiais é preciso que as famílias inscrevam-se na página, como ocorre em vendas *e-comerce.* Todavia, foi possível acessar informações sobre os custos de materiais para ensino de Ciências da pré-escola o oitavo grau. Os preços variam entre US$ 61,97 e US$ 63,97 por material. Por meio de consulta a lojas *on-line* de livros didáticos equivalentes nos Estados Unidos, o custo dos livros disponíveis por outras editoras pode chegar a um terço dos valores anunciados do Grupo Pearson.

Considerações finais

A caracterização do Grupo Pearson e de sua presença na comercialização de produtos voltados para o ensino domiciliar e as aulas particulares/tutorias demonstra a subordinação dessas modalidades de oferta educativa aos interesses mercantis. A literatura que associa essas práticas educativas a formas de privatização analisa contextos nacionais nos quais a legalização do ensino domiciliar apresenta-se se como exercício de escolha parental. Localiza-se nesses estudos, a fragilidade na regulação do mercado voltado ao atendimento de demandas produzidas por tais práticas, o qual recebe estímulo adicional pela ampliação de ferramentas de educação a distância.

Já a prática das aulas particulares ou tutorias, amplamente disseminada no Brasil, carece ainda mais de regulação. Na medida em que se apresenta como complementação aos estudos escolares e não sua substituição, as empresas voltadas para as aulas particulares crescem na mesma proporção que se estratificam os sistemas escolares. No Brasil, o grupo Tutores[12] possui 77 franquias físicas distribuídas pelo País. Tem-se, assim, um promissor campo de negócios para corporações que atuam em âmbito global.

Implodindo os pressupostos de maior liberdade e de acesso mais democratizado ao conhecimento que têm alicerçado em parte a ampliação de formatos individualizados de acesso à educação domiciliar (BARBOSA, 2016), a "profissionalização" do atendimento a este formato educacional por empresas explicita um processo duplicado de privatização. Em primeiro lugar porque, como já assinalado por Apple (2003), a educação domiciliar nega a regulação estatal e a possibilidade de que os sistemas escolares atuem, mesmo que limitada e contraditoriamente, como mecanismo de diminuição de desigualdades e segregação. Barbosa (2016) recupera a crítica sobre esta opção de educação na América do Norte a qual se centra na conotação "privada" dos percursos formativos das novas

gerações, em detrimento de um desenho de inserção educativa socialmente construído e representado por um aparato escolar.

Em segundo lugar, a efetivação desse tipo de educação por corporações estratifica o acesso a conteúdos e práticas educativas em função da renda das famílias, reservando a elas e aos educandos a condição de consumidores e não de sujeitos de direitos. Objetivamente, se consideramos para a análise os custos relativos à aquisição de materiais e serviços comercializados, por exemplo, pelo Grupo Pearson, e o incentivo a políticas de escolha parental nos EUA, o aceno, por parte do atual presidente Donald Trump, para que haja financiamento público à prática do *homeschooling* não surpreende e consubstanciaria um terceiro aspecto da privatização da educação: a destinação de fundos públicos para a oferta privada.[13]

Pressupondo que numa economia capitalista a expansão dos interesses do capital encontra limites apenas e quando da presença de mecanismos de controle e regulação forjados pela resistência à sua reprodução, alerta-se para as consequências que o aprofundamento do acesso desigual ao conhecimento, como decorrência da ampliação de uma educação "*delivery*", pode trazer para a efetivação do direito humano à educação.

Recebido em 20/08/2017 e aprovado em 15/11/2017

Notas

1 A Associação foi criada em 1983 por dois pais adeptos da educação doméstica e advogados, com o objetivo de atuar na promoção do direito a esta opção familiar. Disponível em. https://www.hslda.org/about. Acesso em 10 de junho de 2017.

2 Disponível em https://www.hslda.org/laws/. Acesso em 10 de dezembro de 2016

3 Conforme https://www.responsiblehomeschooling.org/public-funding-for-homeschooling-must-come--with-accountability/. Acesso 24/06/2017.

4 Link de acesso: http://apps.webokbowledge.com/UA_GeneralSearch_imput.do?

5 As informações constantes nas duas fases do Banco de Dados diferenciaram-se entre 1990 e 2012, uma vez que para esta base o resumo dos trabalhos não era uma exigência, o que na fase seguinte (2013-2014) passou a ser regra.

6 A Pearson PLC é um grupo de capital aberto que originariamente atuava no campo da mídia impressa. Ao longo do século XX foi expandindo seu capital para a educação. O grupo tem por slogan o tema " Pearson, líder em Educação no Mundo"(https://br.pearson.com.Acesso em 10 de janeiro de 2017). No Brasil, em 2013, o grupo já fora anunciado como liderança no ramo de escolas de inglês. (http://www2.valor.com.br/empresas/3361408/pearson-compra-multi-por-r-195-bi-e-lidera-setor.Acesso em 16 de janeiro de 2017).

7 O sistema privado de ensino constitui-se por cesta "integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e dis-

tribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas (ADRIÃO et al., 2009, p. 806).

8 PEARSON, 2016. Disponível em:https://www.pearson.com/corporate/investors.html.Acesso em 10 de junho de 2017

9 http://www.pearsonhomeschool.com

10 http://timeline.pearson.com/. Acesso em 27/06/2017

11 http://www.tutorvista.com/corporate.php. Acesso em 28 /06/2017

12 https://www.tutores.com.br/unidades.asp#conteudo. Acesso em 16/07/2017

13 Durante sua Campanha presidencial Donald Trump anunciou que dentre as proposições a serem encaminhadas ao Congresso Nacional nos primeiros cem dias de seu futuro mandato, incluía-se o apoio financeiro às famílias para que escolhessem a educação a ser ministrada a seus filhos, condição que incluía a educação doméstica. (http://www.npr.org, 9/11/2016)

Referências

ADRIÃO, Theresa (coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: as parcerias público-privadas**. Relatório de pesquisa: Fapesp, 2009.

_____. Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990: Um diálogo com a produção acadêmica. 2015.
Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp. Campinas, 2015.

ADRIÃO, Theresa; et al. **Privates Systems of Education in brazilian public education:** consequences of commodification for the rigth to education, 2015.

_____. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 113-131, 2016.

_____. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p.799-818, 2009.

APPLE, Michael Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.5-33, Jan/Jun, 2001.

AURINI, Janice; DAVIES, Scotr. Choice without markets: home schooling in context of private education. **British Journal of Sociology of Education**. v. 26, n. 4, set, p. 461-474, 2005.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, pp.1105-1126, set./dez., 2004.

BARBOSA, Luciane. **Ensino em casa no Brasil:** um desafio à escola? Tese (doutorado em educação). Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARBOSA, Luciane. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação e sociedade**, v. 37, pp.153-168, 2016.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, Antonio; VENTURA, Alexandre. **Explica**: investigação sobre o mercado das explicações. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2009.

DAVIES, Scott. School choice by default? Understanding the demand for private tutoring in Canada. America Journal Education. V. 11, n. 3, 235-255, 2004.

HILL, Dave O. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 24-59, Jul/Dez, 2003.

JUNEMAN, Carolina; BALL, Stephen J. **Pearson and palf The Mutating Giant**. Retirado em 10 de janeiro de 2017. 2005. Disponível em https://www.ei-ie-al.org/mercantilizacion/Mercantilizaci%C3%B3n%20educativa-%20art%C3%ADculos,%20publicaciones/Ingl%C3%A9s/Junemann%20C%20and%20Ball%20S.%20(2015)%20Pearson%20and%20PALF,%20The%20Mutating%20Giant.%20pdf.pdf>.Acesso em 28 de maio de 2017.

LEVIN, Henry (ed.). **Privatzing Educaction. Can the marketplace deliver choice, efficiency, equity and social cohesion**? Westview Press: Cambridge, 2001.

MERRY, Michael S.; KARSTEN, Sjoerd. Restricted Liberty, Parental Choice and Homeschooling. **Journal of Philosophy of Education. V.** 4, 497-514, 2010.

PRADO, Édison. **A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente:** relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Comparing Policies in a Globalising World: Methodological Reflections. In: HADJAR, Andreas; GROSS, Christiane (eds.). Education Systems and Inequalities, Bristol: Policy Press, 2015.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Comparing Policies in a Globalising World: Methodological Reflections, 2015.

SLOVA, Iveta. Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications**.** ***Compare: A Journal of Comparative and International Education***, v. 40, n. 3, 327- 344, 2010.

Sites Consultados

https://www.pearson.com/about-pearson/who-we-are.html

https://www.pearson.com/investors/managing-your-shares.html

https://www.pearson.com/products-and-services.html

https://www.nyse.com/quote/XNYS:PSO

http://www.londonstockexchange.com/exchange/prices-and-markets/stocks/summary/company-summary/GB0006776081GBGBXSET1.html

https://www.pearsoneducacion.net/

https://www.hslda.org

http://www.npr.org/2016/11/09/501451368/here-is-what-donald-trump-wants-to-do-in-his-first-100-days

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.812

A formação docente superior
Hegemonia do capital no Brasil

Allan Kenji Seki*
Artur Souza**
Olinda Evangelista***

RESUMO: A formação de professores para a educação básica em nível superior passou por profundas mudanças, estreitamente articuladas à financeirização hodierna. A partir dos microdados do Inep (2003, 2007, 2011, 2015), discutimos a hipótese da privatização da formação docente tendo por base a hipotrofia das matrículas em licenciaturas nas IES públicas e sua forte concentração nos cursos à distância das grandes escolas particulares. Nesse percurso histórico, vimos as evidências de uma íntima e essencial articulação entre o Estado e o capital para dispor a formação humana nas gôndolas do mercado.

Palavras-chave: Formação de professores. Financeirização do capital. Privatização na educação.

Higher teacher training
The hegemony of capital in Brazil

ABSTRACT: The formation of teachers for basic education at the higher level has undergone profound changes, closely linked to current financing. Using Inep´s micro data (2003, 2007, 2011, 2015), we discuss the hypothesis of the privatization of teacher training based

* É graduado em Psicologia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional. Florianópolis, SC- Brasil. *E-mail*: <allanknj@gmail.com>.

** É licenciado em Educação Física e Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atuou como professor temporário de Educação Física e Agente Técnico Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Balneário Rincão. Florianópolis, SC- Brasil. *E-mail*: <artur.gsouza@hotmail.com>.

*** É mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora efetiva da Universidade do Oeste de Santa Catarina, e professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC- Brasil. *E-mail*: <olindaevangelista35@hotmail.com>.

on the large increases in enrollment in public higher educational institutes (HEI) post graduate courses and its strong concentration on distance courses for large private schools. In this historical trajectory, we have seen evidence of an intimate and essential articulation between the State and Capital to cast away human formation to the ebb and flow of the market.

Keywords: Teacher training. Financing of capital. Privatization in education.

La formación docente superior
Hegemonía del capital en Brasil

RESUMEN: La formación en nivel superior de los profesores para la educación básica pasó por profundos cambios, estrechamente articulados con los objetivos financieros actuales. A partir de los microdatos del INEP (2003, 2007, 2011, 2015), discutimos la hipótesis de la privatización de la formación docente, tomando como base la hipotrofia de las inscripciones en licenciaturas en las IES (instituciones de enseñanza superior) públicas y su gran concentración en los cursos a distancia de las grandes escuelas privadas. En dicho recorrido histórico, vimos las evidencias de una íntima y esencial articulación entre el Estado y el capital para disponer la formación humana en los expositores del mercado.

Palabras clave: Formación de profesores. Financierización del capital. Privatización en la educación.

La formation supérieure des enseignants:
Hégémonie du capital au Brésil

Résumé: La formation supérieure des professeurs de l'éducation basique est passée par de profonds changements, étroitement liés à la financiarisation actuelle. En se basant sur les micro-données de l'Inep (Institut National d'études et de recherches sur l'éducation) (2003, 2007, 2011, 2015), nous discutons l'hypothèse de la privatisation de la formation des professeurs, étant donnée l'hypotrophie des inscriptions dans les Institutions d'Enseignement Supérieur et la

forte concentration dans les cours à distance des grandes écoles particulières. Dans ce parcours historique, nous avons vu les preuves d'une articulation intime et essentielle entre l'Etat et le Capital pour abandonner la formation humaine aux aléas du marché.

Mots-clés: Formation des professeurs. Financiarisation du capital. Privatisation de l'éducation.

Introdução

A partir de R$189,00 mensais. Acessível para você! Maiores notas no Enade. Inscrições Abertas! Melhor Instituição em EaD.

A epígrafe reproduz o anúncio de um curso de Pedagogia na modalidade de ensino a distância (EaD) em uma das maiores instituições privadas de ensino superior do País. O que está à venda é a formação de professores! Vende-se a chave de uma porta a se abrir para um futuro suportável no universo do desemprego estrutural perpetrado pelas relações capitalistas de produção: financiamento barato, avaliação asseguradora da qualidade de ensino e EaD como acesso a credenciais para o emprego. Se perguntamos sobre o sentido dessa prestidigitação, vemos que respostas pertinentes só podem ser encontradas no processo histórico brasileiro pós-1990 que produziu uma política degradante de formação docente em nível superior para a Escola Básica brasileira, aprofundada a partir dos anos de 2000 e impactada, em meados da década, pela financeirização[1]. A hegemonia capitalista nas diretrizes educacionais, determinação última da subordinação do preparo do professor aos interesses privados, se espraia de modo assustador, pretendendo erigir "habilidades e competências" em essência dos trabalhadores brasileiros, tendo em vista afastar uma eventual consciência de sua posição de classe. A invasão da escola pública por "sistemas educacionais" e *kits* pedagógicos; a atuação de aparelhos privados de hegemonia burguesa no aparelho de Estado; o financiamento via organizações multilaterais de reformas nos entes federados; o deslocamento de fundos públicos para empresas privadas educacionais; a compra de tecnologias para as escolas; a produção de material didático[2] e de divulgação correspondem ao "lado de cá" do *slogan* "qualidade do ensino", cujo "lado de lá" há que ser inquirido. Para interrogar o "lado de lá" e aceder às determinações educacionais pós-1990, recuperamos a terceira das *Teses sobre Feuerbach*, na qual Marx, em 1845, lança uma provocação:

> A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o **próprio educador precisa ser educado.** Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX, 1845, p. 5).

Duas cruciais questões, pelo menos, são suscitadas pelo excerto: quem educa o educador? Em que circunstâncias o educador é educado? Nosso propósito foi o de enfrentar a provocação de Marx, respondendo-a por uma de suas vias. O desiderato a ser alcançado, nesse texto, alude a dois aspectos: em que instituições de educação superior (IES) são formados os professores e que interesses econômicos e políticos as sustentam. Seguramente, estamos abordando tais aspectos no domínio da sociedade de classes e dos litígios hegemônicas – educativas, portanto – para tornar universais os interesses particulares da burguesia (MÉSZÁROS, 2005).

As disputas fendidas no Brasil pós-1990, período caracterizado comumente como neoliberal, significaram a emergência de uma etapa histórica na qual as determinações do campo da produção material, embaladas pelas crises capitalistas, implicaram profundos ajustamentos no campo da política, nos meios de produção da vida cotidiana e das vontades coletivas. A razão histórica que aí floresceu organiza o pensamento e a vida social; o Estado – suas instituições, organizações, empresas estatais etc. – aparece, então, como uma mediação importante nos debates sobre o destino dos sujeitos sociais. Consideramos sensível o alerta de Dardot e Laval (2016, p. 17) ao assinalarem que

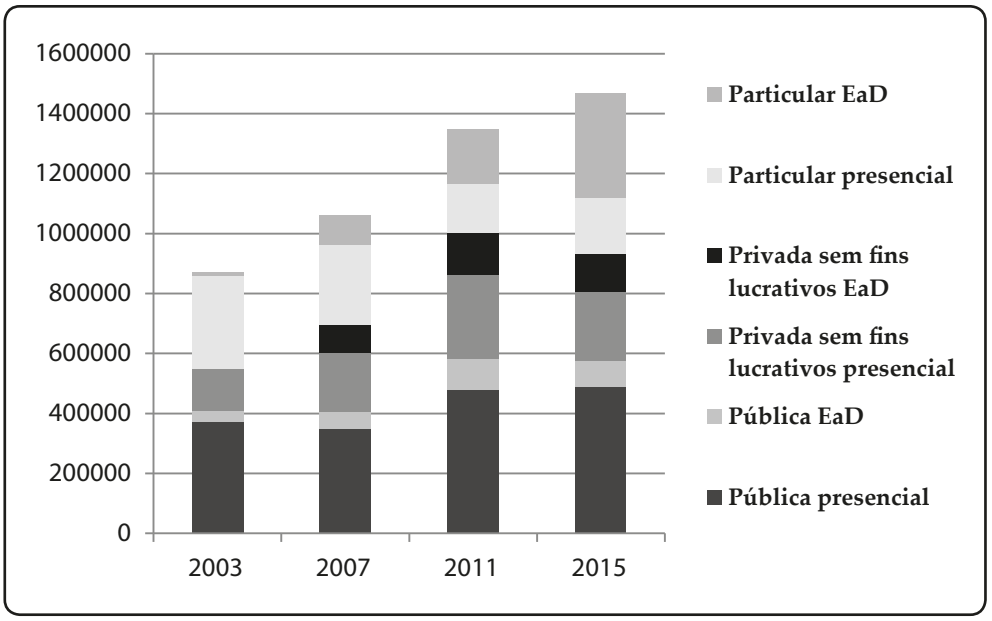
> [...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra "capitalismo". O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo [...].

Nesta conjuntura, respeitadas as particularidades históricas resultantes do desenvolvimento desigual e combinado que condiciona diferentes mediações aos países centrais e aos dependentes, caso do Brasil, inflexões importantes geraram um campo novo para a exploração mercantil em escolas superiores de preparo do magistério. Mais agudamente articuladas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), continuou e se aprofundou nos governos de Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2012-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), embaladas pela legenda da democratização do acesso ao ensino superior.

Lastreou nossa análise um vasto aglomerado de informações coligidas nos microdados do Censo da Educação Superior (2003-2015). Percebemos, com sua ordenação, um complexo movimento que se exprime, pelo menos, em cinco formas organicamente ligadas[3]. A primeira mostra que a oferta privada[4] de matrícula em licenciaturas cresceu proporcionalmente entre 2003 e 2015 – atingindo 61,7% em 2015 – em relação à esfera pública, 39,3%. Na segunda vemos que, no interior das IES privadas, houve um movimento inversamente proporcional, com decréscimo nas matrículas presenciais e acréscimo na modalidade EaD. A terceira diz respeito ao contingente de alunos no interior das IES privadas majoritariamente presente nas IES com fins lucrativos. A quarta forma evidencia que as matrículas nas IES públicas, presenciais e em EaD cresceram (109.038 novas matrículas presenciais e 48.229 em EaD) em números absolutos, mas diminuíram em números percentuais. Em quinto lugar, deparamo-nos com um novo molde de oferta de cursos de licenciatura no âmbito das IES particulares, qual seja, aquele em que o estudante importa muito menos que o valor das instituições educacionais e a potência de compra e venda das matrículas em si mesmas, descarnadas dos sujeitos que lhes dão suporte. Os estudantes e as IES figuram como cartas no baralho dos fundos de investimentos e nas ofertas públicas de ações nas bolsas de valores, onde impera a valorização sob a forma fictícia desses capitais.

Tais movimentos, expostos no Gráfico 1, evidenciam o dobre de um processo histórico que conduziu as licenciaturas a se concentrarem nas IES particulares, na modalidade EaD, simultaneamente constrangida sua oferta nas IES públicas, em qualquer das modalidades.

Gráfico 1: Número de matrículas em cursos de licenciatura presenciais e EaD por categoria administrativa – 2003, 2007, 2011, 2015 – Brasil



Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep (2003, 2007, 2011, 2015).

O Gráfico 1 mostra, pois, a ascendência das IES particulares na oferta de formação docente, bem como a proeminência da modalidade EaD. Entretanto, não está imediatamente visível que em parte delas se processa a "financeirização", a "oligopolização" e a "internacionalização" do ensino superior, segundo designações de Oliveira (2017), Napolitano (2017) e Maués (2015) (COSTA, 2017). Leher (2013) denominou essa nova estratégia econômica de "mercantilização de *novo tipo*" tendo em vista apreender, predominantemente, o papel desempenhado pelos capitais portador de juros e fictício nesta seara. Compreende que essa

> particularidade, somente tornou-se diferenciada no Brasil a partir de 2005, mais precisamente em 2008 quando os primeiros casos de controle das organizações que atuam na educação privada pelos fundos de investimento (*private equity*[5]) se tornaram realidade, contexto em que alguns grandes grupos que comercializam a educação superior abriram seu capital, efetuando registro na Comissão de Valores Mobiliários (CVM) para negociar valores mobiliários em bolsa de valores e em instituições financeiras. (LEHER, 2013, p. 1)

Como indicado, esse processo não imediatamente perceptível provoca profundas alterações na oferta de preparo inicial do magistério brasileiro em nível superior. O campo das reflexões está em construção e muitas são as interrogações lançadas às análises correntes. Por ora, não nos interessa passar em revista as posições em disputa em

razão do fato de não termos reunido, ainda, todos os elementos teóricos que nos permitam construir hipóteses explicativas mais consistentes. Desse modo, procuramos oferecer as evidências possíveis desse fenômeno – "financeirização da formação docente" – e propor algumas pistas analíticas para serem pensadas em conjunto com os interessados no tema, sem perder de vista nossa pergunta central: quem educa o educador e em que condições?

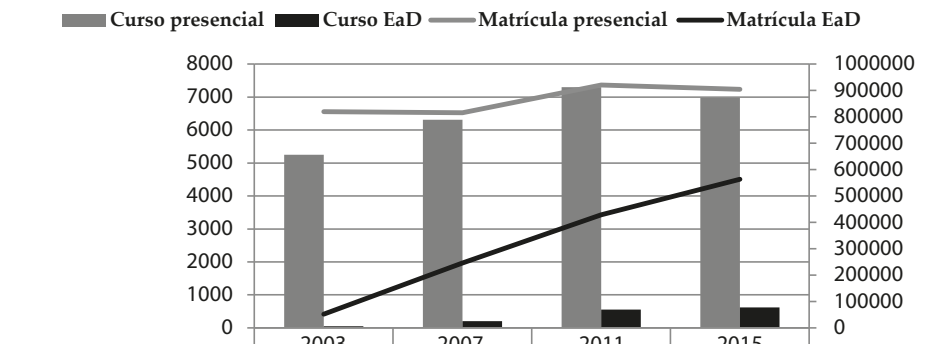
Licenciaturas privadas: um mercado em expansão

O labirinto que percorremos para apreender a passagem das licenciaturas da esfera pública para a privada e sua simultânea adesão à modalidade EaD iniciou com o levantamento do número de cursos (7.597) de licenciatura oferecidos, em qualquer IES, e o total de matrículas (1.467.181). Tais informações não expõem o elemento de concentração de matrículas na esfera privada. Um exemplo é a centralização de polos de EaD em um único curso (BRASIL, 2016), caso da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Norte do Paraná (Unopar)[6] – comprada pelo Grupo Kroton no final de 2011 – que concentrava 71.980 matrículas em 2015. Também não se esclarece que nessa esfera se oferece, em EaD, principalmente os cursos de Pedagogia e Educação Física.

Em 2015, das 1.467.181 matrículas em licenciaturas, 652.199 (44,4%) estavam em 1.612 (21,2%) cursos de Pedagogia. Apenas neles, as IES particulares acumularam 337.669 (52%) das matrículas, sendo 230.204 (35,3%) em 36 (2,2%) cursos EaD. Somando todas as privadas, chegamos a 524.546 (80,4%) das matrículas em 66,6% (1.073) dos cursos de Pedagogia. Quase a mesma proporção pode ser encontrada nas licenciaturas em Educação Física, com 133.047 (79,4%) das matrículas em 466 (69,4%) cursos privados, sendo 39.488 (23,6%) em três (0,4%) cursos particulares Ead e 76.148 (45,4%) em 189 (28,2%) cursos particulares Ead ou presencial. Diferentemente, as licenciaturas em Física acumularam 22.189 (91%) matrículas em 240 (86,6%) cursos presenciais e EaD públicos, 20.189 (83%) matrículas em IES públicas presencial e 189 (0,8%) em particulares Ead.

O incremento de 10% (84.980) nas matrículas em licenciaturas em cursos presenciais e de 993% (511.451) em EaD de 2003 para 2015 (Gráfico 2) configuram parte do movimento em tela. Em 2015, por exemplo, 562.934 (38,4%) das matrículas em licenciaturas concentravam-se em 619 (8,1%) cursos, ofertados na modalidade EaD. Agregue-se que 72% (429.863) desse aumento ocorreu em IES privadas.

Gráfico 2: Número geral de cursos e matrículas em licenciaturas presenciais e EaD – 2003, 2007, 2011, 2015 – Brasil



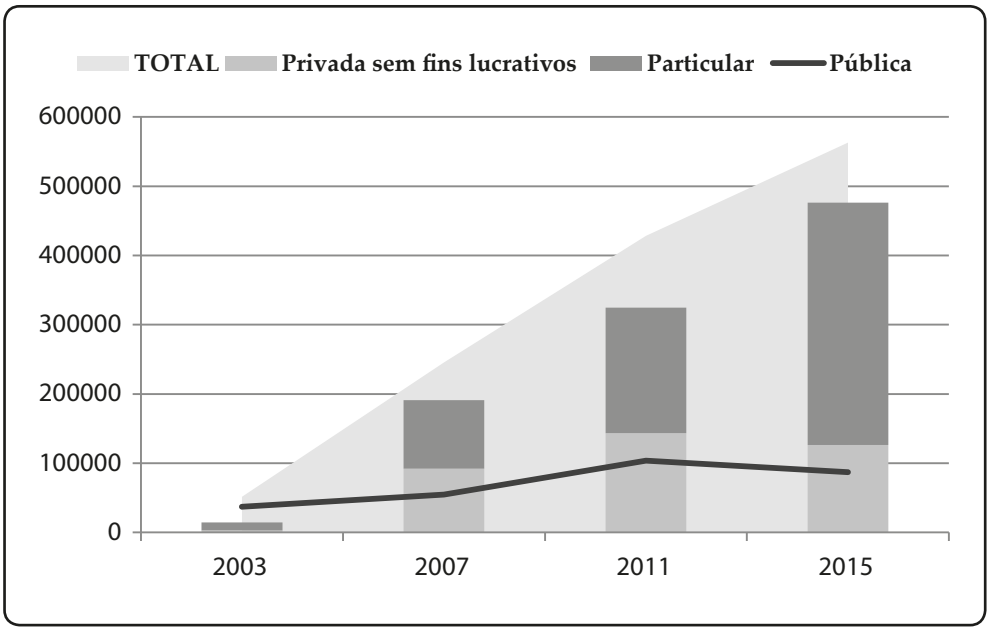
	2003	2007	2011	2015
Curso presencial	5254	6312	7303	6978
Curso EaD	48	207	554	619
Matrícula presencial	819267	815922	920615	904247
Matrícula EaD	51483	245482	428277	562934

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep (2003, 2007, 2011, 2015).

Esclareceu-se, portanto, que o maior percentual ocorreu na modalidade EaD, cujo crescimento foi de 3.184% (461.634) nas matrículas e 2.079% (291) nos cursos nas instituições privadas; em outras palavras, estas congregaram 90% do crescimento das matrículas e 51% dos cursos. Nas IES particulares, privadas com fins lucrativos, o movimento foi inversamente proporcional, com crescimento de 2.855% (338.187) nas matrículas e 1.273% (140) nos cursos em EaD e redução de 39,7% (121.851) nas matrículas e de 15% (211) nos cursos presenciais. Os dados expõem o crescimento no número de matrículas na modalidade EaD, em instituições privadas, mais acentuado nas IES particulares, tendência crescente em todo o período, havendo um salto substancial entre os intervalos determinados. A formação presencial, com pequeno acréscimo no setor público no ano de 2011, não sofreu alteração em 2015.

No mesmo período iniciou a mudança qualitativa nas IES particulares com a retração de 102.960 matrículas presenciais e incremento de 82.341 em EaD. As privadas sem fins lucrativos que vinham em linha ascendente até 2011, chegando a 31,2% das matrículas em licenciatura, perderam força em 2015 e recuaram para 24,2% do montante, como se vê no Gráfico 3. Verificou-se um deslocamento importante em 2011: a substituição de matrículas presenciais pela modalidade EaD compôs organicamente a oligopolização de IES, explodindo em 2015. A aquisição pela Kroton da Unopar[7], em 2011, é um excelente exemplo.

Gráfico 3: Número de matrículas em cursos de licenciatura à distância por categoria administrativa – 2003, 2007, 2011, 2015 – Brasil



Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do censo da educação superior do Inep (2003, 2007, 2011, 2015).

Como se observa no Gráfico 3, nas IES particulares a modalidade EaD não parou de crescer: de 180.808 matrículas, em 2011, foram para 350.032, em 2015. Ao mesmo tempo, acompanhamos a retração das matrículas em IES privadas sem fins lucrativos e públicas de 2011 para 2015, algo que não parece acidental. Isso rebateu no número maior de concluintes de cursos de licenciatura em 2016, na modalidade EaD nas IES privadas (79.296), do que nos cursos presenciais (67.941) e EaD (10.577) nas escolas públicas (BRASIL, 2017).

As evidências sistematizadas demonstram que, nos períodos Lula e Dilma, com seus mais de 30 programas ou projetos de formação (EVANGELISTA, 2013), ganhou maior peso o preparo do professor na esfera privada, sendo este, de fato, o projeto político de preparo do magistério daqueles governos[8]. De um lado, as IES privadas sem fins lucrativos cresceram na oferta de licenciatura presencial e as IES particulares cresceram imensamente na oferta da modalidade EaD – dando preferência às licenciaturas de Pedagogia e Educação Física.

IES particulares no mercado da formação docente

Como vimos, a diminuição percentual das matrículas e cursos em IES públicas foi um forte elemento para que, de 2007 em diante, surgisse um novo matiz nesse campo.

Inicialmente as IES privadas dominaram a formação docente e, posteriormente, as IES particulares o fizeram, sobretudo na modalidade EaD. Essa operação no campo da educação do educador foi combinada com outra, processada no campo do trabalho, cujo registros mais emblemáticos podem ser vistos na "excepcionalidade permanente" das formas de contratação temporárias (GOMES, 2017; VENCO, 2016; SEKI *et al*, 2017). São estas duas as formas essenciais de educação no sentido atribuído por Mészáros (2005): a via de preparação das consciências, na qual a escola cumpre papel privilegiado, e a via da conformação pelo trabalho. O autor alerta que é pela sua universalização sob outro escopo cultural que poderá se processar a superação da sociedade capitalista.

A qualificação de professores transformou-se, como dito, em primoroso alvo de grandes escolas privadas de formação superior. Dados de 2016 (BRASIL, 2017) ilustram o contexto no qual aspirantes ao magistério foram certificados: 67,2% (160.401) de todos os estudantes passaram por IES privadas; 32,8% (78.518) por IES públicas. O que tais dados não mostram por si mesmos são as ameaças decorrentes da progressiva submissão do preparo do magistério às novas formas de oferta sob o comando do capital, especialmente nas escolas particulares. Processo, em nossa hipótese, compreendido como privatização da formação docente.

O quadro descrito é resultado do movimento geral de "diversificação" dos tipos de instituições formadoras. Sua primeira sequela foi a destituição da universidade como espaço privilegiado de formação da juventude brasileira e a proposição na legislação da noção "ensino superior". Esse movimento, a partir da segunda metade da década de 1990, foi crucial para a progressiva retirada da formação docente da esfera universitária pública, com o consentimento, às vezes ativo, às vezes passivo, de intelectuais do campo educacional. Tal deslocamento tem história; a reforma universitária de 1968, durante a ditadura civil-militar, teve papel privilegiado ao oferecer condições legais para a expansão das instituições privadas por meio da criação e manutenção de estabelecimentos isolados. Nas palavras de Paula *et al* (2017, p. 69),

> Naquele contexto, o setor privado era constituído por um conjunto de instituições comunitárias e confessionais, e como não havia sustentação legal para a existência de empresas educacionais, todas essas instituições foram classificadas como sem fins lucrativos, obtendo, assim, o benefício da renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, além da possibilidade de obtenção de recursos do orçamento da união.

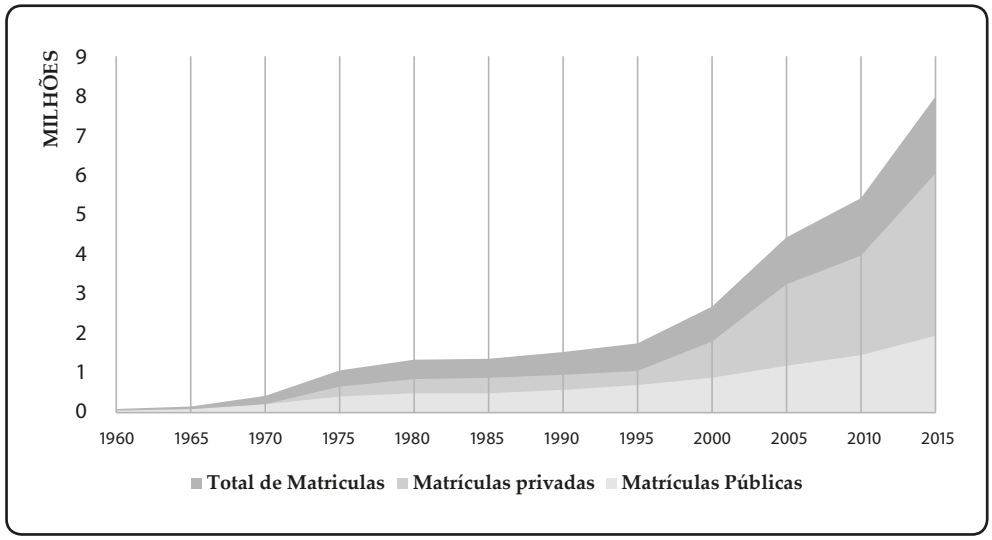
Os seus efeitos reverberaram rapidamente fazendo-se sentir pela acentuação de uma tendência histórica de crescimento das matrículas no ensino superior privado. Assim, no ano seguinte, 1969, o Censo da Educação Superior registrou o último período no qual as matrículas nas IES públicas estiveram à frente. Segundo Seki (2017, p.1),

> Naquele ano havia 185 mil matrículas públicas, o que representava 53,87% do total. No ano seguinte ocorreu a virada em favor das privadas, as matrículas em

> instituições de educação superior (IES) privadas passam a 50,5% do total de matrículas. A partir daí, e beneficiadas pela reforma do ensino superior de 1968, entre outros fatores, as IES privadas mantiveram taxas de crescimento muito superior às públicas, tendência que se manteve constante até os dias atuais, momento em que as privadas concentram 75,6% do total de matrículas no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 consistiu em marco importante para a diversificação das IES, além de garantir as condições para a expansão do ensino privado. Em seu art. 3º conceitua educação nacional, composta de instituições públicas e privadas; no art. 45 afirma que "será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização"; do art. 70 em diante possibilita que recursos públicos sejam destinados às IES privadas (BRASIL, 1996). Não à toa, a partir de 1997 o ensino superior privado conhecerá novo impulso para significativa expansão, como se depreende do Gráfico 4.

Gráfico 4: Evolução e distribuição das matrículas no ensino superior brasileiro por natureza das instituições de ensino – 1960-2015 – em milhões



Fonte: Seki (2017, p. 2).

Além dos marcos normativos mencionados, Ghirardi e Klafke (2017, p. 57) indicam o art. 1º do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997), posteriormente reproduzido como art. 3º do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a), que reza:

> As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito de natureza civil ou comercial, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2001a).

Ambos os decretos foram revogados, vigorando o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006; que em seu art. 2º define que "O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior" (BRASIL, 2006, grifo nosso). Na sequência dessas políticas, constatamos o movimento contínuo de destituição das universidades como forma institucional privilegiada de qualificação da juventude, sua substituição pela concepção de "ensino superior", concomitantemente à desintegração formal das diferenças entre as IES públicas e privadas, demonstrada pela tentativa de composição genérica da ideia-força de "sistema federal de ensino superior".

Formação docente: um "bem mercadejável"

Nossa hipótese é a de que, após a década de 1990 e acentuando-se nos anos 2000, o deslocamento da formação docente da esfera pública para a privada se articulou com base nos interesses da classe dominante, em particular a fração financeira, alcançando o alunado e a educação brasileira em seu conjunto. A desregulamentação do ensino superior brasileiro e sua respectiva liberalização criou amplas condições para a ampliação do setor privado. Nesse movimento, intensificou-se drasticamente a hipotrofia dos cursos de licenciatura no âmbito das IES públicas, predominantemente universitárias, em favor das IES privadas nem sempre universitárias. A Educação – ou escolarização – tornou-se um bem mercadejável (GRANEMANN, 2007) do qual derivou a alucinante comercialização da formação inicial de professores.

Rodrigues (2007) procurou explicar tal acontecimento formulando dois conceitos: o de *mercadoria-educação* e o de *educação-mercadoria.* O primeiro sugere que a educação funciona como insumo para a constituição de uma outra mercadoria, qual seja, a força de trabalho, relacionando-se à necessidade de reordenamento entre as relações técnicas da produção e a qualificação dos trabalhadores. Na medida em que as mudanças no modo de produção exigem maior tempo de preparo da força de trabalho ou, então, demandam requisitos mais complexos, seriam necessários ajustes entre os processos formativos e o chão da produção. A segunda forma, *educação-mercadoria*, entende a educação como mercadoria produzida e disponibilizada nas gôndolas do mercado, dizendo respeito à educação privada. Para o autor, "o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação-mercadoria" (RODRIGUES, 2007, p. 6). A expansão das matrículas privadas articular-se-ia à emergência social de uma fração burguesa, "nova burguesia de serviços", que se caracterizaria por ocupar

> [...] uma posição particular na estrutura econômica, social e política brasileira. Pois se, por um lado, não dispõe do poder econômico dos grandes grupos industriais, representados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), por outro lado, vem sendo favorecida pela posição estratégica que ocupa na política neoliberal, posto que é herdeira direta da destruição dos serviços públicos, promovida principalmente pelas políticas neoliberais (RODRIGUES, 2007, p. 59)

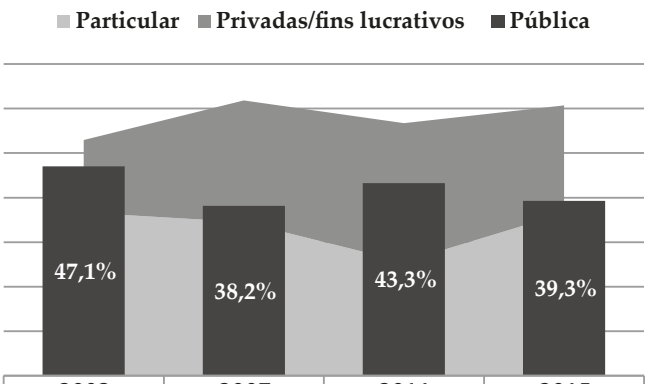
Rodrigues (2007) desenvolveu seu argumento com o fito de caracterizar posições políticas e interesses econômicos das frações capitalistas em torno das disputas que envolveram o projeto de reforma universitária do Governo Lula, abordando parcialmente a dinâmica de expansão do ensino superior privado. A "nova burguesia de serviços" esteve no epicentro da expressiva concentração de matrículas na esfera privada, raciocínio partilhado por autores importantes como De Paula (2008), Boito Jr. e Galvão (2012). Porém, Seki (2014), ao discutir o posicionamento de Rodrigues acerca da "nova burguesia de serviços", ressalvou

> [...] que o momento em que surgiria essa nova fração do capital [era] o da passagem à acumulação flexível, com predomínio da hegemonia do capital financeiro, o que [tendia] a criar desafios metodológicos ao entendimento sobre essa fração não ser outra coisa senão manifestação da fração financeira do capital, ao invés de constituir um fracionamento específico (SEKI, 2014, p. 46).

Assim, o fato objetivo da expansão e concentração de cursos e matrículas nas privadas coaduna-se à hipótese de que houve uma mudança de fundo na estrutura da educação superior brasileira que vem sendo chamada de financeirização do capital, conquanto sem consenso na literatura sobre a nomeação mais adequada. Em nossa perspectiva, não se trata da emergência de uma nova fração capitalista, mas da passagem à hegemonia do capital financeiro – isto é, do capital portador de juros e do capital fictício – nesta fase do capitalismo mundial, com rebatimentos expressivos nessa etapa. Esse processo, longe de ser engendrado por uma dinâmica própria, exigiu um conjunto de situações sociais e posicionamentos ativos das frações da classe dominante, com dominância da financeira, seja por meio de ações sob a forma do comportamento estatal, seja sob a forma de atividades discerníveis como privadas.

Os cursos de licenciatura, considerados baratos quando comparados aos que exigem laboratórios, técnicos especializados, instalações específicas, máquinas e equipamentos e outros requisitos legais[9], acabaram por figurar como verdadeiras "máquinas de fazer matrículas", especialmente para as grandes escolas particulares, ou seja, instituições de direito privado com fins lucrativos. Não restam dúvidas de que as ações do capital, "sob a forma de atividades estatais", capitanearam esse processo e progressivamente as matrículas ficaram disponíveis para a livre exploração por grandes escolas particulares, como se percebe do gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5: Percentual de matrículas em cursos de licenciatura em IES públicas e privadas – 2003, 2007, 2011, 2015 – Brasil



	2003	2007	2011	2015
Privada s/ fins lucrativos	**16,3%**	**27,3%**	**31,2%**	**24,2%**
Particular	**36,6%**	**34,5%**	**25,6%**	**36,5%**
Pública	**47,1%**	**38,2%**	**43,3%**	**39,3%**

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep (2003, 2007, 2011, 2015).

A brutal concentração das matrículas em IES privadas realizou-se com o encolhimento nas públicas, de 47,1% em 2003, para 39,3%, em 2015. Mas o ensino superior privado não logrou ocupar essa posição de modo espontâneo. Foi imprescindível o estabelecimento de mediações e articulações das frações do capital no sentido de formar consensos em torno de seus projetos e interesses. Manifestação disso foi o movimento de intervenções para a liberação da atuação dos fundos de investimentos (*private equity*), responsáveis pela obscenidade das fusões que originaram os prodigiosos oligopólios educacionais, como é o caso da Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Gaec Educação SA[10] que, neste momento, armam-se para intensificar sua atuação na educação básica[11].

Segundo os dados, das seis maiores mantenedoras de licenciaturas no Brasil, cinco são particulares e três pertencem ao grupo Kroton S.A.. Elas concentravam, em 2015, 25,1% do total de matrículas em todos os cursos de licenciaturas, dos quais 17% foram abocanhados pelo grupo Kroton[12] que, sob qualquer ponto de vista, é a maior escola mundial: conta com 7,8 milhões de estudantes e R$ 17,6 bilhões em total de ativos financeiros (BM&FBOVESPA, 2017). Da Tabela 1 constam as seis maiores mantenedoras de 2011 e 2015. O salto no número de matrículas foi brutal e acompanhado da centralização no Grupo Kroton, que adquiriu três das quatro maiores mantenedoras de cursos de licenciaturas em 2011.

Tabela 1 – Concentração de matrículas nas maiores mantenedoras de licenciaturas, 2011, 2015 – Brasil

	2011		2015	
Mantenedora	**N**	**%**	**N**	**%**
União Norte do Paraná de Ensino Ltda.	40.779*	3,0*	-	-
Comunidade Evangélica Luterana São Paulo – CELSP	37.185	2,8		
Editora e Distribuidora Educacional SA (Grupo Kroton)	-	-	134.704	9,2
Anhanguera Educacional Ltda (Grupo Kroton)	32.458*	2,4*	67.900	4,6
Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo-Assupero	30.467	2,3	54.754	3,7
Sociedade Educacional Leonardo da Vinci s/s Ltda (Grupo Kroton)	36.279*	2,8*	46.966	3,2
Cenect – Centro Integrado de Educação, Ciência e Tecnologia Ltda (Grupo UNINTER)	19.864	1,5	40.023	2,7
Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá Ltda	16.177	1,2	24.527	1,7
Total	197.032	15,8	368.874	25,1

Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior do Inep (2011, 2015).
*O Grupo Kroton adquiriu essas mantenedoras após o Censo de 2011.

Os direcionamentos rumo à liberalização e à desregulamentação que contribuíram para a criação do mercado da educação em patamar inédito permitiram que tais capitais tivessem acesso a parcelas do orçamento público federal, intensificando-se a atrofia das matrículas nas IES públicas. Entre outras medidas, na década 1990 houve o congelamento geral do orçamento para a educação pública, marca indelével que levou as universidades públicas, principalmente as federais, a uma crise generalizada. Na virada do século, foi criada a política que hoje tem o papel mais importante para a expansão das matrículas nas IES privadas, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (BRASIL, 2001b)[13]. Em meados da primeira década do século XXI criou-se o Programa Universidade Para Todos (Prouni) (BRASIL, 2005) e uma miríade de políticas que concederam crédito, facilitaram aquisições, viabilizaram isenções tributárias e promoveram a estatização de dívidas de empresas educacionais.

Para além da gigantesca concentração de matrículas, em 2015, no setor particular – 41,5% (3.327.786) –, quando a somamos com as IES privadas sem fins lucrativos chegamos ao estratosférico percentual de 75,7% (6.075.152) hipotéticos estudantes na esfera privada. Os capitais que investem nas primeiras vêm sendo bem-sucedidos em conformar a substância e os conteúdos dos processos educativos. O rebatimento sobre a formação de professores, em estreita vinculação com a das futuras gerações de brasileiros, é

inescapável. Em primeiro lugar sobressaem os questionamentos sobre o que se oferece sob a forma de mercadoria, tendo em vista que a apropriação de IES particulares pelos monopólios tem sido sinônimo da demissão em massa de professores doutores e contratação de especialistas e graduados; da substituição de textos e livros por apostilas e materiais resumidos; da redução massiva de carga horária, especialmente nas disciplinas consideradas propedêuticas, em favor da qualificação em serviço, aligeirada e sob a primazia do "praticismo"; da substituição do ensino presencial e realizado por professores por cursos (parcial ou integralmente) à distância e oferecidos por tutores[14] e facilitadores, entre outras gravíssimas mazelas.

Outra crueldade subjaz à sanha privatizante e precisa ser melhor caracterizada em suas repercussões objetivas e subjetivas nas formas de vivência da docência e, igualmente, em suas incidências sobre a conformação das consciências de jovens professores: trata-se do endividamento massivo da juventude brasileira[15], seja mediante programas como FIES, seja de financiamentos privados. Nos dois casos, são dívidas contraídas individualmente.

> O Fies, criado por Medida Provisória, em 1999, foi institucionalizado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, e ampliado durante as gestões do Partido dos Trabalhadores (2003-2016). O Fies é um fundo de natureza contábil destinado à concessão de financiamentos aos estudantes matriculados em cursos pagos de ensino superior. Os contratos começam a ser pagos pelos estudantes após estarem formados, o que contribui para o endividamento precoce de ampla parcela da juventude nutrida da expectativa de empregos que exigiriam melhor qualificação e seriam melhor remunerados. Em junho de 2017, em meio a conjuntura de cortes do novo regime fiscal, o Governo Temer modificou o Fies, propondo que até 30% do valor das parcelas sejam descontadas diretamente da folha de pagamentos dos recém-formados, eliminando o prazo de carência para o início do pagamento dos empréstimos (SEKI, 2017, p. 10).

As novas exigências irão repercutir diretamente sobre as condições de inserção da juventude na venda da força de trabalho, com peso consideravelmente maior se efetivamente houver o desconto em folha. Esse grau agudo de violência na cobrança das dívidas, provocadas, entre outros, pelo estrangulamento das matrículas nas IES públicas, comprova como o Governo Temer manteve-se firmemente associado às exigências dessa fração do capital e agudizou a tendência de fazer do Fies um programa estreitamente subserviente ao balanço de lucros das IES privadas.

Neste campo minado, a formação de professores figura em terceiro lugar (10%) dos contratos do programa firmados em 2016, perdendo apenas para os cursos de engenharia (18%) e direito (13%). A inadimplência foi agravada pela crise econômica mundial, sendo 50% de inadimplentes, em 2010, e 53%, em 2016; 27% do total de contratos esteve em atraso por mais de um ano (SALDAÑA, 2017).

Tristes conclusões

O percurso analítico que desenvolvemos impõe algumas conclusões tristes, dado o impacto nefasto da financeirização sobre a formação docente e de trabalhadores. Seu corolário fundamental está no esvaziamento de seu sentido estratégico para o País. Vislumbra-se aí a gradual eliminação das condições objetivas para que o preparo docente seja considerado vital num projeto autopropelido de nação, ressalvados seus limites. A presença massiva dos fundos de investimentos e, desde meados de 2006, a oferta pública de ações nas bolsas de valores redundou na entrada de capitais internacionais em níveis jamais experimentados na educação brasileira. Projetos legislativos que propuseram a regulação da posse do capital estrangeiro foram derrotados no Congresso Nacional ou encontram-se amarrados nas largas teias legislativas nas quais se enredam os projetos alheios aos interesses do governo, isto é, dos capitais dominantes. Capitais estrangeiros – americanos, europeus, australianos – detêm cada vez mais as rédeas dos formatos e conteúdo da formação do magistério brasileiro. Encontramo-nos frente à frente com o projeto educativo do capital, isto é, o capital como educador do educador.

É de se ressaltar, ademais, a certificação em massa e o caráter aligeirado e fragmentário dessa oferta, também estes uma das faces do capital educador. Os cursos de licenciaturas nas IES privadas têm sido uma forma de cooptar frações da classe trabalhadora ansiosas por qualquer possibilidade ou promessa de ascensão social. O regime de trabalho da imensa maioria da população brasileira combina baixíssimas remunerações com extensas cargas horárias, tornando-se um nicho de mercado que encurrala a venda de certificações em nível superior. Daí deriva uma dupla consequência. Por um lado, esse nível de ensino reduzido a uma espécie de pós-ensino médio, de ensino terciário, nos termos da diversificação institucional propalada pelo Banco Mundial nos anos 2000 (LIMA, 2011, p. 89). De outro lado, as transformações no chão da escola coadunam-se, entre outras, com a expansão mercantil da educação infantil, que substitui professores graduados por estagiários. Nesse cenário, o acesso aos cursos particulares de licenciatura, como é o caso da Pedagogia, representam formas de "conquista" de subempregos, mascarados de estágios e oferecidos desde as primeiras fases dos cursos.

É particularmente preocupante, igualmente, as dívidas que recaem sobre os jovens estudantes, repercutindo negativamente sobre suas consciências como trabalhadores, sua inserção na escola e sua atuação política. Afinal, o que está em jogo é a manutenção do emprego ou sua concomitância com outras formas de venda da força de trabalho para o pagamento das dívidas.

As conclusões assinaladas são apenas uma parte das tendências em curso que, se concretizadas, terão consequências de largo alcance sobre os professores, estudantes e trabalhadores brasileiros. A hipotrofia das matrículas nas IES públicas e o abrigo de crescentes transferências de recursos do orçamento público para o fundo de acumulação

do capital, investido sob a forma de grandes escolas particulares, levaram à entrega das licenciaturas à privatização, compreendida em seu sentido lato. Esse percurso histórico, agravado após 2006-2007, não está incorporado apenas na venda e revenda de matrículas; ele mostra as vísceras de uma íntima e essencial articulação entre o Estado e o capital na qual a formação humana desaparece como tal e dela emergem – todos os dias – sinais dos mais hediondos direcionamentos políticos do capital com precipitações deletérias para a nossa escolarização, o nosso pensamento, a nossa existência.

Recebido em 15/10/2017 e aprovado em 15/11/2017

Notas

1 Não tematizamos, neste trabalho, as abordagens sobre financeirização, privatização e suas relações com a escolarização, nem os novos modos de atuação empresarial organizada na área, tampouco as formas pelas quais o Estado produz a desqualificação da escola pública em todos os níveis para justificar sua privatização. Inquirimos dados e documentos oficiais relativos à formação inicial do magistério no Brasil em nível superior para apanhar os ardis que, progressivamente, favoreceram à esfera privada apropriar-se do "negócio da formação docente", oferecendo-a majoritariamente sob a modalidade EaD; discutimos também o surgimento nesse âmbito, após 2006-2007, das escolas oligopolizadas.

2 À guisa de exemplos, referimos o Sistema de Educação Família e Educação, implementado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), SC; o Todos Pela Educação; o Acordo PMF-Banco Interamericano de Desenvolvimento; o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); a *Revista Nova Escola*, recentemente comprada pela Fundação Lemann (SEKI *et al*, 2016; PEREIRA, 2017).

3 Foram dois os procedimentos principais: a) esquadrinhamos os microdados dos Censos da Educação Superior relativos aos anos de 2003, 2007, 2011 e 2015 do INEP e levantamos a documentação pertinente e b) formulamos hipóteses explicativas, lastreadas nas contribuições de intelectuais da área, que consideraram as determinações mais gerais de tal situação. No que tange ao primeiro procedimento, privilegiamos o primeiro ano que se seguiu ao último de mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff para perceber o movimento político da oferta de formação do professor após o governo de FHC. Sistematizamos e reordenamos os dados, ressalvadas suas inconsistências, para conhecer diretamente a rede de negócios da formação docente em nível superior.

4 As IES privadas comportam instituições sem fins lucrativos – confessionais, comunitárias e filantrópicas – e instituições com fins lucrativos denominadas particulares.

5 *Private Equity* (PE) é "a modalidade de fundo de investimento que compra participação acionária em empresas. Direcionado para negócios que já funcionam e têm, em geral, boa geração de caixa. Tendem a investir em negócios mais maduros, como consolidação e reestruturação. Em relação ao tipo de capital empregado nos fundos de PE, em sua maioria são constituídos em acordos contratuais privados entre investidores e gestores, não sendo oferecidos abertamente no mercado e sim através de colocação privada; além disso, empresas tipicamente receptoras desse tipo de investimento ainda não estão no estágio de acesso ao mercado público de capitais, ou seja, não são de capital aberto, tendo composição acionária normalmente em estrutura fechada". (LEHER, 2013, p. 9).

6 Segundo Oscar (2012, p. 2), "Entre 2003 e 2011, a rede passou de um quadro de 1.800 alunos para 145.600".

7 Em 2015, das matrículas em licenciaturas na UNOPAR, 99% (131.319) eram na modalidade EaD.

8 Defrontamo-nos com algumas das consequências desse movimento: incremento do exército industrial de reserva baseado na certificação em massa; medo do desemprego; política do Estado de enfraquecimento dos sindicatos docentes; contingente de professores com vínculo de trabalho temporário da ordem de 41% em 2015, alcançando a cifra de quase um milhão de trabalhadores. (SEKI *et al*, 2017).

9 É o caso dos cursos de medicina, nos quais as IES públicas concentraram número significativamente maior de matrículas, 45.786, contra 28.475 nas IES particulares, em 2015.

10 O GEAC Educacional é reconhecido pela marca Ânima Educação.

11 Segundo Sousa (2017), "A Kroton informou que está em fases avançadas de negociação para aquisição de três empresas de educação básica e duas delas já estão, inclusive, no processo final de negociação. A informação consta de uma apresentação feita a investidores durante um evento do Banco UBS e disponibilizada pela empresa por meio de comunicado ao mercado".

12 Quando consideradas apenas as seis maiores mantenedoras com matrículas nos cursos de licenciaturas, constata-se que 68% pertencem à Kroton.

13 Seki (2017, p. 9) informa que "O Fies passou à centralidade das políticas de financiamento estudantil e alcançou, em 2016, a marca do financiamento de 22% de todas as matrículas no ensino superior privado, o que significa 2,3 milhões de jovens trabalhadores". Ainda, em 2016, o gasto corrente do governo com o Fies chegou a R$ 30 bilhões, entre os valores com mensalidades e os subsídios (PINTO; SALDAÑA, 2017).

14 Instituição ligada à Ser Educacional divulgou propaganda em revista de bordo de companhia aérea: "Você estuda em qualquer lugar. Até no avião. Tutor guardião para tirar suas dúvidas. Diploma reconhecido pelo MEC e pelo mercado. Matrícula R$ 49,90". (AZUL MAGAZINE, 2017, p. 29).

15 Seki (2017, p. 10) indica que "O Fies passou à centralidade das políticas de financiamento estudantil e alcançou, em 2016, a marca do financiamento de 22% de todas as matrículas no ensino superior privado, o que significa 2,3 milhões de jovens trabalhadores".

Referências

AZUL MAGAZINE. São Paulo: **Azul Magazine**, v.54, mensal, 2017.

BM&FBOVESPA. **Empresas listadas**. 2017. Disponível em: <http://bvmf.bmfbovespa.com.br/cias-listadas/empresas-listadas/ResumoEmpresaPrincipal.aspx?codigoCvm=23248&idioma=pt-br>. Acesso em: 7 jun. 2017.

BOITO Jr., Armando; GALVÃO, Andréia (Org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda Editorial, 2012.

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

_____. **Lei nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 19 ago. 1997.

_____. **Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001a.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 2001b.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (inep). Ministério da Educação. **Microdados do Censo da Educação Superior**. 1997-2015.

BRASIL. MEC. CGDIRES. DPR. SERES. **Sistema e Cadastro e-MEC:** Regulação, Avaliação e Supervisão da Educação Superior. Brasília, Nov., 2016.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo da Educação Superior 2016:** principais resultados. Brasília, 2017a.

COSTA, Hellen B. **Financeirização e o negócio da formação docente.** TCC. Florianópolis, SC: UFSC, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE PAULA, Cristiana M. **Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil:** o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **Mapas da formação docente no Governo Lula (2002/2010).** Projeto de pesquisa. Florianópolis, SC. UFSC. 2013.

GHIRARDI, José Garcez; KLAFKE, Guilherme Forma. Crescimento dos grupos educacionais de capital aberto (2010-2014). In: MARINGONI, G. **O negócio da educação:** a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo, SP: Olho D'água, 2017.

GOMES, Thayse A. M. de M.. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil:** implicações para a categoria docente. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Em Pauta,** Rio de Janeiro, n. 20, p. 57-68, 2007.

LEHER, R. **Controle da educação superior privada pelos fundos de investimentos:** uma mercantilização de novo tipo. Relatório parcial de pesquisa 2012-2013. Rio de Janeiro. UFRJ, 2013.

LIMA, Kátia R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p.86-94, jan. 2011.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach.** Edições Ridendo Castigat Mores. 1945.

MAUÉS, Olgaíses C.. A expansão e a internacionalização da educação superior**. Anais** da Reunião Nacional da ANPEd, 37. Florianópolis, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NAPOLITANO, Celso. Os tortuosos caminhos de uma mina de dinheiro. In: MARINGONI, G. **O negócio da educação:** a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo, SP: Olho D'água, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo P. A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. In: MARINGONI, G. **O negócio da educação:** a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo, SP: Olho D'água, 2017.

OSCAR, Naiana. A maior aquisição da história da educação: a Kroton leva a Unopar. **Revista Exame.** Abril. Jan., 2012.

PAULA, Alisson S. do N. *et al*. O empresariamento educacional brasileiro: expansão privado-mercantil do ensino superior. **Impulso**, v. 27, p. 65-84, 2017.

PEREIRA, Jennifer N. **Revista Nova Escola:** a defesa do projeto do capital para a educação brasileira. Florianópolis, SC: UFSC, 2017.

PINTO, Ana E. de S.; SALDAÑA, Paulo. **Novo Fies prevê dívida fixa e fim do prazo de carência para pagamento.** 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/06/1889199-novo-fies-preve-divida-fixa-e-fim-do-prazo-de-carencia-para-pagamento.shtml>. Acesso em: 1 jun. 2017.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SALDAÑA, Paulo. Inadimplência aumenta, e mais de metade atrasa pagamento do Fies. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, p. 1-1. 29 jan. 2017.

SEKI, Allan Kenji. **O capital e as universidades federais no governo Lula:** o que querem os industriais? 2014. 169 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

_____. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017, 2017, Niterói (RJ). **Anais** do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867-1917). Niterói (RJ): Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), v. 1. p. 1-13, 2017.

SEKI, Allan K. *et al*. O acordo da Prefeitura Municipal de Florianópolis com o Banco Interamericano de Desenvolvimento: uma abordagem preliminar. In: Evangelista, O; Pereira, E. (Org.). **Nós da Rede:** a Educação Básica municipal na voz de seus professores. 1ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 1, 2016. p. 207-245.

SEKI, Allan K. *et al*. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa** (UEPG. ONLINE), v. 12, p. 942-959, 2017.

SOUSA, Dayanne. Kroton diz que está perto de comprar três empresas de educação básica. **Estadão.** 2017. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,kroton-diz-estar-em-fase-avancada-para-aquisicao-de-ao-menos-tres-ativos-de-educacao-basica,70002024609>. Acesso em: 06 out. 2017.

VENCO, Selma. A terceirização nos tempos do cólera: o amor pela precariedade na educação pública paulista. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, p. 392-402, 2016.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.809

Performatividad y gerencialismo en Valencia (España)
Efectos de la privatización endógena en el profesorado

Cristina Pulido Montes*
Luis Miguel Lázaro**

Resumen: Analizamos la construcción de la cultura de la performatividad impulsada por los mecanismos de privatización encubierta que pone en marcha la administración auditora para controlar institucionalmente mediante las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico, los Planes de Mejora y Contratos-Programa. Realizamos un estudio mediante seis entrevistas a seis agentes de un IES de la ciudad de Valencia, en las que recogemos sus discursos para atender a los nuevos modos de hacer del profesorado y su identidad performativa.

Palabras-clave: Performatividad. Mecanismos Endógenos. Privatización Educación.

Performance Culture and Managerialism in Valencia (Spain)
Effects of endogenous privatization on teaching staff

ABSTRACT: We analyze the construction of a performance driven culture led by the undeclared privatization mechanisms that the audit administration has initiated to control institutionally through Diagnostic Evaluation Tests, the Improvement Plans and Program Contracts. We carried out a study through six interviews with six agents of Secondary School Institutions in the city of Valencia, in which we gathered their discourses to consider the new forms of teaching and their performance identity.

* É doutora em Educação pela Universidade de Valência. Atualmente está vinculada ao Departamento de Educação Comparada e História da Educação da Universidade de Valência. Pesquisa privatização na educação em países em desenvolvimento e desenvolvidos a partir de uma perspectiva comparativa e internacional. Valência, VA- Espanha. *E-mail*: <cristina.pulido@uv.es>.

** É catedrático da cadeira de Teoria e História da Educação na Universidade de Valencia. Valência, VA- Espanha. *E-mail*: <Luis.lazaro@uv.es>.

Keywords: Performance. Endogenous mechanisms. Privatization of education.

Performativité et managérialisme à Valence (Espagne)
Les effets de la privatisation endogène sur les personnel enseignant

RÉSUMÉ: Nous analysons ici la construction de la culture de la performativité promue par les mécanismes de privatisation non déclarés que l'administration de l'audit a lancés, par le moyen de Tests d'Évaluation de Diagnostic, pour contrôler institutionnellement les Plans d'Amélioration et de Contrat-Programme. Nous avons travaillé en nous basant sur six entrevues réalisées avec six agents d'une Institution d'Enseignement Secondaire de Valence, autour de la question des nouvelles formes d'enseignement et leur identité performative.

Mots-clés: Performativité. Mécanismes endogènes. Privatisation de l'éducation.

Introducción

Como han señalado Belfield y Levin (2016, p.1), la privatización de la educación, al margen de la forma que adopte, se ha convertido en el "tema central de la política educativa en siglo XXI".

Los Estados, en líneas generales, promocionan la liberalización de sus sistemas educativos basándose en la creencia extendida de que los beneficios de las reglas del mercado y el modelo de gestión empresarial proporcionarán mejores sistemas, de más calidad, acogiendo a una mayor proporción de la población, y produciendo mejores resultados frente al, para muchos, ineficiente sistema educativo público.

A pesar de la falta de una adecuada y sólida evidencia empírica acerca de las bondades de esos principios de privatización aplicados a la práctica, lo sorprendente, es la unanimidad en el manejo de esa argumentación a favor de la privatización de la educación en países con contextos y tradiciones sociales, políticas, históricas y económicas bien diferentes (RIZVI, 2016). Las presiones para responder a las exigencias y presiones de una economía globalizada que, en perspectiva neoliberal, demanda redefinir fines y prácticas de los sistemas educativos está, sin duda, en la base de ese consenso.

Estas demandas se fortalecen a principios de la década de los ochenta y parten de los organismos internacionales que ocupan funciones que eran anteriormente de los gobiernos,

como son el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), los cuales tienen un rol influyente en las políticas educativas nacionales de principios neoliberales (MUNDY, 2007 en BONAL, TARABINI y VERGER, 2007). Para comprender la política educativa actual impulsada por estos organismos y las agendas de reforma gubernamentales, debemos saber que detrás del

> énfasis en los altos estándares, las evaluaciones rigurosas, la educación para el empleo, y una relación mucho más cercana entre la educación y la economía en general, está el miedo de perder en la competencia internacional (APPLE, 2005, p. 60 en BURBULES y TORRES, 2005).

Los mecanismos para introducir y desarrollar esas prácticas de privatización en el terreno educativo son múltiples (VERGER, LUBIENSKI y STEINER-KHAMSI, 2016), como lo son las propuestas para su clasificación y análisis planteadas por diferentes autores (RIZVI, 2016).

De este modo, varios autores definen (BALL, 2007; BOXLEY, 2003; LUENGO y SAURA, 2013), las tecnologías políticas inmersas en lo público que han terminado desarrollando cambios sustanciales en los sistemas educativos como son el nuevo modelo de gestión pública, los cuasi-mercados educativos y la performatividad que forman parte de la dimensión endógena de la privatización de la educación.

La performatividad, es en este caso nuestro objeto de estudio, ya que lo que tratamos de destacar o sacar a relucir, es como mediante los mecanismos de privatización endógena, atendiendo a la categorización de Ball y Youdell (2008), se construye un nuevo docente o gestor performativo. Por ello, debemos comprender que la privatización exógena de la educación es la evidente apertura de servicios públicos al mercado y que por otro lado; la privatización endógena en la educación es menos visible, ya que se trata de la importación de la filosofía, métodos y prácticas de la empresa a lo público para que funcione de manera homóloga. La privatización endógena de la educación, es la que instala en la estructura de la educación pública una serie de dispositivos que producen la cultura de la performatividad que afecta a la identidad, prácticas y subjetividad del profesorado.

La cultura de la performatividad

Mediante la incorporación vía administración de nuevas dinámicas de privatización encubierta de lo público en el sistema educativo, como son las pruebas de evaluación estandarizada que atienden a la rendición de cuentas y de las nuevas formas de gestión pública, se está construyendo aquello que Ball define como cultura performativa, es decir:

> […] una tecnología, cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores que controlan, desgastan y producen cambios (2003, p.89).

La performatividad se desarrolla en el epitoma de la sociedad auditora que es el "control sobre el control" (POWER, 1999, p.66) en el que están presentes el desempeño y la eficiencia, llegando a producir "dividuos" (DELEUZE, 1992), es decir, individuos que quedan reducidos a datos estadísticos, productos o muestras del mercado. El control estadístico al que están sometidos los nuevos gestores performativos, queda alejado del discurso de la autonomía, ya que, como señalan Whitty, Power y Halpin (1999), la transferencia a la esfera privada de las competencias educativas hacen al Estado más poderoso e incluso autoritario. La cultura de la performatividad se encuentra inmersa en la sociedad auditora que Power definiría como:

> […] una ideología que dirige el sistema para disciplinar y controlar doctores, profesores, profesores universitarios, etc., y no un instrumento de auténtica responsabilidad (2000, p. 114).

Hasta el momento son diversos los estudios que han tratado de comprender y dar a conocer las transformaciones en las prácticas educativas, en la vida de los centros y en la identidad de los sujetos que mediante distintas políticas de privatización encubierta corporizan y reproducen la cultura de la performatividad (BALL, 2003; YOUDELL, 2011; LUENGO y SAURA, 2013).

La performatividad, impulsada mediante la publicación de información, la producción y la promoción, así como, otras medidas institucionales que se materializan a través de mecanismos como la evaluación y la publicación de resultados, posibilitan la comparación entre el profesorado. En el caso de la Comunidad Valenciana, se han incorporado las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED) en 2009 sobre el rendimiento del alumnado de 13 años, junto con otros dos dispositivos o tecnologías normativas como son los Planes de Mejora (PAM) y el Contrato-Programa.

Dichos mecanismos, así como en mayor grado las PED, siguen la línea de las evaluaciones internacionales realizadas por organismos como la OCDE y sus informes Programme for International Student Assesment (PISA).

Estos mecanismos a su vez, son parte de la tecnología de control de la gestión educativa, ya que, tanto las PED, como los PAM y el Contrato-Programa tratan de transformar la cultura educativa en una cultura competitiva, modificando los roles e identidades de los agentes de la organización promocionando la gestión empresarial. Estos nuevos modos de gestión bajo el nombre de la autonomía y la responsabilidad siguen la línea de la OCDE que apuesta por la gerencia educativa para la mejora (OCDE, 2008).

Efectos de la performatividad en el profesorado

Para comprender los efectos de la performatividad sobre los docentes y su profesionalidad, no podemos dejar de lado la cuestión del gerencialismo como otra parte esencial del discurso de la performatividad.

El gerencialismo como mecanismo, ha sido capaz de impulsar y sostener la reforma política del sector público, es decir, un cambio en la organización tanto, a nivel estructural como cultural de lo público, en el que han emergido nuevas formas y relaciones de poder que afectan directamente a las políticas sociales (CLARKE, COCHRANE y MCLAUGHIN, 1994). Este mecanismo que hemos denominado como gerencialismo desarrollado a lo largo de los últimos veinte años, significa la nueva forma de introducir en lo público un dispositivo generador de la cultura empresarial (BERSTEIN, 1996).

La nueva cultura empresarial competitiva deforma el carácter (SENNETT, 2000) y los roles tradicionales del trabajador profesional. El trabajo de los administrativos se convierte en la dirección de los trabajadores hacia una cultura de la responsabilidad, la mejora y el bienestar de la organización. Esta responsabilidad asumida dentro de la nueva gerencia en las organizaciones postmodernas, acaba justificando la evaluación del rendimiento y de la productividad que lleva a los sujetos a una exposición y publicación de sus prácticas, vida emocional y conductas bajo la justificación del control y principios de eficiencia y eficacia (BOURDIEU, 1988).

La gerencia y la performatividad son mecanismos que terminan derivando en estados esquizofrénicos en el trabajador, sumiéndolos a momentos de perfeccionismo infinito o inalcanzable y desempeño dentro de una sociedad líquida (BAUMAN, 2005), es decir, una sociedad caracterizada por las inseguridades, los ritmos acelerados y el corto plazo produciendo en los trabajadores cansancio, ansiedad e insatisfacción. Lo importante en el desempeño de la práctica es el cumplimiento de objetivos fijos impuestos desde afuera que se contraponen a la confianza y a la contingencia (SENNETT, 1999).

En este discurso, acompañado de las nuevas tecnologías normativas, el profesorado es visto como un productor, un empresario educativo e incluso un administrador, todo ello proporcionado por los mecanismos de privatización endógena como son las evaluaciones, los informes y las comparaciones entre los mismos profesionales que llevan a la generación de nuevas subjetividades (WHITTY, POWER y HALPIN, 1999; BALL, 2003).

Las nuevas formas disciplinarias que se desarrollan bajo principios como los de competencia, eficiencia y productividad conforman una ética distinta a la de los estados modernos que viraban bajo principios de igualdad real, lo que lleva a principios más pragmáticos y performativos (BALL, 2003). Es en estos principios de eficiencia, competencia y productividad es donde se gesta la corporización del *yo triunfante* (BALL, 2003). Este *yo triunfante* contrae los rasgos principales de la cultura performativa, es decir, el deseo de ser el mejor, de cumplir con los resultados, de ser un referente de excelencia, el deseo del reconocimiento y la adopción de un cierto estatus.

Si los mecanismos de privatización endógena y en más profundidad, las evaluaciones, terminan resituando al sujeto y a las organizaciones en ránquines, todos estos esfuerzos quedan reducidos a cifras en tablas que miden los resultados olvidando los procesos. Así, los números llevan al profesional a una sensación inocua y de vacío, de carencia de compromiso (SENNETT, 2000) y a "la obsesión por conseguir cosas perfectas que podría estropear el propio trabajo" (SENNETT, 2009, p. 13). Caer en la trampa de la performatividad no es casual, sino que los sujetos organizacionales terminan subjetivando gran parte de estas prácticas.

De Lissovoy y MacLaren (2003) revelan un proceso violento y ejercido sobre la individualidad y las particularidades humanas que procede de las reuniones de evaluación, los informes, los resultados y su regular publicación y la inspección; es decir, todo lo que constituye los mecanismos de la performatividad propios de la sociedad auditora (POWER, 2000).

En ello, comparar y clasificar mediante las pruebas de evaluación estandarizadas, acaba produciendo en el profesorado efectos de inestabilidad, ansiedad e incertidumbre por la sensación de ser vigilados constantemente (LUENGO y SAURA, 2012; HARGREAVES, 1999). Según Hargreaves (1999), a causa de las evaluaciones externas los sujetos herejes se aíslan por el recelo de ser juzgados, y el trabajo en equipo deseado por las organizaciones neofordistas queda atravesado por un cooperacionismo artificial (SENNETT, 2012).

Las tecnologías performativas tienen la capacidad de poner a trabajar al profesorado en las formas que ellas mismas definen, ya que la filosofía de la sociedad auditora es de tolerancia cero hacia unos resultados pobres (POWER, 2000). Ball (2003), en colación a esta idea, destaca la creación del "buen profesor" como la cruda realidad de la performatividad que de manera perversa degenera en sentimientos de culpa, vergüenza, envidia y orgullo en los docentes. Miller (1983) destaca que el profesorado entra en una situación o estado en el que se da una disociación de ideas, un *yo segmentado*, en lucha constante consigo mismo, debido a las expectativas puestas sobre él mismo y lo que se cree de él.

Por lo tanto, asentada la fundamentación teórica sobre la cultura performativa en el sistema público, analizamos las transformaciones que se están dando en el profesorado y en el centro estudio de caso por medio de las PED y otros dispositivos que las atraviesan, como son los Planes de Mejora y los Contrato-Programa, que si no son el objetivo de análisis profundo de este capítulo resaltamos las relaciones que refuerzan el mecanismo de privatización endógena aquí analizado y sus efectos performativos en el profesorado.

Proceso metodológico

Siguiendo las políticas educativas aplicadas en nombre de la mejora de la calidad del sistema educativo por la administración valenciana, hemos seleccionado un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia (España) en el que se están llevando a cabo las PED,

el PAM y el Contrato-Programa. El centro seleccionado es considerado de clase media baja teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que asisten al mismo.

Consideramos el discurso de los agentes y sus prácticas desde la interpretación, como el significado que los agentes comparten mediante la interactuación y la comunicación. No pretendemos realizar grandes generalizaciones ni teorías basadas en la objetividad, sino interpretar hechos en un momento y lugar dado. Nuestro propósito, partiendo del enfoque etnográfico es incorporar las experiencias, creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones de los entrevistados. Tratamos de sacar a relucir mediante el discurso el sentido que los participantes dan a los hechos "tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe" (MONTERO, 1984, p.19).

Instrumentos de recogida de información

Durante el proceso metodológico trabajamos con diferentes fuentes e instrumentos de recogida de información:

» 6 entrevistas a docentes del centro.

» Proyecto educativo del Centro, normativa de las pruebas PED, el PAM y Contrato-Programa de la Comunidad Valenciana.

» Observación de un Consejo Escolar y dos Comisiones de Coordinación Pedagógica.

Las seis entrevistas son de carácter cualitativo y semiestructurado, ya que lo que pretendíamos era hacer un análisis en profundidad que nos permitiera estudiar mediante las voces de los actores y de la interacción entre el entrevistador y entrevistado sus sentimientos, percepciones, ideas y opiniones. Pensamos que:

> […] las entrevistas cualitativas se hallarían a caballo entre el campo de la conducta (el orden del hacer) y el orden de lo lingüístico (el orden del decir). Un lugar fronterizo, donde se produce la combinación de los elementos anteriores ("algo así como el decir del hacer), de gran interés para la investigación social (VALLÉS, 2002, p. 55).

El estudio y análisis de la documentación nos ha permitido estudiar la cultura de la performatividad en las tareas docentes y las nuevas subjetividades e identidades que estos dispositivos conforman. Las observaciones nos han ayudado para focalizar la mirada en el gerencialismo y en la cultura performativa que se manifiesta en algunos órganos del centro.

Los seis profesores aquí entrevistados, fueron seleccionados mediante dos criterios. Por un lado, que hubiesen aplicado las PED al menos durante dos años. Por otro lado, que impartieran docencia antes de que se pusieran en funcionamiento dichas pruebas, para poder detectar los cambios mediante sus interpretaciones en el funcionamiento de

los mecanismos de privatización endógena en el centro educativo objeto de estudio. Para proteger la identidad del profesorado los hemos categorizado de la siguiente manera:

» Maestro de Valenciano
» Profesora de Valenciano
» Maestra de Inglés
» Profesora de Castellano
» Profesora de Matemáticas 1
» Profesora de Matemáticas 2.

La diferenciación entre maestro/a y profesor/a en el sistema educativo español, parte de que los primeros atienden al alumnado de entre 6 y 12 años y los segundos al alumnado de entre 12 y 16 años de edad.

El agente y gestor performativos.

Tras el Decreto 121/2013 de la Generalitat Valenciana las evaluaciones de diagnóstico comenzaron a implementarse e introducirse en la vida de los centros valencianos. Además estas evaluaciones trajeron consigo una serie de planes de mejora que del diagnóstico del rendimiento del alumnado se actuaría a nivel de centro en función de los resultados derivados de estas pruebas.

Las PED de la Comunidad Valenciana se presentan como mecanismos objetivos que miden el rendimiento académico del alumnado de 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estas pruebas son un elemento nuevo para la mayor parte de agentes del centro y se encuentran poco familiarizados con este tipo de pruebas que miden la productividad siguiendo el rendimiento del alumnado para rendir cuentas de la labor docente.

La relación de las PED con los Contratos-Programa en el centro educativo objeto de estudio ha derivado en una serie de medidas adoptadas en el curso académico 2013/2014 que provienen de los resultados del año anterior. Los PAM son los que ponen a trabajar al profesorado en función de los resultados bajo el mandato de la administración y el equipo directivo, elementos propios del gerencialismo que provocan en los agentes un efecto en su individualidad. Según Miller (1983), emerge un *yo segmentado*, entre lo que el profesorado piensa que debe hacer desde sus esquemas y lo que se espera de él, es decir, la acción que tiene que llevar a cabo a partir de las evaluaciones externas en este caso, como queda reflejado en el discurso de la Profesora de Matemáticas 2:

> […] te dan un toque desde dirección y tenemos que ponernos a hacer. Tu cuando estás dando clase ya te estas adaptando a tu clase y refuerzas sobre lo que falla. Mi

> plan propio de mejora lo hago sobre mi curso. Luego están los Planes de Mejora sobre los resultados de la pruebas de Conselleria. Así para de cara al año que viene diseñas un Plan de Mejora sobre las pruebas (Profesora de Matemáticas 2, p.6).

El profesorado termina corporizando sentimientos de fracaso y se pone a trabajar en las pruebas y en el PAM, ya que entra en esa rueda de la performatividad, en los que se producen esos cambios a los que alude Ball (2003) en la identidad del profesorado como un *yo triunfante*, es decir, en la búsqueda postergada constantemente en el tiempo por la eficiencia, donde los periodos de ambigüedad e incerteza ya no forman parte de esa nueva identidad post-profesional (SENNETT, 2009), como refleja la Profesora de Matemáticas 1 en su discurso:

> […] como los resultados fueron fatales pues hicimos un Plan de Mejora adaptando más el tipo de examen que lo pusimos para navidad, dos pruebas diagnósticas y luego pusimos una para pascua, pero claro el ritmo es pausado (Profesora de Matemáticas 1; p. 4).

Los resultados ponen a trabajar al profesorado sobre los mismos, tal y como manifiesta Nikolas Rose (1999), estamos en una época en la que somos gobernados por los números, una especie de instalación de autocontrol mediante la evaluación, comparación y clasificación. Este autocontrol es vertido por la administración y pone a trabajar al centro desde el conjunto para accionar los PAM, en lo que como De Lissovoy y McLaren (2003) cuestionan, se trata de un proceso violento con reuniones periódicas propio de la cultura performativa. En el discurso de la Maestra de Inglés entrevistada podemos percibir lo descrito:

> […] ante los resultados, tienes que presentar unas propuestas de mejora. El centro y otros centros se comprometen a tomar medidas para que el desfase que haya habido se mejore, porque hay unos resultados que te manda Conselleria. Se clasifican los resultados como un selectivo, así tu puedes ver que por ejemplo hemos fallado o ha fallado el centro en las proposiciones. Así puedes hacer mayor hincapié en las áreas señaladas (Maestra de Inglés, p. 3).

Las reuniones resultado de los mecanismos endógenos de privatización para la mejora de la calidad educativa según las intenciones de la administración, comprometen al conjunto de los agentes del centro y derivan en un cooperacionismo artificial (SENNETT, 2013), en el que las reuniones son para decidir en función de la productividad y la eficiencia propias de la cultura performativa y gerencialista, como podemos ver en el discurso de la Profesora de Matemáticas 2:

> […] Desde Conselleria siempre se intenta y te dicen que tienes que hacer Planes de Mejora, y te tienes que reunir como departamento para ver qué Plan de Mejora realizas para mejorar los resultados. Así determinamos desde el departamento que prepararíamos para las pruebas, o bien desde los talleres de matemáticas o bien en la propia clase, pero estas reuniones se convierten en una asignación de tareas y ya no nos reunimos hasta evaluar las actividades (Profesora de Matemáticas 2, p.5).

Esta preocupación del profesorado por los resultados termina traduciéndose en una traslación de las situaciones individuales, en la que lo importante son los resultados de los alumnos que mostrarán la valía cuantificada del desempeño docente, perdiéndose la identidad individual dándose un proceso de "dividualización" (DELEUZE, 1992) producido por la estadística como tecnología de poder sobre la "población" (FOUCAULT, 2007). Los efectos de estos mecanismos atraviesan la práctica docente y rediseñan el currículum que necesariamente se ve adaptado en función de la mejora de estas pruebas externas por esa preocupación derivada del control y se termina "preparando para la prueba", es decir, "como el adiestramiento del alumnado para mejorar los resultados de las pruebas…en la que van más dirigidos hacia el éxito en la prueba que a la formación integral del alumnado" (BARQUÍN et al., 2011, p. 333)En el conjunto de los mecanismos de privatización endógena que hemos enunciado, como propios de la cultura performativa y gerencialista, la política del Contrato-Programa es el tercer dispositivo que hemos seleccionado y señalado, por su relación con los PAM y las PED.

El Contrato-Programa regulado por la Resolución del 15 de Julio de 2014 de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, termina conformando la triada perfecta, como dispositivo de control performativo que dibuja la realidad del centro bajo la visión de la mejora eficaz y eficiente de los resultados de un centro.

El carácter de estos contratos es voluntario, pero sin embargo, la no adhesión a los mismos deja fuera a los centros educativos de la cultura de las *"buenas prácticas"* y el miedo a perder en la competencia local, nacional o internacional (APPLE, 2005 en BURBULES y TORRES, 2005).

Asimismo, el control de los resultados mediante las PED dota de capacidad a los gobiernos para ejercer un control de las prioridades y de la calidad del sistema educativo mediante el control de los resultados (*accountability*). Por lo tanto, como instrumento político la evaluación, el PAM y Contrato-Programa "desarrolla(n) el sentimiento de que los centros deberán ser a la vez eficaces y capaces de alcanzar los objetivos determinados a nivel nacional" (BROADFOOT, 2002, p.45). Esta sensación artificiosa de calidad y mejora propuesta por los gobiernos lleva a los profesionales de la educación a sumergirse en la cultura de la rendición de cuentas, la performatividad y el gerencialismo, en la que se sienten en mayor medida gestores y no tanto educadores. Tal es el caso que nos expone la Maestra de Inglés:

> […]Me da la sensación de contabilizar todo lo que hacemos, de justificarlo. Lo que haces y lo que pides todo justificadito para que te den unas horas. Al final noventa centros hemos presentado Contrato-Programa porque se cree que es lo más importante. Esos se usan para venderse, cuantos Contratos-Programa he hecho y somos centro pionero. Todo es por la premura de conseguir horas. Antes hacíamos otras actividades que también funcionaban pero que quedan suprimidas porque nos sujetamos solo a los Contratos-Programa (Maestra de Inglés, p. 5)

Mediante este relato, podemos ver como la maestra percibe las intenciones finales de generar una *liga* de calidad y competitividad entre los centros, que deja atrás las intenciones de mejora individuales y que parten de las interpretaciones del mismo centro, ya que vienen marcadas o determinadas por las inferencias a las que quedan sujetos mediante los Contrato-Programa. De este modo, el propósito de la performatividad de generar procesos de competitividad para alcanzar los logros marcados desde la administración es el propio del denominado efecto *ranquing* (BARQUÍN et al., 2011) para la comparación de los resultados que degeneran en cuasimercados educativos, más allá de la mejora contextualizada en los centros y en los grupos-aula. A la misma vez, vemos en el discurso anteriormente expuesto, como se pone de manifiesto la sensación del profesorado de observación contante y que carece del aislamiento individual (HARGREAVES, 1999) para dirigir y mejorar su práctica del ensayo-error y reflexión propios como un trabajo de artesanía con identidad propia, es decir, de cómo él entienda el proceso educativo (SENNETT, 2009).

En resumen

Podemos destacar que los procesos de privatización endógena o encubierta en educación, están presentes en la realidad educativa objeto de estudio. Las pruebas estandarizadas y los principios de la sociedad auditora y del gerencialismo, se manifiestan a través de dispositivos generados por la administración educativa que modifican las identidades, prácticas, cultura, estructura, propósitos y procesos de las organizaciones educativas.

El control exhaustivo mediante las pruebas estandarizadas y los principios gerencialistas que los dispositivos analizados han revelado mediante el discurso de los docentes, nos han llevado a determinar que la cultura de la performatividad está presente en el sistema educativo valenciano.

La triada de dispositivos basados en la medición de resultados, planes de mejora y planes de acción o contratos para reforzar la acción auditora bajo principios de eficiencia y eficacia han accionado discursos de angustia, obsesión por los resultados, pérdida de sentido de la práctica y cooperacionismo artificial, entre otros efectos de la cultura de la performatividad y el gerencialismo.

A su vez, estos mecanismos de privatización endógena mediante las tecnologías que han sido desarrolladas en la comunidad estudiada, están poniendo de relieve otra serie de efectos propios de la privatización endógena de la educación. Los publicación de resultados y la red de calidad de centros que se ha desarrollado impulsan un cuasimercado educativo de competitividad que modifica los roles del profesorado como gestores y actores performativos.

Así, como ya comprobaron Luengo y Saura (2012) en un estudio realizado sobre 6 centros en la Comunidad de Andalucía (España) en el análisis de los mecanismos de privatización endógena allí desarrollados y sus implicaciones en la generación de un gestor y docente

performativo, el profesorado se convierte en un "dividuo" (DELEUZE, 1992), un producto medible y cuantificable que pierde la parte esencial de la ética del profesional educativo, es decir, el compromiso humano.

En líneas generales podemos poner de relieve, que los procesos de privatización endógena desarrollados si parecen impulsar una cultura de la performatividad sostenida por los principios de eficiencia y eficacia, en el que las buenas prácticas abren la puerta al "control por el control" (POWER, 2000), que produce en el docente y gestor performativo sensación de vigilancia constante que genera nuevas maneras de entender y poner en marcha los procesos educativos regidos por principios propios de la empresa y el mercado.

Recibido en 06/10/2017 y aprobado en 15/11/2017

Bibliografía

APPLE, Michael. Entre el Neoliberalismo y el Neoconservadurismo. Educación y Conservadurismo en un contexto global. In: BURBULES, N. y TORRES, C. (org.). **Globalización y educación.** Manuel crítico. Madrid: Editorial Popular, 2005.

BALL, Stephen y YOUDELL, Deborah. **La privatización encubierta en la educación pública.** Bruselas: Internacional de Educación, 2008.

BALL, Stephen. **Education Plc:** Understanding private sector participation in public sector education. Londres: Routledge, 2007.

_____. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. **Educación y Pedagogía**, v. XV n.37, p. 87-104, 2003.

BARQUÍN, R. et al. Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de Pisa, en HERNÁNDEZ SERRANO, M. J.; FUENTES AGUSTÍ, M. (org.) La red como recurso de información en educación. **Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, v. XII n.1, p. 320-339, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad y ambivalencia.** Barcelona: Antrophos, 2005.

BELFIELD, Clive y LEVIN, Henry. **Privatizing Educational Choice:** Consequences for Parents, Schools, and Public Policy. New York: Routledge, 2016.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy Symbolic Control and Identity**. London: Taylor and Francis, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **La esencia del neoliberalismo**. *Le Monde Diplomatique,* Marzo, 1998.

BOXLEY, Simon. Performativity and Capital in Schools. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. I n. 1, p. 1-13, 2003.

BROADFOOT, Patricia. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: L'État évaluateur. **Revue Française de Pédagogie**, v. 130 , pp. 43-55, 2002.

CLARKE, Jhon ; COCHRANE, Allan; MCLAUGHIN , Eugene. **Managing Social Policy**. London: Sage, 1994.

CONSELLERIA D' EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT. **Resolución de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.** Valencia, 28 jul. 2016

_____. **Evaluación de Diagnóstico en la Comunitat Valenciana. Valencia:** Generalitat Valenciana. Valencia, 13 sept. 2013.

_____. **Resolución por la que se resuelve la convocatoria para autorizar el proyecto experimental de contrato-programa, suscrito entre los centros sostenidos con fondos públicos y la Administración educativa, en los que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa**. Valencia, 3 dic. 2014.

DE LISSOVOY, Noah y MCLAREN, Peter. Educational "accountability" and the violence of capital: a Marxian reading of post-structuralist positions. **Journal of Education Policy**, v. 18 n. 2, p. 131-144, 2003.

DELEUZE, Giles. Proscript on the Societes of Control. **October**, v. 59, p. 3-7, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: FCE, 2007.

HARGREAVES, Andy**. Profesorado, cultura y postmodernidad:** cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1999.

LUENGO, Julián y SAURA, Geo. La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11 n. 3, p. 139-153, 2013.

_____. Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas Educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. **Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado**, v. 16 n. 3, p. 112-126, 2012.

MILLER, Janet. The Resistance of Women Academics: Anutobiographical Account. **Journal of Educational Equity and Leadership**, v. 3 n. 3, p. 107-09, 1983.

MONTERO, Maritza. **La investigación cualitativa en el campo educativo.** Caracas: Ediciones de la UCV, 1984.

MUNDY, Karen. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In BONAL, Xavier, TRABINI-CASTELLANI; Aina, y VERGER, Antoni (org.): **Globalización y educación.** Textos fundamentales. Madrid. Miño y Dávila, 2007.

OCDE (2008). Education and Training Policy Improving School Leadership. Paris: OCDE.

POWER, Michael. **The Audit Society:** Rituals of Verification, Oxford: Oxford University Press, 1999.

POWER, Michael. The audit society: Second thoughts. **International Journal of Auditing**, v. 4, p. 111-119, 2000.

RIZVI, Fazal. **Privatization in Education:** Trends and Consequences. UNESCO Education and Foresight Working Papers, ED-2016/WP/2, 2016.

ROSE, Nicola. **Powers of freedom.** Reframing political thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SENNETT, Richard. **El artesano.** Barcelona: Anagrama, 2009.

_____. **Juntos:** rituales, placeres y política de cooperaci*ón*. Barcelona: Anagrama, 2012.

_____. **La corrosión del carácter:** las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2000.

VALLÉS, Miguel. **Cuadernos Metodológicos:** Entrevistas cualitativas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012.

VERGER, Antoni; LUBIENSKI, Christopher y STEINER-KHAMSI, Gita (eds), **World Yearbook of Education:** The Global Education Industry. London: Routledge, 2016.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally, y HALPIN, David. **La Escuela, el Estado y el Mercado**. Madrid: Morata, 1999.

YOUDELL, Deborah. **School Trouble:** identity, power and politics in education. New York: Routledge, 2011.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.799

O Novo rumo da formação docente em Bolívia
Um movimento diferente?

Jaqueline Bittencourt*
Maria Luz Perez**

RESUMO: O objetivo deste artigo é identificar sujeitos e descrever fatores no processo de mudança estrutural na educação boliviana, a partir da "Refundação do Estado", instituída mediante a promulgação da Constituição 2009. Nesse processo, houve um movimento de enfatizar o público em detrimento do privado, diferente de outros países na América Latina. Utilizamos a história e a organização da formação docente como fio condutor analítico da revolução cultural que se pretende instaurar na Bolívia, a partir do modelo sócio-produtivo instituído pela Lei da Educação de 2010.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores. Educação no Estado Plurinacional da Bolívia. Relação entre o público e privado. Revolução cultural na educação boliviana.

The New Course for Teacher Training in Bolivia
A different movement?

ABSTRACT: The objective of this article is to identify subjects and describe factors in the process of structural change in Bolivian education, from the "Re-founding of the State", instituted through the promulgation of the 2009 Constitution. In this process, there was a movement to emphasize the "public" over the "private" which is dif-

* É Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Pós-doutorado (Capes) no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Atualmente é professor à distância da Escola de Gestores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <jaqueline.bittencourt@ufrgs.br>.

** É Mestre em formação docente e inovação educativa e Doutora em Ciências e Humanidades. Atua como investigadora e docente de Programas de graduação e pós-graduação em diferentes instituições universitárias. Atualmente possui vínculo com a Universidade Católica Boliviana - Regional Cochabamba. Cochabamba, Bolívia. *E-mail*: <mardesic@ucbcba.edu.bo>.

ferent to other countries in Latin America. We use the history and organization of teacher education as the analytical driver of the cultural revolution being established in Bolivia, based on the socio-productive model instituted by the Education Act of 2010.

Keywords: Teacher training policies. Education in the plurinational state of Bolivia. Relationship between public and private. Cultural revolution in Bolivian education.

El Nuevo rumbo de la formación docente en Bolivia
¿Un movimiento diferente?

RESUMEN: El objetivo de este artículo es identificar sujetos y describir factores en el proceso de cambio estructural en la educación boliviana a partir de la "Refundación del Estado", instituida mediante la promulgación de la Constitución de 2009. En ese proceso, hubo un movimiento para enfatizar lo público en detrimento de lo privado, diferentemente de otros países en Latinoamérica. Utilizamos la historia y la organización de la formación docente como hilo conductor analítico de la revolución cultural que se pretende instaurar en Bolivia, a partir del modelo social y productivo instituido por la Ley de la Educación de 2010.

Palabras clave: Políticas de formación de profesores. Educación en el Estado Plurinacional de Bolivia. Relación entre público y privado. Revolución cultural en la educación boliviana.

Le nouveau parcours de formation des enseignants en Bolivie
Un mouvement différent?

RÉSUMÉ: L'objectif de cet article est d'identifier les sujets et de décrire les facteurs du changement structurel dans l'éducation bolivienne, à partir de la "Refondatin de l'État", instituée par la promulgation de la Constitution de 2009. Dans ce processus, il y a eu un mouvement différent des autres pays d'Amérique latine. Nous utilisons l'histoire et l'organisation de la formation des enseignants comme le fil conducteur analytique de la révolution culturelle qui

prétend d'établir en Bolivie, sur la base du modèle socio-productif institué par la loi de 2010 sur l'éducation.

Mots-clés: Politiques de formation des professeurs. Éducation dans l'État plurinational de Bolivie. Relation entre le public et le privé. Révolution culturelle dans l'éducation bolivienne.

Introdução

O artigo tenta refletir sobre os processos de transformação estrutural em curso na Bolívia, mudanças que aconteceram a partir da promulgação da Constituição Política do Estado (2009) e da implementação da Lei da Educação nº 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010),[1] mediante o modelo sócio-comunitário produtivo no sistema educacional e, particularmente, na formação de professores.

Inicialmente apresentamos uma contextualização da normativa atual para posteriormente realizar a abordagem do que constitui o modelo sócio-comunitário produtivo no sistema plurinacional de formação docente. Finalmente, colocamos algumas considerações finais, na tentativa de responder a pergunta: O Estado Plurinacional da Bolívia está num movimento diferente, dentro da tendência histórica de privatização na América Latina?

Contexto histórico normativo

Uma das tendências mais evidentes nas sociedades democráticas ocidentais, nas últimas décadas, tem sido a de atender os direitos sociais, sem que se deixe de atender os interesses do mercado e do capital. Esta tensão se dá na decisão de qual é o papel do Estado.

Sabemos que discutir a questão do papel do Estado é, como afirma Graciarena (1984, p. 39,) "aproximar-se à Torre de Babel. Ainda mais, dentro do marco singular e contraditório como é na América Latina". Esta região tem uma história onde os paradigmas se apresentam de forma híbrida, especialmente no período após a redemocratização nos anos 1990 e 2000, ou seja, com o fim das ditaduras militares, neste período houve um crescimento das ideias neoliberais, ao passo em que governos progressistas ascendiam ao poder, dando um tom "*abigarrado*"[2] à silhueta da América do Sul.

Se na América Latina temos visto este processo implementado de forma muito variada, particularmente na Bolívia houve um movimento de ampliar a ingerência do Estado, de forma acentuada, principalmente, na educação. Este processo se inicia com

a aprovação da Constituição, também conhecida como o marco da "Refundação do Estado", em fevereiro de 2009. Isso alavancou um processo de mudança estrutural sem precedentes na história.

O novo ordenamento teve como eixo principal a promoção do abandono da concepção de república e a adopção do conceito de Estado Plurinacional. Esta mudança, longe de ser apenas a denominação do país, trouxe um profundo movimento na base da sociedade bolíviana, em termos culturais, econômicos e sociais (SARZURI-LIMA, 2011; LASERNA, 2010).

A reestruturação é uma resposta histórica aos conflitos desde o período colonial e chega apoiada numa série de ideias nacionalistas – populares e da luta contra a dominação de

> […] vários grupos instituídos, que gerem e reproduzem estruturas, mas que também as modificam e, a princípio, as criam, não pela fixação direta das suas vontades em objetividades sociais, é sim o resultado da sobre determinação de todas as práticas sociais e políticas na que, no entanto, um grupo (que pode se plural) impõe suas direções, seus valores e sua força física e cultural (TAPIA, 2009, p. 9) (Tradução nossa).

É possível reconhecer dentro do Movimento ao Socialismo (MAS) – partido político que está no poder – três grupos de sujeitos que compartilham ideias de uma novo *status quo*: os indigenistas, inicialmente representados pelo ex-chanceler David Choquehuanca, cuja tarefa era dar visibilidade aos originários nacional e internacional, num discurso que entra em vigência de forma aberta. Ele quem trabalha com a ideia da necessidade da "revolução democrática e cultural", dentro de um processo de descolonização. O segundo grupo é o que está formado pelos intelectuais orgânicos do socialismo boliviano, e seu representante mais importante é o atual vice-presidente, Álvaro García Linera, cujo ideário se sustenta na expansão da intervenção do Estado em todos os aspectos da vida do país. Para Laserna (2009, p.39):

> Este grupo se nutre de militantes da velha esquerda estatista que vai dos ideólogos marxistas, até os tecnocratas dispostos a reeditar a industrialização por substituição das importações que era sustentada pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) nos anos de 1950 e 1960. A transição ao socialismo consiste, para este grupo, em manter o estatismo nacionalista na economia.

O terceiro grupo é representado pelo presidente Evo Morales Ayma cuja raiz está nos "movimentos sociais"; este grupo tem o papel protagonista desde a sua ascensão ao poder, até a sustentação das propostas de mudança. Trata-se das organizações populares de sindicatos, organizações de vizinhos e outros, que são o alicerce da nova estrutura social do Estado Plurinacional da Bolívia.

Deste modo, é possível reconhece as ideias dos sujeitos nas diretrizes que orientam a construção do novo Estado e, como consequência, a elaboração da nova lei da Educação denominada Avelino Siñani e Elizardo Pérez, promulgada em dezembro de 2010.

Assim, se coloca em prática a transição curricular, que avança lentamente e será apresentada mais adiante.

O texto constitucional define o ingresso de Bolívia na era do Estado Plurinacional, comunitário e com autonomias, para tanto, o Art. 1° sinaliza que:

> Bolívia constitui-se num Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário, livre, independente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado e com autonomias. Bolívia funda-se na pluralidade e o pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico, dentro do processo integrador do país (CPE, 2009).

Daí deriva a necessidade de vincular este modelo de Estado com o tipo de educação estabelecido na norma constitucional.

Ao mesmo tempo, o Art. 77, parágrafo II da CPE (2009) estabelece:

> O Estado e a sociedade têm ingerência plena sobre o sistema educativo, que compreende a educação regular, alternativa e especial, assim, como a educação superior de formação profissional. O sistema educativo desenvolverá os processos baseado em critérios de harmonia e coordenação.

Destaca-se nesta afirmação que, por um lado, estão muito claras as bases fundamentais do tipo de Estado que se queria construir, e, por outro lado, a necessidade de que este assuma a ingerência plena do Sistema Educacional Nacional, concretizando todos os princípios que fundam a nova sociedade que se deseja e se requer.

Para conseguir este propósito, está sendo implementado o Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (PND), já oferecido na época pré-eleitoral. Nele se projeta o desenvolvimento do país na direção da construção de uma "Bolívia digna, soberana, produtiva e para viver bem". O PND está baseado em quatro áreas estratégicas nacionais:

> *Estratégia econômica:* Bolívia Produtiva, baseada nos setores que constituem a matriz produtiva e dos que apoiam o seu funcionamento.
>
> *Estratégia sócio-comunitária:* Bolívia Digna, inclui os setores distribuidores de fatores e meios de produção, assim como serviços sociais.
>
> *Estratégia de relacionamento internacional*: Bolívia Soberana, compreende as relaciones econômicas, políticas e culturais e incluí setores vinculado ao comercio e intercâmbio de bens, serviços e capitais.
>
> *Estratégia do poder social:* Bolívia Democrática, compreende os setores que promovem o poder social nos territórios.

Outro documento que complementa a visão do PND é a Agenda Patriótica (AP) 2025, elaborada em 2013. No que corresponde a colocar à educação como meio de consolidar o Estado Plurinacional, este documento mostra a visão do país, até 2025, com melhores condições de vida para os bolivianos nas áreas da saúde, educação, desporto, integração, mantendo a soberania alimentar e o acesso soberano ao Oceano Pacífico – velho sonho da nação.

A AP tem uma concepção estratégica do país e sua virtude é retomar o planejamento como medida técnica, focando nos problemas como a erradicação da pobreza extrema, a universalização dos serviços básicos, a saúde, a educação e desporto, além de soberania financeira, produtiva e alimentar, entre os pontos altos, vislumbrando o Bicentenário do país. (AP, 2013).

As estratégias para a recuperação da dignidade e soberania estão sendo viabilizadas através de diferentes projetos e programas dirigidos à mudança e à melhoria dos serviços de educação, saúde, saneamento básico, seguridade social, moradias e infraestrutura pública etc.

Como aponta Mardesich (2014, p. 13), paralelamente ao processo de transformação que está vivendo o Estado e se coloca nos documentos já descritos, o Sistema Educativo Plurinacional também está passando por uma profunda transformação organizacional, estreitamente alinhado com o arcabouço legal.

A Lei Educativa nº 070 propõe mudanças significativas, instituindo o enfoque educativo sócio-comunitário produtivo. O propósito é constituir uma nova cultura de Estado, onde pretende-se desenvolver quatro revoluções, desde o âmbito educativo.[3]

Revolução do conhecimento, o que significa mudar a educação bancária que os sistemas anteriores geraram, através de uma descolonização do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, recuperar a riqueza da cultura local para criar uma sociedade com sua própria identidade. Esta revolução exige mudar a prática do professor centrado até agora em questões pedagógicas, circunscritas à sala de aula, pouco ligadas à realidade social. A revolução do conhecimento passa por uma prática pedagógica renovada, inovadora, reflexiva, crítica, mediadora entre conhecimento e realidade.

A *revolução tecnológica-produtiva*, referente à articulação entre teoria e prática, concretizada no conhecimento científico, assumindo que os problemas de produção estão ligados ao contexto local, municipal e nacional e que podem ser alterados e alterar o próprio sistema produtivo no Estado. Para isso, é necessário influenciar – desde a sala de aula – dando utilidade e a aplicabilidade ao conhecimento.

Revolução social-democrática, que procura reduzir os níveis de exclusão, discriminação, entre outros, mas não apenas como a própria tarefa do professor, mas também gerando corresponsabilidade dos pais, escola e comunidade. Este tipo de revolução deve permitir a toda a sociedade assumir a responsabilidade na transformação do Estado, instituindo espaços de participação.

A revolução ética significa transformar a consciência das pessoas. A partir do respeito à Mãe Terra, superando a visão antropocêntrica, ampliando para uma consciência ecológica coletiva, que permita uma convivência harmoniosa entre o homem e a natureza. A concepção biocêntrica é assumida como uma política pública inclusiva e integral porque promove valores sócio- comunitários ao longo do processo pedagógico.

É importante reconhecer que os processos experimentados como país eram necessários, principalmente devido à preocupação de garantir o direito fundamental à educação, e ao legado histórico da educação boliviana, que, como afirmam Bittencourt e Chávez (2007), foi construído a partir de uma "dicotomia entre o rural e o urbano", fato que representava uma divisão racial e não apenas uma divisão geográfica ou regional. O que significa que a revolução proposta é uma unificação do sistema educacional, pensada no povo boliviano, respeitando sua diversidade cultural, linguística e de costumes, próprios das diferentes nações aglutinadas no território nacional. Tudo isso expresso no primeiro capítulo da Lei 070 de 2010:

> Artigo 1
>
> 1. Todos têm o direito de receber educação em todos os níveis de forma universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação.
>
> 2. A educação é uma função suprema e a primeira responsabilidade financeira do Estado, que tem a obrigação inabalável de sustentá-la, garanti-la e gerenciá-la.
>
> 3. O Estado e a sociedade têm ingerência total sobre o sistema educacional, que inclui educação regular, alternativa e especial e ensino superior de formação profissional. O sistema educacional desenvolve seus processos com base em critérios de harmonia e coordenação.
>
> 4. O sistema educacional é composto por instituições de educação pública, instituições educacionais privadas e instituições de convênio.
>
> 5. A educação é unitária, pública, universal, democrática, participativa, comunitária, descolonizadora e de qualidade.
>
> 6. A educação é intracultural, intercultural e multilíngue em todo o sistema educacional.
>
> 7. O sistema educacional baseia-se em uma educação aberta, humanística, científica, técnica e tecnológica, produtiva, territorial, teórica e prática, libertadora e revolucionária, crítica e favorável.
>
> 8. A educação é obrigatória até o final do ensino médio (*bachillerado)*.
>
> 9. A educação pública é gratuita em todos os níveis até o superior.

Chamamos a atenção para o item 2, que está diretamente relacionado ao compromisso que a legislação assume quando afirma que esta é a primeira responsabilidade financeira do Estado. Este é, sem dúvida, um avanço muito importante na garantia de recursos para que essa revolução se efetive.

Também é interessante notar que o item 8 enfatiza a obrigação, sem fazer diferença de gênero ou idade, assegurando, por exemplo, que as meninas bolivianas tenham as mesmas oportunidades que historicamente não tiveram.

Formação docente no sistema plurinacional

Outra parte da revolução, iniciada com a Lei Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010, artigo 32), está focada na formação docente. Ela diz que a formação será única, pública, gratuita, continuada e diversificada - unificando o sistema rural e urbano. O sistema é único em termos de hierarquia profissional e qualidade pedagógica e científica. Pública e gratuita, porque o Estado assume toda a responsabilidade na formação dos professores. Diversificado, porque responde às características geográficas econômicas, produtivas e socioculturais. Todo subsistema de formação de professores é eminentemente intracultural, intercultural e multilíngue, tendo em conta a diversidade linguística, cultural e geográfica do país, com o objetivo de capacitar novos professores no âmbito da educação produtiva e comunitária, com base no conhecimento e conhecimento das nações indígenas e originárias e as características dos diferentes setores populares e sociais.

Da mesma forma, garante uma sólida formação nas ciências da educação, social, humanística, natural, exata, técnica, artística e disciplinas nas quais se especializa.

Os institutos normais superiores e outros centros públicos de formação de professores foram transformados em Escola Normal Superior de Formação Docente, formando o Subsistema Nacional de Formação Docente, sob a gestão do Ministério da Educação com o papel de capacitar professores para os sistemas de educação regular, alternativa e especial. De acordo com a seguinte nomenclatura:

Quadro n°1: Especialidades na Formação Docente

Nível		Especialidades
Licenciatura em Educação Inicial na família comunitária		
Licenciatura em Educação Primária comunitária vocacional*	Primária básica vocacional	
	Primária avançada vocacional	Ciências Exatas
		Ciências Naturais
		Ciências Sociais
		Linguajem e Literatura

Nível	Especialidades
Licenciatura em Educação Secundária Comunitária produtiva**	Matemática
	Ciências Naturais (Física, Química, Biologia e Geografia)
	Linguajem e Literatura
	Educação em línguas
	Filosofia, Psicologia e Cosmovisão
	Ciências Sociais (Menção em: História, Sociologia, Antropologia, Educação cidadania)
	Educação artística Menção em: Educação musical, dança e teatro Artes plásticas e visuais Educação física y disciplinas desportivas
Licenciatura em Educação Alternativa e especial - Educação Popular comunitária e Educação para a diversidade	Educação especial

Fonte: Compendio de documentos curriculares (2008).

* A partir da Estrutura Curricular na Primária da Comunidade Vocacional se espera que as crianças, desde uma idade precoce, identifiquem suas inclinações e, por outro lado, em função do atual Modelo Educacional, o Estado pretende identificar as vocações produtivas do contexto; por isso, a insistência na formação do técnico-humanista e na realização de projetos sócio-produtivos que visam responder às demandas do contexto (Currículo Base, 2012).

** A abordagem produtiva tem duas modalidades: a produção na educação é um recurso pedagógico para pôr em prática os saberes e o conhecimento; nesse sentido, todo processo educacional é produtivo. A produção é um meio para desenvolver qualidades e capacidades articuladas às políticas públicas, como a soberania alimentar, ligadas à autonomia com que produzimos e à transformação da matriz produtiva, para desenvolver e dotar de outros meios de vida, assim como o desenvolvimento de potencialidades e vocações produtivas territoriais (Currículo Base, 2012, p. 30.).

O Ministério da Educação concede o título de *Maestro*(Professor) no grau de Licenciatura com reconhecimento no "*Escalafón Nacional*".[4] Este é um registro que reconhece aqueles formados nas escolas superiores de professores. O tempo de estudo é de cinco anos para todos os níveis, áreas e modalidades do Sistema Educacional Plurinacional, ficando garantida sua inserção laboral nas diferentes regiões do país.[5]

Os docentes e diretores de Escola Superior de Formação de Professores são profissionais com título de professor e grau acadêmico igual ou superior ao nível do grau que lecionam.

Ao mesmo tempo cria-se a Universidade Pedagógica de Pós-graduação, de caráter público, que faz parte do Sistema Educativo Plurinacional, sob a gestão do Ministério da Educação, que orienta e promove a pesquisa científica em educação e a formação permanente de professores do Estado Plurinacional.

Mardesich e outros (2012, p.26), destacam os novos fatores da Lei de Educação:

» A formação docente é responsabilidade do Estado.

» O processo de formação docente inclui cinco anos, o que permite o grau acadêmico de licenciatura.

» A formação de pós-graduação está sob a responsabilidade da Universidade Pedagógica, dependente do Ministério da Educação, com o objetivo de qualificar mediante cursos de especialização, mestrado e doutorado para professores com grau de licenciatura, assim como promover a pesquisa na educação.

» A educação trilíngue, que requer professores a capacidade de se comunicar em espanhol, um idioma original e uma língua estrangeira.

» É enfatizada a necessidade de capacitar professores com a capacidade de incorporar a gestão de novas tecnologias de informação e comunicação na tarefa educacional.

» Neste momento, o Desenho Curricular de Base (DCB) para a formação docente está sendo implementado nas escolas superiores de formação de professores.

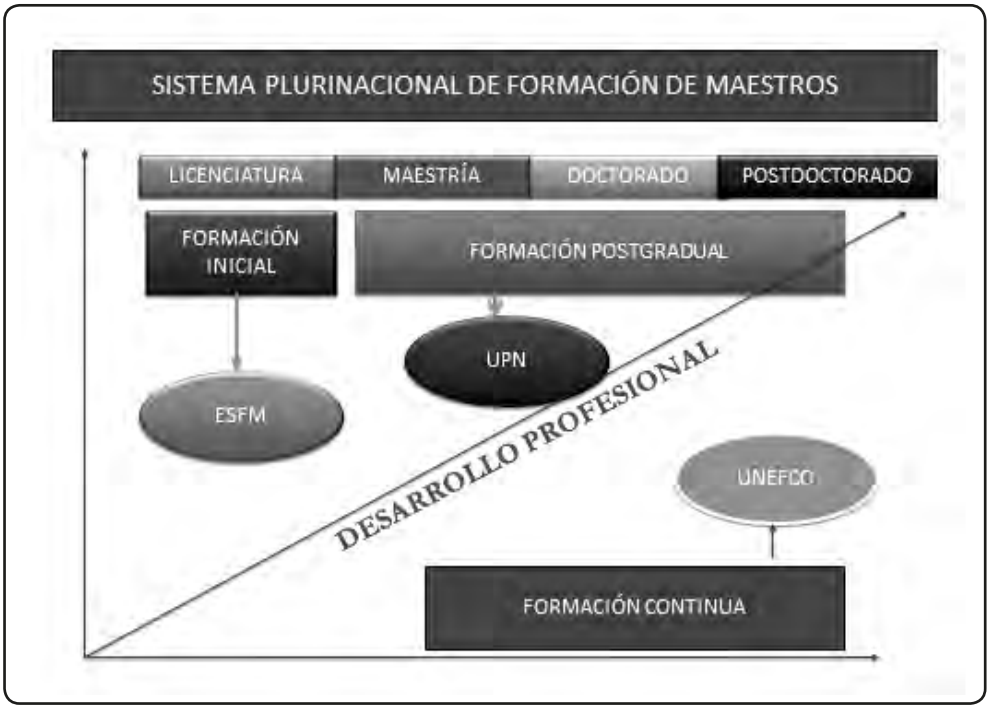
» Os professores formados nos planos anteriores ao novo desenho, devem acessar o Programa de Formação Complementar (Profocom), com o objetivo de atingir o grau de licenciatura.[6]

A estrutura de formação docente

A estrutura de formação docente dentro do Sistema Educacional Plurinacional inclui: a) Formação na graduação/licenciatura b) Formação continuada e c) Formação de pós-graduação, que está sob a responsabilidade do Ministério da Educação, através do Subsistema de Formação Superior e Formação Profissional através da Direção Geral de Formação de Professores. As políticas, diretrizes e estratégias operacionais oficiais para a formação na graduação ou inicial, continuada e pós-graduação são responsabilidade dessas instâncias governamentais.

No Gráfico 1, observamos a dinâmica que orienta o ideário da formação docente. Cad um dos componentes tem estabelecido suas responsabilidades no processo formativo da seguinte forma:

Gráfico 1: Sistema Plurinacional da Formação Docente



Fonte: Desenho Curricular Base da Educação Boliviana (2012)

a) Formação inicial graduação/licenciatura

As Escolas Superiores de Formação de Professores (ESFM) são as instituições que, em forma exclusiva, têm sob sua responsabilidade a oferta e desenvolvimento de programas acadêmicos de graduação de professores, de acordo com o Art. 36, da Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

Essas instituições tem caráter desconcentrado e dependem da Direção Geral de Formação de Professores (DGFM) e sua estrutura está formada por diretores, coordenadores, administrativos e pessoal de apoio acadêmico e estudantes.

As Unidades Acadêmicas (UA) são entidades desconcentradas dependentes das ESFM cuja máxima autoridade é o coordenador. Por exemplo: no Departamento[7] de Cochabamba existe a Escola Superior de Formação de Professores "Simón Rodríguez", cujas unidades acadêmicas se encontram nas Províncias de Sacaba, Quillacollo y Chapare.

Há perspectivas de transformar às ESFM a partir do seguinte objetivo:

> Desenvolver como centros de excelência acadêmica, os processos que garantam a formação integral de professores para o Sistema Educativo Plurinacional, comprometidos com a democracia, as transformações sociais, a inclusão plena de todos os bolivianos e bolivianas com alto nível acadêmico nas especialidades da prática educativa comunitária e a geração de inovações no âmbito pedagógico e a construção

> de conhecimentos, com o compromisso social e a vocação de serviço, integrando à comunidade e descolonizando a educação e, assim, Viver Bem em comunidade (DCB 2012, p. 25) (tradução nossa).

b) Formação continuada

A Unidade Especializada de Formação Continuada (Unefco) é a instância que desenha, organiza, executa e avalia os processos de formação continuada para docentes, técnicos, administrativos do Sistema Educativo Plurinacional atendendo o Art. 40 da Lei da Educação.

A Unefco é uma unidade desconcentrada do Ministério de Educação que atua em todo o país, tem dependência direta da pasta através do Vice-ministério de Educação Superior de Formação Professional, através da Direção General de Formação de Professores.

Este ente formou a Rede Plurinacional da Centros de Formação Continuada, em que se desenvolvem projetos sistemáticos variados e suportam a formação continuada em todo o país. Com pertinência e relevância cultural e linguística, seu principal objetivo é:

> Desenvolver processos de formação continuada para docentes em exercício, pessoal técnico-administrativo do Sistema Educativo Plurinacional, orientados à sua atualização e capacitação para melhorar a qualidade da gestão, os processos e resultados do ambiente educativo, fortalecendo as capacidades inovadoras dos educadores, seu compromisso social e a vocação de serviço, incorporando estratégias de formação na prática e da formação para a prática que melhorem a qualidade educativa (DCB 2012 p. 26) (tradução nossa).

c) Pós-graduação

Para esta etapa se criou a Universidade Pedagógica "*Mariscal Sucre*" que é a instância responsável pela implementação da pós-graduação em educação, sua ênfase está na pesquisa educacional e na geração de recursos humanos altamente qualificados para realizar as tarefas educativas, do planejamento e de gestão do sistema como estabelece o Art. 39 da Lei 070.

> Sendo uma Universidade de regime especial, a Universidade Pedagógica, tem dependência direta do Ministério da Educação, mediante o Vice-ministério da Educação Superior de Formação Profissional e da Direção Geral de Formação de Professores.

Seu principal objetivo é:

> Desenvolver processos de formação na pós-graduação de alto nível acadêmico, com ênfase na investigação educativa e da prática educativa comunitária, orientada para à qualificação nas especialidades, na recuperação e produção de conhecimentos e

> a pertinente resolução de problemas da realidade no âmbito educativo, consolidando enfoques e práticas educativas que respondam à realidade e ás necessidades do Estado Plurinacional". Para tanto, os programas de pós-graduação ofertadas pela Universidade Pedagógica têm alcance nacional e se constituem numa oportunidade de aprofundamento na formação profissional nas diversas especialidades, na pesquisa, planejamento e gestão educativa para professores e professoras e dos técnicos administrativos do Sistema Educativo Plurinacional (DCB 2011, p. 26) (tradução nossa).

Programa de formação complementar/continuada (Profocom)

No ano de 2013 se iniciou a transformação educativa nas salas de aulas no primeiro de primária (ensino fundamental) e o primeiro de secundaria (ensino médio) de todo o território nacional. Foram muitas as expectativas, críticas e incertezas, principalmente, pelo fato de não ter se implementado com todas as condições institucionais e curriculares instituídas na Lei. Uma dessas condições era formação docente; esta tarefa foi assumida pelo Programa de Formação Complementária (Profocom), com o objetivo de que os educadores se apropriem do modelo pedagógico. No entanto, não houve tempo suficiente para que isso fosse realizado, no início.

Em 2014, ano em que a transformação chegava a todos os níveis e anos da escolaridade, continuava a desinformação, mesmo com a maioria dos professores dentro do Profocom e com a difusão de diversos materiais de apoio bibliográfico orientador disponíveis na plataforma do Ministério de Educação. Constatava-se problemas de interpretação dos conteúdos nas diversas instâncias onde ainda não há clareza sobre o novo processo pedagógico. Os educadores declaram sentir o peso de realizar um trabalho num ambiente de incerteza, ceticismo e desconfiança no fazer cotidiano, optando em alguns casos por repetir o modelo antigo.

Por outro lado, o Profocom, para professores em exercício com diploma de técnico superior, tem uma duração de quatro semestres, tempo em que são desenvolvidas 20 unidades de formação de 2.400 horas, com ênfase no trabalho na sala de aula e na comunidade. O processo finaliza com a elaboração de um produto grupal de sistematização de experiências numa área do modelo socio-comunitário produtivo alcançada com a soma de produtos individuais, reunidos num texto didático, ou uma produção audiovisual curta.

Uma vez que a fase anterior é concluída, os professores podem continuar seu processo de formação, acessando programa de mestrado, que dura cinco semestres. Nele se desenvolvem 24 unidades de formação, em 3.264 horas acadêmicas, onde a ênfase é colocada na pesquisa e na inovação educacional. O processo termina com a elaboração de um produto individual, que consiste na realização de uma investigação-ação na

perspectiva da abordagem sócio-crítica, que constitua um aporte à melhoria da implementação do modelo socio-comunitário produtivo.

Este momento de transformação educativa deveria ser assumido pelos educadores como uma oportunidade para reconstituir a experiência acumulada nos anos anteriores, para juntar esforços e conseguir uma compreensão adequada do desenvolvimento curricular, fortalecer a comunidade educacional e, ao mesmo tempo, compartilhar com os outros atores educacionais o escopo da verdadeira transformação da realidade, fortalecendo o modelo socio-comunitário produtivo.

Considerações finais

Observa-se que, no marco nacional geral, os consensos obtidos entre os diversos setores sociais trouxeram soluções e complicações na aplicação prática desta revolução em curso. Existem contradições na construção de políticas que respondam às necessidades sócio-econômicas latentes, provocando um descontentamento no processo vivido, colocando em questionamento a própria democracia representativa, especialmente diante do acesso ao poder de setores sociais, antigamente esquecidos e marginalizados, que estão grandemente representados no atual governo, fato que revela a divisão racial histórica no país.

Na educação, a série de mudanças não se desenvolveu sem conflitos. Ano após ano, se retomam as discussões em cima das dificuldades na implementação da Lei Educativa. Há uma fricção constante entre o governo e os professores, por um lado, e os grupos dos próprios professores que apoiam ou criticam o atual sistema, por outro. Ainda existem conflitos latentes próprios da educação boliviana, qual seja, a dicotomia na divisão entre rural e urbano que ainda persiste agora nos sindicatos profissionais, como se fosse uma ferida que não cicatriza.

Certamente, no que se refere à formação docente, o Profocom se destaca por ter mobilizado milhares de docentes no país, e é peça importante na concretização da nova prática pedagógica, que articula o social, o comunitário e o produtivo e requer uma atitude otimista e inovadora, provocando uma nova forma de entender a realidade. No entanto, a revolução pela educação se percebe de forma tímida, inclusive porque, como toda ação educativa, leva algumas gerações para poder avaliar os resultados concretos. Se percebe, sim, um novo arranjo institucional e legal que rege o sistema e aponta para uma garantia ao acesso e permanência, mas ainda de forma precária e sem qualidade.

Nesse cenário se encontra a educação boliviana e a formação docente em particular. Por isso, cabe pontuar e acompanhar para onde este modelo educativo sócio-comunitário produtivo vai, ao passo em que tomamos conhecimento de algumas das suas características.

Finalmente, concordamos com os imperativos levantados por Magdalena Cajías de la Vega (2011), ao se referir à transformação em curso, assinalando que é necessária a participação ativa dos professores nos processos decisórios da educação no nível local e nacional; é necessária a discussão da formação docente com professores, alunos, pais, instituições formadoras e outros segmentos da sociedade; é necessário reestabelecer vínculos e mecanismos entre os diferentes sistemas educacionais para chegar no denominador comum sobre a qualidade do conjunto da educação boliviana, como meio de diminuir as diferenças sociais; é importante discutir os currículos das ESFM nos aspectos do uso de línguas e o trato das culturas e povos originários, entre outros (CAJÍAS DE LA VEGA, 2011).

Teríamos muito para aportar nessa discussão. No entanto, acreditamos que já é um avanço relevante poder descrever o rumo da formação docente no Estado Plurinacional da Bolívia.

Acreditamos que respondemos parcialmente ao questionamento sobre se o processo boliviano é diferenciado e se vai numa tendência histórica contrária à privatização na América Latina. A resposta é que todo este processo demonstra uma profunda diferença; obviamente, ainda fica um espectro analítico de outros fatores, para verificar se os conteúdos das propostas pedagógicas terão o mesmo caráter das outras diretrizes. No entanto, elas estão respondendo algumas das questões históricas de divisão racial social e econômica na sociedade boliviana. Outros resultados, somente a história nos responderá.

Recebido em 15/11/2017 e aprovado em 05/01/2017

Notas

1 Homenagem a dois professores ícones na história de Educação Boliviana.

2 Este termo descreve a imagem que se adverte nas cidades de América latina, composto de muitos elementos diversos, sem ordem nem conexão estética, de cores,etc.

3 Extraído da exposição do vice-ministro da Educação Regular, José Quiroz, na cerimônia de inauguração do Workshop de Ajuste e Revisão do Currículo Base Inicial e Primária, realizado em Sacaba (Cochabamba), em 2 de outubro de 2013, bem como uma entrevista pós-exposição no mesmo dia.

4 É um registro que normatiza e regulamenta o plano de carreira docente, seguindo a trajetória profissional dos professores, tanto nos anos de serviço como na sua remuneração.

5 Na Bolívia, quem se forma como professor está habilitado para ingressar automaticamente no sistema público e o Estado garante sua estabilidade funcional. Isto não acontece em outras profissões, já que para se inserir no sistema laboral é necessário passar por processos de seleção que atestem suas qualificações para exercer sua carreira. Por este motivo se denomina Profissão Livre.

6 Os docentes formandos nos planos anteriores obtinham grau de Nível Técnico Superior e deveriam complementar sua formação numa universidade para obter o grau de licenciatura.

7 O Estado boliviano é dividido em nove departamentos e cada um dele possui suas províncias.

Referências

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; CHÁVEZ, María Isabel Torrico. A Dicotomia da Organização Educacional Bolíviana: Uma Análise Histórica. Porto Alegre: **Anais.** 13º Encontro da Associação Sul–Rio–Grandense de Pesquisadores em História da Educação – Asphe. 2007.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. Gaceta Oficial de Bolívia: La Paz, 2009.

_____. **Plan de Desarrollo Económico y Social Estado Plurinacional de Bolivia en el marco del desarrollo integral para vivir bien 2016 – 2020**. Disponível em: http://www.planificacion.gob.bo/pdes/. Acesso em: Ago. 2017.

_____. **Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. Nº 070**, Gaceta Oficial de Bolívia. La Paz, 2010.

_____. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Currículo Subsistema de Educação Regular. Serie currículo. Documento de trabalho. 2012.

_____. **Currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional,** Ministerio de Educación, s/e, La Paz, 2011.

_____. **Diseño Curricular Base de la Educación Boliviana: Avances y tensiones**. Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación. Ed. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, La Paz, 2012.

_____. Ministerio de Educación. **Periódico mensual Comunidad** - Abril, 51, 2017.

_____. **Agenda Patriótica**, La Paz, 30 de noviembre de 2013.

CAJÍAS DE LA VEGA, Magdalena. **Continuidades y Rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia.** Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, 2011.

GARCIA, Ana María e VELASCO, Oscar. **La formación Docente en Bolívia** "Nuevos retos de la profesión docente". III Seminario Internacional de la Red Europea y Latinoamericana de la profesión docente. Disponible en http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE _LA_PROFESION_DOCENTE.pdf. Acesso em: jul. 2017.

GRACIARENA. Jorge**. El Estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, crisis, prospectiva.** Disponible en: http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosy perspectivas/article/view/535/473. Acesso em: set. 2017.

LASERNA. Roberto. **Mire, la democracia Boliviana, en los hechos…** Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, Fundación Milenio. Disponible en: Latin American Research Review, Special Issue © 2010 by the Latin American Studies Association. Acesso em: Ago. 2017.

LUNA, Dario. **Transición a una educación revolucionaria, democrática y cultural**, Ley 070 Ministerio de Educación. Marzo 12, 2013. Disponible en: http://educacionBolívia.com/ley-070-una-revolucion-democratica-y-cultural/. Acesso em: jun. 2017.

MARDESICH, María Luz. **Una mirada al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Colección Perspectiva Pedagógica. Editorial Verbo Divino, 2014.

MARDESICH, María Luz; GARCÍA, Ana María e VELASCO, Oscar. **Un desafío para la educación: Formar docentes. La formación docente en Bolivia.** Editorial Académica Española, Saarbrücken, Alemania, 2012.

TAPIA, Luis. **La coyuntura de la autonomía relativa del estado.** Editorial Muela del Diablo, La Paz, 2009.

SARZURI-LIMA. Marcelo. **Descolonizar la educación:** Elementos para superar el conservadorismo y funcionalismo cultural. Integra Educativa. Vol. IV / Nº3, 2011.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.789

A cobertura mediática (*midiática*) do debate público
Governação e privatização da educação em Portugal

Fatima Antunes*
Sofia Viseu**

RESUMO: Neste texto analisa-se o debate sobre os contratos de associação de escolas privadas ao sistema público enquanto um caso elucidativo da problemática da privatização da educação em Portugal. Com o objetivo de conhecer a cobertura mediática sobre as alterações introduzidas em 2016 nas condições em que se podiam estabelecer os contratos de associação, analisámos 180 peças jornalísticas publicadas em maio de 2016 em quatro órgãos de comunicação portugueses.

Palavras-chave: Contratos de associação. Políticas educativas. Privatização. Cobertura mediática. Governação.

Media Coverage of Public Debate
Governance and privatization of education in Portugal

Abstract: In this text the debate about the contracts of association of private schools for the public system is analyzed as a case study, to clarify the problem of the privatization of education in Portugal. The objective is to understand media coverage about the changes introduced in 2016 through which the association agreements could be established, so we analyzed 180 news pieces published in May 2016, in four Portuguese media organs.

Keywords: Contracts of association. Educational policies. Privatization. Media coverage.

* É investigadora do Centro de Investigação em Educação/CIEd e professora associada do departamento de ciências sociais da educação da Universidade do Minho. Minho- Portugal. *E-mail*: <fantunes@ie.uminho.pt>.

** É pesquisadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação e professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa- Portugal. *E-mail*: <sviseu@ie.ulisboa.pt>.

La cobertura mediática del debate público
Gobernación y privatización de la educación en Portugal

RESUMEN: En este texto se analiza el debate sobre los contratos de asociación de escuelas privadas al sistema público como un caso aclarador de la cuestión de la privatización de la educación en Portugal. Con el objetivo de conocer la cobertura de los medios sobre los cambios introducidos en 2016 respecto a las condiciones en las que se podían establecer los contratos de asociación, analizamos 180 piezas periodísticas publicadas en mayo de 2016 en cuatro medios de comunicación portugueses.

Palabras clave: Contratos de asociación. Políticas educativas. Privatización. Cobertura mediática. Gobernación.

La couverture médiatique du débat public:
Gouvernance et privatisation de l'éducation au Portugal

RÉSUMÉ: Dans ce texte est analysé le débat sur les contrats d'association d'écoles privées avec le système public et ce pour servir de cas de clarification de la problématique de la privatisation de l'éducation au Portugal. Afin de connaître la couverture médiatique des changements introduits en 2016 dans les conditions qui ont ainsi permis l'établissement de contrats d'association, nous avons analysé 180 nouvelles journalistiques publiées en mai 2016 dans quatre organes de communication portugais.

Mots-clés: Contrats d'association. Politiques éducatives. Privatisation. Couverture médiatique. Gouvernance.

Introdução

Neste texto toma-se a contratualização de serviços educativos pelo Estado, especificamente através dos chamados *contratos de associação* de escolas privadas ao sistema público de educação, como um caso elucidativo de certos aspetos da problemática da privatização em educação. Mais precisamente, procuramos conhecer os atores e os argumentos que mobilizam no debate público desencadeado

por mudanças recentes na contratualização de serviços educacionais em Portugal, através da sua presença nos meios de comunicação social, focando a cobertura mediática das políticas enquanto instância de criação de "espaços de disputa ideológica, esferas de construção da questão pública" (PORTA; CIANTI, 2016: 41).

Para tal, começaremos por contextualizar a contratualização de serviços educativos, através de contratos de associação de escolas privadas. Esta contextualização será feita no quadro da problemática da *governação* e das reformas *gerencialistas*, bem como de processos mais vastos de reorientação da centralidade do Estado na coordenação da decisão e da ação coletiva e de alteração das coordenadas estruturais e processuais da administração pública da educação. Procura-se sinalizar alguns traços da trajetória da constituição (inacabada) do Estado de Bem-estar português em democracia, o papel das políticas públicas, com atenção para certas marcas e especificidades do sistema público de educação neste percurso. Procuraremos demonstrar porque consideramos que as alterações recentes sobre as modalidades de contratualização com escolas privadas em Portugal configuram um caso elucidativo da problemática da privatização da educação. Para esse efeito, apresentaremos um breve relato sobre as três décadas de história dos contratos de associação de escolas privadas ao sistema público em Portugal, destacando distintos momentos e significados que lhes foram atribuídos.

Numa segunda parte do texto, apresentaremos a metodologia, os princípios orientadores e os resultados de um estudo empírico, que visou caracterizar a cobertura mediática do debate no âmbito do caso em estudo. A diversidade de atores e os argumentos presentes na cobertura mediática ilustram a relevância e as tensões existentes no que se refere ao papel que o Estado assume na provisão da educação.

Tendências globais: governação, Estado e gerencialismo

A problemática da *governação* e da reforma do Estado *gerencial* é convocada para dar conta da criação de novas modalidades de provisão da educação (e outros bens e serviços que concretizam direitos sociais) e de coordenação sociopolítica que envolvem a reconstrução em novos moldes da centralidade (para fazer o quê? em nome e em benefício dos interesses de quem?) e das prioridades do Estado e outras autoridades políticas (a UE, por exemplo) (DALE, 1997, 2005; CLARKE, NEWMAN, 1997). Os fenómenos de *des-estatização do regime político* ocorrem assim a par e passo com desenvolvimentos de *desnacionalização do Estado*, alterando escalas, atribuições, protagonistas (JESSOP, 1995a apud SANTOS, 2001) e impulsionando, no dizer de alguns, uma deslocação de governo para governação (*a shift from government to governance*) (JESSOP, 1995b). Esta alteração assinala, então, a emergência de uma *nova ordem*, que envolve o papel do Estado face à economia, à produção e distribuição do bem-estar social, à relação com os

cidadãos, à coordenação, atividades e agentes implicados nestes domínios (LONCLE, AMARAL, DALE, 2015: 11). No universo educacional, como em outras áreas, tem vindo progressivamente a ser fabricado um quadro de fronteiras movediças, "formas organizacionais hibridizadas, arranjos de governança inovadores", com "o envolvimento de uma multiplicidade de novos provedores de diferentes tipos, e a redistribuição de poder e responsabilidade" (NEWMAN, CLARKE, 2012: 353; JUNEMANN, BALL, 2013: 423). A elaboração e desenvolvimento das políticas educativas percorre e articula escalas de ação política diversas, dos contextos locais aos supranacionais, que mobilizam relações de poder dinâmicas, materializadas pelo confronto e a negociação de interesses e perspetivas e pelo cruzamento e confluência de cursos de ação que a abordagem da (multi) regulação, como ferramenta analítica da ação pública, permite explorar (BARROSO, 2003; OLIVEIRA, 2015). Como insistentemente sublinha Cardoso (2005), "importa reflectir sobre os interesses que são promovidos e sobre o que esses interesses estão fazendo à relação Estado-mercado-sociedade civil (…) e fazê-lo num quadro em que os resultados de qualquer iniciativa ou desenvolvimento são avaliados pela forma como os padrões de igualdade e de justiça social se manifestam em cada local" (CARDOSO, 2005: 113).

A transnacionalidade do gerencialismo na escola pública

As medidas que visam a construção de mercados educativos orientadas pela agenda gerencialista na educação circulam à escala transnacional, configurando efeitos de contaminação e empréstimo de políticas (DOLOWITZ; MARCH, 2000). Este fenómeno parece particularmente visível no plano da importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado para o setor público que se pretende mais competitivo, empresarial e comercialmente orientado.

A agenda gerencial tem sido promovida desde há décadas por organizações supranacionais como o Banco Mundial, a OCDE ou a UE e está a reformar a educação por meio de diferentes arranjos e políticas de governação, dependendo das histórias e recursos nacionais e institucionais específicos (VERGER & ROMUALD, 2015). Por exemplo, a política de escolha de escolas foi consagrada em 75% dos estados membros da OCDE (DAVIS, 2013) e está consolidada em países europeus como Bélgica, Holanda, Irlanda ou Espanha (VAN ZANTEN, KOSUNEN, 2013); na Inglaterra, diversas vagas de reformas gerenciais permitiram um processo crescente de privatização, "a criação de escolas como unidades de negócios e a mercadorização da educação em geral" (HALL, GUNTER, 2015). Na América do Sul, refira-se o Chile como pioneiro na adoção dos "cheque-ensino" no início dos anos 1980, medida que conduziu a uma forte privatização da provisão pública de educação (ELACQUA, 2012). No Brasil, apesar de reformas educacionais de orientações políticas diferenciadas, têm estado presentes desde os anos 1990, com maior ou maior intensidade, "reformas de orientação gerencial" (OLIVEIRA et al, 2014: 531).

Uma das opções que tem marcado a política educativa brasileira tem sido a constituição de parcerias entre setores públicos, designadamente ao nível dos municípios, e o setor privado lucrativo (ADRIÃO, 2014).

Em Portugal, como em outras latitudes e políticas, esta tendência de ambição hegemónica global realiza-se através dos recursos, contextos, atores, trajetórias e histórias socioinstitucionais nacionais. Desenvolvimentos recentes no país apontam nesse sentido. Recorde-se, por exemplo, a publicação de legislação em 2012 e 2013[1] que pretende alargar e consagrar a liberdade de escolha da escola, pública ou privada, por parte dos alunos e suas famílias, confirmando a existência de uma agenda nacional em torno da "escolha" e da "competição" entre escolas (MAGALHÃES, 2013); mais próximo de nós (2016), e em sentido inverso, a decisão de limitação às situações de carência de resposta pública dos contratos de associação de escolas privadas ao sistema público reativou a controvérsia que tinha já conhecido desenvolvimentos em anos anteriores (2011).[2]

Esta marca transnacional da adoção de um cânone gerencialista na educação deve ser entendida como um sinal de um processo de reconfiguração do papel tradicional do Estado. Através deste processo, verifica-se uma retração da regulação burocrática para a progressiva introdução de lógicas de mercado nos serviços públicos. Estes processos de reconfiguração remontam a um fenómeno mais amplo de reformas que, sob a influência da *nova gestão pública*, visam reduzir a alegada ineficácia da gestão burocrática das autoridades na gestão dos bens públicos (HOOD, 1991). A solução consistiria em induzir processos de privatização em países de tradição mais centralizadora, (como os países do Sul da Europa), com o incentivo a criação de dispositivos centrados na avaliação e na prestação de contas (*accountability*), visando um utilizador final ou consumidor (AFONSO, 2003; AFONSO, 2012; LIMA, 2016).

Trata-se, pois, de uma tendência que marca as políticas públicas da atualidade, que não é exclusiva da educação, mas está presente num conjunto de setores constitutivos do estado social, como a saúde, a segurança social ou a justiça. A presença à escala transnacional de um discurso favorável ao gerencialismo ajuda a compreender uma certa normalização do discurso sobre a importância e os alegados benefícios da adoção dos princípios de mercado e de privatização endógena na escola pública (BALL, YOUDELL, 2008), ou ainda das múltiplas formas de ampliação da área de atuação dos provedores e outros agentes privados em educação (PERONI, 2015).

Portugal: Estado e políticas públicas entre democratização e gerencialismo em educação

A construção do Estado de Bem-estar português, após a revolução dos cravos de 1974, ocorreu já em período dessincronizado, e até em contraciclo, face a mudanças em

curso nas sociedades do Centro e Norte da Europa (AFONSO, 1998). Os principais fatores envolvidos nessa trajetória incluem as políticas públicas, as dinâmicas e processos sociais associados às globalizações e à constituição da União Europeia, a reestruturação da economia global em curso, também desde meados dos anos 70, e a negociação da posição (semiperiférica?) da economia e da sociedade portuguesas, no quadro da UE (SANTOS, 2012), bem como alterações estruturais da sociedade portuguesa (COSTA, 2012). Nessa medida, construímos o que alguns designam um *semi-Estado-Providência* (SANTOS, 1990) e vivemos, em consequência, a simultânea crise e consolidação da escola de massas, processo muito fortemente presente nos anos 90 (STOER, 1994).

Em Portugal, as políticas públicas revelam-se cruciais, quer para sustentar a democratização da educação e os direitos sociais, quer para impulsionar reformas do Estado que, também desde os anos 90, foram a expressão da crise do semi-Estado de Bem-estar nacional. Na verdade, um dos primeiros afloramentos do debate sobre privatização da educação ocorre desde os anos 80 em torno do ensino superior, da educação de infância e da educação profissional (ESTEVÃO, 1998; SEIXAS, 2000; VILARINHO, 2000; ANTUNES, 2004). Em qualquer destes casos, o domínio privado assumiu uma dimensão significativa, acolhendo largas percentagens dos inscritos. Naqueles setores, à época, o Estado não responde à demanda das populações através da estrutura pública e deliberadamente cria espaço para a expansão da oferta privada. O Estado português optou, por ação e omissão, por promover a privatização e mercadorização da educação. Desde os anos 90, as políticas públicas dinamizaram uma evolução diferenciada em cada um dos setores, no que toca à provisão privada, ao papel assumido pelo Estado na *governação* (financiamento, provisão, regulação e propriedade) da educação (DALE, 1997), à configuração do direito e da democratização da educação.

No campo da educação, entre outras alterações, destaca-se o envolvimento do país em dinâmicas de *europeização* (NÓVOA, 1998, ANTUNES, 2004; DALE, 2008) que assumem algumas especificidades, dadas as particulares condições das *realidades educativas portuguesas*, traduzidas, como se referiu, pela simultânea *crise e consolidação da escola de massas* (e do Estado de Bem-estar), mas também pelo desenvolvimento num mesmo tempo das chamadas (e controversas) *gerações de direitos*: civis e políticos; económicos e sociais; e culturais (SANTOS, 1997; SILVA, 2013). A partir do final da década de 80 do século XX, entra em força no debate público, político e académico a redefinição do papel do Estado de principal protagonista na regulação, financiamento, propriedade e provisão da educação, a que corresponde a responsabilidade da criação de um sistema público universal de educação atribuída pela Constituição da República Portuguesa de 1976. Esta questão ganhou acuidade naquele momento histórico face à expansão do ensino privado no nível superior e à criação, por iniciativa estatal, do sistema de escolas profissionais, de nível secundário e de âmbito nacional, com financiamento público, mas assumindo em regra um estatuto juridicamente privado (SEIXAS, 2000; ANTUNES, 2004).

Aquela que foi designada a segunda década (1985-1995) de transição (AFONSO, 1998) instituía assim um novo papel para o Estado na educação em Portugal (ANTUNES, 2004), compaginável com o desenvolvimento do *neoliberalismo educacional mitigado* (AFONSO, *ibidem*). Em boa verdade, iniciava-se um percurso que haveria de consolidar-se nas décadas seguintes e envolveria certas opções na organização dos serviços de bem-estar social conotadas com a reforma do *Estado gerencial* (CLARKE, NEWMAN, 1997).

Em países onde os sistemas educativos são tendencialmente mais centralizados e onde os mercados educativos não estão ainda consolidados, há fortes evidências de mecanismos de segregação escolar e social. O caso português parece ser exemplar neste domínio. Naturalmente que sendo Portugal uma das sociedades mais desiguais na distribuição do rendimento na União Europeia, não surpreende a existência de vincadas desigualdades no sistema educativo (OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES, 2015). Mas o que parece certo é que a escola e sobretudo as regras de condições de acesso ao sistema educativo não têm sido capazes de dar uma resposta que inverta esta tendência.

De facto, apesar de importantes progressos na expansão e generalização do acesso ao sistema educativo português nas últimas décadas, não tem havido uma "redução significativa das diferentes formas das desigualdades sociais face à escola" (DIOGO, DIOGO, 2013: 1). A comprová-lo, o Atlas da Educação publicado em 2014 evidenciou as profundas desigualdades no sistema educativo português no que toca ao abandono e insucesso escolar. E mesmo defendendo que se trata de um fenómeno para o qual concorrem múltiplos fatores (entre os quais os níveis de pobreza e a escolarização dos pais), os autores do Atlas também sublinham para a importância das configurações particulares de contextos territoriais para explicar as desigualdades escolares (JUSTINO *et al*, 2014). Neste cenário, vale a pena mencionar os estudos que dão conta do sentido estratégico de *certas* famílias que, quer através processos informais de "escolha da escola" pelos alunos e suas famílias quer na pressão sobre o trabalho dos professores, procuram assegurar melhores condições na escolaridade pública dos filhos à margem do enquadramento jurídico-normativo (BARROSO, VISEU, 2006; SÁ; ANTUNES, 2013).

A compreensão do Estado como relação política e como campo de luta política (SANTOS, 1990; PERONI, 2011: 24), onde interesses, perspetivas e cursos de ação distintos se confrontam e são negociados, permite elucidar o seu protagonismo nestes 40 anos de democracia em dois processos entrelaçados e paralelos: a expansão do sistema público de educação que constitucionalmente realiza e consolida o direito à educação da população portuguesa, enquanto favorece e fomenta atores e processos de privatização e mercadorização, que fragilizam e precarizam o mesmo direito fundamental. A *crise e consolidação do semi-Estado-providência* e da escola de massas em Portugal, o *neoliberalismo educacional mitigado* (SANTOS, 1990; STOER, ARAÚJO, 1992; AFONSO, 1998) têm naquela duplicidade do Estado um dos seus fundamentos. Do mesmo modo, o entendimento da *governação* (coordenação da ação coletiva e matriz de regulação social)

(SANTOS, 2005; DALE, 2005) como campo de práticas sociais e de luta e ação políticas abre pistas para interrogar e observar o mais recente episódio do debate (e confronto político) sobre os contratos de associação de escolas privadas ao sistema público de educação obrigatória e do papel aí desempenhado pelo Estado.

Contratos de associação de escolas privadas ao sistema público

A contratualização da provisão da educação com entidades privadas é uma das modalidades de resposta educativa cujo significado depende dos termos da problemática que enunciamos: (i) as relações entre o Estado e os domínios público e privado; (ii) a construção do direito fundamental à educação; (iii) a construção do bem-estar social. Como assinalam Gerrard, Savage & O'Connor (2017), o financiamento da educação constitui hoje um dos locus principais de ação política e de lutas, no quadro das tendências globais antes discutidas, na medida em que aí se materializa a alocação de valores que, para alguns, está no cerne da ação política (EASTON, 1992; GERRARD, SAVAGE, O'CONNOR, 2017), porque se decide "quem alcança o quê" e se delimitam contornos dos "significados e práticas da educação pública: isto é, alterações no que é 'público' em educação" (ibidem, 2017: 504).

Ora, os *contratos de associação* assumiram, até o momento em que escrevemos (setembro de 2017), significados diversos: (i) durante cerca de uma década, desde que foram instituídos nos anos 80 até meados da década de 90, permitiram a *associação* (através de contrato anual) de uma escola privada ao sistema público para prover resposta educativa necessária em locais onde aquele se mostrava insuficiente; (ii) desde os anos 90 e durante mais de uma década, até 2013, sobretudo em certas zonas do país, passaram a financiar a frequência de escolas privadas por dezenas de milhares de alunos que dispunham de vagas na escola pública da zona de residência;[3] (iii) em 2013, no quadro do novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, os contratos de associação foram celebrados, para um dado território, com base em candidaturas e financiamentos *plurianuais*, em diversas situações duplicando a provisão pública e funcionando como instrumento de financiamento de certos operadores do ensino privado pelo Estado; (iv) em janeiro de 2016, o Ministério da Educação anunciou que: manteria os contratos de associação existentes para financiar a frequência de alunos que se encontrassem a meio de um dado ciclo de estudos até à conclusão do mesmo; no ano letivo de 2016/2017, o Estado apenas financiaria a frequência de escolas privadas por alunos em início de ciclo, nas situações previstas para a figura legal de contrato de associação, isto é, aquelas em que a resposta pública seja inadequada ou insuficiente.

Nestas mais de três décadas e quatro momentos, o contrato de associação dissociou-se, numa larga fração das suas aplicações, do seu sentido inicial e foi apropriado e utilizado pelo Estado e seus agentes, pelos operadores privados, lucrativos e

não-lucrativos, de provisão de educação, por estudantes e suas famílias, para avançar interesses diversos; estas dinâmicas, durante a maior parte desse período, distanciaram-se dos objetivos iniciais de cumprimento do direito (ao acesso) à educação em situação de carência de resposta pública, para se tornar um instrumento de promoção de um mercado protegido de educação para certos e muito limitados operadores de ensino privado. Em boa medida, o Estado (às vezes central, mas também local) e os seus agentes são/foram cooptados transformando o contrato de associação, criado como um instrumento de concretização do direito à educação, num instrumento de financiamento de operadores privados de educação, através do pagamento da frequência de educação privada por alunos com resposta educativa no sistema público.

O caso dos contratos de associação de escolas ao sistema público de educação elucida então, por um lado, o papel dúplice do Estado e das políticas públicas em Portugal, no domínio do bem-estar social, ora favorecendo a construção de estruturas públicas de provisão de serviços que configuram direitos (como a educação, a saúde, a segurança social), ora abrindo espaços, dinamizando mercados, criando oportunidades para os operadores privados; elucida ainda como uma mesma figura jurídica e instrumento de ação pública pode, em contextos institucionais e sociopolíticos diferentes, mas até no mesmo momento socio histórico, ser apropriada para fins diversos, produzir resultados materiais distintos e assumir sentidos políticos antagónicos; pode também reconhecer-se que, ao delegar competências e responsabilidades, o Estado exerce e transfere poder (CLARKE, NEWMAN, 1997), cria relações e processos sociais cujos contornos e implicações dependem de múltiplos atores envolvidos.

Em síntese, este cenário justifica o interesse pelo estudo do debate sobre os contratos de associação de escolas privadas ao sistema público, enquanto um caso elucidativo da problemática da privatização da educação em Portugal.

A cobertura mediática na construção das políticas públicas: atores e argumentos

As alterações introduzidas no início de 2016 pelo XXI Governo Constitucional quanto aos critérios com que seriam estabelecidos os contratos de associação geraram contestação por parte dos representantes dos colégios privados e das famílias dos alunos envolvidos, com visível presença na comunicação social, a quem se juntaram outros atores, nomeadamente autoridades públicas, apresentando argumentos contra e a favor da restrição destes contratos.

A presença de múltiplos atores e interesses em torno deste debate, bem como os modos da sua cobertura mediática, emergiram como um terreno fértil para o estudo sobre as tensões e controvérsias decorrentes dos novos modos de governação dos sistemas

educativos, pretendendo contribuir para a análise dos processos de produção e circulação das políticas educativas que visam a privatização dos sistemas educativos.

Sobre a cobertura mediática

Em consonância com Porta & Cianti (2016), entendemos a mediatização como "o progresso e a centralidade dos meios e das tecnologias da comunicação na constituição da cultura e das relações sociais contemporâneas" (2016: 37). Neste estudo assumimos que as políticas educativas são construídas por uma pluralidade de atores, individuais e coletivos, que atuam dentro do Estado ou enquanto parceiros ou mediadores, em múltiplas instâncias (locais, nacionais, supranacionais), tendo por referência diferentes conceções, discursos e agendas educativas (BALL, 2016), o que é potencialmente gerador de tensões e controvérsias, pelas relações de poder que evoca. Neste quadro, assumimos que a mídia atua como coprodutora de políticas, como um motor e mediador da interação social, reconhecendo a considerável influência que detém nas suas audiências pelos processos de definição, enquadramento e cultivo da agenda social e política (STRÖMBÄCK, 2008). Assim, mais do que entender a mídia como um canal de troca de informação entre os decisores políticos e as suas audiências, concetualizamos a mídia como um ator que age e afeta os textos e os processos políticos, desempenhando um papel ativo no espaço de intermediação que ocupa (BAROUTSIS, LINGARD, 2017). Neste quadro concetual, o conceito de mediatização parece particularmente promissor para compreender os processos de mudança que envolvem a mídia e as lutas de poder social que nela se desenrolam (LINGARD, RAWOLLE, 2004). Assim, incluímos este trabalho no âmbito dos estudos de política educativa que usam a mídia como um importante objeto de inquirição.

Opções metodológicas

Com o objetivo de conhecer a cobertura mediática sobre as alterações introduzidas em 2016 nas condições em que se podiam estabelecer os contratos de associação, analisamos as peças jornalísticas publicadas em maio de 2016, o mês de maior visibilidade deste debate público, em quatro órgãos de comunicação social portugueses: os jornais *Público*, o *Diário de Notícias*, o *Observador* e a *TSF Rádio Notícias*. A escolha destes órgãos de comunicação obedeceu aos seguintes critérios: a elevada tiragem das publicações; a abrangência nacional e o seu caracter generalista;[4] serem órgãos de comunicação com edições *online* geralmente idênticas à versão impressa e/ou áudio.[5] Foi constituído um corpus documental composto por 180 notícias e artigos de opinião.

O tratamento e análise do corpus documental obedeceram a uma estratégia indutiva que visou responder à questão: *quem disse o quê e onde*? Numa primeira fase, procedemos

à identificação exaustiva dos atores nas peças jornalísticas e à sua categorização conforme a posição que assumiram (a favor ou contra a medida que restringia os contratos de associação) e atendendo à sua condição de decisores, parceiros e mediadores. Numa segunda fase, conduzimos uma análise qualitativa do conteúdo das peças jornalísticas, no sentido de identificar os argumentos mobilizados no debate, tendo emergido quatro tipos de argumentos: jurídicos, económicos, ideológicos e educativos. Criamos ainda uma quinta categoria, "outros", onde agrupamos argumentos mais específicos. Uma vez categorizados, procedemos a uma estatística descritiva para identificar quais os argumentos mais frequentemente utilizados pelos atores.

Atores e argumentos na cobertura mediática sobre os contratos de associação

Embora com uma considerável variedade de atores envolvidos, os resultados da análise apontam para uma assinável dicotomização do debate sobre a restrição dos contratos de associação com os colégios privados; a discussão gravita, sobretudo, em torno de questões jurídicas, económicas e ideológicas, sendo possível sinalizar o papel desempenhado pela mídia nos processos de mediatização das políticas educativas.

Apesar da variedade de atores, assistimos a uma dicotomização do debate

A cobertura mediática da medida política em foco parece servir como um bom lugar para observar a variedade de atores em presença no debate público em geral e nas políticas educativas em particular. No corpus documental analisado identificamos 61 atores, individuais e coletivos, que foram, na sua maioria, facilmente agrupados por serem contra ou a favor da restrição dos contratos de associação de escolas privadas ao sistema público.

Entre os primeiros incluem-se, naturalmente, os colégios privados afetados com a decisão, seja pela voz dos seus professores, diretores, pais e mães de alunos , seja também por intervenções de associações que representam o setor, nomeadamente a Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo.[6] Entre os segundos encontramos o governo, designadamente o primeiro-ministro, o ministro da Educação e a secretária de Estado adjunta e da Educação,[7] a federação de sindicatos de professores (Fenprof), os partidos com acento parlamentar que apoiaram o governo (nomeadamente o Partido Socialista, o Partido Comunista Português, o Partido Ecologista "Os Verdes" e o Bloco de Esquerda).

Note-se ainda a presença mediática de três atores coletivos que nasceram e/ou ganharam maior visibilidade no quadro deste debate e processo político: (1) o Movimento de Defesa da Escola Ponto e (2) o Movimento de Escolas com Ensino Contratualizado

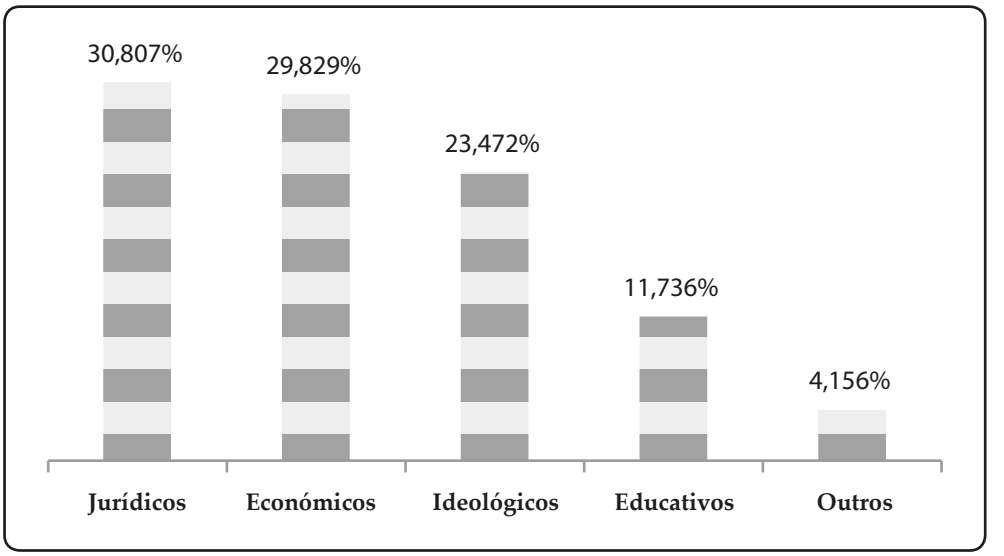
(criado em 2011), que congregaram atores (alunos, pais, professores, funcionários, autarcas e associações, formais e informais) manifestando o seu apoio aos colégios privados com contrato de associação; (3) o Movimento de Defesa da Escola Pública, que reuniu professores e diretores de escolas públicas do ensino básico e secundário, docentes do ensino superior, pais, autarcas, deputados e também músicos e artistas que, a título individual, assinaram e divulgaram um manifesto defendendo a escola pública e a opção do governo por nela pretender concentrar os recursos financeiros da administração educativa.[8]

A identificação destes dois grupos de atores, a favor e contra a restrição do estabelecimento dos contratos de associação de escolas privadas ao sistema público às situações de carência de resposta educativa pública, é um sinal da permanência de uma dicotomização entre o público e o privado em educação que, tal como defende Barroso (2003), tende a empobrecer este debate, pelo menos no que toca à fraca mobilização de um conhecimento científico e saber pedagógico (VISEU, 2017). Por outro lado, a vivacidade do enfrentamento e a forte mobilização sociais observados sugerem que as opções de governação, nas suas dimensões das relações entre público e privado na concretização de direitos fundamentais como a educação, envolvem escolhas políticas fraturantes da sociedade portuguesa. Como são formuladas/enquadradas tais opções através da cobertura mediática deste debate? Neste primeiro momento da interpretação dos dados procuramos, ainda de forma preliminar, identificar o universo sociocognitivo dos argumentos mobilizados pelos participantes no debate, apenas aflorando os distintos sentidos político-ideológicos de tais enunciados.[9]

Um debate que gravita, sobretudo, em torno de questões jurídicas, económicas e ideológicas

Caracteriza-se a cobertura mediática em torno do debate sobre os contratos de associação a centralidade adquirida pelos argumentos jurídicos, económicos e ideológicos, em detrimento de argumentos educativos, tal como é possível observar no Gráfico 1 e independentemente dos atores que os evocam.[10]

Gráfico 1 - Frequência relativa dos argumentos utilizados pelos atores



Os argumentos jurídicos centraram-se sobretudo na alegada (i)legalidade da alteração dos contratos de associação. Para o presidente da Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo, estas alterações não eram aceitáveis porque "os contratos em vigor não pod[iam] ser quebrados por serem plurianuais" (*Observador*). No mesmo sentido, o Movimento de Defesa da Escola Ponto dinamizou o envio de 5.000 cartas para o Ministério da Educação "apelando a que o mesmo revert[esse] a legislação que atenta contra estas escolas (nomeadamente revogue o Despacho n.º 1-H/2016 e cumpra os contratos plurianuais)" (idem).

Entre os defensores da medida que visara a restrição dos contratos às situações de carência de resposta pública, a secretária de Estado adjunta e da Educação, particularmente ativa na mobilização dos argumentos jurídicos, justificou a medida no sentido de recuperar "o espírito subjacente à criação destes contratos, nos anos 1980, ou seja (…) que o Estado só tem obrigação de financiar novas turmas onde não haja escolas públicas ou em que estas estejam sobreocupadas" (TSF).[11] O primeiro-ministro teve também uma intervenção clara neste domínio: "Talvez alguém tenha [sido] iludido na convicção de que os contratos de associação deixaram de ser exceção para passar a ser regra, mas não é isso que está nos contratos, não é isso que está na lei, não é isso que está no nosso programa de Governo" (idem).

Ainda a propósito da utilização dos argumentos jurídicos, importa acrescentar que, para contestar a decisão do governo, vários colégios privados visados com a restrição dos contratos recorreram aos tribunais com providências cautelares. Em simultâneo, o governo solicitou junto da Procuradoria-Geral da República pareceres sobre a legalidade da medida. Este fenómeno, assim como o recurso mais frequente a argumentos

de ordem jurídica no âmbito da cobertura mediática em análise, constituem um sinal de processos de judicialização da educação.[12]

Os argumentos económicos utilizados pelos defensores e opositores da restrição dos contratos de associação tiveram a alegação comum de que manter os contratos ou restringi-los significaria uma redução dos gastos do Estado. Por exemplo, o ministro da Educação defendeu que "o respeito pelo Orçamento de Estado, exige-nos que o usemos no necessário e não no redundante, não duplicando a fatura paga pelo contribuinte" (TSF) e a ministra da presidência afirmava que "o único interesse que nos move é o interesse público, uma boa gestão dos impostos pagos pelos contribuintes" (*Público*). Simultaneamente, o anterior primeiro-ministro (líder da oposição em maio de 2016) garantia que "o recurso a contratos de associação com o ensino particular e cooperativo não custa mais dinheiro ao Estado e aos contribuintes" (*Observador*). Na mesma linha de argumentação, os promotores do Movimento de Defesa da Escola Ponto defenderam que "o custo das [escolas privadas com contrato de associação] representam para o Orçamento do Estado é muito inferior ao que o Ministério da Educação tem de pagar (…) nas escolas públicas" (idem).

Os críticos da decisão governamental alegaram que seriam imputados novos custos para o Estado decorrentes, designadamente, do previsível encerramento de colégios privados e do despedimento dos seus professores, assim como da necessidade de deslocar alunos para outras escolas públicas.

Com recurso a argumentos de natureza ideológica, a cobertura mediática relevou que o debate se ampliava para além da questão dos contratos de associação para se concentrar numa discussão sobre papel do Estado na provisão da educação (e do bem-estar social).

Para os colégios privados visados por esta medida e os seus apoiantes foi claro o recurso a um discurso de defesa da liberdade de escolha da escola, devendo o Estado assumir uma função reguladora. Como dizia uma mãe entrevistada pela TSF "eu quero poder escolher o projeto educativo que vai formar os meus filhos e quero poder fazê-lo em liberdade. E tenho uma escola na minha freguesia que pode dar resposta a isso e que está condenada à morte por causa de preconceitos ideológicos" (*TSF*). Um deputado do Partido Social Democrata (PSD) afirmava que esta medida visava "erigir o Estado a quase único operador educativo, eliminando o pluralismo, a sadia concorrência de projetos educativos e esquecendo que o ensino público e a oferta pública não implicam, necessariamente, gestão pública" (*Público*). Neste domínio, a Conferência Episcopal Portuguesa teve uma intervenção semelhante, declarando "apoiar todas as iniciativas que (…) defendam a liberdade de os pais escolherem a escola e projetos educativos que desejam oferecer aos seus filhos" (*Diário de Notícias*). De resto, o presidente da Associação de Escolas Católicas considerou que este se tratava de um "ataque à liberdade de escolha", mas também um "ataque à Igreja Católica" (idem).

Já entre os defensores da restrição destes contratos de provisão de serviços educativos por escolas privadas, o primeiro-ministro transmitiu a mensagem porventura mais emblemática ao afirmar: "temos de concentrar os recursos na defesa da escola pública [que] é a escola de todos, a que garante a igualdade de oportunidades a todos" (*TSF)*. No mesmo sentido, um deputado do Partido Socialista (PS) afirmava que "os contratos de associação nunca foram ferramentas de promoção da liberdade de escolha" acrescentando que "o conceito de liberdade de escolha em que a direita acredita (…) culminaria na segregação do ensino entre ricos e pobres" (*Público*). E, num comunicado do Movimento de Defesa da Escola Pública, os subscritores apontavam que "num momento tão importante como o que vivemos na Educação, torna-se ainda mais importante afirmar a Escola Pública e, simultaneamente, rejeitar a ideia de que público e privado poderão ser uma e a mesma coisa" (*TSF*).

Pelos excertos de que aqui damos conta, depreende-se que neste ponto o debate ganhou maior densidade sobre o papel do Estado e outras opções de regime de bem-estar social que se encontram no centro das tendências políticas das últimas décadas, bem como do nosso passado recente. Qualquer das categorias de argumentos, ainda que com conteúdos e gradações distintas, elucida a atribuição de sentidos para o que, neste particular momento histórico da sociedade portuguesa, constitui o *público*, designadamente na relação com a ação do Estado e direitos fundamentais como a educação. Nesse sentido, o debate permite apreender o confronto de entendimentos contraditórios, ao visibilizar, por um lado, perspetivas assentes na diluição de fronteiras entre os domínios público e privado, envolvendo a privatização de recursos públicos e a organização da provisão nos termos de um mercado, assente na concorrência e na escolha dos cidadãos enquanto consumidores.[13] Tais entendimentos aparecem claramente contrastados com aquelas conceções em que o bem público se materializa através da assunção pelo Estado da responsabilidade de organizar estruturas, gerir recursos e regular as relações socioeducativas num quadro desmercadorizado.[14]

Finalmente, e tal como anotado no início desta secção, os argumentos (que mobilizam conhecimento científico e saberes) educativos/pedagógicos foram os menos utilizados pelos atores presentes no corpus documental em análise. Estes argumentos centraram-se, sobretudo, em torno da ideia de que as escolas públicas ou privadas, consoante os seus defensores, teriam globalmente mais qualidade e, consequentemente, melhores resultados escolares. Por exemplo, a presidente de um dos partidos da oposição, o CDS/PP, defendia que: "não é evidente que uma escola que presta um bom serviço, que tem bons resultados, que é a preferida pelos pais e que não custa mais para o Estado, deva ser sacrificada só porque ao lado há uma escola pública estatal que deve ser sempre mantida" (*Observador*). Já o presidente da direção da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas defendia que "as escolas públicas têm projetos educativos de qualidade" e que nelas se encontram "os professores mais qualificados

e mais experientes" (*Público*). No mesmo sentido, um professor de uma escola pública argumentava, sem concretizar as fontes, que "há estudos que mostram que os alunos das escolas públicas vão mais bem preparados" (*Observador*). No que toca aos atores do governo, as suas intervenções no domínio das questões educativas e pedagógicas estiveram centradas na ideia de que a medida não iria implicar alterações na continuidade dos percursos escolares dos alunos.

Do exposto, constatamos a fraca mobilização de dados, estudos, investigações ou conhecimento educacional nos argumentos educativos/pedagógicos, embora três referências mereçam a nossa atenção, muito embora tenham sido residualmente mencionadas: a evocação dos *rankings* de escolas (segundo os resultados dos alunos em exames nacionais) para mostrar que as escolas privadas tendem a assumir as primeiras posições; a realização de um levantamento realizado pelos serviços do Ministério da Educação de *Análise da Rede de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo com Contrato de Associação*, onde se demonstrava a sobreposição de oferta pública e privada com contrato de associação; um estudo conduzido por uma instituição de ensino superior em 2013, onde se concluía que os alunos provenientes da escola pública têm melhores resultados nas universidades.

A mídia participa do debate e da construção da política

A análise da cobertura mediática sobre a medida política em análise evidenciou interessantes diferenças no tratamento jornalístico dos atores a quem deram voz. Uma vez considerado todo o corpus documental, constatámos que 50,1% dos atores presentes nos recortes de imprensa se manifestavam contra a restrição dos contratos de associação às situações de carência de resposta pública, enquanto que 33% dos atores se declararam a favor da medida, registando assim uma menor presença na cobertura mediática. Contudo, observámos que os atores tiveram uma presença variável em função do órgão de comunicação. Assim, os colégios privados afetados com a medida e os seus apoiantes tiveram um maior protagonismo nas notícias analisadas nos jornais *Observador* e *Diário de Notícias*, quando comparadas com os restantes órgãos de comunicação.[15] Por seu turno, o jornal *Público* foi aquele que maior variedade de atores incluiu, dando voz a mais professores, investigadores e *opinion makers*. De resto, a este propósito salientamos a residual presença de investigadores (académicos, especialistas,…), designadamente da área da educação, no corpus documental analisado, apontando a existência de um *gap* entre investigadores em educação e outros públicos (NÓVOA, 2015).

Por outro lado, a cobertura mediática observada permite apreender certas linhas estruturantes do debate: (i) há opções societais em torno das relações entre os domínios público e privado na provisão de educação que mobilizam um elevado número e

diversidade de atores em torno de propostas e interesses divergentes; (ii) o argumentário convocado referencia-se a um limitado naipe de universos sociocognitivos sublinhando certas tendências dominantes — a judicialização da política, a centralidade da referência económica/orçamental na legitimação das opções políticas, a subalternização do conhecimento científico educacional e do saber pedagógico; (iii) a mídia participa do debate e da construção da política.

Conflitualidade, centralidade e privatização da provisão: a cobertura mediática na construção das políticas públicas de educação

A análise da cobertura mediática sobre os contratos de associação de escolas parece servir como um bom lugar para observar a variedade de atores em presença no debate público, que vão apresentando argumentos de vária ordem e produzindo várias narrativas sobre o papel do Estado na educação. Entre estes, inclui-se a mídia que, atendendo às diferenças no tratamento jornalístico, se torna elegível enquanto coprodutora de políticas educativas. No recorte empírico analisado parece evidente que as relações de poder entre os atores estão para além da autoridade formal, sendo que a influência, nomeadamente junto da opinião pública, parece ser um recurso fundamental. Simultaneamente, a análise que conduzimos dá conta de alguns sinais de processos de mediatização das políticas educativas ou, como nos dizem Lingard & Rawolle, (2004), frequentemente, a mídia tanto pode relatar como criar uma crise (LINGARD, RAWOLLE, 2004: 362). De facto, apesar do debate público gerado, o governo não recuou na sua decisão e aplicou as anunciadas restrições e, desde o momento em que escrevemos este texto, o assunto tem estado relativamente ausente da agenda mediática. Parece portanto que mais do agir sobre os textos e os processos políticos este processo sinaliza uma mediatização geradora de polémica.

A análise evidenciou a menor presença de académicos, investigadores e especialistas, designadamente da área da educação, neste debate, que permanece pouco fundamentado com recurso ao conhecimento disponível. De resto, é importante notar que os argumentos educativos/pedagógicos foram os menos mobilizados quer por parte dos que defendiam a manutenção dos contratos de associação, quer por aqueles que defenderam a sua limitação. De facto, apesar de dispormos de um largo conhecimento sobre efeitos perversos do "gerencialismo do mercado" e do "centralismo do Estado", este tem permanecido um debate ideológico, o que converge para a ideia de que "a influência do conhecimento na política [é] mais simbólica do que real" (BARROSO, 2009: 990). Nesse sentido, convergimos com a hipótese levantada por Malin & Lubienski (2015) quando afirmam que o impacto mediático é frequentemente desconectado com a *educational expertise*.

Em síntese, esta pesquisa foi iniciada com o objetivo de melhor compreender o debate educativo em Portugal, através da análise da controvérsia gerada pela decisão política de limitar os contratos de associação de escolas privadas ao sistema público. Ao mesmo tempo, e tendo em conta os resultados da análise antes discutidos, uma interessante questão é suscitada: como se explica que, ao contrário do caso analisado, as dinâmicas de privatização nos setores do ensino superior e da educação de infância mereçam, nos debates e na sociedade portuguesa, um inesperado alheamento, qualquer que seja o campo considerado (político, educativo, académico, sindical)?[16] Isto ocorre apesar de a privatização adquirir, nesses setores, uma expressão e consequências muito mais amplas, em termos de população, de recursos envolvidos ou de democratização social e educativa. Nesse sentido, questiona-se a construção do debate educativo em Portugal (ABRANTES, 2009), e a diversidade dos seus agentes no espaço público, incluindo a ação da mídia. Por outro lado, o estudo ilustra de forma inequívoca a importância e a conflitualidade assumidas pela responsabilidade do Estado na provisão da educação (obrigatória), o que pode ser interpretado como um sinal da magnitude e da organização dos interesses antagónicos que aí se coagulam. Mesmo se não se avançou neste texto com a análise dos conteúdos político-ideológicos dos argumentos mobilizados, identificaram-se indícios do embate entre projetos de organização da provisão da educação segundo a agenda gerencial e privatizadora para a educação ou numa perspetiva de direito humano (desmercadorizado) básico e fundamental. Se o papel ambivalente do Estado português na construção do sistema (público) de educação parece ter no caso estudado um dos episódios mais claros, também a sua cobertura mediática é sugestiva quanto à complexidade e ambiguidade da construção do debate público sobre educação.

Recebido em 27/09/2017 e aprovado em 12/10/2017

Notas

1 Ver, por exemplo, o Despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de abril de 2012, que define as normas sobre a distribuição dos alunos na rede escolar e o Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro de 2013, que aprova o estatuto do ensino particular e cooperativo de nível não superior.

2 No entanto, e julgamos que esta é matéria digna de ser estudada, é bastante menos visível a inquietação pelo facto de, ao nível do ensino superior, Portugal ser um dos países europeus em que o setor privado tem maior expressão (mesmo se tem vindo a diminuir, abrangendo 19,6% dos estudantes em 2016). Desde há algum tempo, este fenómeno traduz-se pela adoção de procedimentos típicos do setor privado: o financiamento pelos estudantes e pela captação de receitas através do trabalho dos docentes - investigação, consultoria, lecionação; a precarização dos vínculos laborais e a desvalorização do trabalho e do trabalho docente; a adoção de estatutos jurídicos privados em certas áreas de atuação (cf., entre outros, Antunes, 2017). Do mesmo modo, parece não suscitar um debate similar e estar mais naturalizado o facto de, ao nível da educação de infância, o setor privado ter uma expressão (abrangia 47,1% das crianças inscritas em

2015/2016) incomparável com qualquer outro setor, já que não excede os 13,6% no ensino básico, os 21% no ensino secundário (note-se que em 2015/2016, frequentaram a educação de infância 88,4% das crianças entre os três e os cinco anos) (cf. https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74, consultado em 15 de setembro de 2017; DGEEC/DSEE/DEEBS, 2017: 19, 33).

3 Durante o XVIII Governo Constitucional (2009-2011), a então ministra da Educação, Isabel Alçada, procurou reorganizar a rede de escolas com contratos de associação; tal processo desencadeou uma reação fortíssima dos envolvidos, com manifestações de rua, encerramento de escolas e outros desenvolvimentos. Esta tentativa saldou-se pela manutenção quase intocada da rede de escolas com contratos de associação e pela diminuição progressiva do financiamento por turma.

4 O *Diário de Notícias* e a *TSF* pertencem ao grupo Global Media, onde se incluem ainda outros importantes jornais e edições impressas. O *Público* é detido pela Sonaecom, SGPS, SA é o quarto entre os jornais diários em termos de circulação, sendo líder online (ERC, 2015); o *Observador* é um jornal exclusivamente eletrónico, criado em 2014, com uma linha editorial assumidamente de "direita", não pertencendo a um grande grupo editorial em Portugal.

5 Interessou-nos a possibilidade de estender a cobertura mediática feita nas plataformas online que ganham cada vez mais leitores, observando-se, simultaneamente, uma quebra acentuada dos exemplares impressos vendidos em Portugal nos últimos 15 anos: se em 2000 as vendas dos jornais e outras publicações periódicas foi de 468.192 exemplares, em 2015 esse valor desceu para 234.102 exemplares (PRODATA, 2017).

6 A acompanhar esta contestação estiveram ainda outros importantes atores: representantes da Igreja Católica, nomeadamente a Conferência Episcopal Portuguesa e o Arcebispo de Braga; a Associação de Escolas Católicas; os partidos da oposição com acento parlamentar (PSD e CDS/PP); e o presidente do Conselho Nacional de Educação.

7 Aqui se incluem também órgãos da administração central do Estado (como a Secretaria de Estado da Educação e a Inspeção-Geral da Educação e da Ciência).

8 Para além dos atores que mais claramente se manifestaram a favor ou contra a restrição dos contratos de associação, outros atores estiveram presentes no debate, com alegações de natureza diversa. O presidente da República surgiu em 4,7% do corpus analisado, sobretudo no sentido de apelar a maior diálogo entre as partes. Nos restantes atores, tanto se mostraram a favor como contra a decisão política: professores, investigadores e *opinion makers*, autarcas e os tribunais (incluindo a Procuradoria-geral da República, o Tribunal de Contas e outras instâncias) tanto foram deliberando a favor das providências cautelares interpostas pelos colégios envolvidos ou de pareceres solicitados pelo Ministério da Educação.

9 Será objeto de um outro trabalho a análise aprofundada dos conteúdos político-ideológicos dos argumentos mobilizados no debate observado através da cobertura mediática, quanto a opções societais relativas ao papel da educação, do estado, dos domínios público e privado.

10 Não encontramos diferenças na distribuição do tipo de argumentos utilizados pelo Governo e seus apoiantes e os colégios privados e os seus apoiantes. Ambos recorreram sobretudo a argumentos jurídicos, económicos e ideológicos. Note-se contudo uma tendência para que os *opinion makers* recorram, sobretudo, a argumentos de natureza ideológica e os professores (incluindo os seus representantes sindicais) a argumentos que incluem a defesa dos seus interesses profissionais.

11 Note-se que a secretária de Estado adjunta e da Educação é licenciada, mestre e doutora em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, onde desempenhava, até assumir as funções no governo, o cargo de Professora Auxiliar. Entre os seus interesses de investigação conta-se a contratação pública e o direito da educação.

12 O conceito de judicialização da educação é aqui tomado no sentido clássico proposto por Vallinder (1994) para judicialização da política, que envolve a expansão do âmbito de ação "dos tribunais ou dos juízes à custa dos políticos ou administradores, isto é, a transferência dos direitos de elaboração da decisão da legislatura, do gabinete ou dos serviços públicos para os tribunais" (Vallinder, 1994: 91; cf. ainda, Santos, Marques & Pedroso, 1995 ou Konzen & Cafrune, 2016).

13 Conferir, por exemplo, os argumentos acima evocados do líder da oposição, da mãe entrevistada beneficiária de um contrato de associação ou do deputado do PSD.

14 As intervenções antes mencionadas dos membros do governo, do Movimento de Defesa da Escola Pública ou do deputado do PS ilustram esta conceção.

15 56,3% das notícias publicadas pelo *Diário de Notícias* e 55,8% pelo *Observador* tiveram como protagonistas os colégios privados afetados e os seus apoiantes; no *Público* esse valor foi de 41,9%.

16 Ressalve-se a existência de uma ou outra exceção que acaba absorvida no desconhecimento geral. Consultar a nota 2 referente à dimensão das dinâmicas de privatização no ensino superior e no setor da educação de infância.

Referências

ABRANTES, P. Os guardiões do templo: a imprensa generalista e a imposição de uma agenda educativa. **Educação, Sociedade e Culturas**, 28, pp. 127-144, 2009.

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, 28(1), pp. 263-282, 2014.

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, *33*(119), pp. 471-484, 2012.

_____. A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In: João Barroso (Org.). **A escola pública – regulação, desregulação privatização** (pp. 49-78). Porto: Asa, 2003.

ANTUNES, F. **Políticas educativas nacionais e globalização**. novas instituições e processos educativos. O subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998). Braga: Universidade do Minho, 2004.

_____. Uma trajetória singular? Apontamentos sobre europeização, privatização e especificidades do ensino superior português. **Revista Eletrônica de Educação**, *11*(1), pp. 165-184, 2017.

BALL, S. J. Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, *31*(5), 549-566, 2016.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education**. Brussels: Education International, 2008.

BAROUTSIS, A.; LINGARD, B. Counting and comparing school performance: an analysis of media coverage of PISA in Australia, 2000–2014. **Journal of Education Policy,** 32:4, 432-449, 2017.

BARROSO, J. **A Escola Pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto: Edições ASA, 2003.

BARROSO, J.; VISEU, S. De la régulation par l'offre scolaire à la régulation par la demande: le cas de Lisbonne. **Revue Française de Pédagogie**, n. 156, pp. 51-61, 2006.

CARDOSO, C. O público no privado e o privado no público em Portugal e na Inglaterra. In.: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (eds), **O público e o privado na educação**. Interfaces entre Estado e sociedade (pp. 81-117). São Paulo: Xamã, 2005.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state**. Londres: Sage, 1997.

COSTA, A. **Desigualdades sociais contemporâneas**. Lisboa: Mundos Sociais, 2012.

DALE, R. The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In.: HALSEY, A. H.; LAUDER, H.; BROWN, P.; WELLS, A. (eds), **Education — culture, economy and society** (pp. 273-282). Nova Iorque: Oxford University Press, 1997.

_____. A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (eds) **Educação crítica e utopia.** Perspectivas para o século XXI (pp. 53-69). Porto: Afrontamento, 2005.

_____. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 11, 13-30, 2008.

DAVIS, J. School Choice in the States: A Policy Landscape. **Council of Chief State School Officers**, 2013. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542701.pdf (Acessível em 2 de dezembro de 2015).

DGEEC/DSEE/DEEBS, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE)/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (DEEBS). **Educação em Números - Portugal 2017.** Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017.

DIOGO, A.; DIOGO, F. (orgs.). **Desigualdades no sistema educativo** percursos, transições e contextos. Lisboa: Mundos Sociais, 2013.

DOLOWITZ, D. P.; MARSH, D. Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. **Governance**, *13*(1), pp. 5-23, 2000.

EASTON, D. Categorías para el análisis sistémico de la política. In Albert Batlle (ed.), **Diez textos básicos en ciencia política**. Pp. 221-230. Barcelona: Editora Ariel, 1992.

ELACQUA, G. The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. **International Journal of Educational Development,** 32(3), 444-453, 2012.

ERC. **Caracterização dos principais grupos económicos da comunicação social**, 2015. < http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/estudos/caracterizacao-dos-principais-grupos-economicos-da-comunicacao-social>. Consultado em setembro de 2017.

ESTÊVÃO, C. V. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia/CIEd, 1998.

GERRARD, J.; SAVAGE, G. C.; O'CONNOR, K. Searching for the public: school funding and shifting meanings of 'the public'in Australian education. **Journal of Education Policy,** *32*(4), pp. 503-519, 2017.

HALL, D. & GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, 36 (132), pp. 743-758, 2015.

HOOD, C. A public management for all seasons?. **Public administration**, 69(1), 3-19, 1991.

JESSOP, B. The future of the national: erosion or reorganization? General reflections on the Western European case. Comunicação apresentada na 2ª Conferência da Revista **Theory, Culture and Society**, "Culture and identity: city, nation, world. Berlim, 10-14 Agosto, 1995a.

_____. The regulation approach, governance and post-Fordism: alternative perspectives on economic and political change? **International Journal of Human Resource Management**, 24 (3), 307-333, 1995b.

JUNEMANN, C.; BALL, S. ARK and the revolution of state education in England. **Education Inquiry** 4, 423-441, 2013.

JUSTINO, D. et al. **Atlas da educação** - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso. Portugal, 1991-2012. Lisboa: CESNOVA, 2014.

KONZEN, L. P.; CAFRUNE, M. A judicialização dos conflitos urbano-ambientais na América Latina. **Revista Direito e Práxis**, vol. 7, núm. 14, pp. 376-396, 2016.

LIMA, L. C. Evaluación hiper burocrática. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 20(3), pp. 87-118, 2016.

LINGARD, B.; RAWOLLE, S. Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. **Journal of education policy**, *19*(3), 361-380, 2004.

LONCLE, P.; AMARAL, M. P.; DALE, R. Introduction. Shaping the futures of young Europeans: education governance in eight European countries. In.: LONCLE, P.; AMARAL, M. P.; DALE, R. (eds.). **Shaping the Futures of Young Europeans**: Education governance in eight European countries. Oxford: Symposium Books Ltd, pp. 7-22, 2015.

MAGALHÃES, A. M. A nova governação e a reconfiguração das políticas educativas: entre a "competição" e a "escolha" (pp.43-56). In.: VENTURA, Alexandre; NETO-MENDES, António; COSTA, Adelino (Org.). **Escolas, competição e colaboração***:* que perspectivas? Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.

MALIN, J. R.; LUBIENSKI, C. Educational expertise, advocacy, and media influence. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas,** (23), 2015.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, 37(2): 353-381, 2012.

NOVOA, A. **Histoire & comparaison**: essais sur l' éducation. Lisbon: Educa, 1998.

_____. Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação?. **Revista Lusófona de Educação**, 28, pp. 11-21, 2015.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. **Estudos e indicadores**, 2015. http://observatorio-das-desigualdades.com.

OLIVEIRA, D. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, 36(132) p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, D., VIEIRA, L.. AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, 20(43), 529-548, 2014.

PERONI, V. Público/privado na educação especial em tempos de redefinições no papel do Estado. Pp. 39-60. In.: KASSAR, M. (Org.), **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: Vera Peroni (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação** (pp. 15-34). São Leopoldo: Oikos, 2015.

PORTA, E.; CIANCI, M. Médiatisation du processus de privatisation de ◎ et dans ◎ l'éducation en Amérique Latine et Caraïbes: une étude du discours des médias. **Educação & Sociedade**, 37 (134), 35-54, 2016.

PRODATA. **Jornais e outras publicações periódicas,** 2017.

SÁ, V.; ANTUNES, F. "'Arguments' for School Choice: A Case Study with Portuguese Parents. **Reis**. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, 143, 93 – 111, 2013.

SANTOS, B. de S. **O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988).** Porto: Afrontamento, 1990.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 48, 11-32, 1997.

_____. Os processos de globalização. In B. de S. Santos (org.), **Globalização. Fatalidade ou utopia**? (pp. 31-106). Porto: Afrontamento, 2001.

_____. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 72, 7-44, 2005.

_____. **Portugal.** *Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina, 2012.

SANTOS, B. S.; MARQUES, M.; PEDROSO, J. Los tribunales en la sociedades contemporaneas. **Pensamiento jurídico**, 4, pp. 5-38, 1995.

SEIXAS, A. M. O ensino superior privado em Portugal: políticas e discursos. **Revista Portuguesa de Educação**, 13(2), 53-79, 2000.

SILVA, F. Cidadania. In J. L. Cardoso, P. Magalhães & J. M. Pais, **Portugal social de A a Z. Temas em aberto** (pp. 35-42). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Expresso, 2013.

STOER, S. O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 41, 3-33, 1994.

STOER, S. R.; ARAÚJO, H. C. **Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia.** Lisboa: Escher, 1992.

STRÖMBÄCK, J. Four phases of mediatization: An analysis of the mediatization of politics. **The International Journal of Press/Politics**, 13 (3), 228-246, 2008.

VALLINDER, T. The Judicialization of Politics—A World-wide Phenomenon: Introduction. **International Political Science Review**, pp. 91-99, 1994.

VAN ZANTEN, A.; KOSUNEN, S. School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations. **London Review of Education**, 11(3), pp. 239-255, 2013.

VISEU, S. Gerencialismo, escola pública e desigualdades em educação. In.: LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio. **O Governo das Escolas**. **Democracia, Controlo e Performatividade** (pp. 135-150). Vila Nova de Famalicão: Húmus/Departamento de Ciências Sociais da Educação, 2017.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.800

A Educação Básica brasileira
E as novas relações entre o Estado e os empresários

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho*

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre a redefinição do papel do Estado e de sua lógica administrativa, cujas estratégias envolvem, principalmente, o alargamento da participação da sociedade civil na tomada de decisões e na execução de serviços que anteriormente lhe eram exclusivos, com implicações diretas no campo da educação. No processo de redimensionamento das relações entre o público e o privado, amplia-se cada vez mais a presença de empresários na formulação de políticas e na gestão da educação básica pública brasileira. O modelo de "Arranjos de Desenvolvimento da Educação" (ADE), elaborado pelo movimento empresarial Todos pela Educação e aprovado e normatizado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 09/2011, configura a estratégia mais recente de ingerência do interesse privado na educação pública.

Palavras-chave: Estado. Empresários. Educação básica pública.

Basic Education in Brazil
And the new relations between the State and entrepreneurs

ABSTRACT: This article presents reflections on the redefinition of the role of the State and its administrative logic, whose strategies mainly involve broadening the participation of civil society in the decision - making and execution of previously exclusive services, with direct implications for the field of education. In the process of resizing relations between the public and the private, the presence of entrepreneurs in the formulation of policies and in the management of Brazilian public basic education is increasing. The "Education Devel-

* Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Pós-Doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR- Brasil. *E-mail*: <elamjulia@hotmail.com>.

opment Arrangements" (ADE) model, prepared by the *All for Education* business movement and approved and regulated by the National Education Council, through Legal Opinion no. 09/2011, is the most recent private interest intervention strategy in public education.

Keywords: State. Businessmen. Public basic education.

La Educación Básica Brasileña

Y las nuevas relaciones entre el Estado y los empresarios

RESUMEN: Este artículo ofrece reflexiones sobre la redefinición del papel del Estado y de su lógica administrativa, cuyas estrategias incluyen, principalmente, el aumento de la participación de la sociedad civil en las decisiones y en la ejecución de servicios que anteriormente eran exclusivos del propio Estado, con implicaciones directas en el campo de la educación. En el proceso de reajuste de las relaciones entre lo público y lo privado, se amplía cada vez más la presencia de empresarios en la formulación de políticas y en la administración de la educación básica pública brasileña. El modelo de "Acuerdos de Desarrollo de la Educación" (ADE), elaborado por el movimiento empresarial Todos por la Educación y aprobado y reglamentado por el Consejo Nacional de Educación, mediante la Resolución n.º 09/2011, configura la estrategia más reciente de injerencia del interés privado en la educación pública.

Palabras clave: Estado. Empresarios. Educación básica pública.

L'éducation de Base Brésilienne

Et les nouvelles relations entre l'État et les entrepreneurs

RÉSUMÉ: Cet article présente des réflexions sur la redéfinition du rôle de l'État et de sa logique administrative, dont les stratégies impliquent principalement l'élargissement de la participation de la société civile à la prise de décision et à l'exécution de services auparavant exclusifs, avec des implications directes dans le domaine de l'éducation. Dans le processus de redimensionnement des relations entre le public et le privé, la présence des entrepreneurs dans la formulation des politiques et dans la gestion de l'éducation de

base publique brésilienne est en augmentation. Le modèle «Education Development Arrangements» (ADE), élaboré par le mouvement d'entreprise Tous pour l'Éducation et approuvé et régulé par le Conseil national de l'éducation, via l'avis n ° 09/2011, constitue la stratégie d'intervention d'intérêt privé la plus récente dans l'éducation publique.

Mots-clés: État. Entrepreneurs. Éducation de base publique.

Introdução

Nas últimas três décadas, o capitalismo mundial enfrentou um novo período de crise, identificada, sobretudo, com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social. Segundo Hobsbawm (1997, p. 19), a nova crise de acumulação do capital combinou, pela primeira vez na história, baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. A crise "afetou várias partes do mundo de maneiras e graus diferentes, mas afetou todas elas, fossem quais fossem suas configurações políticas, sociais e econômicas", trazendo sérias ameaças à acumulação de capital e à estabilidade política dos regimes democráticos.

As diferentes formas de enfrentá-la e de criar alternativas para a expansão do capital resultaram em um novo estágio do capitalismo, marcado pela globalização, pela restruturação produtiva e pelo predomínio do capital financeiro. Em correspondência, o Estado assumiu um novo papel e uma nova forma de atuação, caracterizada pela adoção de políticas neoliberais. A nova materialidade histórica e social produziu alterações também no campo educacional, que passou a ser compreendido como o espaço central na formação de valores e no desenvolvimento de atitudes fundamentais a essa nova condição social.

Considerando a indissociabilidade entre as relações sociais de produção e as formas políticas, jurídicas e ideológicas na história, é possível afirmar que as reformas dos subsistemas educativos no mundo e também no Brasil, particularmente na educação básica, visam atender às novas exigências de qualificação da força de trabalho e de participação cidadã. Assim, desenvolvem-se competências e habilidades requeridas pelo novo padrão produtivo e para uma atuação consciente, responsável e ativa.

O reconhecimento da importância da educação básica tem sido acompanhado pela busca da melhoria de sua qualidade, conforme os objetivos já indicados. Os encaminhamentos para a consecução dessa finalidade ancoram-se nas crescentes críticas às medidas de centralização administrativa e no fortalecimento das propostas de descentralização

e de ampliação da participação social, caracterizando uma tendência mundial de redefinição da política educacional e de reordenamento da forma de organização, gestão e financiamento educacional. No processo, são redefinidas as formas de relacionamento entre Estado e sociedade, com o que se procura, de um lado, fortalecer a autonomia das unidades escolares e ampliar a participação da comunidade e, de outro, abrir caminhos para novas responsabilidades, seja por parte dos estados, municípios e instituições, seja por parte da comunidade por meio de voluntários e das organizações não governamentais (ONGs) de diversos matizes, bem como de empresas. Assim, por meio de parcerias, na forma de convênios ou termos de cooperação, diversos sujeitos e instituições passam a atuar na organização e na gestão das escolas e das redes de ensino públicas.

No Brasil, a participação voluntária dos indivíduos e o envolvimento empresarial nas questões educacionais têm ocorrido por meio de ações de empresas privadas em fundações, institutos e ONG, que vêm assumindo um papel crescente na formulação de políticas públicas, na execução de ações e na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados). Esse processo vem redimensionando as relações entre o público e o privado e, ao mesmo tempo, redefinindo o conteúdo da política educacional e reorganizando a gestão da educação pública brasileira (PERONI, 2013, 2015).

Neste artigo, com a finalidade de subsidiar a compreensão da historicidade dos atuais encaminhamentos, analisamos como o processo de redefinição do papel do Estado e de alargamento da participação da sociedade, com o protagonismo dos empresários, vem repercutindo nas relações entre o público e o privado das políticas educativas. O amplo processo de modificação nas relações produtivas e político-sociais, de certo modo, abala as antigas referências, dando origem a novos questionamentos, particularmente em relação às funções tradicionais do Estado na oferta dos serviços públicos e na definição das políticas públicas para a educação básica.

O papel do Estado e a nova relação entre o público e privado

A premissa aqui considerada é de que as políticas educacionais atuais se inserem no quadro de crise do capitalismo mundial, a partir do qual os novos padrões de concorrência capitalista internacional, decorrentes da globalização, desencadearam um agudo processo de concentração e centralização de capitais e de reestruturação produtiva – denominada de *acumulação flexível*,[1] bem como a redefinição do papel do Estado de forma a atuar mais decisivamente na reorganização do processo produtivo.

Os desafios de responder com mais rapidez e eficiência às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais aliados à crise do Estado[2] fizeram com que, desde a década de 1980, o Estado de Bem-Estar Social, consolidado no pós-guerra, fosse gradativamente substituído por uma nova configuração, cujo processo passou por duas fases

principais. Segundo Bresser-Pereira e Grau (1999, p. 15), "nos anos 80 assistimos à onda neoconservadora com sua proposta do Estado mínimo,[3] nos 90, quando começa a tornar-se claro o irrealismo da proposta neoliberal,[4] o movimento em direção à reforma ou mais propriamente à reconstrução do Estado se torna dominante". Nessa nova fase, em que o Estado passou a ser discutido não apenas sob o impacto das críticas às políticas de liberalização e privatização, mas também dos resultados decepcionantes alcançados por meio delas, insere-se a política da terceira via.[5]

Embora a terceira via compartilhe princípios do neoliberalismo, difere dele quanto às estratégias (MARTINS, 2009). Na perspectiva da terceira via, a crise do Estado é de ingovernabilidade e, portanto, para assegurar maior governabilidade e maior governança, sua reconstrução ou reforma seria fundamental para a obtenção de apoio político e para efetivar as decisões do governo (BRESSER PEREIRA, 1997). Nesse sentido, no capitalismo globalizado, a presença do Estado é imprescindível para regular e coordenar processos de desenvolvimento econômico e social, motivo pelo qual lhe é atribuída outra qualidade. Para o sociólogo britânico Anthony Giddens (2005, p. 82), um de seus idealizadores: "A questão não é mais ou menos governo, mas o reconhecimento de que a governação deve se ajustar às novas circunstâncias da era global; e de que a autoridade, inclusive a legitimidade do Estado, tem de ser ativamente renovada".

Na busca pelo fortalecimento do Estado, a terceira via defende a reinvenção ou a reforma do Estado e do governo[6] e tenta se diferenciar tanto da teoria de esquerda, representada pela socialdemocracia clássica, quanto da de direita, representada pelo neoliberalismo, por considerá-las inadequadas e insuficientes para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo (GIDDENS, 2005).

No Brasil, a proposição da política da terceira via foi explicitamente assumida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado e elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). A proposta teve continuidade e aprofundamento nos governos posteriores.

O modelo alternativo para a reforma foi denominado por seus proponentes "Estado Social-Liberal", cujo pressuposto básico era a complementaridade entre Estado e mercado para o bom funcionamento da economia e do sistema democrático. Foi denominado social, "porque continuará responsável pela proteção dos direitos sociais à educação, à saúde e à previdência básica" e "liberal, porque realizará estas tarefas de forma muito mais competitiva, deixando de oferecer à burocracia estatal o monopólio das verbas orçamentárias para a educação, saúde, cultura" (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 94). Para isso, segundo Bresser-Pereira, então ministro do extinto Ministério da Administração da Reforma do Estado (Mare):

> A construção de obras de infra-estrutura será terceirizada [...] As empresas produtoras de bens serão privatizadas. As empresas produtoras de serviços públicos serão objetos de concessão a empresas privadas [...] E, finalmente, a oferta de serviços

> sociais será entregue, também de forma competitiva, não a empresas privadas, mas a organizações públicas não-estatais. Este é um fenômeno que está começando a acontecer em todo o mundo, embora a grande maioria dos analistas ainda não se tenha dado conta dele (BRESSER- PEREIRA, 1998, p. 94).

Em outras palavras, propunha-se um Estado "[...] que por sua vez proteja os direitos sociais ao financiar as organizações públicas não-estatais – que defendem direitos ou prestam serviços de educação, saúde, cultura, assistência social – e seja mais eficiente ao introduzir a competição e a flexibilidade da provisão desses serviços" (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 17).

Na busca pela "modernização política" e pela construção de um "novo Estado democrático" (GIDDENS, 2005), o programa da terceira via orienta que mudanças organizacionais na aparelhagem estatal e nas relações entre Estado, sociedade civil e mercado sejam promovidas, mediante a adoção de uma nova forma de gerenciamento público – denominada gerencial (BRASIL, 1995).

Segundo Martins (2009, p. 78), o "que se busca com a reforma é o estabelecimento de novos marcos regulatórios que viabilizem a redefinição das estruturas e as interfaces que o Estado faz com o econômico e com o social". Nesse processo, o Estado delineia seu novo perfil, deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para desempenhar o papel de coordenador e regulador (BRESSER--PEREIRA, 1997), reservando-se o direito de conceber, programar, acompanhar, fiscalizar e avaliar o desempenho e os resultados. Na nova posição do Estado, separam-se as funções de governar e de executar. "Esta separação permite que o Estado faça concessão de serviços, introduzindo mecanismos externos de contratação, transferindo, para as instituições privadas ou públicas não-estatais[7], na qualidade de prestadoras, funções e serviços tradicionalmente desempenhados por ele ou estabelecendo parcerias com a sociedade" (CARVALHO, 2009, p. 1148).

O programa da terceira via tem como finalidade a renovação da sociedade civil no sentido de torná-la um espaço de colaboração ou obrigação mútua. O processo exige a formação de uma cultura cívica empreendedora, na qual os grupos sociais produzam estratégias para a resolução dos seus próprios problemas, tornando-se independentes do Estado. Para que se forme essa nova cultura, o Estado deve ampliar **a participação política da sociedade civil, estimular** a responsabilidade social das empresas e encorajar tomadas de decisão que envolvam autonomia e iniciativas econômicas locais, sem, no entanto, abrir mão do monitoramento e da regulação. Segundo Giddens (2005, p. 94), isso "se aplica obviamente à educação".

Na nova concepção de atuação estatal, cujos princípios norteadores são o "aprofundamento" e a "ampliação da democracia" (GIDDENS, 2005, p. 79), a sociedade civil seria transformada em parceira do Estado e compartilharia suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que imporia limites à atuação e ao controle estatal excessivo.

A base da parceria entre o governo e as instituições da sociedade civil teria como referência a criação de uma "nova economia mista", a qual envolveria "[...] uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados mas tendo em mente o interesse público". Também envolveria "[...] um equilíbrio entre regulação e desregulação, num nível transnacional bem como em níveis nacional e local; e um equilíbrio entre o econômico e não-econômico na vida da sociedade" (GIDDENS, 2005, p. 109-110).

A finalidade da parceria entre as duas instâncias é explicitada por Giddens na seguinte afirmação:

> As parcerias em projetos públicos podem conferir ao empreendimento privado um papel mais amplo em atividades que anteriormente os governos proviam, assegurando ao mesmo tempo que o interesse público permaneça dominante. No devido tempo, o setor público pode fornecer recursos capazes de ajudar a empresa a florescer e sem os quais projetos conjuntos podem fracassar [...] (GIDDENS, 2005, p. 135-136).

Na busca de alternativas que estimulem soluções fora do espaço público estatal, argumenta-se que a política governamental "[...] pode fornecer capital de maneira direta, mas também criar incentivos para que empresas privadas façam investimentos, ofereçam programas de treinamento e fomentem a iniciativa local" (GIDDENS, 2005, p.94). Nesses termos, o Estado cria condições para os investimentos privados em atividades que, anteriormente, eram de sua responsabilidade, ao mesmo tempo em que adota medidas que estimulem ou favoreçam a expansão da atuação do setor privado.

Para Martins (2009, p.79), nessa nova estratégia de desenvolvimento capitalista, os papéis são bem definidos:

> [...] Ao aparelho do Estado, atuando supostamente em defesa do interesse de todos, caberia indicar áreas prioritárias, o formato do projeto, o tipo de concessão pública, o tempo de exploração e os incentivos (renúncias) fiscais de estímulo ao investimento de capital privado. Ao empresariado caberia realizar as obras, oferecer empregos, explorar as concessões e usufruir os incentivos disponibilizados, alavancando o desenvolvimento.

Visando partilhar responsabilidades com diferentes "atores" políticos, o Estado procura adotar novos arranjos políticos de democracia, redefinindo suas fronteiras, incentivando parcerias com grupos do terceiro setor e com empresas que tenham interesse em prestar serviços sociais em colaboração com a aparelhagem estatal. As vantagens desses novos arranjos são assim descritas por Giddens:

> [...] se desenvolvidos de maneira eficaz, os grupos do terceiro setor podem oferecer opções de escolha e capacidade de resposta na prestação de serviços públicos. Eles podem também ajudar a promover a cultura cívica local e algumas formas de

> desenvolvimento comunitário. Para tanto, eles precisam ser ativos e empreendedores. Os empresários sociais podem ser inovadores muito eficazes no domínio da sociedade civil, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento econômico. [...] Os grupos do terceiro setor podem também combinar eficácia nos negócios com o estímulo a programas sociais (GIDDENS, 2001, p. 86).

Ao oferecer mais centralidade à atuação da sociedade civil[8], essa proposta legitima o protagonismo do empresariado na realização de projetos importantes demandados pelo "interesse público" e comprometidos com o desenvolvimento social. Considerando a importância da atividade empresarial social e que os empresários têm recebido pouca atenção tanto por parte "da velha esquerda" [social democracia] quanto por parte dos neoliberais, Giddens (2001, p. 80) argumenta:

> [...] Empresários bem sucedidos são inovadores, porque reconhecem a oportunidade que os outros perdem e assumem os riscos que os outros rejeitam, ou ambos. Uma sociedade que não estimula a cultura empresarial não pode gerar a energia econômica que provem das idéias mais criativas. Os empresários sociais e cívicos são tão importantes quanto aqueles empresários que trabalham no contexto de mercado, uma vez que o impulso e a criatividade necessários no setor público e na sociedade civil são os mesmos de que se precisa na esfera econômica.

Concordando com Martins (2009, p. 82), ressaltamos que, nessa proposta, dois aspectos relevantes precisam ser considerados:

> [...] Um deles refere-se ao fato de esta indicação atende interesses de importantes segmentos da classe burguesa, uma vez que abre novos horizontes para a reprodução e acumulação do capital em espaços que antes eram restritos à intervenção do setor público. O outro aspecto refere-se ao fato de que essas mudanças exigem que o empresariado assuma uma nova postura, aceite certas responsabilidades para com as questões sociais, atuando no desenvolvimento de projetos comunitários e na mobilização de organizações não-governamentais, associações e institutos comprometidos com esses projetos [...].

Para o autor, esse envolvimento "significa que a classe empresarial deve se renovar politicamente para assumir um novo papel e uma nova conduta na sociedade civil referenciada no postulado da 'responsabilidade social'" (MARTINS, 2009, p. 82).

Partindo da relação contraditória entre o público e o privado e considerando as relações sociais capitalistas, bem como a natureza institucional do Estado moderno, concordamos com a afirmação de que o Estado, "em sua origem, submete a dimensão pública à esfera privada, em benefício desta última", ao mesmo tempo em que demonstra "a tendência histórica de intensificação da dimensão estatal/mercantil". Isso faz "[...] com que o Estado dirija suas políticas públicas para o polo privado da contradição, dada a materialidade da economia" (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2005, p. 15-16). Na sociedade atual, é "no âmbito do Estado que se privilegia a '[...] dinamização das virtualidades do sistema de mercado [...]' e os processos que visam a acumulação do capital, que se

inserem as políticas sociais públicas" (SGUISSARDI, 2015, p. 876). Dentre essa políticas, estão a universalização da educação básica e sua pretendida melhoria da qualidade.

Assim, conforme Sguissardi (2015, p. 876), "apesar de políticas sociais do Estado, não se pode entendê-las como sendo independentes da predominância do polo privado-mercantil sobre o polo social e público do Estado", pois "não são autônomas". Pelo contrário, desenvolvem-se "[...] pressionadas no âmbito dessa correlação de forças representada pelos interesses econômico-políticos dominantes e os das classes sociais dominadas, especialmente em país que se destaca pelo altíssimo grau de desigualdade social" (SGUISSARDI, 2014, p. 21).

A seguir, tendo em vista a configuração de novas relações entre Estado e sociedade, abordaremos as *novas formas de parceria entre o público e o privado* e o crescente envolvimento empresarial *na educação púbica brasileira.*

O envolvimento empresarial *na educação pública brasileira*

Ao redefinir seu papel com base no modelo gerencial, o Estado separa as funções de planejamento e de execução de serviços. Assim, reiteramos que, diante da necessidade estrutural de expansão do capital, ao abandonar o papel de executor, o Estado se exime da incumbência de fornecer serviços de forma direta e, consequentemente, transfere para a sociedade civil e para as instituições do setor privado e público não-estatal funções e serviços que até então lhe eram exclusivos.

Nesse contexto, conforme pode ser observado na legislação brasileira, as parcerias entre o público e o privado passam a ser priorizadas. A Emenda Constitucional n° 19, de junho de 1998, modificando os princípios e as normas da administração pública, autorizou as mais variadas formas de parcerias, admitindo a destinação de recursos públicos para a esfera privada. A Lei Complementar n° 101, de maio de 2000 regulamentou a EC n° 19, estabelecendo normas para as finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Posteriormente, a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, 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.

Nos últimos anos, temos identificado inúmeras iniciativas de entrada das empresas privadas no campo da educação pública, influenciando a gestão, os currículos das escolas e a formação de professores, a exemplo dos programas coordenados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não governamental sem fins lucrativos fundada em 1994 (PERONI, 2008).

Comentando as novas estratégias de ampliação da presença do setor privado na oferta da educação básica pública, Adrião e Borghi (2008) destacam as parcerias, diferenciando três possíveis modalidades: a) a compra de "sistemas de ensino" privados pela

rede pública, na forma da aquisição de materiais didáticos (em geral apostilados); b) a subvenção de vagas em instituições privadas; c) a "assessoria na gestão". Em geral, essas parcerias têm sido firmadas pela rede pública municipal porque, com a descentralização da educação, cuja medida principal foi a municipalização do ensino, há a transferência de responsabilidades da gestão das etapas iniciais da educação básica para os municípios, favorecendo "inúmeros arranjos localmente criados" (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 101). Assim, a exigência da municipalização do ensino, desde 1996, proporcionou condições para a atuação crescente das empresas na rede pública de ensino.

Quanto às experiências de novas formas de gestão das políticas educacionais, verificamos que a participação de novos atores, particularmente de empresários, vem sendo reconhecida como fundamental para o alcance de melhores resultados por parte das escolas. Ao mesmo tempo, vêm sendo configuradas novas estratégias de redefinição do relacionamento entre Estado e empresas privadas para fins de prestação de serviços públicos.

Observamos também que o envolvimento empresarial e a participação voluntária dos indivíduos nas questões sociais é uma tendência mundial (PERONI, 2013). No Brasil, esse envolvimento tem ocorrido por meio da atuação de empresas privadas em fundações, institutos e ONG, que vêm assumindo um papel na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados) e na execução de ações.

No campo educacional, um exemplo dessa tendência é o manual *O que as empresas podem fazer pela educação*, produzido pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Por meio desse documento, busca-se sensibilizar o empresariado brasileiro para uma atuação "no sentido de se articular com seus pares e a outros atores sociais, com a perspectiva de influir na elaboração e execução das políticas públicas na área da educação" sob a justificativa de que ações conjuntas da empresa com a escola pública "criem novas soluções, fruto do trabalho dos próprios atores envolvidos na melhoria da qualidade da educação: empresa e escola" (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 5). Nesse manual, dentre os focos de ação sugeridos às empresas que desejam colaborar para a educação pública, encontram-se: a produção de materiais didáticos; a implementação de programas educacionais dentro da empresa; o combate ao analfabetismo na empresa; o estímulo à matrícula dos filhos dos funcionários; o estímulo à participação dos funcionários na escola dos filhos; a formação e atualização profissional; e o incentivo a atividades culturais e desportivas (INSTITUTO ETHOS, 1999). O documento oferece, ainda, um *Guia de estratégias de ação* para orientar as empresas a ajudar a escola pública.

O movimento empresarial *Todos Pela Educação* e o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (*Rede Gife*) também se inserem nessa política que estimula os empresários a assumir um papel decisivo, com intervenções sistemáticas em questões sociais.

Mais recentemente, temos observamos a crescente influência do empresariado na elaboração e na execução das políticas públicas para a educação, interagindo com as

estratégias de expansão do mercado educacional, especialmente do mercado especializado em assessorias e consultorias. Um exemplo é a proposta *"Arranjos de Desenvolvimento da Educação" (ADE), que, elaborada com base na perspectiva gerencial da administração pública, insere-se na busca por novas formas de* coordenação e de cooperação intergovernamental *e de* institucionalização de novas parcerias público-privadas para a oferta da educação básica pública. *A importância da adoção de modelos de* associativismo territorial e de coordenação federativa, bem como a necessidade de criação de uma nova institucionalidade para as formas de colaboração que trasponham os limites da administração pública são descritas por *Abrúcio (2012, p. 24):*

> A discussão dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) significou, nesse sentido, uma reviravolta na agenda da política pública. Antes de focar nesse novo modelo, vale citar quais são os fatores que levam ao sucesso do associativismo territorial. De maneira geral, é preciso que haja, em primeiro lugar, mecanismos que reduzam a desconfiança política entre os municípios, dando estabilidade institucional à parceria. Em segundo, é muito importante o apoio dos governos federal e estadual, em virtude da fragilidade gerencial e da falta de recursos dos municípios. Igualmente essencial é a orientação dos arranjos territoriais para uma gestão em rede e direcionada a resultados, criando, de um lado, mecanismos para articular projetos conjuntos e, de outro, para administrar conforme metas e indicadores previamente definidos. Este último ponto põe em evidência que o sucesso das formas de consorciamento intergovernamental depende de um modelo institucional bem gerido, capaz de ser inovador na forma e no conteúdo das políticas. Em suma: a criação do associativismo depende de um modelo administrativo. Elemento importante, embora não seja condição *sine qua non*, é a busca de parcerias com atores sociais a fim de fortalecer a articulação intermunicipal.

A proposta "Arranjos de Desenvolvimento da Educação" (ADE) apresenta-se como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Elaborada pelo movimento empresarial *Todos pela Educação*, aprovada e normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 09/2011 (BRASIL, 2011) e da Resolução nº 01/2012 (BRASIL, 2012), sugere mecanismos para fortalecer e implementar o regime de colaboração entre entes federados, particularmente entre municípios, no sentido da organização dos seus sistemas de ensino, conforme previsto no Art. 211 da Constituição Federal[9], e, assim, constituir um sistema nacional de educação. O regime de colaboração pressupõe a institucionalização de uma forma privilegiada de cooperação horizontal entre municípios, com o apoio dos estados e da União, mediante os Arranjos de Desenvolvimento da Educação, conforme previsto no § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Na Resolução nº 01/2012, que dispõe sobre a implementação desse regime de colaboração, arranjo é entendido como "uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico" (BRASIL, 2012, Art. 2º). Nesse sentido, contribuiria para a construção do Sistema Nacional de Educação.

A principal estratégia para sua implementação consiste na ação coordenada entre as instituições públicas responsáveis pela educação nos municípios articulados e as "instituições privadas e não-governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações" (BRASIL, 2012, Art. 2º, § 1º). Esse regime de colaboração é considerado de um "novo" tipo (ARAÚJO, 2013, ABICALIL, 2013, ARGOLLO; MOTTA, 2015). *As ações coordenadas, cujo objetivo é assegurar o direto à educação de* qualidade, *tomam por base quatro eixos fundamentais: I)* gestão educacional; II) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; III) práticas pedagógicas e avaliação; IV) infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2011).

C*om a finalidade específica de auxiliar os* municípios a alavancar ações e indicadores educacionais contidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no sentido de melhorar a qualidade do ensino, essa *proposta de cooperação intermunicipal, seguindo a metodologia de trabalho em rede entre os municípios, pauta-se nos indicadores do* Plano de Ações Articuladas (PAR), programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007 como ferramenta de diagnóstico e planejamento da educação municipal.

Alguns estudos (ABICALIL, 2013; ARAÚJO, 2013; OLIVEIRA, GANZELI, 2013) têm dado destaque para as novas relações intergovernamentais, nas quais participam as unidades subnacionais e o governo central no desenvolvimento da educação, como também para a criação de novas estratégias para as disputas do fundo público. Isso ocorre por meio de novas formas de regramento do regime de colaboração, da constituição de fundos, do estabelecimento de convênios, contratos, consórcios e arranjos diversos no sentido de se alcançar a transferência de recursos públicos federais diretamente para as administrações municipais[10].

Há autores que compreendem que as propostas dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação coincidem com a apresentação de "estratégias para conformar um arcabouço jurídico normativo que permita atuar diretamente sobre os recursos federais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)" (ABICALIL, 2013, p. 803), ou, ainda, com os

> Programas de Desenvolvimento Regional Sustentável, derivados de empreendimentos de grande impacto promovidos por investimentos públicos diretos e incentivados por Fundos de Desenvolvimento Regional com recursos orçamentários, concessão de financiamento em condições especiais a empreendimentos privados e, mesmo, parcerias público-privadas (ABICALIL, 2013, p. 820).

Enfim, constata-se que a redefinição dos métodos de gestão das instituições públicas educacionais municipais institui um novo tipo de parceria público-privada na reconfiguração do regime de colaboração entre os entes federados e na organização dos sistemas de ensino. De nossa perspectiva, isso revela, de um lado, a influência dos empresários na

formulação da política educacional e, de outro, que a oferta de assessorias para a gestão pública municipal, por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação, implica a busca de novas estratégias de expansão e de controle do mercado educacional, mesmo que, a *priori,* isso aparentemente não envolva "a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações" (BRASIL, 2012, Art. 2º, § 1º).

Cabe-nos mencionar que, dentre as várias instituições que, *desde o ano de 2009,* vêm *assumindo o compromisso de apoiar as secretarias municipais de educação de diferentes lugares do país na implantação de um modelo estratégico de cooperação, por meio dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), encontram-se o Instituto Votorantim, a Fundação Vale, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Positivo. Alguns desses* **grupos contam com o apoio do** *Todos pela Educação* e integram o Grupo de Institutos e Fundações de Empresas (Gife).

Considerações finais

Em face ao exposto, podemos afirmar que as políticas educacionais atuais apontam para mudanças significativas na forma de organização, de gestão e de financiamento do sistema de ensino público. O Estado, ao redefinir sua forma de atuação e de intervenção, abre caminhos para novas responsabilidades, atribuindo-as seja aos estados, municípios e instituições públicas, seja a empresas, ONG de diversos matizes e a comunidade, na forma de participação voluntária. Mediante parcerias, tais setores atuam na manutenção, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas e das redes de ensino públicas.

Em suma, a reorientação das políticas públicas aponta para diferentes formas de relação entre o público e o privado, como também para o recuo do Estado na provisão direta dos serviços (BRASIL, 1995). Como afirma Dale (1994, p. 112), no campo educacional, esse processo pode ser entendido de diversas formas: "o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais".

Importa-nos destacar que essas mudanças, muitas vezes operadas por mecanismos bastante sutis, por um lado, abrem novos espaços de atuação das empresas privadas na educação pública, especialmente por meio do mercado especializado em assessorias e consultorias, e, por outro, favorecem o protagonismo dos empresários na formulação e na execução das políticas, bem como na gestão da educação pública brasileira. Os ADE, como proposta de regime de colaboração de um "novo" tipo, evidenciam uma nova "estratégia do capital para ampliar os espaços de acumulação" e para conformar a construção de um Sistema Nacional de Educação "circunscrito no 'compromisso' do setor público com os interesses do setor privado" (ARGOLLO, MOTTA, 2015, p. 54).

Sem desconsiderar a complexidade e o caráter multifacetário da relação entre o público e o privado no período atual (PERONI, 2015), o crescente interesse do setor empresarial por influenciar a definição e a implementação das políticas públicas educacionais e, em consequência, na consolidação da esfera pública no Brasil é um tema recente em nossa realidade educacional. Isso nos desafia a participar dos debates e das reflexões, bem como a nos posicionar nesse campo de disputas.

Recebido em 30/09/2017 e aprovado em 15/11/2017

Notas

1 Segundo Harvey (2000, p. 140), a acumulação flexível, para superar a rigidez do sistema fordista e atender, de forma ágil, a uma gama bem mais ampla de necessidades do mercado, incluindo as rapidamente cambiáveis, "[...] apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional".

2 No Plano Diretor da Reforma do Estado brasileiro, a crise do Estado é definida em três dimensões: "(1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda de crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) como esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição das importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) como superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática" (BRASIL, 1995, p. 15).

3 Essa fase foi marcada pelas diretrizes neoliberais, seguindo os preceitos do que ficou conhecido como *Consenso de Washington* (1989). Tais diretrizes são: "(a) estabilização macroeconômica; (b) flexibilização comercial; (c) liberalização dos fluxos de capital; (d) a redução dos recursos públicos para as políticas sociais; (e) redefinição do papel do aparelho de Estado nas questões econômicas, políticas e sociais" (MARTINS, 2009, p. 57).

4 O neoliberalismo "propõe que o bem estar humano pode vir a ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriadas a essas práticas [...] Deve também estabelecer estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais, para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado [...] As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo [...]" (HARVEY, 2008, p. 12).

5 A política da Terceira Via edificou-se na década de 1990, em meio aos movimentos dos "novos democratas", nos Estados Unidos, e no "novo trabalhismo", na Inglaterra, ligados, respectivamente, a Bill Clinton e a Tony Blair. "Para disseminar esse novo projeto político e construir um consenso internacional em torno dele, foi organizado, em 1999, um movimento denominado de *Cúpula da Governança Progressista* destinado a reunir periodicamente chefes de governo de diversos países" (CARVALHO; GARCIA, 2016, p. 67).

6 Conforme Martins (2009, p. 70): "Nessa construção teórica, Estado e governo se (com)fundem em uma única dimensão, expressando-se como *lócus* do exercício do poder, como propõe o liberalismo e, de modo especial, o pensamento hayekiano. A renovação de que se fala corresponde, portanto, à renovação da aparelhagem estatal e de uma nova relação com a sociedade civil [...]".

7 A expressão setor público não-estatal, de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), refere-se àquilo que não faz parte do aparelho do Estado, a exemplo das organizações sociais e agências executivas – autarquias e fundações.

8 De acordo com Wood (2011, p. 208-209), o conceito de sociedade civil tem servido a inúmeros e variados fins. "Os principais usos comuns se originam da distinção entre sociedade civil e Estado. 'Sociedade civil' é definida pelo defensores dessa distinção em termos de algumas oposições simples: por exemplo, 'o Estado (e seus órgãos militares, policiais, legais, administrativos, produtivos e culturais) e o espaço não estatal (regulado pelo mercado, controlado pelo poder privado ou organizado voluntariamente) da sociedade civil'; ou poder 'político' *versus* 'social', direito 'público' *versus* 'privado' [...] Nesta definição, 'sociedade civil' abrange uma ampla série de instituições e relações, de lares, sindicatos, associações voluntárias, hospitais e igrejas, até o mercado, empresas capitalistas, enfim, toda a economia capitalista. As antíteses significativas são o Estado e o não Estado, ou talvez o político e o social". Para a autora, as condições históricas tornaram possíveis na sociedade moderna ocidental a separação e a distinção entre Estado e sociedade civil, criando novos modos de dominação e coerção. "Em certo sentido, trata-se da privatização do poder público que criou o mundo historicamente novo da 'sociedade civil'". Ou seja, "'Sociedade civil' constitui não somente uma relação inteiramente nova entre o 'público' e o 'privado', mas um reino 'privado' inteiramente novo [...]. Ela gera uma nova divisão do trabalho entre a esfera 'pública' do Estado e a esfera 'privada' da propriedade capitalista e do imperativo de mercado, em que apropriação, exploração e dominação se desligam da autoridade pública e da responsabilidade social – enquanto esses novos poderes privados dependem da sustentação do Estado [...]" (WOOOD, 2011, p. 2017-218).

9 Cabe destacar que, ainda "não há regulamentação do regime de colaboração por meio de uma legislação complementar, conforme preconizado pela CF de 1998" e que a construção, a institucionalização e a implementação da proposta do ADE vêm sendo articuladas por grupos empresariais com o apoio dos poderes Executivo e Legislativo (ARAÚJO, 2013, p. 796).

10 Abicalil (2013, p. 807-809), ao se referir à parcela de complementação da União a ser fixada anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, afirma: "Considerada a complementação adicional da União para o ano de 2012, através da Portaria do MEC n. 344, de 24 de abril de 2013, essa parcela alcançou a maior parte do montante que foi distribuído (R$ 1,3 bilhão), cumprindo a Resolução n. 7, de 26 de abril de 2012, daquela Comissão Intergovernamental. A mesma destinação está prevista em R$ 1,07 bilhão para 2013. Esses recursos são transferências diretas da União, adicionais aos que os estados e municípios já dispõem para a manutenção e o desenvolvimento da educação básica pública, cuja destinação legal está considerada na LDB [...] Mantida essa proporção nas destinações na soma dos incisos IV, V e VIII do artigo 70 da LDB, tratar-se-ia de uma cifra próxima de R$ 4 bilhões anuais agregados potencialmente ao complemento da União. Não há informações seguras estratificadas para sua confirmação. Isso demandaria uma pesquisa nacional mais acurada. O fato é que tais volumes de recursos potencializam um mercado de R$ 5 bilhões anuais em consultorias, mobilização social, eventos, seminários, fóruns, programas de formação continuada, de gestão de pessoas, de assessorias pedagógicas e de planejamento, de oficinas didáticas, de organização curricular, de materiais complementares para os chamados currículos estruturados e de suporte pedagógico para preparação de exames massivos, entre outras atividades. Tais insumos são realizados por contratações pulverizadas entre os 5.570 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal para provimento de suas respectivas redes de ensino oficiais".

Referências

ABICALIL, C. A. Sistema nacional de educação: os arranjos na cooperação, parceria e cobiça sobre o fundo público na educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 803-828, jul./set. 2013.

ABRÚCIO, F. L. Associativismo territorial para a coordenação intergovernamental. In: ABRÚCIO, F. L.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Regime de colaboração e associativismo territorial:** arranjos de desenvolvimento da Educação. São Paulo: Moderna, 2012, p. 17-30.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008, p. 99-110.

ARAÚJO, G. C. Federalismo e políticas educacionais no Brasil: equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul./set. 2013.

ARGOLLO, J.; MOTTA, V. Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de 'novo' tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, n. 56, p. 44-57, ago. 2015.

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

_____. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar n° 101,** de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.079,** de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

_____. **Projeto de Lei nº 2417**, de 28 de setembro de 2011, que Dispõe sobre Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), 2011. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Resolução nº 1**, de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. Lei nº 13.005**,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A reforma do Estado nos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

_____. Um Novo Estado para a América Latina. **Novos Estudos Cebrap 50**, março 1998, p. 91-98. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/91.NovoEstadoParaALatina.pdf. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 10, n.109, p. 1139-1166, set./dez., 2009.

CARVALHO, E. J. G.; GARCIA, J. D. A "educação para a cidadania ativa" como estratégia contemporânea do programa neoliberal da terceira via. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 61-78, set./dez. 2016.

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

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5. ed., Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 9ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **O neoliberalismo:** história e implicações. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBSBAWN, E. **Era dos extemos:** O breve século XX: 1914-191. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

INSTITUTO ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação.** São Paulo: CENPEC: Instituto Ethos, 1999.

MARTINS, A. S. **A direita para o social:** a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de fora: UFJF, 2009.

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out./dez. 2013.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 9-32.

_____. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre público e privado na educação**. São Leopoldo, Oikos, 2015, p. 15-34.

SILVA JÚNIOR, J. R; SGUISSARDI, V. Reforma da Educação Superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, v. 13, n.2, p. 81-110, 2000.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

_____. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo hitórico. São Paulo: Bitempo, 2011.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.794

O público e o privado
Para os serviços sociais[1]

Liane Vizzotto*
Berenice Corcetti**
Sandra Pierozan***

RESUMO: O tema desta reflexão é a regulação jurídica na relação público-privada. O objetivo é analisar os instrumentos jurídicos utilizados em parcerias, demonstrando como elas ocorrem no contexto dos serviços sociais, inclusive na educação. A consulta à legislação e à literatura são as fontes de pesquisa. Há o crescimento dos instrumentos reguladores decorrente de leis criadas para regulação das parcerias, tornando-os fundamentais na legalização das políticas educacionais. A terceirização dos serviços educacionais é legitimada pela relação público-privada.

Palavras-chave: Relação público-privada. Instrumentos jurídicos. Serviços sociais. Educação.

The public and the private
For social services

ABSTRACT: The theme of this reflection is the legal regulation of public-private relations. The objective is to analyze the legal instruments used in partnerships, demonstrating how they occur in

* É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atua como professora nos cursos de especialização PROEJA e Educação do Campo. É professora no IFC- Campus Concórdia nas disciplinas de Políticas Educacionais, Educação Inclusiva, Fundamentos Teóricos e Metodológicos, Estágio e Psicologia da Educação. Concórdia, SC- Brasil. *Email*: <liane.vizzotto@ifc.edu.br>.

** Possui mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense e é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Atualmente é professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, integrando o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS- Brasil. *E-mail*: <cor7@terra.com.br>.

*** É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim e doutoranda em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Erechim, RS- Brasil. *E-mail*: <sandra.pierozan@uffs.edu.br>.

the context of social services, including in education. Consultation of legislation and literature are the sources for our research. There has been a growth in regulatory instruments stemming from laws created to regulate partnerships, making them fundamental in the legalization of educational policies. Outsourcing of educational services is legitimized by the public-private relationship.

Keywords: Public-private relationship. Legal instruments. Social services. Education.

Lo público y lo privado

Para los servicios sociales

RESUMEN: El tema de esta reflexión es la regulación jurídica en la relación público-privado. El objetivo es analizar los instrumentos jurídicos utilizados en las alianzas, demostrando cómo estas ocurren en el contexto de los servicios sociales, incluyendo la educación. La legislación y la literatura son las fuentes de la investigación. Hay un aumento de los instrumentos reguladores resultante de leyes creadas para regular las alianzas y que los hace fundamentales para la legalización de las políticas educativas. La relación público-privado legitima la externalización de los servicios educativos.

Palabras clave: Relación público-privado. Instrumentos jurídicos. Servicios sociales. Educación.

Le public et le privé

Pour les services sociaux

RÉSUMÉ: Le thème de cet article est la régulation mégale dans les relations public-privé. Le but est d'analyser les instruments juridiques utilisés dans les partenariats, en montrant comment ils se produisent dans me contexte des services sociaux, y compris dans l'éducation. Cette recherche s'appuie sur une consultation de la législation et de la littérature. On constate une augmentation des instruments régulateurs issus des lois créées pour la régulation des partenariats, les rendants fondamentaux dans la législation des politiques

éducatives. La tercerisation des services éducatifs est légitimée par la relation public-privé.

Mots-clés: Relation public-privé. Instruments juridiques. Services sociaux. Éducation.

Introdução

A relação público-privada tem sido pauta atual de debate, devido ao espaço que está tomando no âmbito da definição das políticas estatais, bem como pelo sentido que tem e pela amplitude de suas implicações para os serviços sociais. No caso da educação, os limites colocados por essas políticas no direito e na democratização da educação ensejam preocupações de pesquisas (ADRIÃO, 2015; ADRIÃO, PERONI, 2011), na medida em que o direcionamento do conteúdo e a execução das políticas educacionais passam a ser definidos por sociedades empresariais, institutos ou fundações, cujos marcos ideológicos ultrapassam o interesse comum, para introduzir preceitos do mercado. Portanto, os serviços educacionais assumem conceitos das relações de produção mercadológicas, as quais se inserem como premissas básicas de eficiência na Nova Gestão Pública (NGP).

A estruturação da NGP não seria possível sem um aparato jurídico. Fundamentos legais foram construídos a partir das mudanças decorrentes nas funções do Estado, especialmente nos anos de 1990 e com alterações na Constituição Federal (CF) brasileira. É sobre essa questão que desejamos refletir. Logo, se constitui objetivo deste trabalho analisar os instrumentos jurídicos utilizados nas parcerias, demonstrando como elas ocorrem entre a esfera pública estatal e o setor privado, no contexto dos serviços sociais, em especial, na educação.

Os interesses privados sempre se sobressaíram aos públicos no decorrer da história da educação brasileira, mesmo em períodos anteriores às reformas do aparelho do Estado[2] na década de 1990. O Estado subvencionou a educação privada por meio de bolsas de estudos, isenção fiscal, dentre outros mecanismos de ações governamentais, deixando, muitas vezes, de construir políticas públicas educacionais, tanto na educação básica quanto na superior. A omissão possibilitou a consolidação do interesse privado, fosse pelo domínio da Igreja ou de outros grupos privatistas, especialmente em nome da liberdade de ensino (LOMBARDI, JACOMELI e SILVA, 2005).

Nesta reflexão, ocupamo-nos de documentos contidos em *sites* públicos oficiais e da literatura que discute a relação público-privada. Entendemos necessária a construção dessa análise a partir da legislação, haja vista as constantes aprovações e alterações de leis que amparam as parcerias entre a administração pública e o setor privado. Este

último, constituído por instituições não estatais e por empresas lucrativas, é comumente chamado e aclamado pelo discurso neoliberal para dar suporte às políticas públicas, pois se acredita que a participação da sociedade civil na gestão pública (*governança*) a torne mais eficiente e qualificada. Frente a isso, o aparato jurídico é realmente uma ferramenta que legitima os processos.

Temos clareza de que a relação público-privada como simples regulação deixa de lado a verdadeira essência das normas. Numa perspectiva histórica, as normas jurídicas regulam diferentes esferas da totalidade social também inscritas no campo educacional. Não podem, de modo algum, ser analisadas fora do movimento do real, o qual, nesse momento histórico, configura-se pela consolidação de uma estrutura reguladora do mercado sobre os direitos sociais.

Para responder ao objetivo, essa reflexão está organizada em duas seções. Na primeira, apresentamos aspectos históricos que foram fundamentais à regulação jurídica existente no que diz respeito às parcerias, especialmente transitando pela reforma do aparelho do Estado e nos fundamentos da NGP, marcada pela governança e pela eficiência. Procuramos evidenciar os elementos da reforma, aproximando-nos do campo da educação, foco maior desta reflexão.

Num segundo momento, partimos dos instrumentos jurídicos para demonstrar como podem ser reguladas as parcerias entre os setores público e privado, ou seja, como elas ocorrem na relação público-privada.

A relação público-privada na educação

A relação entre o público e o privado na educação se constitui em um conflito histórico, visto ser matéria de debate em diferentes grupos e classes sociais.

Em âmbito global, nos anos de 1980, quando o ideário neoliberal ganhou força, houve a fragmentação das políticas estatais protecionistas, favorecendo a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho, a privatização de uma série de atividades até então estatais e a implantação de políticas de concorrência entre os setores público e privado, provocando mudanças no cenário até então conhecido. Essas variações fizeram com que o Estado fosse reestruturado em três principais objetivos, a saber: servir aos interesses dos negócios; remodelar as suas operações internas com base nos negócios; e reduzir a exposição do governo à pressão política do eleitorado. A partir dessa reestruturação, os propósitos foram traduzidos em novos discursos e estratégias de gestão, fazendo surgir a Nova Gestão Pública (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1136), designada

> [...] para se referir a um grupo de elementos que inclui metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e

> indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central do setor público.

No Brasil, os movimentos da reforma começam a aparecer em 1980 e concretizaram-se no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995 (DI PIETRO, 2015). As características básicas do novo campo semântico construído com a reforma estatal vão ao encontro de uma NGP.

O modelo de gestão que se instala, principalmente a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso, inclui a descentralização das políticas sociais para os municípios, bem como para setores do mercado, por meio do envolvimento de organizações da iniciativa privada na gestão pública (LUZ, 2013).

O texto da CF de 1988 antecipava as mudanças que vieram na década de 1990, decorrentes do modelo político vigente no País. Nela, já se observava a presença dos ideais de colaboração entre os setores público e privado, afinal a Constituição permite "[...] o repasse de recursos públicos a entidades privadas de natureza comunitária, confessional ou filantrópica, desde que comprovem finalidades não lucrativas [...]" (DI PIETRO, 2015, p. 28).

O período da NGP, cujas mudanças na administração pública aludem à ineficiência do Estado e à veiculação em nível internacional de discursos reformistas, é fortalecido com propostas de privatização dos serviços sociais públicos, inclusive por orientação de organismos multilaterais.

A reforma no Brasil, orientada pela eficiência e a qualidade, implicou na maior participação do cidadão e das entidades privadas na administração pública. A partir desses aspectos, o foco passa a ser o interesse público[3] e o cidadão se torna o principal beneficiário dos recursos estatais. (DI PIETRO, 2015).

As estratégias estabelecidas pela reforma se diferenciam para cada setor de serviços públicos, sendo que nos sociais reconhece-se a atuação essencial do Estado, mas podem conviver com a iniciativa privada, ou seja, "nos serviços não-exclusivos (sic), a administração deve ser mais que descentralizada – deve ser autônoma: a sociedade civil dividirá, com o governo, as tarefas de controle" (BRESSER-PERREIRA, 1997, p. 35).

Importante notar que, na reforma, os argumentos se justificam pela orientação da administração gerencial, sendo que a principal ideia é a descentralização e a delegação de autoridade. Por isso, para cada setor é necessário definir como o Estado opera, ou seja, definir que tipo de administração, que tipo de propriedade e que tipo de instituição. A administração é a gerencial e, no núcleo estratégico, há que se considerar a efetividade em detrimento à eficiência, sendo esta o fim dos demais setores (BRESSER-PERREIRA, 1997).

Quanto à propriedade, nos serviços não exclusivos, sua definição é considerada mais complexa.

> Se assumirmos que devem ser financiadas ou fomentadas pelo Estado, seja porque envolvem direitos humanos básicos (educação, saúde) seja porque implicam exteriormente envolvendo economias que o mercado não pode compensar na forma de preço e lucro (educação, saúde, cultura, pesquisa científica), não há razão para que sejam privatizados. Por outro lado, uma vez que não implicam no exercício do poder do Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Se não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado nem de ser propriedade privada, a alternativa a adotar-se o regime de propriedade pública não-estatal (sic) [...]. "Pública" no sentido de se dedicar ao interesse público, que deve ser de todos, para todos, que não visa ao lucro; "não-estatal (sic)" porque não é parte do aparelho do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 35, destaques do original).

Os idealizadores da reforma encontraram um meio de justificar a necessidade de envolver as instituições não estatais na condução das políticas educacionais, ou seja, a educação não é apenas estatal, tanto quanto não se apresenta apenas privada (a não ser quando oferecida pelo setor privado). A explicação encontrada avança na direção de delegar para o Terceiro Setor a educação pública, num modelo descentralizado, tanto do ponto de vista da municipalização, que se consolida ao final dos anos de 1990, quanto da participação da sociedade.

Segundo Bresser-Pereira (1997), a combinação entre o Estado subsidiador/financiador e a gestão gerencial é a mais adequada e, por isso, as organizações públicas não estatais são bem-vindas ao novo modelo. Não se deseja nem um Estado produtor (burocrata), nem apenas regulador (neoliberal). O modelo proposto e adequado pela reforma se aproxima da tendência socialmente moderna, que tem como principal pressuposto a descentralização. Tanto nas atividades exclusivas como nos serviços não exclusivos, o contrato de gestão é o instrumento que o núcleo estratégico (centro definidor das leis) usará para o controle.

Nesse contexto, a educação é situada nas atividades exclusivas e nos serviços não exclusivos, pois, na primeira, o Estado aparece como subsidiário da educação básica, e nos serviços não exclusivos ele é o responsável último pela educação, mesmo que a descentralização por colaboração seja comum e até mesmo recomendável (LUZ, 2013).

Nos critérios exigidos pela NGP encontram-se a eficiência, a competição administrativa e a avaliação de desempenho (LUZ, 2013). Com a proposição de adequação das políticas sociais, o Estado garantiu a ampliação da atuação do setor privado na educação, seja para financiar a escola privada, seja para manter sua a escola pública com a participação da sociedade civil, muito embora legalizando uma reforma que mudou e continua a mudar a educação.

Após a Reforma do Aparelho do Estado, o governo federal propôs uma série de leis que possibilitaram concretizar as intenções da reforma. Ainda hoje vemos que as parcerias entre o setor público e o privado crescem em nome da boa governança e da democratização dos serviços sociais, especialmente da educação.

Instrumentos que possibilitam as parcerias

A Emenda Constitucional nº 19/1998 fez várias previsões voltadas para a consecução dos objetivos da reforma na administração pública, legitimando o diálogo entre os setores público e privado. Decorrente dessas alterações, muitas das legislações podem ser aplicadas no campo da educação na relação público-privada.[4]

De modo geral, parceria é o termo "utilizado para designar todas as formas de sociedade que, sem formar uma nova pessoa jurídica, são organizadas entre os setores público e privado, para consecução de fins de interesse público" (DI PIETRO, 2015, p. 24). Para tanto, são necessários instrumentos de parceria, os quais estão previstos no direito brasileiro: concessão e permissão de serviços públicos; concessão de obra pública; concessão patrocinada e concessão administrativa (essas duas englobadas sob o título de Parceria Público-Privada – Lei nº. 11.079/2004); contrato de gestão [parceria com organizações sociais (OS)]; termo de parceria com as organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip); convênios, consórcios e outros ajustes referidos no artigo 116 da Lei nº 8.666/1993 (DI PIETRO, 2015).

As parcerias na administração pública dependem do tipo de atividade administrativa e

> Para os serviços sociais o Plano Diretor previu os contratos de gestão com as OS com base na Lei 9.637/98; também é possível o termo de parceria com as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPS), conforme previsto na Lei n. 9.790/99; além disso, é cabível a concessão administrativa referida pela Lei n. 11.079/2004, bem como a terceirização dos serviços que se enquadrem nos art. 6º, II e da 13 da Lei n. 8.666 [...] (DI PIETRO, 2015, p. 43).

Os instrumentos – contratos de gestão, termos de parceria, concessão administrativa e terceirização, bem como os criados com a Lei nº 13.019/2014 – termos de colaboração e fomento, caracterizam-se como formas de consolidar a parceria entre os setores públicos e privados nos serviços sociais.

Tais instrumentos podem ser utilizados em diferentes situações da relação público-privada e possuem características específicas. Passamos a analisá-los.

Os *contratos de gestão* são efetivados a partir de parcerias entre organizações sociais (OS) e a administração pública. Servem para estabelecer um vínculo jurídico entre ambos. A Lei nº 9.648/1998 que alterou a lei de licitações e contratos, "privilegiou as organizações sociais ao prever, entre as hipóteses de dispensa de licitação, a celebração de contratos de prestação de serviços com as organizações sociais [...]" (DI PIETRO, 2015, p. 279).

No entanto, é possível que a gestão pública proceda à transferência de recursos financeiros às OS, tanto como é possível à efetivação da parceria sem a transferência, caracterizando, nesse último caso, um acordo de cooperação (Lei nº 13.204/2015, art. 2º,

letra c, inciso VIII-A). Nas situações que envolvem recursos, os instrumentos legitimadores da parceria são o *termo de colaboração* e o *termo de fomento*, conforme prevê art. 2º, letra c, incisos VII e VIII da Lei nº 13.204/2015. Na efetivação da parceria, é necessário que o Poder Público, por meio de comissão de seleção faça um chamamento público, previsto no art. 2º, letra c, inciso X.

A aprovação da Lei nº 13.019/2014 com redação alterada pela Lei nº 13.204 de 14 de dezembro de 2015 estabeleceu o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil (Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil).

Importante notar que a Lei nº 9.637/1998 qualifica as entidades como OS, estabelecendo os requisitos para tal, enquanto que as Leis nº 13.019/2014 e 13.204/2015 definem o regime, ou seja, como podem ser celebradas as parcerias entre as OS e o setor público. As organizações sociais de que tratam as duas últimas leis dizem respeito às instituições sem fins lucrativos para prestação de serviços de interesse público, em regime de mútua colaboração e abrangem todas as organizações da sociedade civil (gênero) e suas diversas espécies: Oscip, OS, associações cooperativas e organizações religiosas.

A importância atribuída à criação de leis que consolidam a participação da sociedade civil na gestão pública, inclusive podendo ser aplicadas na educação, reforça os preceitos da reforma, agora num novo momento histórico, cujo protagonismo de instituições privadas tem sido destacado no desenvolvimento das políticas educacionais.

E essas leis não são apenas de abrangência federal, mas podem ser encontradas em âmbito municipal, a exemplo do projeto de lei[5] que visa institucionalizar a concepção educativa das competências socioemocionais como política pública em uma rede municipal de ensino. Com isso, as ações promovidas no Brasil pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) poderão compor as diretrizes da Política de Educação Integral de um município catarinense. Nota-se, portanto, que o arcabouço jurídico cresce também nos entes subnacionais, em forma de lei, cuja abrangência é para a totalidade da rede de ensino. É possível, ainda, que ao incluir estas pautas nos municípios, conquistem-se mais aliados a fim de propor mudanças em propostas estaduais e mesmo nacional, uma vez que diversos municípios trabalham em rede e poderão pressionar as demais instâncias, indo ao encontro da proposição do IAS. O que inicialmente compunha apenas um projeto piloto, agora poderá se tornar diretriz de política pública, formatando a direção (conteúdo) da educação local.

Pesquisas como as de Adrião e Peroni (2011), Comerlatto (2013), Caetano (2013) apontam limitações nas políticas educacionais que mantêm parceria com OS. Destacam, dentre outros aspectos, o esvaziamento da gestão democrática, a impossibilidade de universalizar a educação básica e a implementação de formas gerenciais na gestão dos municípios pesquisados.

Outro instrumento que caracteriza a relação público-privada são os *termos de parcerias* firmados entre o Poder Público e as Oscip, cuja lei de criação é a 9.790/1999 e alterações, contidas na Lei nº 13.019/14, inclusive com nova redação no art. 1º o qual define o que são essas instituições, a saber,

> Art. 1º Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3 (três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei.

Desse modo, a partir de 2014, a parceria entre o Poder Público e as Oscip só pode existir se esta possuir tempo mínimo de existência. Embora se assemelhe com as OS por serem instituições de direito privado sem fins lucrativos e que formam o Terceiro Setor, há distinção entre ambas. As Oscip têm direito ao título de entidade de utilidade pública e atuam numa área mais abrangente que as OS, ou seja, enquanto que as OS podem exercer atividades no campo do ensino, da pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde, a área de atuação das Oscip é vasta, podendo desempenhar serviços de combate à pobreza, cidadania e direitos humanos, promoção do voluntariado, dentre outros aspectos descritos no art. 3º da Lei n. 9790/1999.

Segundo Luz (2013, p. 90), "a Lei das Oscips reorientou não somente o papel do Estado frente às organizações do setor privado, como também redefiniu o formato de muitas organizações da sociedade civil com o Estado". Isso porque muitas instituições acabaram mudando sua orientação jurídica e ajustaram-se às normas vigentes na lei, "dirigindo suas ações em função das exigências do Terceiro Setor".

O Terceiro Setor não faz parte diretamente do Estado. Ao contrário, ele indiretamente transita no Estado por meio de ONG, institutos, fundações, associações, ou seja, uma série de organizações não lucrativas (público não estatal). Essas instituições evidenciam a capacidade de aumentar a *governança* do Estado, ou seja, "governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos" (DI PIETRO, 2015, p. 36).

As instituições do Terceiro Setor representam um "significativo papel político" (MONTAÑO, 2014, p. 54), pois materializam a concepção de seus propositores. Na maioria das vezes representam o setor privado, despreocupado com a democratização dos direitos sociais ou com a formação humana em uma perspectiva mais ampla, que não apenas para o domínio de ferramentas necessários ao mercado de trabalho.

O crescimento do ordenamento jurídico para regulamentação das OS – logo, do público não estatal –, vai ao encontro da afirmação de Bresser-Pereira (1998, p. 238). Dizia ele: "Tudo indica que no século vinte e um o público não-estatal (sic), seja como forma de propriedade e de produção de serviços sociais e científicos, seja como meio

de controle social, terá um papel decisivo". A julgar pela reestruturação da legislação, é possível que o público não estatal já possa ser considerado fator fundamental para o desenvolvimento das políticas sociais.

De modo geral, analisamos até o momento os contratos de gestão e os termos de parcerias, que são os instrumentos que regulam as parcerias das OS e Oscip com a administração pública. Devido à promulgação da Lei nº 13.019/2014, explanamos os termos de colaboração e de fomento, os quais foram criados para disciplinar de "forma mais rigorosa as parcerias com organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação de finalidades de interesse público" (DI PIETRO, 2015, p. 289).

Concluída a exposição sobre os instrumentos que regulam a parceria da administração pública com as OS e Oscip, cabe destacar a Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas (PPP) no âmbito da administração pública. Nessa lei, a parceria aparece como um *contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa* (LUZ, 2013). Na modalidade patrocinada, a lei prevê tarifa paga pelo usuário, acrescida de contraprestação pecuniária do parceiro público ao privado (DI PIETRO, 2015).

No contrato administrativo, o objeto é a prestação de serviços de que a administração pública seja a usuária direta ou indireta. Nesse caso, não há, segundo Luz (2013) contraprestação pecuniária, já que existe o contrato de prestação de serviços, abrindo precedente para o financiamento total por parte do Estado de serviços prestados pela iniciativa privada, conforme já previsto na Lei nº 8.987/1995 e Lei nº 9.074/1995.

Importante frisar que a legislação das PPP é mais específica para situações que envolvam valores vultosos, ou seja, acima de 20 milhões, dentre outras regras. No entanto, a lei que instituiu a PPP é mais uma das que solidificam a participação do setor privado no público, contribuindo para a terceirização.

A terceirização, em seu sentido amplo, abrange as formas pelas quais "se busca a diminuição do tamanho do Estado". Ela pode abranger, dentre outras formas a contratação de terceiros "em que a Administração Pública celebra ajustes de variados tipos para buscar a colaboração do setor privado [...]" (DI PIETRO, 2015, p. 217).

Exemplos destes ajustes são os *contratos de prestação de serviços*, instrumentos jurídicos que têm por objeto a execução de determinadas atividades complementares aos serviços, mediante remuneração pelos cofres públicos, a exemplo dos contratos firmados com as empresas fornecedoras de sistemas privados de ensino. A Lei nº 8.666/1993 determina que serviço "é toda atividade destinada a obter determinada utilidade de interesse para a Administração, como demolição, manutenção [...] ou **trabalhos técnico-profissionais**" (DI PIETRO, 2015, p. 233, grifo nosso). Nesse último serviço estão enquadrados os prestados pelos sistemas privados de ensino.

A participação do setor privado pode ocorrer somente de forma complementar (conforme art. 199 da CF), de modo a impedir que o contrato tenha por objeto o próprio

serviço como um todo, em especial, nos serviços sociais, seja na área da saúde ou da educação. Não há, portanto, possibilidade de transferência ao privado da gestão operacional (DI PIETRO, 2015). Mesmo existindo a possibilidade de financiamento total do objeto contratado, o Poder Público não pode delegar a outrem o serviço na sua totalidade, pois o parceiro deve assumir somente a execução material de uma atividade prestada à administração pública.

Em se tratando de parcerias que resultem em contrato de prestação de serviços, seu objeto é apenas a gestão material da atividade, visto que a direção do serviço, ou seja, o que é designado por gestão estratégica pertence obrigatoriamente a uma pessoa pública, a quem cabe a última palavra quanto à escolha dos objetivos. Desse modo, quando há contrato de prestação de serviços, o prestador é um simples executor material, sendo que o Poder Público continua a ser o prestador direto do serviço e pode definir os objetivos a serem cumpridos na parceria.

No caso em tela, há que se considerar que os contratos de prestação de serviços firmados entre municípios e sistemas privados de ensino se caracterizam como uma forma de terceirização, pois existe contratação de terceiros. Por meio de processo licitatório (Lei 8.666/1993), o objeto da contratação é uma empresa privada, geralmente de fins lucrativos, que se torna responsável pela execução de determinadas atividades complementares ao serviço educacional, ou seja, pela execução material. A administração pública, mesmo pagando, tem sob sua responsabilidade a gestão desse serviço. Esse tipo de relação público-privada, mediada pela Lei de Licitações, é mais comum em pequenos municípios, visto não se enquadrarem na Lei das PPP.

Ao falar da terceirização na área da educação Di Pietro (2015, p. 235), lembra que quando prestada pelo Estado deve ser observado o princípio da gestão democrática no ensino público, "o que significa a participação do particular e não a transferência da gestão ao particular. Desse modo, se afasta a terceirização do serviço como um todo".

Em que pese ser no todo ou em parte, a terceirização existe a partir do conceito anteriormente explicitado. Isso abre espaços para novas possibilidades de fazer educação, tanto ideológicas como de ferramentas e que podem ou não estar afinados aos propósitos declarados pelos governantes e definidos nos planos educacionais.

Os contratos de prestação de serviços são instrumentos geralmente utilizados em parcerias com sistemas de ensino, que fornecem livros didáticos, assessorias pedagógicas para professores e gestores e ferramenta de gestão de resultados.

Procuramos assim, nesta última seção do artigo, suscitar uma reflexão que pudesse apontar a estruturação da relação público-privada na educação sob o ponto de vista de seus instrumentos. O conjunto de leis que se solidificaram a partir da reforma no final dos anos de 1990, articulou instrumentos legais que hoje oferecem legalidade aos procedimentos adotados nas parcerias entre a administração pública e o setor privado, ou

seja, é por meio deles que as parcerias se efetivam. Legitimam, portanto, um conjunto de normas que levam à terceirização da educação.

Considerações finais

A construção das formas de regulação jurídica das parcerias entre o setor público e o privado nos serviços sociais ocorre por meio de diferentes instrumentos jurídicos, firmados para a execução de determinadas atividades de interesse público. A legislação relativa às organizações da sociedade civil tem recebido atenção especial por parte dos legisladores no País. Foram leis criadas logo após a reforma do Estado; outras foram aprovadas nos anos de 2014 e 2015. Se houve necessidade de criação de novas regras, é porque existe demanda de regulação, evidenciando o crescimento desse tipo de relação entre o Estado e o público não estatal, inclusive em municípios. Portanto, há uma base legal concisa em torno dessas parcerias, legitimando a interlocução do Poder Público com grupos do Terceiro Setor.

Não de menor expressão, a prestação de serviços à administração pública por parte de empresas privadas lucrativas também evidencia instrumentos jurídicos. Por meio de contratos de prestação de serviços, o setor privado lucrativo tem se colocado como parceiro das políticas sociais. Um exemplo dessa relação na educação é a venda de sistemas privados de ensino para redes públicas de ensino.

Em que pese nesse tipo de relação jurídica estabelecida o Poder Público possuir o direito à escolha das diretrizes da parceria, questionamos até que ponto a administração pública consegue ter clareza e firmeza para insistir na diretividade das ações que norteiam a relação público-privada. Mesmo que ela continue sendo a prestadora direta dos serviços, o executor material acaba não apenas por dar a direção, mas por estabelecer a concepção que norteará a prestação de serviço. É sobre esse aspecto que precisamos nos atentar e de fato analisar em que medida "alianças" com o setor privado não constituem "presentes de grego". Necessitamos questionar com que tipo de projeto educacional essas políticas estão comprometidas, visto primarem pela terceirização e imprimirem um modelo educativo para a educação pública que preza pela racionalização econômica, imposta pelo conceito de eficácia na NGP.

Por fim, observamos que a reforma foi fundamental para preparar o terreno conceitual das futuras regulamentações legais. No entanto, ela ampliou os espaços de atuação do setor privado, aproximando significativamente o mercado das redes de ensino, sendo que as próprias organizações passaram por mudanças no âmbito de sua estrutura, de modo a se adaptarem às exigências atuais do capitalismo.

Recebido em 29/09/2017 e aprovado em 15/11/2017

Notas

1 Pesquisa financiada pelo Programa de Bolsas Universitárias (UNIEDU/SC).

2 Reforma do Estado e reforma do aparelho do Estado. Segundo Di Pietro (2015) é necessário distingui-las. A primeira é um projeto mais amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, do conjunto da sociedade brasileira. A segunda é restrita e está orientada para tornar a administração pública mais eficiente, sentido este que orienta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Portanto, nesse trabalho, quando nos referimos à reforma, o fazemos considerando o segundo conceito.

3 Segundo Di Pietro (2015, p.14), o interesse público, sob o aspecto jurídico, reveste-se de um aspecto ideológico e passa a confundir-se com a ideia de bem comum. A nova roupagem do termo adquirida após o Estado Liberal humaniza-se à medida que passa a se preocupar não somente com os bens materiais, mas com os valores considerados essenciais à existência digna "e que exige a atuação do Estado para diminuir as desigualdades sociais e levar a toda a coletividade o bem-estar social".

4 A relação público-privada é um termo mais abrangente ao nos referirmos a quaisquer tipos de parcerias e seus diversos instrumentos.

5 O projeto de Lei Ordinária nº 106/2017 aprovada na Câmara de Vereadores de Chapecó (SC) em 23 de agosto de 2017, aguardando a sanção do executivo.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Análise das consequências de parceria firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de Pesquisa, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/INSTITUTO%20AYRTON%20SENNA%20RELATORIO.pdf. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988.

_____. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais.

_____. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1990**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública.

_____. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil.

_____. **Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015**.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

_____. Estratégia e Estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política,** vol. 17, n.3, p. 25-38, jul./set. 1997.

CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado e a parceria com o Instituto Ayrton Senna no projeto piloto de alfabetização no RS**: implicações na gestão pedagógica. 2013. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2013.

COMERLATTO, Luciani Paz. **Implicações da parceria público-privada para gestão democrática na educação:** um estudo baseado na parceria do IAS com a educação municipal de Joinville /SC. 2013. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2013.

DI PIETRO, Maria Sílvia**. Parcerias na Administração Pública:** concessão, permissão, franquia, terceirização público-privada e outras formas. 10 ed. Editora Atlas: São Paulo, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELLI, Mara Regina; SILVA, Tânia Mara da. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira:** concepções e práticas. Campinas: Autores Associados/ Histedbr, 2005.

LUZ, Lilian Xavier. Marco Legal do público e do privado na educação no contexto pós-reforma do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera**. Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Goiânia: Funape, 2013, p. 82-97.

MONTAÑO, C. O lugar histórico e o papel político das ONGs. In: MONTAÑO, C. (org.). **O Canto da Sereia**. Crítica à ideologia e aos projetos do "Terceiro Setor". São Paulo: Cortez, 2014, p. 53-95.

MUNICÍPIO DE CHAPECÓ. Câmara Municipal de Vereadores. **Projeto de Lei Ordinária nº 106/2017.** Disponível em: http://www.legislador.com.br/LegisladorWEB.ASP?WCI=ProjetoTexto&ID=20&INEspecie=1&nrProjeto=106&aaProjeto=2017 Acesso em: 27 set. 2017.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.802

As parcerias público-privadas na educação
Cerceando autonomia e gestão democrática

Alexandre José Rossi*
Juliana Lumertz**
Daniela de Oliveira Pires***

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as implicações da parceria público-privada para a gestão democrática da escola pública, a partir da metodologia de análise documental. Para auxiliar na análise, estudamos o modelo de parceria proposto pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) junto às secretarias estaduais e municipais de educação do Rio Grande do Sul. Demonstramos que a parceria firmada entre o IAS e as Secretarias de Educação Públicas reduz a autonomia e interfere no processo de consolidação de gestão democrática da escola.

Palavras-chave: Educação. Parceria Público-privada. Gestão Democrática.

Public-Private Partnerships in Education
Curtailing autonomy and democratic management

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the implications of the public-private partnership for the democratic management of public schools, based on the methodology of documentary analysis. To assist in the analysis, we studied the partnership model proposed by the Ayrton Senna Institute (IAS) with the state and mu-

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação atuando no Grupo de Pesquisa: Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE). Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <ajrossi.rossi@gmail.com>.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalha como coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Cachoeirinha. Possui experiência como docente na educação básica e formação de professores. Cachoeirinha, RS- Brasil. *E-mail*: <juliana.lumertz@gmail.com>.

*** Doutora e Mestra em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e docente na graduação e no programa de pós-graduação lato sensu em Direito da Faculdade do Ministério Público do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: A História do direito social à educação e a política educacional no Brasil. Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <danielaopires77@gmail.com>.

nicipal secretariats of education in Rio Grande do Sul. We demonstrated that the partnership signed between the IAS and the Public Education Secretariats reduces autonomy and interferes in the process of consolidating the democratic management of schools.

Keywords: Education. Public-private partnership. Democratic management.

Las alianzas público-privadas en la educación:
Restringiendo la autonomía y la gestión democrática

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar las implicaciones de las alianzas público-privadas en la gestión democrática de la escuela pública, a partir de la metodología de análisis documental. Para ayudar en el análisis, estudiamos el modelo de alianza propuesto por el Instituto Ayrton Senna (IAS) en las secretarías de educación del estado y los municipios de Rio Grande do Sul. Demostramos que la alianza firmada entre el IAS y las Secretarías de Educación Públicas reduce la autonomía e interfiere en el proceso de consolidación de la administración democrática de la escuela.

Palabras clave: Educación. Alianza público-privada. Gestión democrática.

Les partenariats public-privé dans l'éducation
Réduction de l'autonomie et gestion démocratique

RÉSUMÉ: Cet article a pour but d'analyser les conséquences du partenariat public-privé sur la gestion démocratique de l'école publique, en se basant sur la méthodologie de l'analyse documentaire. Comme aide à l'analyse, nous avons étudié le modèle de partenariat proposé par l'Institut Ayrton Senna (IAS) en association avec les Secrétariats d'éducation municipaux mais aussi d'état du Rio Grande do Sul. Nous avons montré que le partenariat conclu entre l'IAS et les Secrétariats publique à l'Éducation réduit l'autonomie et interfère dans le processus de consolidation de la gestion démocratique de l'école.'

Mots-clés: Éducation. Partenariat public-privé. Gestion démocratique.

Introdução

Neste artigo, analisamos as implicações da relação público-privada para a gestão democrática da escola pública e suas consequências para a democratização da educação, a partir do estudo da parceria firmada entre o Instituto Ayrton Senna e os municípios brasileiros. A premissa que orienta essa reflexão é a de que a configuração das parcerias público-privadas serve aos interesses dos setores privados, os quais atuam regulamentando o espaço público e primando pelos seus interesses. Tais setores estimulam a 'privatização' do ensino público – ora vendendo serviços e tecnologias educacionais às redes públicas de ensino, ora orientando o conteúdo da proposta das políticas educacionais – e promovem ações e posicionamentos que não correspondem ao princípio constitucional da gestão democrática, que, *a priori*, deveria orientar a escola pública.

A gestão educacional foi permeada e influenciada por diferentes enfoques e teorias ao longo das últimas décadas. No Brasil, historicamente, por modelos de gestão baseados no autoritarismo, patrimonialismo e no clientelismo.[1] A gestão democrática da escola e da educação surgiu em oposição a esses modelos e por meio da luta dos profissionais da educação, precisamente no período em que o País passava pela redemocratização e pela abertura política. No processo de redemocratização, na década de 1980, a pauta de reivindicação girava em torno de uma educação pública de qualidade para todos, com garantia de acesso e universalização do ensino; autonomia financeira, pedagógica e administrativa; participação da comunidade escolar por meio do Conselho Escolar e eleição direta para diretores.

Durante a década de 1990, o Brasil passa por reforma e uma onda de privatizações que almejavam tornar o Estado mais eficiente. A nova gestão pública acabou por influenciar a gestão escolar, principalmente com as parcerias público-privadas na educação, as quais, por meio do "público não estatal" e do "quase-mercado", introduzem mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública. A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo parte da análise bibliográfica, especialmente legislativa, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Também serão analisados os programas do Instituto Ayrton Senna, notadamente o chamado *Gestão Nota 10*.

Este artigo está estruturado em três sessões, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, será apresentado o contexto dos anos 1980, caracterizado pelo processo de redemocratização e de lutas pelo reconhecimento do direito à educação enquanto prerrogativa estatal e pelo fortalecimento da gestão democrática da escola. Na segunda sessão, será analisado o processo que se inicia nos anos 1990 e que perdura até os dois atuais, caracterizado pela proliferação das parcerias público-privadas na consecução do direito à educação, com o predomínio da lógica privatista, tanto nos sistemas

de ensino como no "chão da escola". Por fim, na última sessão, demonstraremos as consequências do processo de privatização da escola pública para a gestão democrática.

Gestão democrática da educação e da escola

A década de 1980 foi um período de grandes mudanças para o Brasil. Depois de 21 anos de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a sociedade brasileira clamava por um novo regime político, por meio das Diretas Já, que restabelecesse a democracia e as garantias fundamentais. Diversos movimentos sociais, sindicatos e associações surgiram nessa época, fazendo oposição ao Estado centralizador do período militar, defendendo a descentralização político-administrativa e a autonomia na gestão de unidades prestadoras de serviços diretos, a fim de democratizar o Estado.

Esses movimentos organizados promoveram debates e encontros com o objetivo de discutir a questão política do Brasil na época, produzindo documentos que em certa medida expressavam essa correlação de forças. Destacam-se as discussões ocorridas durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, onde foram debatidas propostas a serem incorporadas à Constituição Nacional. O documento resultante foi a "Carta de Goiânia", que previa mecanismos de democratização da gestão da educação e entendia a educação como direito de todos, sendo gratuita e laica nos estabelecimentos públicos. Outras definições desse documento foram o ensino fundamental obrigatório, com duração de oito anos; a garantia do Estado à sociedade civil de que o controle e a execução da política educacional seriam feitos por colegiados constituídos democraticamente; e a existência de mecanismos efetivos de controle e participação social assegurados pelo Estado.

Outro movimento importante foi o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (mais tarde passou a chamar-se de Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública [FNDEP]),[2] que atuou na Constituinte e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Seu lançamento ocorreu por meio da "Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita", da qual resultou o "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita". O Fórum surgiu como um espaço para debater a construção de um projeto para toda a educação, não somente para a escola, lutando pela redemocratização da educação e objetivando a elaboração de uma Carta Magna para o País. A educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado e da família foi conquistada no Brasil com a Constituição Federal de 1988. A garantia desses direitos resultou da luta dos profissionais da educação, que reivindicavam uma escola mais democrática, pautada na gestão e na universalização do acesso, focando na formação do cidadão.

A consolidação de direitos, como o ensino fundamental obrigatório e gratuito, ofertado inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria, e entendido como direito

público subjetivo (BRASIL, 1988, art. 208),[3] foi uma conquista importante para que se buscasse uma educação de maior qualidade. Outra reinvindicação dos profissionais da educação foi atendida: o princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988, art. 206, § VI), que aparece pela primeira vez em forma de lei na Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, é incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 2º, § VIII). A gestão democrática era uma das bandeiras dos movimentos sociais que compunham a Constituinte, em especial dos que faziam parte do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A proposta do Fórum girava em torno da gestão democrática do ensino com a participação de docentes, alunos, funcionários e representantes da comunidade. Entretanto, um grupo suprapartidário autodenominado "Centrão" apresentou um projeto mais conservador:

> A emenda do Centrão conseguiu livrar as escolas privadas de ter que se submeter a alguns avanços reclamados pelas entidades de educação, tais como planos de carreira e piso salarial para o magistério e a própria gestão democrática. O Centrão minimizou o princípio de gestão democrática reconhecendo-o apenas para o ensino público e substituindo-a pela expressão "função participativa dos mestres, pais e comunidade" (TAVARES 1990 *apud* MENDONÇA, 2000, p. 104).

Mesmo com a retirada da expressão "gestão democrática do ensino", esse conceito foi incorporado ao texto final aprovado, embora tenha restringido seu campo de atuação ao ensino público. A luta pela gestão democrática no Brasil, portanto, surge dentro do contexto de redemocratização, quando a sociedade civil reivindicava mais participação nos processos decisórios:

> [...] esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo grau de centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, como o consequente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema, à separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios (MENDONÇA, 2000, p. 92).

A gestão democrática veio para contrapor-se ao enfoque tecnicista, que influenciou também a administração escolar, tendo como base as teorias administrativas clássicas, destacando-se a administração científica (Taylor) e a gerencial (Fayol).

A eficiência e o resultado eram os principais elementos na educação até então, e, no que se refere à gestão, o processo de participação dos diferentes segmentos que compõem a escola era desconsiderado. Para que isso fosse contornado, ocorreram reivindicações pela criação dos conselhos escolares, pela eleição de diretores e por autonomia financeira, pedagógica e administrativa das escolas (pilares que embasam a gestão democrática).

> [...] durante a década de 1980, as propostas de alterações na gestão da escola pública apoiavam-se na defesa, principalmente, da implantação de uma administração

> coletiva da escola, da eleição dos dirigentes escolares, da participação da comunidade usuária na definição das metas e objetivos das unidades escolares, da constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público (ADRIÃO, 2006, p. 57).

Para que isso ocorresse, buscou-se instalar mecanismos de gestão que fossem baseados na organização democrática e que alcançassem os diferentes setores da comunidade escolar. Entre esses instrumentos estavam o Conselho Escolar, a eleição para diretores, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e o fortalecimento da autonomia escolar.

A consolidação desses mecanismos, passados quase trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda não é uma realidade, devido, em parte, às correlações das forças sociais do período, principalmente a partir da propagação das políticas neoliberais. Também é preciso destacar a disseminação, na década de 1990, dos ideários da Terceira Via, modelo que insere a educação no campo das atividades não exclusivas do Estado, propondo a sua transferência para o setor público não estatal[4], por meio das parcerias público-privadas, ocasionando um distanciamento do ideário democrático, conforme veremos a seguir.

A PPP entre o Instituto Ayrton Senna e os estados: estímulo à privatização

As tensões geradas pela relação entre o público e o privado na educação brasileira fizeram parte do debate educacional ao longo da trajetória histórica da política brasileira. Para entender melhor essa questão, fizemos um recorte histórico que abrange desde a década de 1990 – quando o Estado brasileiro é reformado e a administração pública estatal passa por grandes mudanças – até os dias atuais, visando não apenas demonstrar o movimento histórico da relação público-privada, mas também dar ênfase a essa relação na atualidade.

A partir dos anos 1990, as políticas neoliberais[5] no Brasil redefinem o papel do Estado, inclusive na educação, desenhando uma nova caminhada no embate entre o público e o privado na escola. A reforma pela qual passou o Estado Brasileiro implicou diretamente a mudança do papel estatal, o qual, em certa medida, deixou de ter um caráter provedor, passando a ser um Estado regulador da economia e das políticas sociais.

O novo modelo de administração pública apresentado pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (Pdrae) buscava implementar um padrão de gestão gerencial. No novo modelo proposto, as empresas estatais deviam ser privatizadas e o Estado não necessitava mais produzir bens para o mercado.

Quanto à eficiência das organizações públicas, a proposta é mudar o modelo de gestão aparentemente burocrático e patrimonialista, para um modelo de gestão gerencial.

Nesse modelo, o cidadão não é mais visto como um sujeito de direito, mas sim como um cliente que consome serviços públicos. A lógica da gestão é agora a lógica do mercado. "O Estado passa a ser um grande supermercado, divido em seções, onde o 'cliente' vai em busca das suas necessidades, supridas por programas de governo pontuais" (ROSSI, 2010, p. 53).

Nesse contexto, a educação passa a ser entendida como um serviço não exclusivo por parte do Estado, e este, por sua vez, atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. O financiamento, geralmente a um custo mais baixo, fica a cargo do Estado, diferentemente da execução dos serviços, que pode ser realizada mediante a constituição do quase-mercado (BRASIL, 1995, p. 66). Vale destacar que o "quase-mercado" é entendido como a inserção da lógica do setor privado no setor público, por meio de perspectivas como o "'choque de mercado', 'qualidade total', tendo [...] menos burocracia estatal [...] e mais flexibilidade local, realizando um acompanhamento direto dos seus usuários, ou de seus clientes" (LAUGLO, 1997, p.23).

Nesse processo ocorre a proliferação das Organizações Não Governamentais (ONG), das Organizações Sociais (OS) e das parcerias público-privadas (PPP).[6] Como forma de materializar essa conjuntura (da relação público-privada) focaremos a análise no Instituto Ayrton Senna (IAS), que realiza parcerias com estados e municípios, mediante termo de colaboração, e presta assessoria às secretarias de educação e às escolas.

O Instituto Ayrton Senna é uma Organização Não Governamental sem fins lucrativos, fundada em 1994, definida juridicamente como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos do tipo associativo. Criado pela família do piloto de *Fórmula 1* Ayrton Senna, após sua morte, naquele mesmo ano, a entidade é presidida até os dias atuais por sua irmã, Viviane Senna.

Conforme dados coletados no *site www.institutoayrtonsenna.org.br*, o IAS tem como objetivo

> estabelecer parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino para produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis que pudessem inspirar práticas e políticas de educação em qualquer região do País. Funcionando como uma espécie de 'laboratório' para desenvolvimento e disseminação de inovações educacionais, nossas soluções passaram a beneficiar até 2 milhões de crianças e jovens anualmente, em praticamente todos os estados do Brasil (ATUAÇÃO, 2017).

No início da parceria, eles firmaram convênio com 15 municípios brasileiros. Atualmente, com base nos dados retirados do *site* do instituto, são 660 municípios, em 17 Estados e um total de 1,5 milhão de alunos atendidos. O Programa *Gestão Nota 10*, especificamente, está presente em 546 municípios e 3.069 escolas, atingindo até 1 milhão de estudantes.[7]

O IAS trabalha, essencialmente, com indicadores e metas gerenciais e com a capacitação dos profissionais em serviço. Para que o analfabetismo, a distorção idade-série, a reprovação, a repetência e o abandono fossem superados, o Instituto sugeria investir no fortalecimento das lideranças e equipes de trabalho, tanto nas unidades escolares como nas secretarias de educação. A organização declara que sua posição frente à promoção dos direitos sociais e ao Estado é a da subsidiariedade; mas a realidade mostra-se diferente disso, pois, como demonstra a parceria analisada neste artigo, o IAS assume uma posição de destaque na condução da educação pública, influenciando, inclusive, a própria legislação educacional.

Entendemos que não se pode buscar resolver os problemas da educação brasileira apenas com a aplicação de uma "tecnologia", como se a educação fosse uma máquina industrial que apresenta problemas na execução das suas funções e necessita de um técnico para retomar a produção. As "tecnologias educacionais" utilizadas pelo IAS estão presentes em quase todos os estados brasileiros, sem considerar as peculiaridades de cada local ou as particularidades dos alunos.

Nesse sentido, a educação passa a ser vista como a linha de montagem de uma grande empresa, ou seja, precisamos atingir as metas, seja de alfabetização ou de correção de fluxo escolar, sem levar em consideração o processo, apenas o resultado final. O programa voltado para a gestão escolar, o *Gestão Nota 10*, abrange o ensino fundamental e possui uma sistemática de acompanhamento por meio do preenchimento de planilhas para verificação de itens como o perfil do atendimento, da gestão financeira e da turma, além de um relatório de acompanhamento mensal.

A partir deste levantamento, são elaborados relatórios que traduzem os índices da escola, verificando se as metas foram alcançadas ou não. Para auxiliar na gestão educacional, todos os dados são inseridos no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações (Siasi). A análise das informações tem como base as metas do Programa, com o objetivo de "identificar os pontos frágeis que possam comprometer os resultados para então, a partir deles, proceder à elaboração dos planos de intervenção" (SISTEMÁTICA DE ACOMPANHAMENTO GESTÃO NOTA 10, 2006, p. 55). A análise feita mensalmente pelo Programa demonstra o desempenho dos professores, a fim de que possam ser tomadas medidas de apoio. São verificados também os chamados "indicadores de sucesso": número de dias letivos, número de faltas dos professores e dos alunos, licenças, transferências e movimentações.

Ao final dessa seção, é possível constatar que, no que se refere à política educacional, uma das influências das parcerias público-privadas é a ideia de reformulação do ensino público, com a retórica de modernização do sistema educativo. A ótica do IAS não apenas reforça a percepção de que a educação pública vem passando por uma crise e possui vários problemas de gestão, ensino e aprendizagem; mas também afirma, por

meio de sua atuação, a máxima de que o sistema privado funciona melhor que o sistema público; assim, eles teriam as soluções para os problemas que a escola pública enfrenta.

Dessa forma, a autonomia, uma das principais marcas da gestão democrática, é ressignificada a partir de influências de políticas excludentes, nas quais a autonomia escolar é entendida como a sociedade civil responsabilizando-se pela educação no lugar e na função do Estado.

A privatização da escola pública: implicações para gestão democrática

Nos municípios que firmaram parceria com o Instituto Ayrton Senna, são fornecidos dois manuais à direção de cada escola: um, que discrimina toda a rotina que a escola deve adotar, chamado "Manual de Procedimentos e Rotinas"; e outro, que é mais específico da área de gestão, chamado "Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos". Analisaremos o segundo manual, a fim de identificar os elementos de gestão empregados pelo Instituto Ayrton Senna.

"Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos" é um material desenvolvido pela Fundação Luis Eduardo Magalhães para o programa "Educar para Vencer", do governo do Estado da Bahia.[8]

Analisando o documento verificamos que a "Escola Eficaz" é a escola "onde os alunos aprendem" (BAHIA, 2000, p. 13). Esse conceito resulta de estudos e pesquisas desenvolvidos em muitos países e que apontam caminhos para a criação de uma Escola Eficaz. Entre as medidas citadas, destaca-se a importância de reconhecer e admitir que a eficácia da escola depende do que ocorre dentro dela, não do que acontece ou deixa de acontecer nas secretarias de educação. O problema e a solução para a aprendizagem dos alunos estão na própria escola (BAHIA, 2000, p. 13).

Segundo essa concepção, o sucesso da educação é algo exclusivo da escola e dos membros que a constituem, ou seja, direção, professores, funcionários e alunos. Trabalhando nesta lógica, a *Escola Eficaz* vai gradativamente retirando do poder público a responsabilidade pela manutenção das escolas públicas, na medida que atribui aos sujeitos que a constituem a responsabilidade pelo sucesso e ou fracasso da educação. Portanto, ela propõe que a escola deve buscar a solução para seus problemas – sejam eles de ordem pedagógica, administrativa e/ou financeira – esolvendo-os em âmbito local, sem interferência do poder público, dentro de uma lógica gerencial e com métodos administrativos, nos moldes das empresas privadas.

A *Escola Eficaz* seria aquela que caminha sozinha para garantir que seus alunos aprendam e para que a própria escola se mantenha, inclusive arrecadando recursos próprios. A Está preocupada com os resultados finais, transformando seus *gestores* em *gerentes* de empresas, preocupados apenas com o produto final.

Quanto à autonomia nos âmbitos financeiro, pedagógico e administrativo, o IAS utiliza-se de discursos presentes há muito tempo na educação, incorporando-os, ressignificando-os e dando-lhes outra perspectiva, que não aquela defendida pelas lutas históricas[9] de democratização da educação pública.

O Instituto enfatiza que uma escola, para ser autônoma, precisa definir seu currículo e calendário, gerir seus próprios recursos, decidir o que é mais importante para cada uma, conforme sua localidade e necessidade. Isto é, no mínimo, contraditório, pois percebemos que todas as escolas integrantes do programa possuíam a mesma forma de trabalho e organização. O IAS aponta, também, que a Secretaria de Educação deve propiciar os insumos mínimos necessários ao funcionamento das escolas. Se antes a escola podia resolver tudo sozinha, agora ela é provida de um órgão fiscalizador, porém com uma margem para que procure em outras instâncias - na iniciativa privada, por exemplo - uma forma de angariar recursos.

O manual apresenta um questionário com cerca de 2.000 diretores de escolas públicas da rede estadual da Bahia, onde são definidos os graus de autonomia: autonomia plena, autonomia parcial e autonomia mínima. Os itens que definem o grau de autonomia de determinada escola variam conforme o seu tamanho, admissão e demissão de professores, filosofia educacional, avaliação, captação e alocação de recursos, entre outros. Na autonomia plena,[10] a escola tem total e exclusivo poder de decidir sobre as suas prioridades e necessidades; já na autonomia parcial, ocorre uma coexistência entre Estado e escola; enquanto na autonomia mínima, há a influência total por parte do Estado.

Conforme Paro (2001, p, 10.), "a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação". Esse discurso conservador distancia-se de uma concepção de autonomia no âmbito da gestão democrática, uma vez que, nesta, a comunidade escolar elabora, planeja e executa seus projetos pedagógicos.

Outro fator de destaque na *Escola Eficaz* é a liderança. O manual traça um paralelo entre a gestão empresarial e a gestão escolar, a partir do relato de um empresário. Este utiliza termos comuns ao mercado, como otimização e redução de custos, e expressa que o sucesso da escola pode ser medido através de alunos e alunas que estão se formando, ou seja, que o aluno, ao sair da escola, deveria estar apto a atender as necessidades do mercado. Para isso, as demandas educacionais precisariam estar adaptadas às diferentes regiões e a seus nichos econômicos.

Salientamos que a educação pública não pode ser subserviente ao mercado, pois sua função social vai além de formar o jovem para o mercado de trabalho. Estamos falando de sujeitos históricos, que necessitam vivenciar, dentro da escola pública, a cidadania e a democracia, entrelaçando-se, assim, diferentes práticas pedagógicas e contribuindo para as relações sociais entre eles.

Para a *Escola Eficaz*, o voluntariado é uma necessidade. O trabalho voluntário vem se tornando essencial para complementar os recursos públicos de que as escolas dispõem. Para o IAS, por maiores que sejam os recursos, há sempre tarefas adicionais que precisam ser feitas para que a escola atinja seu objetivo maior: o sucesso do aluno (BAHIA, 2000, p. 248). Neste sentido, o voluntariado é incentivado em diversas esferas escolares, por exemplo, no reforço escolar, na gestão escolar, em atividades extracurriculares como artes e esportes, entre outras. O manual cita ainda o Programa "Amigos da Escola", de maneira que, mais uma vez, o poder público transfere suas obrigações ao setor voluntariado, precarizando ainda mais os seus serviços e ressignificando a participação cidadã na escola pública.

Por fim, o manual apresenta os elementos da gestão escolar e ensina passo-a-passo como administrar uma escola. Traz um resumo das principais leis educacionais vigentes no país e também uma agenda para o diretor, contendo a rotina a ser desempenhada por ele. Mais uma vez, parece-nos contraditório, pois o que foi verificado é que o material disponibilizado pelo IAS era o mesmo para todos os municípios brasileiros que possuíam parceria com o ele, não importando se a escola é de uma comunidade urbana, rural ou até mesmo de comunidades indígenas.

O último item trata dos recursos financeiros, faz um apanhado das verbas destinadas às escolas, ensina a criar a unidade executora e a administrar recursos públicos, bem como a realizar sua prestação de contas.

Este manual traz propostas de acordo com os pressupostos da *Escola Eficaz*, que tem uma clara concepção de gestão escolar, distanciada da gestão democrática. Ainda que a gestão democrática seja mencionada, ela fica restrita ao papel, não acontecendo na prática. A gestão proposta é aquela centrada nos resultados e na produtividade da escola e dos alunos, e, caso a escola não corresponda aos objetivos, é responsabilizada pelo seu fracasso.

Considerações finais

Ao final desta análise, é imperioso afirmar que o direito à educação enseja a correlata obrigação do Estado em prestá-lo. É, portanto, um dever, implicando a necessária observância dos princípios constitucionais que orientam a atividade estatal, sejam eles expressos, como a legalidade e a impessoalidade, sejam implícitos, como a continuidade dos serviços públicos.

A sociedade civil, ao assumir a responsabilidade pela promoção da educação, como propõe o IAS em seus documentos, acaba por naturalizar a postura do Estado, partindo da premissa de que, com o estabelecimento da relação público-privada, a

sociedade passa a configurar-se como um parceiro do Estado, demonstrando uma postura pseudodemocrática.

O IAS insere mecanismos gerenciais nas secretarias de educação municipais e estaduais e também nas escolas. Tais mecanismos buscam alcançar melhores resultados no desempenho escolar dos alunos, desconsiderando o processo pedagógico. Cabe ao poder público o papel de fiscalizador das secretarias, das escolas e dos próprios educadores, com o intuito de verificar se o que foi estabelecido pela instituição privada está sendo implementado. Observa-se que o poder público continua sendo o executor e financiador da política, mas a direção e controle passam a ser de instituições privadas.

A gestão educacional brasileira, historicamente, foi atravessada pelo clientelismo e pelo patrimonialismo, o que significa afirmar que a gestão baseada na lógica do mercado na escola não é algo novo. A gestão democrática no País, por outro lado, é uma conquista recente, mas vem sendo interrompida, notadamente quando passa a ser implementada em todas as escolas a concepção da nova gestão pública. Exemplo dessa reversão é o que o IAS vem realizando há mais de 20 anos, introduzindo elementos da lógica de mercado na gestão escolar, com a retórica de que a gestão privada é mais eficiente que a gestão pública.

A importância da autonomia está no fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar. Essa perspectiva entende a autonomia escolar como a possibilidade de que a escola decida seu próprio rumo, juntamente com professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral, numa corresponsabilidade para o êxito daquela instituição, sem desconsiderar o papel fundamental do poder público. Assim, conforme demonstramos neste artigo, a parceria público-privada interfere na gestão democrática - um processo que tem disputas entre os sujeitos envolvidos, desconsiderando a realidade de cada localidade -, e modifica a ideia de autonomia escolar, ao afastar cada vez mais a noção de corresponsabilidade entre poder público e sociedade civil, atribuindo à escola e seus pares a única responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso.

O que se pode constatar é que o discurso da melhoria da qualidade da educação e da gestão escolar por meio das parcerias público-privadas é parte constitutiva do movimento do real, de correlação de forças sociais, e é por meio dele que o setor privado tenta imprimir a lógica de mercado na gestão escolar pública.

Nós, educadores, precisamos nos manter alertas e resistir à privatização da educação básica e da escola, tendência que faz da esfera pública um *lócus* privilegiado de proliferação dos interesses privados. É esse nosso papel enquanto educadores: não deixar que nos tomem o que tanto lutamos para conquistar.

Recebido em 30/09/2017 e aprovado em 05/01/2017

Notas

1 Para mais informações ver Lumertz, 2008.

2 O Fórum contava inicialmente com 15 entidades: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes); Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Ande); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (Anpae); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FNOE); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (Fasubra); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes); União Nacional dos Estudantes (UNE). Este número foi ampliado no processo de elaboração da nova LDB nacional (GOHN, 1992, p. 79-80).

3 Constituição Federal de 1988, art. 208, § 1º. (BRASIL, 1988).

4 Abrange as organizações privadas, que têm por objetivo interesses públicos, porém não correspondentes aos do Estado, auxiliando na gestão e no controle das políticas implantadas.

5 O neoliberalismo teve suas primeiras ideias difundidas ainda no início do século XX; entretanto, foi apenas ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período em que o Estado de bem-estar social se consolidava, que o pensamento neoliberal começou a destacar-se. Ainda assim, foi somente na década de 1970, com a crise do modelo de bem-estar social, que prosperou significativamente. Enquanto corrente de pensamento, o Neoliberalismo possui três escolas: a Escola Austríaca, a Escola de Chicago e a Escola da Virgínia ou *Public Choice*; todas essas correntes possuem, em comum, a necessidade de passar para o mercado, com sua lógica de competitividade, as regulações do Estado, sendo que suas decisões devem ser guiadas, visando, de acordo com Reginaldo Moraes, o "sistema de preços do mercado livre; é assim que ajustam a todo o momento seus planos de produção e de consumo" (MORAES, 2001, *apud* PIRES, 2009, p.36-37).

6 No ano de 2004, é aprovada a Lei nº 11.079, que autoriza a parceria público-privada no âmbito da administração pública. Em 2014, é aprovado o Marco Regulatório do Terceiro Setor, por meio da Lei nº 13.019/14.

7 http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#numeros. Acesso em 17 de setembro de 2017.

8 Projeto desenvolvido pela Secretaria da Educação, no âmbito do Programa Educar para Vencer, com apoio técnico e operacional da Fundação Luís Eduardo Magalhães. Visa a ordenar, estruturar e instrumentalizar escolas públicas estaduais e municipais, bem como capacitar seus dirigentes, para operarem com maior autonomia e eficiência. O Projeto atendeu a 45 municípios em 2000 e a 130 municípios em 2001. A partir de janeiro de 2002, sua área de abrangência foi ampliada, com incorporação de mais 150 municípios, totalizando 280 municípios assistidos (BAHIA, 2000).

9 Garantia do direito a educação com oferta do poder pública, educação pública gratuita e de qualidade, ensino democrático e laico, dentre outas.

10 Para saber mais sobre os conceitos de autonomia propostos pelo IAS, ver Lumertz, 2008.

Referências

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

ATUAÇÃO. Instituto Ayrton Senna. 2017. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>, acesso em 17 de setembro de 2017.

BAHIA, Secretaria de Estado de Educação. **Gerenciando a Escola Eficaz:** Conceitos e instrumentos de gestão escolar. Salvador – BA: Secretaria de Estado da Educação Global, 2000, v.1.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal do MEC. Brasília, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Igreja Católica/Educação: pressupostos e evolução no Brasil. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Catolicismo educação e ciência.** São Paulo: Loyola, p. 99-110, c1991.

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

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LAUGLO, J. (1997) Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.100, p.11-36, mar. 1997.

LUMERTZ, Juliana Selau. **A Parceria Público-Privada na Educação:** Implicações para a Gestão da Escola. 2007. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

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

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

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

ROSSI, Alexandre José. **Avanços e Limites da Política de Combate à Homofobia:** uma análise do processo de implementação das ações para a educação do programa Brasil Sem Homofobia**.** 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

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

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.792

Os *think tanks* liberais no País
A Universidade Aberta de Porto Alegre

Liane Maria Bernardi*
Fabiola Borowsky**
Monique Montano***
Maria Otília Susin****

RESUMO: Este artigo trata da expansão dos *think tanks* no Brasil como estratégia de setores da política e da economia para divulgação e formação de opinião. A partir de fontes bibliográficas e de pesquisa documental, investigam-se o conteúdo da proposta, os sujeitos e a rede de apoiadores que cercam os *think tanks*, defensores das teorias liberais do capital humano e do empreendedorismo. A discussão se materializa na criação da Universidade Aberta de Porto Alegre.

Palavras-chave:*Think tank*. Liberalismo. Parcerias público-privadas. Universidade Aberta de Porto Alegre.

The Country´s liberal *Think Tanks*
The Open University of Porto Alegre

ABSTRACT: This article deals with the expansion of think tanks in Brazil as a strategy of s political and economic sectors to disseminate

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora aposentada do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação- GPRPPE- da UFRGS. Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <lianebernardi@gmail.com>.

** É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <fabiolaborowsky@yahoo.com.br>.

** É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, atuando no Conselho Municipal Educação. Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <moniquerobain@gmail.com>.

*** É mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Atualmente trabalha em Pesquisas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS- Brasil. *E-mail*: <otiliasusin@gmail.com>.

and form opinion. Using bibliographical sources and documentary research, we investigate the content proposals, the subjects and the network of supporters who surround the think tanks, defenders of liberal theories of human capital and entrepreneurship. The discussion materializes with the creation of the Open University of Porto Alegre.

Keywords:*Think tank*. Liberalism. Public-private partnerships. The Open University of Porto Alegre.

Los *think tanks* liberales en Brasil
La Universidade Aberta de Porto Alegre

RESUMEN: Este artículo analiza la expansión de los *think tanks* en Brasil como estrategia de sectores de la política y de la economía para divulgación y formación de opinión. A partir de fuentes bibliográficas y una cata documental, se investigan el contenido de la propuesta, los sujetos y la red de apoyo alrededor de los *think tanks,* defensores de las teorías liberales del capital humano y del emprendimiento. La discusión se materializa en la creación de la Universidade Aberta de Porto Alegre.

Palabras clave: *Think tank*. Liberalismo. Alianzas público-privadas. Universidade Aberta de Porto Alegre.

Les *think tanks* libéraux dans le pays
L'Université Ouverte de Porto Alegre

RÉSUMÉ: Cet article traite de l'expansion des *think tanks* au Brésil comme stratégie de secteurs de la politique et de l'économie pour la divulgation et la formation d'opinion. En se basant sur des sources bibliographiques et des recherches documentaires, le contenu de la proposition a été étudiée, tout comme les sujets et le réseau de partisans qui entourent les *think tanks*, défenseurs des théories libérales du capital humain et de l'entrepreneuriat. La discussion se matérialise avec la création de l'Université Ouverte de Porto Alegre.

Mots-clés: *Think tank*. Libéralisme. Partenariats public-privés. Université Ouverte de Porto Alegre.

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa "Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil", realizada pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação (GPRPPE), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Neste recorte, apresentamos discussões sobre a expansão no País de organizações conhecidas como *think tanks* ou *advocacy think tanks* (ROCHA, 2015), usadas para ativar o clima político de influência na opinião pública. No Brasil, a proliferação dessas instituições está associada ao projeto societário em disputa e são propulsoras de discussão sobre as velhas fórmulas liberais repaginadas e apresentadas como a nova estratégia cujo foco é o livre mercado.

A partir da discussão de teóricos sobre *think tanks* e da metodologia de análise documental em *websites* (como o da Prefeitura de Porto Alegre/RS, os decretos governamentais e os jornais locais), apresentaremos como exemplo desse movimento a criação da Universidade Aberta de Porto Alegre (UnA) que traz em sua base teórica o pensamento liberal da Escola de Chicago.[1]

A Escola de Chicago ficou conhecida nos anos de 1950 por ter realizado o transplante ideológico do neoliberalismo para outros países, incluindo os da América Latina[2] e por celebrizar-se com a teoria do capital humano, adotada pelos organismos multilaterais no campo educacional, a partir dos anos de 1980. Destacamos que o conceito de capital humano (conhecimentos, competências que favoreçam o trabalho) está vinculado ao pensamento neoliberal no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo.

De maneira geral, as estratégias do neoliberalismo acentuaram duas grandes exigências: "privatizar empresas estatais e serviços públicos" (MORAES, 2001, p.35), transferindo para a iniciativa privada as atividades sociais como educação, saúde, previdência e "diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados" (Ibidem). Vera Peroni (2005) interpretou esse movimento como uma tentativa de redefinir o papel do Estado, ficando mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital.

Nessa visão, o mercado é o espaço onde os indivíduos se movem, numa combinação de empreendedorismo e concorrência individual, estabelecendo um novo contrato social que vincula direitos a responsabilidades (GIDDENS, 2001). A partir desse mundo supostamente sem inimigos ou classes,

> [...] a sociedade civil (onde cabem todos) deve ser incentivada a assumir as políticas sociais, e o Estado passa a ser o financiador ou aquele que deve proporcionar outros recursos para que as iniciativas sejam executadas. O papel assumido é o do empreendedorismo e da parceria entre sociedade civil e governo (BERNARDI, 2016, p. 54).

Ou seja, os sujeitos são responsáveis "pelos destinos da sociedade, mas não qualquer sociedade, uma vez que prega o empreendedorismo e a concepção de mercado no conteúdo da política" (PERONI, 2015, p. 37). Esse tom individualista "demarca perdas para a possibilidade de um projeto de sociedade com justiça social, pois cada cidadão procura seu caminho. Se falhar, a culpa é sua e não do capitalismo" (BERNARDI, 2016, p. 58).

Sobre o mérito e sua subjetividade, Elaine Rossetti Behring (2008) contribuiu com a discussão sobre a busca do sucesso particular e a desagregação dos princípios de igualdade para todos, ao analisar a perspectiva da condução da reestruturação produtiva:

> [...] em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte de gastos sociais, em deixar milhões de pessoas a sua própria sorte e 'mérito' individuais- elemento que também desconstrói identidades, jogando indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência. Assinala-se, então, que o caráter da organização do trabalho é desagregador da solidariedade de classe e regressivo (BEHRING, 2008, p. 37).

Retomando a lógica neoliberal, Anthony Giddens (2001) faz a defesa do conceito de capacidade social (usar o acesso aos bens e não necessariamente a igualdade de todos, frente a eles) e o de meritocracia (alguns por sua capacidade vão merecer o bem).

Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p.9), ao analisar esse processo individualista, alertam sobre as mutações na subjetividade provocadas pelo neoliberalismo que "operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas".

Esses argumentos demarcam o referencial liberal que fundamenta os *think tanks* e a uma, explicitando a disputa com o projeto de sociedade democrática, participativa e com igualdade para todos.

A sustentação teórica do estudo está nos argumentos de Reginaldo Moraes (2001, 2015), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Camila Rocha (2015), Elaine Rosseti Behring (2003) e Vera Peroni (2005; 2015).

O artigo está organizado em três seções: (i) Breve histórico dos *think tanks*, em que definimos essa organização, apresentamos o histórico da sua constituição no País e apontamos as relações com organizações internacionais liberais. (ii) Proposta de parceria e *think tank* em Porto Alegre, a partir de documentos oficiais do Governo Municipal, com ênfase na educação. (iii) Universidade Aberta de Porto Alegre, em que exibimos o conteúdo da proposta, a rede de parceiros e suas interlocuções. (iv) Considerações finais, com a apresentação das conclusões sobre a criação da Universidade Aberta Porto Alegre como exemplo de *think tank* para realizar marketing político e preparação de terreno para mudanças liberais voltadas ao empreendedorismo e ao mercado.

Breve histórico dos *think tanks* no Brasil

Nessa sessão apresentamos algumas discussões sobre as organizações ou instituições que atuam para grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos com vistas às transformações sociais, políticas ou econômicas conhecidas pelo nome de *think tanks*. Observando sua origem, podemos afirmar que essas instituições podem ser independentes, sendo que a maioria é filiada a partidos políticos, governos ou corporações empresariais.

Os *think tanks* são "organizações permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange a adoção de determinadas políticas públicas" (ROCHA, 2015, p. 262).

Segundo Camila Rocha (2015, p. 262), a ação dos *think thanks* é pautada por sua localização em um espectro que vai do "profissionalismo politicamente desinteressado", de um lado, ao "ativismo político orientado ideologicamente", de outro, o que altera substancialmente as estratégias de persuasão e de convencimento adotadas por elas para influenciar o processo político de formulação e implementação de políticas públicas.

Os primeiros *think tanks* foram criados pelos norte-americanos na primeira metade do século XX; eram organizações civis privadas que reuniam especialistas e técnicos, normalmente recrutados junto à academia, dedicavam-se às pesquisas científicas e à divulgação de ideias no campo das políticas públicas; afirmavam conduzir suas atividades de forma "neutra", "científica", "desinteressada" e, por isso, mais "confiável" (ROCHA, 2015).

Apesar do discurso da neutralidade, o histórico de um dos *think tanks* de direita (mais influente dentro e fora dos EUA), o *Heritage Fundation* (criado em 1973), derruba este argumento ao afirmar que "sua missão é formular e promover políticas públicas conservadoras baseadas nos princípios da livre empresa, do estado mínimo, da liberdade individual, dos valores tradicionais norte-americanos e de uma forte defesa nacional" (ROCHA, 2015, p. 264). Esta instituição dirigia-se ao poder público e era conhecida como "*think tank* ativista"; seu objetivo era influenciar o clima político com análises de conjuntura, *marketing* e formação de opinião pública em defesa do livre mercado.

Os *think tanks* americanos atuavam fortemente engajados na defesa da diminuição do Estado na economia desde os anos de 1960 (ROCHA, 2015), mas, a partir dos anos de 1980, com a aplicação de políticas econômicas ortodoxas neoliberais nos EUA (Ronald Reagan) e Inglaterra (Margareth Thatcher), passam a ser estratégicas para a difusão de tais políticas em outros países. Muitos intelectuais, inspirados pela obra de Friedrich Hayek[3] (ex-aluno do mago liberal Ludwig Von Mises), realizam trocas e fortalecem ideias neoliberais como os ativistas e as instituições criadas por eles para "remodelar a opinião pública" (MORAES, 2015, p.238).

Segundo Reginaldo Moraes, "Os *think tanks* se tornaram elementos centrais de fazer política" (Idem, p. 240), radicalizando o papel a que se propunham nos anos de 1960 e 1970 de defesa do livre mercado; criam cenários para enquadrar e moldar o ambiente político,

"decidindo do que se trata o jogo e quem entra no jogo" (Idem, p. 233) e assim "o povo sabe o que lhe é permitido saber" (Ibidem). Outro elemento apontado como central neste cenário de modelagem de opinião é a destruição de conceitos progressistas, não apenas promovendo candidatos ou programas liberais, mas destruindo a reputação de pessoas, partidos ou bandeiras que defendem políticas sociais universais e estatais.

Além do *Heritage Foundation,* que se destaca pelo maior orçamento entre as instituições americanas, enfatizamos o *Atlas Foundation*, criado em Washington em 1981. Camila Rocha (2015, p. 269) afirma que "atualmente é possível dizer que todos os *think tanks* de direita mais importantes ao redor do globo fazem parte da rede constituída pelo Atlas". Nesse cenário, destacamos o *Cato Institute* como outra instituição atuante no Brasil.

Reginaldo Moraes (2015, p. 244) publicou o quadro que reproduzimos abaixo sobre as vinte instituições de direita mais conservadoras da virada do milênio e seus orçamentos:

Quadro 1 – Orçamento dos vinte maiores *think tanks* (US$ milhões/1996)

Heritage Foundation	28,7
Hoover Institution	19,5
Center for Strategic International Studies	14,o
American Enterprise Institute	13,0
Free Congress Research and Education	11,5
Foundation Family Research Council	10,2
Citizens for a Sound Economy	10,0
Cato Institute	8,0
Hudson Institute	6,5
American Legislative Exchange Council	5,0
Progress and Freedom Foundation	5,0
Manhattan Institute	5,0
National Center for Public Research	4,0
Reason Foundation	4,0
Empower America	3,8
National Center for Policy Analysis	3,2
Competitive Enterprise Institute	2,5
Atlas Economic Research Foundation	2,3(*94)
Ethics and Public Policy Center	1,1
Employment Policy Foundation	0,8 (*94)

Fonte: NCRP -National Committee four Responsivi Philanthropy (grifos das autoras).

Apesar dos dados serem dos anos de 1990, o quadro já mostrava o poder político e econômico que estes institutos têm no cenário internacional. Segundo dados atualizados de Marina Amaral (2015, p.6), "a receita do *Atlas*[4] em 2013 foi de US$ 11,459 milhões", demonstrando o empoderamento da instituição. Além disso, financiam cátedras, revistas e eventos em universidades, como por exemplo, a Universidade de Chicago (MORAES, 2015), buscando legitimação da sua ação. Esses *think tanks* também influenciaram a criação e manutenção de instituições similares na América Latina, com apoio material, treinamento de pessoal e intercâmbio de ideias e expertise.

Camila Rocha (2015) afirmou que os *think tanks* nos países latino-americanos tiveram momentos distintos de criação: O primeiro ocorre no contexto de instabilidade econômica e redemocratização após longas ditaduras, entre os anos de 1980 e 1990 quando se instalaram "novas associações civis e *think tanks* que alegavam defender o livre mercado" (p. 270), associando empresários locais e estrangeiros, como no exemplo do Brasil que criou o Instituto Liberal em 1983 e o Instituto de Estudos Empresariais em 1984. "O *Atlas* foi fundamental para conferir certo grau de homogeneidade aos discursos e práticas dos *think tanks* latino-americanos" (Idem, p.272) e introduzir as reformas liberais nos países como solução para a crise. O segundo momento se deu a partir dos anos 2000 quando na América Latina foram eleitos candidatos de esquerda que se apresentaram como alternativa aos grupos neoliberais, como Hugo Chaves na Venezuela, Nestor Kirchner na Argentina, Luís Inácio Lula da Silva no Brasil. Em resposta a esse processo, a nova onda de formação da direita na América Latina investiu fortemente na região, aportando recursos humanos e financeiros às instituições existentes e ampliando a formação de novas instituições.

Neste segundo momento de criação de *think tanks,* usamos novamente o Brasil como exemplo, pois "ao final do primeiro mandato do governo Lula surgiram várias organizações como o Instituto Millenium, O Instituto Ordem Livre, o Movimento Brasil Livre-MBL, etc." (ROCHA, 2015, p.275), conectados com as instituições já existentes.

Retomando a construção da hegemonia pelos *think tanks,* destacamos a atuação do *Atlas Foundation* enquanto financiador de uma organização estudantil chamada *Students for Liberty* que, por sua vez, tem se expandido em vários países e no Brasil deu origem ao Movimento Brasil Livre. Kim Kataguiri, um dos líderes do movimento, em entrevista à rede Globo afirmou a necessidade do MBL sair das ruas e se filiar a partidos políticos, cuja cartilha é a "redução do Estado na economia e na vida da população".[5]

O crescimento dessas instituições na América Latina e, em especial, no Brasil, coloca em cena sujeitos que irão disputar a construção do consenso. Num contexto de menos ideias novas e mais novos modos de difundir ideias (MORAES, 2015), os *think tanks* têm se multiplicado para direcionar a política. Em Porto Alegre, a Prefeitura Municipal propôs a criação da Universidade Aberta de Porto Alegre para atuar na desconstrução dos

projetos vigentes e nas discussões sobre as parcerias público-privadas na educação e na cultura. Vejamos isso a partir de seus programas oficiais de governo.

Proposta de parceria e *think tank* em Porto Alegre

Nesta sessão, expomos as discussões sobre as estratégias empregadas pelo governo Nelson Marquezan Junior[6] (Partido da Social Democracia Brasileira) em Porto Alegre, para divulgação e implementação de propostas de cunho liberal para a gestão municipal, com a desresponsabilização do Estado e com conteúdo e lógica da administração gerencial voltada ao mercado.

De forma breve, apresentamos os documentos oficiais do Programa de Metas de Porto Alegre (Prometas), o Decreto nº 19.736, de 2 de maio de 2017, que instituiu o Programa Municipal de Parcerias (Propar/POA), o Plano Plurianual e a proposta divulgada sobre a criação do *think tank* Universidade Aberta de Porto Alegre (UnA), observando como foram se delineando as propostas de parcerias privadas na gestão pública.

O Prometas 2017/2020,[7] segundo a Prefeitura de Porto Alegre, é a oficialização das promessas eleitorais em plataforma de governo, e as metas são definidas como "produtos concretos que a Prefeitura pretende entregar à população ao longo dos próximos quatros anos de gestão" (www.prefpoa.com.br)[8]. O Programa está organizado em três grandes eixos estratégicos: Desenvolvimento Social; Infraestrutura, Economia, Serviços e Sustentabilidade; Gestão e Finanças. Dentro do eixo Desenvolvimento Social, encontram-se a educação, a cultura, a saúde e a proteção social.

Destacamos os objetivos tratados no eixo da Educação. Em relação à universalização da educação infantil, as metas 19 e 20 propõem atender 100% da demanda de educação infantil para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, sem informar as fontes dos números apresentados.

No objetivo referente à melhoria da qualidade no ensino fundamental, as metas 21 a 27 tratam disso; as duas primeiras metas dizem respeito ao aumento das notas da avaliação obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB 2020) nos anos iniciais do ensino fundamental, sem indicar as formas de promover esse crescimento. A meta 23 refere-se também às avaliações e à necessidade de ampliar a proficiência dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental em português e em matemática; as metas 25 e 26 se referem a essa proficiência nos anos finais. A meta 27 vincula o acompanhamento do aprendizado dos alunos a cada semestre pelos descritores da Prova Brasil. Ou seja, a melhoria proposta está centrada na avaliação externa e na aprendizagem em duas áreas do conhecimento, em detrimento das demais; além disso, ficam relegados os investimentos e a valorização no processo de aprendizagem própria de cada sujeito.

No eixo Gestão e Finanças, o Governo Municipal propõe eficiência na administração pública, e o objetivo indica firmar parcerias estratégicas "com os demais agentes econômicos" (PROMETAS, 2017, p. 60). Compreendemos que já vai-se delineando o interesse da Prefeitura em promover parcerias para atendimento das políticas públicas. Destacamos a meta 51, que define a captação de um bilhão de recursos privados para investimento em obras e serviços públicos não "suportados por recursos do Tesouro Municipal (Idem), e a meta 53 que visa aumentar em 30% o número de servidores municipais capacitados por meio de "cursos promovidos pela Prefeitura ou parceiros" (Idem, p.62). Esta última meta já está em prática por ações do Governo Municipal com a criação da UnA.

A parceria com o setor privado, para Porto Alegre, respalda-se no Decreto nº 19.736, de maio de 2017, que instituiu o Programa Municipal de Parcerias (Propar/POA)[9] e o Conselho Gestor do Programa de Parcerias (CGP), composto por membros do governo municipal (vice-prefeito e secretários municipais). Instituído enquanto órgão superior de caráter normativo e deliberativo, esse programa será responsável pelo planejamento e execução das concessões e parcerias público-privadas no âmbito da administração municipal e, dentre outros, do Plano Municipal de Parcerias Público-Privadas. A constituição majoritária no CGP pelo Executivo implica em decisões monocráticas (uma única posição, um único poder opinando), ignorando os processos democráticos de discussão e decisão na cidade, como as instâncias do Orçamento Participativo[10] e, ainda que o arranjo dos grupos e comissões temáticas pressuponha a participação e a elaboração de propostas, com a decisão só do CGP. Nas competências do CGP consta "deliberar sobre matérias relacionadas ao Fundo Garantidor de Parcerias Público-Privadas", cuja regulamentação tramita no Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 2892/2011). Esse PL propõe a autorização do Fundo a prestar garantias em projetos de parceria e contragarantias dos estados e municípios em igual valor, podendo vincular receitas arrecadadas e provenientes de transferências constitucionais para efetivá-las, direcionando recursos públicos para iniciativa privada.

Outro documento para análise dos projetos municipais é o Plano Plurianual (PPA), instrumento de planificação destinado a atender as demandas de políticas públicas para a população. Segundo a Prefeitura, o PPA foi elaborado com base no Prometas e encaminhado à Câmara Municipal de Porto Alegre sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão em maio deste ano e terá vigência de quatro anos a partir de 2018[11]. Destaca o déficit orçamentário do município, reiterando a necessidade das parcerias público-privadas para promover obras de infraestrutura.

No PPA, apesar do discurso de falência do município, foi criada uma nova despesa[12] para viabilizar o *think tank* UnA, realizar *marketing* político e influenciar opiniões. Não se trata de investimento numa política pública que garanta direitos aos cidadãos, mas do pagamento dos parceiros (privados) para realizar as ações.

Sem um plano de política fiscal que revise as isenções, o governo responsabiliza o funcionalismo público e o investimento em políticas públicas pelo colapso dos serviços e das contas públicas e propõe superar a crise buscando parcerias privadas. Na prática, instituiu o decreto educacional de alteração da rotina escolar (que diminuiu carga horária destinada aos alunos e a merenda distribuída nas escolas, o fim da formação continuada com as reuniões pedagógicas e de planejamento semanais dentro das escolas).

No eixo Gestão e Finanças do PPA, a atual administração afirma que "não se pode governar pensando em interesses corporativos e ideológicos" e que o uso dos recursos públicos tem de ser a favor do cidadão (PPA 2018/2021, p. 12). Entendemos que o planejamento e a execução dos recursos devam ser públicos.

Como já pontuamos na introdução, a prática instituída por meio desses projetos diz respeito a uma estratégia de retirada do Estado da gestão, da execução e do conteúdo da política pública, que passa a ser definida por um grupo de políticos e pensadores voltados a opções que priorizam a regulação via mercado e a gestão gerencial dos espaços públicos. As parcerias público-privadas passam a ser a estratégia principal de governo e buscam formas de legitimar essa proposta.

Destacamos também a relação com os serviços públicos e o funcionalismo que, nesses documentos, são apresentados como responsáveis por grande parte da crise financeira do município e com os quais o governo tem dificuldade de dialogar. Sua estratégia foi criar um *think tank* (a UnA), para divulgar as ideias que o governo defende, convencer a população e preparar terreno para privatizações e reformas que vem anunciando.

Universidade Aberta de Porto Alegre: Proposta e parceiros

Porto Alegre notabilizou-se por ter implantado um vigoroso projeto de participação e de decisão da população sobre os rumos da cidade conhecido como Orçamento Participativo, que foi o modo de discutir publicamente os investimentos necessários em cada bairro. No campo educacional, implantou o projeto Escola Cidadã, baseado na promoção da democratização da gestão educacional dentro da escola, na relação com sua comunidade e com a mantenedora. Foram projetos alternativos às propostas neoliberais; possuíam estruturas democráticas, como eleição de diretores, conselhos escolares, Conselho Municipal de Educação, projetos político-pedagógicos em construção e proposta de ensino por ciclos de formação em toda a rede. Mas, desde 2005, esses processos sofrem ataques dos governos, e as escolas resistem ao seu desmonte (BERNARDI, 2016).

A estratégia construída pelo atual prefeito Nelson Marquezan Junior propõe investir no *marketing* político para questionar tais organizações. Para ele, "a cidade chegou ao caos na infraestrutura, na saúde e na educação, pois perdeu muito tempo com discussões infrutíferas" (www.prefpoa.com.br).[13] Entre essas estratégias, ele lança a Universidade

Aberta de Porto Alegre em restaurante de um *shopping* da cidade com a presença de secretários, de instituições parceiras e da imprensa.

Definida como uma t*hink tank* alinhada **c**om modelos internacionais de universidades livres de Paris e centros de pesquisa, formação e *advocacy* do mundo anglo-saxão (de caráter privado), propõe-se firmar "convênios e acordos de cooperação com outras instituições acadêmicas e instituições nacionais latino-americanas que contribuam para o debate público" (www.prefpoa.com.br).

O projeto Universidade Aberta é coordenado pelas secretarias de Cultura (SMC), de Educação (SMED) e de Desenvolvimento Econômico (SMDE); na aula inaugural, no dia 17 de maio de 2017,[14] foi acentuado pelo secretário de desenvolvimento econômico, Ricardo Gomes, como fundamental "para o debate de ideias sobre empreendedorismo, formação profissional e cultural para o grande público". Segundo ele, a "finalidade está na construção de uma cultura empreendedora, [...], assim como desestatizar a visão cultural, promovendo a visão de [...] independência do indivíduo [...] para que não dependa do Poder Público", bem ao gosto dos teóricos liberais.

Em entrevista ao jornal *O Sul*, Ricardo Gomes afirma que a missão da UnA será "contribuir para o debate qualificado de ideias, para a difusão de valores do pluralismo, da liberdade e do empreendedorismo em todas as esferas da vida pública" (O SUL,15/05/2017, capa).

Para o idealizador da UnA, o secretário adjunto da Cultura, Ricardo Wolf, ela "será uma ferramenta extremamente importante, pois permitirá uma virada de mentalidade: romper com a estreiteza ideológica que tomou conta do debate público" (O SUL, 15/05/2017, capa), cujo slogan é: "Ideias têm consequências[15]." A iniciativa, segundo este secretário, tem o objetivo de "superar as fragilidades de ações isoladas e sem continuidade pela incapacidade de conexão de pessoas e instituição" (CORREIO DO POVO, 27/07/2017, capa.)

Para a educação, a interface está na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino. Segundo Wolf, "Espero que esse venha a ser mais do que um programa de ações, mas que se institucionalize como um programa contínuo de capacitação técnica, pessoal e profissional" (O SUL, 15/05/2017, capa).

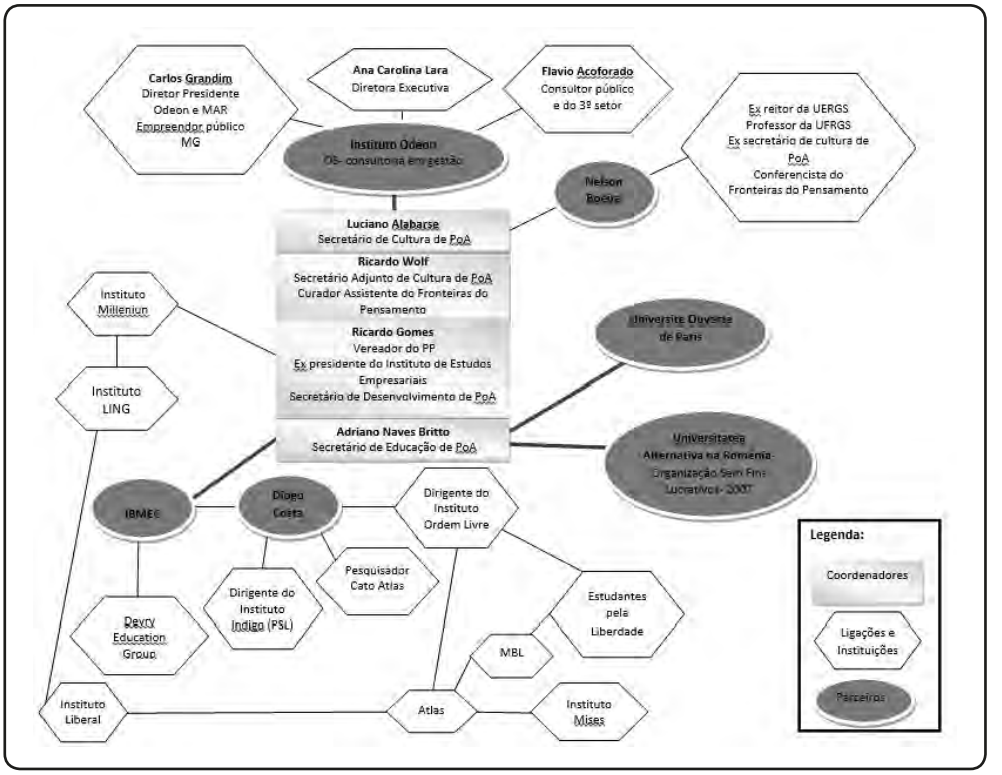
Se analisarmos o conceito-chave da UnA, podemos entender o alinhamento a que se propõe a política. Na sociedade, na administração, como nos estudos acadêmicos, uma das formas de atuação do Terceiro Setor, que vem se destacando, é o papel de influenciar políticas públicas, também conhecido por *advocacy*. Segundo Gabriela de Brelàz,

> O papel de *advocacy* é vital para as organizações do terceiro setor e é uma função muito tradicional nos Estados Unidos onde cidadãos sempre se associaram através das organizações da sociedade civil e contribuíram para moldar as características políticas, econômicas e culturais do país [...] Por *advocacy* entendemos o ato de identificar, adotar e promover uma causa. É um esforço para moldar a percepção pública ou conseguir alguma mudança (BRELÀZ, 2007[16]).

Alguns autores denominam de *advocacy think tanks* (ROCHA, 2015, p. 265); aqui entendemos tratar-se da mesma proposta e, ao observar a criação do *think tank* da Universidade Aberta de Porto Alegre, podemos aludir que foi cunhado para influenciar o clima político, promovendo a naturalização dos discursos sobre as parcerias público-privadas na cultura e na educação.

Ao olhar os sujeitos da Universidade Aberta, deparamo-nos com uma clara opção por parceiros e instituições liberais defensoras da ampliação do privado no setor público. Vejamos na figura abaixo quem são os idealizadores e parceiros desta *think tank*:

Figura 1 – Os sujeitos da uma



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos sites da Prefeitura e jornais)

Os apoiadores da UnA são os mesmos *think tanks* liberais (Instituto Liberal, Instituto de Estudos Empresariais, MBL, Cato, Atlas, Millenium...) que apresentamos no histórico inicial, comprovando sua ação de promotores de ideias e conteúdos de políticas. Também ressaltamos o Ibmec, uma instituição privada de ensino, cujo representante junto à UnA – Diogo Costa – é pesquisador do Cato e do Atlas. Entendemos que fica demarcada qual a opção societária desta proposta para Porto Alegre.

A Prefeitura retirou estruturas participativas da cidade e ofertou o *think tank* de cunho liberal, ampliando o espaço da ação para as parcerias privadas interferirem no setor público. Entendemos que isso encolhe a democratização da educação, pois reduz as possibilidades de debate e, contraditoriamente, oferece um novo espaço, com diálogo e direção já definidos.

Considerações finais

Neste artigo apresentamos as organizações liberais formadoras de opinião, conhecidas como *think tanks*, que proliferam no Mundo e no País, atuando sobre assuntos estratégicos na construção de consenso para a elaboração de políticas públicas como elementos centrais de fazer política (MORAES, 2015).

Criados pelos norte-americanos, os *think tanks* logo se constituíram com ação radical na defesa do livre mercado e do empreendedorismo. Destacamos como mais influentes e conhecidos no Brasil, o *Heritage Foundation,* o *Atlas Foundation e o Cato Institute.* Todas essas instituições, com milhões de dólares de orçamento, agem na defesa da reestruturação produtiva do capitalismo e na necessidade de uma nova subjetividade neoliberal, competitiva, empreendedora e individualista.

No Brasil, patrocinaram a organização de institutos como o Liberal, o de Estudos Empresariais, nos anos de 1980 e em 2000; essas organizações se multiplicaram com o Instituto Millenium, o Instituto Ordem Livre, O Movimento Brasil Livre etc., atuando em defesa da liberdade do livre mercado.

Em Porto Alegre, o atual prefeito criou um *think tank* com ênfase no empreendedorismo para atuar nos setores da cultura (cedendo espaços públicos à iniciativa privada) e na educação (na formação de professores municipais, ao mesmo tempo em que alterou rotinas na escola e acabou com as reuniões de discussão, planejamento e formação).

Apoiada por instituições liberais e nos moldes de universidades abertas, os parceiros da UnA são reconhecidos ativistas em instituições ligadas aos *think tanks* americanos e brasileiros de direita como Atlas, Milleniun, Estudantes pela Liberdade, MBL, Ordem Livre, Mises etc..

As propostas de ação da UnA demonstram a intencionalidade de questionar conceitos e políticas progressistas, como a estrutura do Orçamento Participativo, os princípios da Escola Cidadã, as organizações sindicais (com ataques ao funcionalismo, entre outros) e, ao mesmo tempo, de promover programas liberais, ampliando as parcerias público-privadas, ou seja, a sociedade civil devendo buscar sucesso no mercado.

Em tempos de destruição de pessoas e bandeiras que defendem políticas sociais universais e estatais, precisamos estar atentos a esses movimentos, que articulam novas

formas de propor o velho arcabouço liberal. Necessitamos defender cultura e educação como direito e, ao tratar a coisa pública, que a gestão seja pública e democrática.

Recebido em 29/09/2017 e aprovado em 15/11/2017

Notas

1 Sobre essa base teórica, ressaltamos que o novo liberalismo se assentou em três grandes escolas do pensamento influenciados por Ludwig Von Mises : a) Escola Austríaca, liderada por Friedrich Von Hayek, que lançou os fundamentos da economia de mercado; b) Escola de Virgínia ou *Public choice,* liderada por James Buchanan, que defendeu a escolha pública como forma de reconciliar interesses de classes conflitantes; c) Escola de Chicago, com Milton Friedman, Theodore Schultz e Gari Becker.

2 A escola de Chicago treinou economistas do governo Pinochet, no Chile: os "Chicago Boys".

3 Hayek, em "O caminho da servidão", critica o Estado de bem-estar social.

4 Também conhecido como Atlas Network.

5 http://www.esquerdadiario.com.br/O-que-se-esconde-por-tras-do-Movimento-Brasil-Livre(MBL)

6 Seu mandato se estende de 01 /01/ 2017 a 31/12/2020.

7 O Prometas foi incluído à Lei Orgânica, por meio da Emenda nº 36/2015, e a partir daí o prefeito tem um prazo de noventa dias para apresentar o Plano Plurianual, com metas, fontes e os recursos para a sua operacionalização.

8 Site consultado em 24/06/2017.

9 Esse decreto revogou os Decretos nº 15.370/ 2006, e nº 15.448/2007.

10 Essa política foi implantada durante os anos de 1989 e 2004 quando o município foi administrado pela administração popular, tendo a frente o Partido dos Trabalhadores.

11 http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smpeo/usu_doc/ppa_2018-2021.compressed.pdf- PPA acessado em 06/06/2017

12 No total R$ 896.627,00.

13 Consulta ao site em 15.05.2017.

14 Palestra proferida no dia 17 de maio na Casa dos Conselhos/POA.

15 Frase atribuída a Richard Weaver, em 1948, que se tornou um refrão do pensamento conservador pós Segunda Guerra Mundial.

16 Disponível em <www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-A1916.pdf> Acesso em 22.09.2017.

Referências

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BERNARDI, Liane Maria**. Implicações do Plano de Ações Articuladas na democratização da gestão da educação.** Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2016.

BRELÁZ. Gabriela. ***Advocacy* das Organizações da Sociedade Civil**: Principais Descobertas de um Estudo Comparativo entre Brasil e Estados Unidos. XXXI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 22 a 26 de setembro de 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

PMPA. DECRETO Nº 19.736, DE 2 DE MAIO DE 2017.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

_____. A organização das células neoconcervadoras de agptrop: o fator subjetivo e a contrarrevolução. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

PMPA.PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS **Lei Nº - 11.079**, de 30 de dezembro de 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Programa de Metas 2017/2020**.

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

_____. **Implicações da relação público privada para a democratização da gestão**. Tese de professor titular da Carreira de Magistério Superior UFRGS. Porto Alegre, 2015.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: Think tanks de direita na América Latina. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

Sites:

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/> site acessado em 03/06/2017

Câmara dos Deputados, Projetos de Leis e outras Proposições,

<http://www.camarapoa.rs.gov.br/> Plano Plurianual 2018/2021. Acessado em 06/06/2017.

<http://portal.tcu.gov.br/comunidades/administracao-e-encargos-especiais/inicio/> Acessado em 22/06/2017.

<http://www.prefeituramunicipaldeportoalegre.gov.br> Acessado em 15.05.2017. <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia> Acessado em 15.05.2017

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/> Acessado em 17.05.2017

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.786

A ofensiva dos reformadores empresariais
E a resistência de quem defende a educação pública

José Arlen Beltrão*
Celí Tafarell**

RESUMO: Neste trabalho buscou-se evidenciar que o capital vem atuando em rede para implementar sua agenda para educação, que nesse momento tem centralidade na privatização da educação pública. A reforma do ensino médio, dentre outras coisas, criou condições ainda mais favoráveis para a intensificação dos processos de privatização. O texto evidencia ainda a resistência ativa dos defensores da educação pública, em um confronto de interesses de classes antagônicas.

Palavras-chave: Privatização. Reforma do ensino médio. Mundialização.

The Business Reformers Offensive
And the resistance of those who defend public education

ABSTRACT: In this paper we have tried to show that capital has been acting in a network to implement its agenda for education, which at the moment has a central role in the privatization of public education. The reform of high school education, among other things, created even more favorable conditions for the intensification of privatization processes. The text also shows the active resistance of the defenders of public education, in a confrontation of interests by antagonistic classes.

Keywords: Privatization. High school reform. Globalization.

* Doutorando em Educação na Universidade Federal da Bahia, atualmente é professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de professores e Educação Física - GEPEFE/UFRB. Amargosa, BA- Brasil. *E-mail*: <arleneducacaofisica@ufrb.edu.br>.

** É mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria, e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA- Brasil. *E-mail*: <taffarel@ufba.br>.

La ofensiva de los reformadores empresariales
Y la resistencia de los defensores de la educación pública

RESUMEN: En este trabajo, se ha buscado evidenciar que el capital viene actuando en red para implementar su agenda para la educación, que en este momento se centra en la privatización de la educación pública. La reforma de la enseñanza secundaria, entre otras cosas, creó condiciones todavía más favorables para la intensificación de los procesos de privatización. El texto también pone de manifiesto la resistencia activa de los defensores de la educación pública, en una confrontación de intereses de clases antagónicas.

Palabras clave: Privatización. Reforma de la enseñanza secundaria. Mundialización.

L'offensive des réformateurs entrepreneuriaux
et la résistance de qui défend l'éducation publique

RÉSUMÉ: Dans cet article, nous avons essayé de montrer que le capital a agi en réseau pour mettre en œuvre son programme d'éducation, lequel joue actuellement un rôle central dans la privatisation de l'éducation publique**.** Entre autres choses, la réforme de l'enseignement secondaire a créé des conditions plus que favorables à l'intensification des processus de privatisation. Le texte montre également la résistance active des défenseurs de l'éducation publique, dans un vrai conflit d'intérêts entre des classes antagonistes.

Mots-clés: Privatisation. Réforme de l'enseignement secondaire. Mondialisation.

Introdução

A década de 1990 foi marcada por um conjunto de contrarreformas, que visavam integrar o Brasil à nova ordem mundial dentro da chamada globalização ou, sendo mais preciso, inserir nossa economia no movimento de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996). Para tanto, dentre outras, seria necessário alterar

leis para permitir a entrada e a livre circulação de capitais e desregulamentar as relações entre capital e trabalho (MONTORO, 2014).

Com essa finalidade e fundamentado no ideário neoliberal, um programa de privatização, de terceirização e de reforma administrativa do Estado foi conduzido nesse período. No caso da reforma do Estado, foram introduzidos elementos da administração gerencial e se redefiniu o próprio papel do Estado, que passou a delegar ou conceder ao setor privado e ao setor público não-estatal atividades que até então lhe eram específicas (BRESSER-PEREIRA, 1997).

As modificações legislativas, que promoveram esta reforma, potencializadas, posteriormente, pela lei que regulamentou as parcerias público-privadas (Lei n. 11.079/04), permitiram a ampliação dos acordos entre o poder público e entes não-estatais, bem como a possibilidade de convênios na prestação de serviços, dentre os quais na educação.

Com isso o capital redefiniu suas diretrizes e práticas em relação à educação, visando à hegemonia do seu renovado projeto educacional. Alinhado a essas mudanças, o empresariado brasileiro passou a envidar maiores esforços na construção de uma agenda educacional e exercer pressões para que o Estado a adotasse (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), assim como se dispôs a ser um parceiro na oferta da educação pública (FREITAS, 2012).

No caso do ensino médio, apesar de forte oposição popular à reforma, o empresariado saiu em defesa das alterações anunciadas pelo Ministério da Educação (MEC),[1] reafirmando que a reestruturação deste nível de ensino é uma prioridade.

As controvérsias entre os grupos favoráveis e contrários à reforma são, em última instância, expressões do embate entre capital e trabalho em relação aos rumos da educação. Freitas (2016, p. 126) afirma que, essencialmente, o que está em disputa na atualidade "é o controle da escola pública e de seu projeto educativo, bem como a criação de um amplo mercado educacional".

Considerando o exposto, objetivamos neste trabalho analisar os elementos centrais da agenda do capital para a educação, em especial os processos privatizantes da educação pública, como eles vêm ocorrendo no ensino médio e em que medida a reforma deste nível de ensino se liga a esses processos. Para isso, recorreremos à bibliografia que trata desta temática, às publicações e comunicações das principais entidades educacionais ligadas ao empresariado brasileiro, às orientações atuais do Banco Mundial e à Lei (n. 13.415/2017) que promoveu a reforma do ensino médio.

A agenda do capital para a educação: atuando em rede

Nos últimos anos, as críticas endereçadas aos sistemas públicos de educação se avolumaram, em especial as promovidas pelo setor empresarial. A exigência de se aumentar

a produtividade das economias, aliada aos baixos índices educacionais, são argumentos frequentemente utilizados pelos representantes da iniciativa privada, para justificar a necessidade de reformas (MARTINS, 2009; RAVITCH, 2011a).

Observa-se um investimento no discurso de esgotamento dos atuais sistemas públicos de educação, os quais seriam ineficazes e ineficientes, desta forma, incapazes de oferecer uma educação pública de qualidade, assim como constatado em outros serviços públicos.

Para Marcos Magalhães (2008, p. 6), presidente do Instituto Corresponsabilidade pela Educação e ex-presidente da Philips na América Latina, há pelo menos 30 anos convivemos com um "apagão da educação pública", uma "verdadeira catástrofe", que tem como principal explicação o fato de que "a escola pública está projetada para não funcionar". Nesse caso, somente uma reestruturação, uma nova concepção de sistema público de ensino, com novas formas de gestão, seria capaz de colocar a educação brasileira em novos rumos.

Sustentadas por justificativas semelhantes, várias reformas educacionais foram realizadas em todo o mundo, desde a década de 1980. Ao analisá-las, é possível identificar muitas similaridades entre elas, sobretudo às implementadas na América Latina (MELO, 2004; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

Para Melo (2004), o movimento de reformas não é espontâneo; ele compõe o processo de mundialização da educação, que, por sua vez, integra o próprio processo de mundialização do capital. Essas reformas são expressão de como uma agenda educacional de caráter universalista vem sendo implementada, visando consolidar a hegemonia de determinadas políticas educacionais de interesse do capital.

Nesse movimento, sujeitos coletivos como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) vêm exercendo função destacada como condutores do processo, seja através do convencimento ou impondo (via condicionalidades) as políticas (MELO, 2004).

Inicialmente, as reformas educacionais conduzidas sob orientação desses organismos tinham como centralidade disseminar formas de gestão e um ideário educacional e pedagógico (DELORS, 1998). Entretanto, as orientações e estratégias do BM para a educação para esta década (2011-2020) avançam na defesa de reformas que possibilitem a constituição de sistemas de educação públicos híbridos, numa espécie de simbiose entre o público e privado, o que exigiria a superação das barreiras que ainda impedem a colaboração ou a assunção de funções pela iniciativa privada. Por isso, envolver o setor privado e as organizações sociais na educação passa a ser prioridade na política do banco (BANCO MUNDIAL, 2011).

O BM ainda se coloca à disposição para ajudar a alterar as estruturas normativas (leis), num processo claro de desregulamentação, liberalização e privatização:

> [...] o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do setor privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9, negrito não originais).

Cabe destacar que esses organismos, geralmente, se apresentam como representantes de todos, defensores do bem comum, como instituições apartidárias e plurais, sem filiações ideológicas, acima das noções (transnacionais) e de seus interesses particulares, com a missão de combater a desigualdade e ajudar no desenvolvimento. Como estratégia atuam através de ampla e complexa rede, estabelecida por diversos meios (parcerias, cooperações, apoios etc.).

A despeito de suposta neutralidade, essas organizações são financiadas e controladas (direta ou indiretamente) pelo capital, exercem forte ingerência sobre os Estados nacionais, tendo como centros da ofensiva a flexibilização e o desmantelamento das regulamentações nacionais (SOKOL, 2007), visando subordinar o conjunto da sociedade aos interesses ideológicos e econômicos do capital e das nações imperialistas (MONTORO, 2014).

No Brasil, formam-se organizações com função análoga a exercida por sujeitos coletivos no que se refere à indução, planejamento e execução de políticas educacionais, organizando redes locais que se integram à rede internacional. A organização que conquistou maior evidência foi a Todos Pela Educação (TPE), criada e mantida, principalmente, por empresas dos setores financeiro e industrial.

A composição atual do TPE conta com sujeitos e instituições diversas, como intelectuais, gestores públicos, políticos, artistas, educadores, pais, alunos, profissionais da imprensa, empresários e representantes de fundações e organizações sociais. Segundo Martins (2013), essa constituição confere ao TPE capilaridade, concorrendo para que suas ideias e ideais circulem e sejam compartilhados com maior facilidade e abrangência, tanto junto às instâncias decisórias do aparelho de Estado, quanto no conjunto da sociedade.

O TPE, em síntese, apresenta e defende a agenda consensual do empresariado brasileiro para a educação (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Isso não quer dizer que as pautas e interesses da burguesia nacional, relacionados à educação, se resumem às bandeiras erguidas pelo TPE. Nesse caso, as empresas e corporações, via de regra, atuam através de suas fundações ou diretamente, quando se trata de empresas ligadas à indústria educacional.

Nas organizações e fundações empresariais, assim como nas empresas de educação, centros de pesquisas foram criados para disseminar "práticas educativas inovadoras" e desenvolver "soluções educacionais" para a nossa educação pública. Materiais didáticos, programas para a área de gestão educacionais, programas de formação de gestores

e professores, instrumentos de avaliação são alguns dos produtos desenvolvidos por essas entidades.

O ideário que sustenta as propostas considera que os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos sistemas públicos de ensino seriam superados pela incorporação do *know how* desenvolvido no campo empresarial, sobretudo no que diz respeito à gestão (administrativa, de aprendizagem, pedagógica, de resultados etc.). Esses defensores de reformas educacionais inspiradas na lógica do mercado (concorrência, desregulamentação, incentivos, pagamento por mérito, testagem, etc.) são chamados por Ravitch (2011b) de reformadores empresariais (*corporate reformers*).

No caso brasileiro, esses reformadores importam uma série de ideias de outros países, em especial dos Estados Unidos, dentre as quais destacam-se: (1) formas privatizantes da educação pública; (2) processos de responsabilização ancorados nos exames de larga escala; (3) e dispositivos meritocráticos de incentivos ou punições (FREITAS, 2012).

Em relação à reforma do ensino médio instituída pela lei n. 13.425/2017, os reformadores empresariais foram os principais interlocutores junto ao Governo Temer. Receberam convocação do MEC para se discutir a reforma e foram os únicos que tiveram reivindicações acolhidas durante as audiências públicas (FERRETI; SILVA, 2017). Com efeito, a lei criou condições mais favoráveis para a implementação da agenda empresarial, como veremos no tópico seguinte.

Reforma do ensino médio: um terreno para a privatização

Desde a apresentação da Medida Provisória (MP) 746/2016, a principal polêmica abordada nos veículos de comunicação – e em certa medida no meio acadêmico – em torno da reforma do ensino médio, se referiu à flexibilização pedagógica do currículo, que instituiu os itinerários formativos.

Não há dúvida de que essa medida merecia toda a atenção, especialmente da crítica, visto que revoga a conquista de uma formação básica comum a todos, fragmenta e fragiliza a formação, além de concorrer para o aumento das desigualdades. Entretanto, ao centralizar as atenções nesse ponto, outras alterações não receberam a importância devida ou não foram evidenciadas de forma suficiente. Referimo-nos às modificações legais, que favoreceram processos de privatização, já em curso, do sistema público de educação.

Esses processos desenvolvem-se de diferentes maneiras e fazem uso de variados meios e instrumentos. Segundo Adrião (2014), temos formas diretas e indiretas de privatização. No primeiro caso, verifica-se a forma clássica de privatização, a escola pública seria transformada em escola privada; já no segundo caso, instala-se no próprio sistema

público mecanismos de mercado, tendo como exemplo a transferência do desenvolvimento curricular à iniciativa privada ou a contratação de serviços.

Ao analisar o desenvolvimento da rede privada na educação básica, nos últimos anos, levando em consideração o número de matrículas e, particularmente, sua taxa de participação, nota-se que houve dificuldade de expansão. No geral, o crescimento foi tímido, e no caso do ensino médio verificou-se uma importante redução no percentual de matrículas.

A rede privada de ensino médio contabilizava, em 1991, 1.019.374 matrículas, o que correspondia a 27,01% do total de matriculados. No ano de 2014, eram 1.070.358, o que correspondia a 12,90% do total. Observa-se uma importante redução da rede privada. Mesmo depois que conseguiu conter a tendência de queda, a rede particular vem apresentando dificuldade de expansão e encontra-se, desde 2012, praticamente estagnada, conforme podemos ver na tabela 1 (INEP/MEC, s/d).

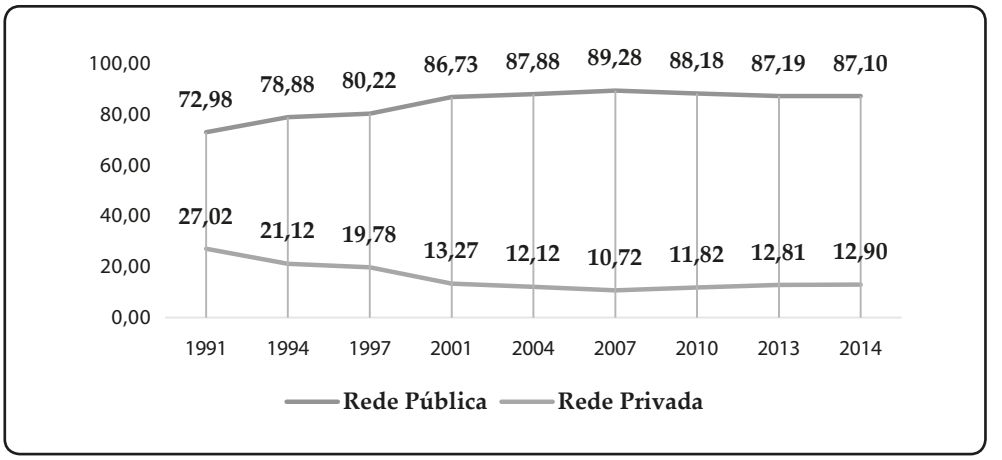
Tabela 1 – Matrículas do ensino médio por dependência administrativa - Brasil

Ano	Matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	8.300.189	146.613	7.026.734	56.484	1.070.358
2012	8.376.852	126.723	7.111.741	72.225	1.066.163
2008	8.366.100	82.033	7.177.377	136.167	970.523
2004	9.169.357	67.652	7.800.983	189.331	1.111.391
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração própria.

Ao comparar essa situação com o ocorrido no ensino superior, encontramos um quadro inverso. De 1991 (959.320 matrículas) a 2013 (5.373.450 matrículas), a rede privada no ensino superior ampliou seu número de matriculados na ordem de 4.414.130, e sua participação em aproximadamente 12,25%, passando a ser responsável por quase 3/4 (73,54%) das matrículas neste nível de ensino (INEP/MEC, s/d).

Gráfico 1 – Participação relativa das redes pública e privada nas matrículas do ensino médio (%)



Fonte: Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração própria.

Se por um lado a rede privada de ensino médio encontrou dificuldades e não se expandiu, por outro, a iniciativa privada e as organizações sociais investiram em prestação de serviço e parcerias, atuando não apenas como "concorrentes", mas dentro da própria rede pública.

Apesar da diversidade de mecanismos de privatização da educação pública, como destacado por Adrião (2014), no Brasil é possível identificar três formas predominantes de privatização, que ocorrem associadas entre si ou hibridamente: (1) A venda de insumos, produtos e serviços; (2) A gestão de escolas do sistema público de modo compartilhado, sem contrapartida financeira imediata/direta; (3) A gestão/administração direta da escola ou da rede de ensino, com contrapartida financeira.

No primeiro caso, a venda de insumos, produtos e serviços educacionais, o Estado tendencialmente abdica de oferecer serviços ou produzir produtos educacionais e passa a terceirizar ou contratar entes não-estatais. Não se trata de modalidade relativamente nova, todavia, tem mobilizado, nos últimos anos, empresas que se especializaram em oferecer produtos e serviços para as redes públicas, constituindo e ampliando um mercado competitivo, inclusive com participação de grupos internacionais.

São muitos os produtos e serviços dos quais o poder público recorre à iniciativa privada como subsidiaria das redes públicas, dentre eles os ligados ao transporte, à alimentação, à construção civil, à movelaria etc. Porém, gostaríamos de destacar a crescente adoção de sistemas privados de ensino (também conhecidos como apostilamento) por redes públicas de educação básica; primeiro, por envolver valores consideráveis, segundo, por promover implicações na própria concepção de educação das redes/escolas.

Na realidade, os sistemas de ensino comercializados normalmente são um pacote, uma "cesta" de serviços, contendo material didático, cursos de formação, assessoramento e diversas atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas (ADRIÃO et. al., 2016).

Em investigação realizada por Adrião et. al. (2016), foi constatado que somente as cinco maiores empresas que comercializam sistemas de ensino para o poder público estão em pelo menos 339 municípios brasileiros (Pearson, Santillana, Grupo Objetivo, Grupo Positivo e Abril Educação). Cabe ressaltar que esse número pode ser muito maior, visto que não temos dados consolidados sobre o assunto em nível nacional.

Segundo Pinheiro (2014), esse é um mercado atraente e em expansão. A Abril Educação, por exemplo, no ano de 2013, em relação ao seu sistema de ensino, teve um crescimento cinco vezes maior na rede pública em comparação com a rede privada (PINHEIRO, 2014).

Além dos sistemas de ensino, outro ponto que merece atenção é o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), que conta com a expressiva participação dos grupos empresariais supracitados e outros interessados na volumosa quantidade de recursos públicos destinados a esse programa. Só no ano de 2015 os valores para aquisição e distribuição dos livros didáticos ultrapassaram 1 bilhão e 300 milhões de reais[2]; deste montante, mais de 989 milhões se referem ao ensino médio (72,5%).

As principais empresas que comercializam livros didáticos no Brasil, contempladas no PNLD, são de natureza monopolista com participação de capital financeiro (nacional e internacional), e têm como maior cliente o Estado, que por sua vez impulsiona esse mercado através do repasse de verbas via programas e convênios (PINHEIRO, 2014).

Em relação aos outros dois casos característicos de privatização do sistema público brasileiro, aproximam-se das chamadas escolas *charters* americanas, que poderiam ser traduzidas como escolas contratadas ou sob contrato (ADRIÃO, 2014), e designa as escolas que são mantidas com recursos públicos, mas com gestão privada (compartilhada ou exclusiva). Nos Estados Unidos esse é um modelo bastante difundido e implantado com muitas variações.

No caso da gestão de escolas do sistema público de modo compartilhado, sem contrapartida financeira imediata/direta, verifica-se o estabelecimento de parceria da escola ou rede com um ente não-estatal, que oferecerá conhecimento e apoio técnico na implantação de novas formas de gestão ou processos pedagógicos, realizados geralmente através de projetos. Usualmente o poder público, nesse caso, não destina recursos diretamente às entidades parceiras. O financiamento é realizado através de doações empresariais, venda de produtos licenciados e isenções fiscais. A contrapartida do poder público é implementar e manter as ideias, sistemas, instrumentos, rotinas, enfim, determinada concepção de educação (e gestão educacional).

A formação de gestores (de diferentes níveis), técnicos e professores visa disseminar um ideário fundamentado na lógica empresarial. Soma-se a isso, formas diversificadas de acompanhamento e controle, como a criação de comitês operacionais (com representantes do poder público e das entidades não-estatais), que passam a ter ingerência no sistema ou escola, para garantir a execução conforme o planejado (CAETANO, 2016).

Nesses moldes, a rede ou escola continuam sob propriedade e posse do poder público, assim como sua gestão; entretanto, a forma e o modelo de gestão tendencialmente se aproximam à lógica e atendem aos interesses da iniciativa privada, ao serem assumidas ou incorporadas pelos agentes públicos.

O Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco (IU), voltado para escolas de ensino médio, é um exemplo de parceria com a iniciativa privada onde o conteúdo da administração gerencial é implantado, o desenvolvimento do currículo é direcionado e os processos de ensino e aprendizagem são adaptados a essa lógica (empresarial). Hoje este projeto atende 1.930.000 estudantes em 2.524 escolas em 10 Estados, mas o IU pretende até 2018 superar a barreira dos 2 milhões de estudantes.[3]

Segundo Caetano (2016), para estimular adesões, o IU oferece R$ 100,00/aluno/ano às escolas para financiar ações estratégicas previstas no planejamento. Ainda segundo este autor, o projeto parte da ideia de que modificando a gestão da escola os problemas educacionais ou os indicadores do "fracasso escolar", dentre os quais a evasão e a reprovação, serão superados. Propõe-se, então, um programa de gestão padronizado e eficiente para ser implementado em diferentes estados do País. O Jovem de Futuro tem como características principais: centralidade na gestão e avaliação dos resultados, ênfase no planejamento e monitoramento, estabelecimento de metas e indicadores que irão referenciar a gestão e o currículo, apoio às políticas públicas de Estado em detrimento ao projeto político-pedagógico da escola.

Programas semelhantes são desenvolvidos por outras fundações e organizações sociais, como é o caso do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que se faz presente em 832 escolas de ensino médio de 15 Estados.[4] O ICE, inclusive, reputa a criação do Procentro (Centro de Ensino em Tempo Integral, implementado pela Secretaria de Educação de Pernambuco em parceria com o ICE) como sendo a experiência pioneira de escola *charter* no Brasil (DIAS; GUEDES, 2010).

Outro processo de privatização observado na educação brasileira se refere à gestão/administração direta não estatal da escola ou da rede de ensino, com contrapartida financeira. As secretarias de educação de Goiás, do Mato Grosso, do Pará e de Pernambuco já anunciaram o interesse de promover parcerias desse tipo. O atual Governo do Estado de Goiás planeja transferir a gestão de 25% das escolas para Organizações Sociais (MONTEIRO, 2015); para isso, conta com o apoio e assessoria técnica do Banco Mundial.[5]

Com o mesmo objetivo, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba publicou edital de terceirização de mais de 600 escolas, dentre as quais, várias de ensino médio.[6]

Em ambos os casos, as escolas passariam a ser geridas pelas organizações sociais vencedoras das chamadas públicas, conquistando autonomia administrativa e pedagógica.

A atual reforma do ensino médio, ao permitir que itinerários formativos sejam ofertados por outras entidades (art. 36, § 8º da LDB), que parte do currículo possa ser cursado em instituições de educação à distância conveniadas (art. 36, § 11º da LDB), ao regulamentar a contratação de professores com notório saber (art. 61, inciso IV da LDB), ao fragmentar, flexibilizar e reduzir o número de disciplinas obrigatórias no currículo (art. 36 da LDB), cria condições ainda mais favoráveis para que os processos aqui descritos se intensifiquem.

Ao reduzir normas e barreiras, diferentes rearranjos serão possíveis, dando mais liberdade às empresas e fundações. Algumas poderão se especializar em oferecer determinado itinerário formativo, muitas desenvolverão programas *on-line*, outras assumirão a gestão das escolas ou redes, optando por arranjos curriculares de menor custo, dentre várias combinações possíveis.

Além de criar melhores condições a reforma tende a induzir processos privatizantes, visto que muitas escolas e redes dispõem de condições objetivas precárias e, ao mesmo tempo, enfrentam restrições orçamentárias impostas por políticas públicas de austeridade e leis de contenção de gastos (EC 95, Lei de Responsabilidade Fiscal, etc.). Ao não poder contratar mais professores (limite de pessoal), por exemplo, o gestor público tende a recorrer à terceirização (fora deste limite). Ao não oferecer os diferentes itinerários formativos, surgirão apelos para que as entidades não-estatais ofertem. Em síntese, a reforma tende a ampliar as transferências de dinheiro público para o setor privado.

A resistência ativa da classe trabalhadora

Com o golpe parlamentar-jurídico-midiático (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), que resultou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e acessão ao poder de Michel Temer, os reformadores empresariais e setores conservadores conquistaram terreno para defender projetos e implementar ações regressivas na educação. Dentre as quais, destacam-se as privatizações, a reforma do ensino médio, o projeto escola sem partido, a destituição de membros do Conselho Nacional de Educação, o desmonte do Fórum Nacional de Educação, o redirecionamento da BNCC, entre outros.

Nessa conjuntura, os defensores de uma educação alinhada aos interesses da classe trabalhadora intensificam a resistência ativa e as ações contra-hegemônicas. Segundo Saviani (2003), as resistências passivas, críticas isoladas ou manifestações individuais, por mais que sejam legítimas, revelam-se frágeis nesse embate. Daí a necessidade de uma resistência ativa, a qual demanda pelo menos dois requisitos: (1) ser coletiva – mobilizando diferentes setores implicados, e (2) apresentar alternativas às medidas propostas.

A isto acrescentamos a necessidade vital da organização da classe em seus organismos de luta entre o que destacam-se o partido e o sindicato. Com isso, abrem-se possibilidades de "conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável" (SAVIANI, 2003, p. 237).

Nesse sentido, as frentes Povo sem Medo e Brasil Popular, o Fórum Nacional Popular de Educação, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, as manifestações de entidades como a ANPed, Forumdir, Anfope, Cedes contra as medidas destrutivas dos golpistas, e as mobilizações do CNTE, da UNE, da Ubes são demonstrações de que a classe trabalhadora vem, como indica Saviani, resistindo ativamente aos retrocessos na educação. Portanto, a luta continua, é permanente, é internacional e é pra vencer.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste trabalho buscou evidenciar que o capital tem uma agenda para a educação, que, nesse momento, tem centralidade na privatização dos sistemas públicos de ensino. Para isso, uma complexa e ampla rede vem se mobilizando para realizar reformas educacionais. No caso brasileiro, optamos por descrever alguns processos em curso e caracterizar as formas predominantes, assim como identificar nexos e relações com a atual reforma do ensino médio.

A reforma do ensino médio, como afirma Kuenzer (2017), foi realizada para responder a demandas da base material. De um lado, verifica-se a pressão para se reduzir os custos da qualificação da força de trabalho (empurrada pela tendência decrescente da taxa de lucro), torná-la mais eficiente e desenvolver processos mais alinhados com o atual regime de acumulação (flexível); de outro, a necessidade de ampliação dos campos de valorização do capital, bem como a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Os processos (privatizantes), aqui evidenciados, tendem a se intensificar com as novas condições concebidas pela reforma. Em última instância, o capital tenta submeter os objetivos das escolas aos seus interesses (econômicos, pedagógicos, ideológicos etc.).

É importante mencionar que nos Estados Unidos, onde essa agenda vem sendo executada há mais tempo, observou-se piora na qualidade da educação (RAVITCH, 2011a) e impactos no interior da escola, tais como: estreitamento curricular, competição entre profissionais, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes, fraudes, aumento da segregação econômica, destruição moral dos professores e alunos, precarização da formação docente e destruição do sistema público de ensino (FREITAS, 2012). Em contrapartida, contribuiu para formar um mercado educacional de quase 1 trilhão de dólares (FREITAS, 2016).

Diante da ofensiva e das consequências negativas dessa política para a formação escolar da classe trabalhadora, cabe aos defensores da escola pública, gratuita e de gestão pública, produzir críticas (radicais), organizar formas de resistência ativa, mobilizando, propondo uma contra-ofensiva, e desenvolver práticas contra-hegemônicas, até que essas medidas sejam revogadas e o ensino médio (re)estruturado a partir de outros pilares, que possam realmente elevar a proficiência e desenvolver as diversas capacidades dos jovens.

Recebido em 06/10/2017 e aprovado em 15/11/2017

Notas

1 Algumas manifestações podem ser encontradas em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e--supervisao-da-educacao-superior-seres/transparencia/30000-uncategorised/39871-novo-ensino-medio.

2 Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

3 Ver mais em: <http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>.

4 Ver mais em: <http://icebrasil.org.br/atuacao/>.

5 Ver em: <http://www.casacivil.go.gov.br/post/ver/212152/parceria-com-banco-mundial-aperfeicoa-modelo-de-gestao-compartilhada-em-goias>.

6 Disponível em: <http://www.heldermoura.com.br/wp-content/uploads/2017/07/Terceiriza%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-edital.pdf>.

Referências

ADRIÃO, Thereza et. al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 37, n. 134, p.113-131, jan./mar. 2016.

ADRIÃO, Thereza. 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.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**:investir nos conhecimentos e competências para promover desenvolvimento – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial (Resumo executivo). Banco Mundial, 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do estado dos anos 90***:* lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

CAETANO, Maria Raquel. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 122-139, jan./jun. 2016.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**.São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, Jacques. (Orgs.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO/Editora Cortez, 1998.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. **O modelo de escola charter:** a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia mundial/ Fundação Itaú Social, 2010.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun., 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, mai./ago. 2016.

INEP/MEC. **Sinopse estatística**. Censo escolar e da educação superior. s/d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em 21 de dezembro de 2016.

JINKINGS, Ivana.; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio:** Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação":** um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MELO, Adriana Sales. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela). Maceió: Edufal, 2004.

MONTEIRO, André. Goiás entregará 25% das escolas estaduais à gestão privada. **Folha de S. Paulo** (online), 12 de nov. de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704917-goias-entregara-25-das-escolas-estaduais-a-gestao-privada.shtml>. Acesso em 10 de novembro de 2016.

MONTORO, Xabier. **Capitalismo y Economía Mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

PINHEIRO, Daniele Cabral. **Educação sob controle do capital financeiro**: o caso do Programa Nacional do Livro Didático. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **National opportunity to learn summit**. 2011b. Disponível em: <https://www.wested.org/online_pubs/board/diane-ravitch-speech.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais:**questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 8ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SOKOL, Markus. Notas sobre a atualidade de "O Imperialismo, fase superior do capitalismo". Posfácio. In.: LENIN, V. I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo.** Brasília: Nova Palavra, 2007.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.779

A reforma do ensino médio
Privatização da política educacional

Vinicius Bezerra*
Carla Maluf de Araújo**

RESUMO: Neste trabalho, analisamos a convergência entre as diretrizes dos reformadores empresariais e a reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. A pesquisa, de caráter documental, foi pautada pela análise do arcabouço legal da reforma e das proposições dos empresários. Os principais pontos da reforma já estavam sendo sinalizados, há alguns anos, pelos reformadores empresariais. As confluências demonstradas entre empresários e governo não são mera casualidade, mas resultado da interlocução e trânsito que possuem dentro dos centros de poder.

Palavras-chave: Reformadores empresariais. Reforma do ensino médio. MP 746. Lei 13.415.

Reform of High School Education
Privatization of educational policy

ABSTRACT: In this paper, we analyze the convergence between the directives of business reformers and the reform of high school education, regulated by Law no. 13,415 / 2017. The research, of a documentary nature, was based on the analysis of the legal framework for the reform and the proposals of the entrepreneurs. The main points of the reform were already signaled a few years ago by the business reformers. The confluences demonstrated between entre-

* É licenciado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Atualmente desenvolve pesquisas sobre a inserção de setores do empresariado nacional no campo das políticas educacionais. Campo Grande, MS- Brasil. *E-mail*: <viniciusoliveira_08@hotmail.com>.

** É mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Instituição na qual atualmente é professora adjunta. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais. Campo Grande, MS- Brasil. *E-mail*: <carlabzandavalli@gmail.com>.

preneurs and government are not mere chance, but a result of the interlocution and transit that they have inside the centers of power.

Keywords: Business reformers. High school reform. MP 746 (provisional measure). Law nº. 13.425.

La reforma de la enseñanza secundaria
Privatización de la política educativa

RESUMEN: En este trabajo, analizamos la convergencia entre las directrices de los reformadores empresariales y la reforma de la enseñanza secundaria, reglamentada por la Ley n.º 13.415/2017. La investigación, de carácter documental, se caracterizó por el análisis del marco legal de la reforma y de las proposiciones de los empresarios. Los principales puntos de la reforma ya venían siendo señalados, desde hace algunos años, por los reformadores empresariales. Las confluencias observadas entre los empresarios y el gobierno no son mera casualidad, sino el resultado de la interlocución y del tránsito de los que disfrutan en los centros de poder.

Palabras clave: Reformadores empresariales. Reforma de la enseñanza secundaria. MP 746. Ley n.º 13.415.

La reforme de l'enseignement secondaire:
Privatisation de la politique éducationnelle

RÉSUMÉ: Dans ce travail, nous analysons la convergence entre les directives des réformateurs d'entreprise et la reforme de l'enseignement secondaire, réglementée par la Loi nº 13.415/2017. La recherche, principalement documentaire, s'est basée sur l'analyse du cadre legal de la réforme et des propostions des entrepreneurs. Les principaux éléments de la réforme avaient déjà été signalés, il y a quelques années, par les réformateurs entrepreneuriaux. Les confluences entre les entrepreneurs et le gouvernement ne sont pas le fruit du hasard mais le résultat de l'interlocution et du libre accés qu'ils possédent dans les centres de pouvoir.

Mots-clés: Réformateurs entrepreneuriaux. Réforme de l'enseignement secondaire. MP 746. Loi 13.415.

Introdução

O processo de privatização da educação pública tem avançado de diferentes formas, sendo parte das estratégias do capital para a superação de sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2002), que o impele à busca incessante de novas formas de acumulação. Trata-se do processo, entendido de maneira abrangente, da transferência, por parte do poder público, da responsabilidade de efetivar o direito à educação formal para o setor privado (ADRIÃO; PINTO, 2016).

Adrião (2017) estabelece três dimensões sobre as quais as formas de privatização operam em diferentes contextos: privatização da gestão da educação, privatização do currículo e privatização da oferta educacional. Respectivamente, tais dimensões caracterizam-se

> [...] pela transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não, pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores autoproclamados "não lucrativos" e ainda pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de *choice* (ADRIÃO, 2016, p.1).

As dimensões privatistas supracitadas são levadas a cabo pelos denominados *reformadores empresariais da educação* (RAVITCH, 2011a, 2011b; FREITAS, 2012), que objetivam promover reformas educacionais de acordo com princípios mercadológicos:

> Eles não são professores, mas eles acham que sabem como consertar as escolas. [...] Eles dizem que as escolas devem operar como empresas, porque o livre mercado é mais eficiente do que o governo. Portanto, esses reformadores – chamo-os de reformadores empresariais – defendem reformas baseadas no mercado (RAVITCH, 2011a, p. 2).[1]

Desse modo, mediante atuação de organizações aparentemente filantrópicas e autônomas, os reformadores empresariais têm induzido de forma substantiva a definição e implementação das políticas educacionais recentes, como na consecução do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) e do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que, como o próprio nome indica, representa a assunção da agenda do Movimento Todos pela Educação (TPE)[2] por parte do governo federal (LEHER; EVANGELISTA, 2012). Além dessas políticas, também ocuparam locais privilegiados nas instâncias institucionais, como na discussão do *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024) e, especialmente, na definição da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), mediante atuação do *Movimento*

pela Base Nacional Comum,[3] constituído por diversas organizações empresariais (FREITAS, 2014) (MARTINS, 2013) (PERONI; CAETANO, 2015).

Portanto, tendo em vista a incidência e organização do empresariado no campo das políticas educacionais, neste artigo objetivamos analisar a convergência entre as diretrizes e proposições dos reformadores empresariais e a última grande reforma educacional no Brasil: a reforma do ensino médio imposta pela Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017.

Assim sendo, mediante pesquisa documental, analisaremos, em conformidade com o arcabouço legal da reforma, os seguintes documentos produzidos pelos reformadores: *A Crise de Audiência no Ensino Médio* (Instituto Unibanco), *Educação em Debate* (Todos pela Educação e Instituto Unibanco) e *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016* (Todos pela Educação).[4]

O artigo dispõe de única seção, na qual faremos a análise, em conjunto, da reforma do ensino médio e das diretrizes dos reformadores empresariais. Pretendemos, por meio desse percurso, conduzir o leitor ao melhor entendimento da reforma e de suas relações com as proposições do empresariado nacional.

Reformadores e reforma: confluências e articulações

Os reformadores empresariais justificam sua intervenção pelo pressuposto da existência de uma crise de qualidade da educação pública e, consequentemente, do próprio Estado no oferecimento dos serviços públicos, que devem ser ajustados ao molde da gestão empresarial para serem mais produtivos e eficientes.[5] Segundo Freitas (2014), a criação de um clima de caos educacional é o primeiro passo utilizado pelos reformadores para efetivar as reformas, sendo as avaliações de larga escala utilizadas como instrumento político para enfatizar a crise da educação pública e promover as soluções criadas pelos empresários.

Corroborando com a tendência supracitada, o Instituto Unibanco, em parceria com o Movimento Todos pela Educação (TPE), realizou, em 2008, o seminário *A Crise de Audiência no Ensino Médio*, no qual foi solicitada a diversos pesquisadores[6] a produção de artigos que pudessem compreender o aumento da evasão, abandono e diminuição da frequência às aulas dos estudantes do ensino médio.

Esses autores partilham da avaliação de que, nas últimas duas décadas, o ensino médio avançou em matrículas, contudo ainda apresenta percentual significativo de estudantes fora da escola e que não concluíram essa etapa de ensino, caracterizando, portanto, a denominada *crise de audiência*. Ricardo Paes de Barros[7] e Rosane Mendonça (2010, p. 34) sintetizam os indicadores que subsidiam essa constatação:

> [...] apesar dessa expansão fabulosa do ensino médio, cerca de 20% dos jovens de 15 a 17 anos (idade em que estes jovens deveriam estar frequentando o ensino médio) não frequentam a escola hoje no Brasil, sendo esse número quatro vezes maior para jovens de 18 a 24 anos. As taxas de abandono são ainda muito elevadas e vêm declinando de forma muito lenta. Além disso, mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos que não estão frequentando a escola também não está trabalhando. Cerca de 5% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos que terminam o ensino fundamental não ingressam no ensino médio e, dentre eles, mais da metade não trabalha. Apesar da melhoria significativa na porcentagem de jovens que conseguem ingressar no ensino médio, mas que não concluem a 1ª série, o mesmo não ocorreu nas demais séries deste nível. Portanto, universalização na conclusão do ensino médio parece algo ainda mais distante do que para o ensino fundamental.

Em conjunto, a publicação visa, mais, no primeiro momento, documentar a crise da educação secundária do que desenhar uma política para o ensino médio nacional. Esta tarefa ficará explícita em outras publicações, como revelam as palavras de Wanda Engel, superintendente do Instituto Unibanco: "[...] o evento tornou evidente a necessidade de um movimento contínuo de reflexão e ação, voltado para a reversão do quadro apresentado. Esta publicação é um 'passo' desse movimento" (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 3).

Diretrizes claras para a reformulação do ensino médio encontram-se no documento *Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica*, publicado pelo Todos pela Educação, em 2013. As discussões que resultaram nesse documento se iniciaram em 2011, a partir dos encaminhamentos do *Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente*, no qual foi definida a criação de grupos de assessoramento (GA) com o objetivo de formular propostas de políticas públicas para a melhoria da qualidade – na concepção dos empresários – do ensino brasileiro.[8]

O GA referente ao ensino médio foi coordenado pelo TPE em parceria com o Instituto Unibanco,[9] e o manuscrito resultante desse trabalho, que integra o *Educação em Debate*, possui o título *Proposta para um ensino médio compatível com o século 21*, tendo por objetivo principal apresentar:

> *[...] diagnóstico, entraves e caminhos possíveis* para a construção de uma etapa final da Educação Básica *alinhada com as atuais demandas da sociedade moderna,* capaz de atrair o jovem para a escola e de garantir a ele um futuro mais promissor (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 63, grifo nosso).

Nesse documento, os reformadores afirmam existir uma crise de qualidade no ensino médio, comprovada pela estagnação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e pelo desempenho dos estudantes no *Programme for Internacional Student Assessment* (Pisa), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 65-68). Em sintonia com os preceitos da *crise de audiência*, o diagnóstico dos reformadores indica que existem quatro

grandes desafios a serem superados nessa etapa de ensino: 1) universalização do acesso; 2) altos níveis de reprovação; 3) abandono e evasão escolar; 4) distorções idade-série. E que seriam vários os entraves para superá-los: pouco tempo de exposição dos alunos à aprendizagem; problemas de desempenho dos alunos do ensino médio noturno; deficiências na formação docente; currículo extenso, com 13 ou mais disciplinas, não atrativo para a maioria dos estudantes; falta de cursos profissionais e técnicos de nível médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Como solução para os problemas assinalados, a proposta dos reformadores empresariais, a partir da comparação com os currículos de diversos países membros da OCDE, se caracteriza por três pontos principais: flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada ao ensino médio e expansão do ensino em tempo integral. Desse modo, a reorganização curricular defendida consiste em uma primeira etapa composta por um núcleo obrigatório de disciplinas, priorizando Português e Matemática, seguida por um percurso flexível à escolha do aluno, em áreas do conhecimento ou formação profissional:

> *A construção de um currículo diversificado no Ensino Médio é necessária também no Brasil* e deve levar em conta as localidades onde estão os estabelecimentos escolares, assim como a autonomia de cada unidade da federação. [...] *O ideal seria que os núcleos combinassem os conteúdos essenciais de língua portuguesa e matemática*, buscando o conhecimento exigível e desejável a qualquer estudante nesse nível. As demais disciplinas e componentes agregariam diferentes conhecimentos, como língua estrangeira, ciências humanas e biológicas, ou aprofundariam o nível de dificuldade daquelas presentes nos núcleos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 84-85, grifo nosso).

Ana Inoue, consultora do Itaú BBA, sintetiza a proposta:

> *Há no Ensino Médio um engessamento por conta das disciplinas obrigatórias, que são muitas.* Isso impede escolhas. Não se pode aprofundar temas específicos e de maior interesse para os alunos. A primeira ruptura precisaria acontecer nesse ponto. [...] *Por sua vez, o Ensino Técnico, que hoje tem uma gama enorme de possibilidades em função das inúmeras profissões que não param de surgir, também se desprenderia das amarras do grande número de disciplinas obrigatórias e seria uma outra opção muito mais atraente para o jovem que quer entrar rapidamente no mundo do trabalho* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 83, grifo nosso).

Tal estrutura curricular sugerida pelos reformadores empresariais foi adotada integralmente pela reforma do ensino médio, que reorganizou o currículo em duas etapas: a primeira composta por um núcleo obrigatório de disciplinas, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a segunda por um itinerário formativo flexível à escolha do aluno, em áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional. Também é perceptível a ênfase conferida à Matemática e Língua Portuguesa, únicas disciplinas estabelecidas como obrigatórias durante todo o ensino médio:

> Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III -ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p.1).
>
> Art. 35-A, § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017, p.1).

Sobre o ensino técnico, os reformadores ressaltam a necessidade de sua valorização, integrando-o à formação básica de nível médio como um dos percursos à escolha do estudante. Além disso, também é destacada a importância do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, a experiência prática no setor produtivo e, consequentemente, a necessidade de estabelecer parcerias com a iniciativa privada:

> [...] é necessário garantir que *a formação geral em língua portuguesa e em matemática seja mantida nos cursos profissionais,* tanto quanto possível de forma aplicada aos conteúdos das formações específicas; e também zelar para que os cursos profissionais tenham qualidade e requeiram uma experiência concreta de trabalho, sob supervisão adequada. [...] *Para isso, o ensino profissional não pode funcionar separado do setor produtivo,* o que implica políticas de financiamento do setor privado, sobretudo o industrial (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 85, grifo nosso).

Como mencionado anteriormente, o ensino técnico e profissional encontra-se entre os itinerários formativos definidos pela reforma, e as parcerias com o setor privado são incentivadas:

> Art. 36, § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de *vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias* e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - *a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade* (BRASIL, 2017, p. 2, grifo nosso).
>
> § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências *e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento*, mediante as seguintes formas de comprovação:
>
> **I -** *demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;* V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; *e VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias* (Brasil, 2017, p. 2, grifo nosso).

Mediante essas determinações, resta claro que a reforma busca flexibilizar as formas de cumprimento das atividades curriculares, possibilitando sua realização fora do ambiente escolar, por meio de *demonstração prática* e *trabalho supervisionado* – que se referem estritamente a experiências no mercado de trabalho –, além de possibilitar a concessão de *certificados intermediários* de qualificação para o trabalho, aligeirando a formação técnica e profissional dos jovens. Observa-se também seu caráter privatista, por meio da expansão dos canais para as parcerias com o setor privado na educação pública, permitindo o estabelecimento de convênios com instituições de ensino a distância com *notório reconhecimento*, conforme define o *caput* do art. 36, e com instituições de ensino privadas ou empresas, como sugerem os parágrafos § 6º e § 11 do referido artigo (BRASIL, 2017, p. 2).

Para assegurar a materialização das parcerias com o setor privado para a oferta do ensino técnico e profissional, a reforma permitiu a utilização dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para este fim,[10] anunciando, como observam Ferreira e Silva (2017), uma ampla ação de privatização, via transferência de recursos públicos para empresas de ensino privadas, da escola pública de ensino médio.

Por outro lado, os reformadores empresariais também dão ênfase à "[...] pouca atratividade do ensino" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 79), devido ao excesso de disciplinas, sugerindo o trabalho na perspectiva do *projeto de vida* do aluno[11] – termo repetido intensamente no contexto de publicação da MP nº 746/2016 e incorporado no art. 35-A, § 7º da Lei nº 13.415/17:

> A diversificação do Ensino Médio também passa por reconhecer que os jovens possuem talentos, motivações e, sobretudo, níveis de preparo diferenciados ao atingir essa etapa do ensino [...] Desde o primeiro ano do Ensino Médio, sugere-se que o projeto acadêmico da escola trabalhe com a perspectiva *do projeto de vida do jovem*, de modo a estimulá-lo a permanecer nela e direcioná-lo na busca de seus interesses e aspirações (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 84, grifo nosso).

> [...] Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a *adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, p. 1, grifo nosso).

Aliada ao discurso da *atratividade* e *projeto de vida*, também é proposto pelos reformadores empresariais a ampliação da carga horária do ensino médio, com sua posterior transição para o modelo de tempo integral. Nessa esteira, a reforma também estabeleceu a expansão da carga horária anual, passando de 800 para 1.400 horas:

> *Especialistas concordam que é impossível garantir uma aprendizagem de qualidade com a carga horária à qual os alunos são submetidos atualmente* [...] O aumento da jornada dá possibilidade para a proposta de diversificação curricular, em que a flexibilização encontra espaço para o preenchimento de uma grade horária expandida. Além

> disso, a escola de tempo integral traz a oportunidade de preparar o aluno para o futuro levando em consideração suas forças e fraquezas, já que ele tem a possibilidade de trabalhá-las durante mais tempo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 86, grifo nosso).

> Art. 24 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput *deverá ser ampliada de forma progressiva*, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p.1, grifo nosso).

Considerando os diversos pontos de encontro destacados, é perceptível que a proposta de ensino médio desenhada pelo Instituto Unibanco e pelo Todos pela Educação não foi materializada no cenário de sua publicação, em 2013; mas foi retomada em 2016, na conjuntura conturbada de construção de uma nova equipe do Ministério da Educação (MEC), após o Golpe parlamentar sofrido por Dilma Rousseff (PT) e tomada da Presidência da República por Michel Temer (PMDB). Nesse contexto, o deputado Mendonça Filho (DEM) assumiu o cargo de ministro da educação, nomeando, em seguida, Maria Helena Guimarães de Castro[12] como secretária-executiva do respectivo Ministério.

Logo nos primeiros meses de gestão, Mendonça Filho e Maria Helena Guimarães de Castro participaram da Assembleia Anual do Todos pela Educação,[13] que celebrou os 10 anos de atuação da organização empresarial na educação nacional. Durante esse encontro com os agentes do governo, os reformadores empresariais apresentaram o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*, publicação fruto da parceria entre o TPE e a Editora Moderna, que retomou a proposta de ensino médio exposta no *Educação em Debate* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016a).[14]

No *Anuário*, os reformadores empresariais são categóricos quanto à necessidade de mudanças no ensino médio, argumentando ser imperativo tornar a escola mais atraente para os jovens, flexibilizando o currículo e instituindo a escolha de percursos escolares:

> *Os diagnósticos produzidos com base em inúmeras pesquisas apontam para a necessidade de uma ampla reformulação do Ensino Médio*, tornando a Educação mais significativa para os adolescentes, aproximando a escola da realidade cotidiana dos alunos, flexibilizando o currículo e diversificando os percursos escolares (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016a, p. 30, grifo nosso).

Em sintonia com esses preceitos, a publicação também apresenta artigo de Eduardo Deschamps,[15] sob o título *Ensino Médio: a hora de mudar*. Deschamps também parte do pressuposto de uma crise presenciada no ensino médio, comprovada pelos baixos índices aferidos pelas avaliações externas. Assim, como resposta a esse cenário, o autor defende a implementação de *trajetórias flexíveis* e a opção do ensino profissionalizante, apostando no *protagonismo juvenil* mediante a escolha da trajetória *mais condizente com o projeto de vida*, possibilitando aos jovens o desenvolvimento cognitivo e as "[...] competências do

século 21, tornando [o ensino médio] mais próximo [d]aquilo que será exigido dos jovens no mundo do trabalho ou até na universidade" (DESCHAMPS, 2016, p. 37).

Quanto ao ensino profissional, o *Anuário* também apresenta um artigo escrito por Simon Schwartzman.[16] O autor observa que, diferentemente do que ocorre no resto do mundo, a educação técnica no Brasil não é uma formação integrada ao ensino médio, mas uma formação adicional, que se soma a todas as matérias obrigatórias no ensino regular. Dessa maneira, reforçando a proposta empresarial, Schwartzman (2016, p. 99) defende: maior flexibilização curricular, diminuindo o número de disciplinas obrigatórias, mas priorizando Português e Matemática; escolha de percursos formativos pelos alunos; integração do ensino profissional ao ensino médio e parcerias com o setor produtivo.

Diante do exposto, a partir da análise dos documentos, é evidente que o teor da reforma do ensino médio já estava sendo sinalizado pelo empresariado nacional, estando claras as convergências entre as diretrizes e proposições dos reformadores empresariais no que tange à flexibilização curricular; instituição de percursos escolares e diminuição no número de disciplinas; formação técnica integrada ao ensino médio; discurso de valorização do *projeto de vida* dos alunos; expansão dos canais para parcerias com o setor privado; expansão da carga horária e das escolas de ensino integral; ênfase em Português e Matemática.

Confirmando a tese desenvolvida até este ponto, o ministro Mendonça Filho, no texto de apresentação da MP nº 746/2016, sintetiza os pontos de encontro entre a reforma e reformadores, enfatizando a *flexibilização*, a *formação técnica*, a escolha de percursos de acordo com o *projeto de vida* e o foco em Português e Matemática:

> [...] a presente medida provisória propõe como *principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos,* inclusive a oportunidade de o jovem optar por *uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular*. [...] Na perspectiva de ofertar *um ensino médio atrativo para o jovem*, além da liberdade de *escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida*, a medida torna obrigatória a oferta da *língua inglesa*, o ensino da *língua portuguesa* e da *matemática* nos três anos desta etapa (BRASIL, 2016, p. 10, grifos nossos).

Em outro momento, no texto de apresentação, o ministro da educação expõe a justificativa oficial da reforma e, mais uma vez, se apropria do discurso construído nas fileiras do empresariado, ressaltando a crise vivenciada pelo antigo modelo de ensino médio – atestada pelos índices de avaliações externas –, o *excesso de disciplinas* e a *falta de atratividade*:

> [...] isso [índices do Ideb] é reflexo de um *modelo prejudicial* que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, *pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho*, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. [...] Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, *o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano*, de tal forma que,

> em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um **currículo atrativo** e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016, p. 9, grifo nosso).

As convergências destacadas não são simples casualidade, mas resultado da articulação entre governo e reformadores empresariais. É expressiva a presença do alto escalão do MEC no evento do TPE, indicando, sobretudo, a posição do empresariado como ator principal – considerando a atual correlação de forças – na definição das políticas educacionais. Nessa esteira, os agentes do governo assumem diante dos reformadores empresariais o compromisso de reformar o ensino médio, anunciando, de maneira indireta, que partilham de suas teses e que, portanto, buscarão implementá-las (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016c).[17] A relação é evidenciada, posteriormente, pelo próprio Mendonça Filho, que em reunião com empresários na sede da Confederação Nacional da Indústria (CNI) fez o seguinte apelo:[18] "Eu ouso aqui fazer um chamamento ao empresariado brasileiro para, juntos, nos mobilizarmos, a fim de fortalecer a base educacional do país, melhorando a qualidade do ensino" (MINISTRO..., 2016, p. 1).

Em suma, tais articulações fazem parte das estratégias para o reordenamento privatista da educação pública brasileira, subordinada à agenda educacional construída pelos reformadores empresariais. Nesse contexto, os representantes do MEC assumem o compromisso de reformular o ensino médio, enquanto, por outro lado, os empresários sugerem diretrizes para a reforma pretendida mediante a publicação de relatórios e pesquisas, como no caso do *Anuário* e *Educação em Debate*.

Por fim, os pontos centrais da reforma do ensino médio foram calcados nas orientações dos *think tanks* do empresariado nacional (como o Movimento Todos pela Educação, Instituto Unibanco, dentre outros), aqui denominados, em conjunto, de reformadores empresariais da educação.

Considerações finais

Neste artigo objetivamos analisar as convergências entre as diretrizes e proposições dos reformadores empresariais e a reforma do ensino médio imposta pela Medida Provisória nº 746/2016 e regulamentada pela Lei nº 13.415/2017.

Por meio da análise documental foi possível evidenciar os seguintes pontos de encontro: crítica ao excesso de disciplinas e falta de interesse dos estudantes pelo modelo anterior de ensino médio, reforçando a ineficiência corroborada pelos resultados das avaliações externas; estabelecimento de percursos escolares – ou itinerários formativos –, enfatizando a flexibilização do currículo; destaque ao discurso do *projeto de vida* dos estudantes; formação técnica integrada ao currículo básico; expansão dos canais para o

estabelecimento de parcerias público-privadas; expansão do ensino em tempo integral; ênfase em Língua Portuguesa e Matemática.

Compreendemos que a análise da inserção dos empresários no campo das políticas educacionais contribui para a compreensão do caráter privatista implícito na reforma. Implícito, pois a expansão dos canais para parcerias público-privadas, bem como a transferência de recursos do Fundeb para o setor privado, não esteve no centro das críticas à reforma, mas, por assim dizer, foi "ofuscada" por outros pontos mais polêmicos, como a introdução do *notório saber* como critério para a contratação de profissionais da educação e o fim da obrigatoriedade de diversas disciplinas.

Argumentamos que o alinhamento demonstrado entre empresários e governo não é mera casualidade, mas resultado da interlocução e trânsito que possuem dentro dos centros de poder, o que os coloca (em comparação com outros atores, como associações acadêmicas e profissionais) em situação privilegiada na disputa do campo educacional, resultando na subordinação da agenda educacional ao consenso construído pelos empresários.

Contudo, também identificamos como ponto de afastamento a introdução do *notório saber* como critério para a contratação de professores, que não foi encontrado como diretriz em nenhum dos documentos analisados. Nas recomendações dos reformadores empresariais é recorrente a temática da *valorização dos professores*, geralmente relacionada à ótica gerencialista de avaliação de desempenho acompanhada de políticas meritocráticas de bônus salariais, mas a flexibilização quanto à diplomação não encontra respaldo nas proposições analisadas neste estudo.

Ademais, como observam Peroni e Caetano (2015, p. 348), o setor privado mercantil está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital, com especificidades neste período particular do capitalismo. De acordo com Freitas (2014, p. 54), sejam quais forem as motivações possíveis de serem apontadas – como derrubar o salário médio por superpopulação de formandos, aumentar a produtividade, formar a mão de obra de acordo com suas necessidades, exercer o controle político-ideológico das escolas etc. –, os reformadores empresariais resolveram, em escala mundial, controlar mais de perto o que ocorre com a educação pública. No Brasil, essa tendência se manifesta na indução das organizações empresariais nas políticas educacionais recentes e, como buscamos demonstrar neste artigo, também na reforma do ensino médio imposta em 2016.

Recebido em 15/08/2017 e aprovado em 26/10/2017

Notas

1 Trecho original: *"They aren't teachers but they think they know how to fix the schools. […] They say that schools should operate like businesses, because the free market is more efficient than government. So these reformers - I call them corporate reformers - advocate market-based reforms"* (RAVITCH, 2011a, p. 2).

2 Conforme análise de Martins (2013), o Movimento Todos pela Educação (TPE) surgiu em 2006 mediante iniciativa de empresários do ramo industrial e financeiro nacional, com o propósito de conferir organicidade e direção ao empresariado atuante no campo da educação. Constituem o TPE: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim, Grupo ABC, Rede Globo, DM9DDB, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Aúdio, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC, Canal Futura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Patri Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal. Disponível em: <https://goo.gl/84qBcb>. Acesso em: 24 jan. 2017.

3 Conferir: <http://movimentopelabase.org.br/>.

4 É necessário ressaltar que neste trabalho não nos propomos a realizar críticas ao conteúdo propriamente dito da reforma do ensino médio, mas evidenciar sua convergência com as propostas dos reformadores empresariais. Para a crítica de suas justificativas e consequências, conferir o dossiê *A Reforma do Ensino Médio em Questão*, organizado pela Revista Retratos da Escola (v.11, n.20, jan./jun. 2017).

5 Peroni e Caetano (2015, p. 339) observam que essa perspectiva *salvacionista*, de que o mercado deve garantir a qualidade da educação pública, se insere na lógica neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado.

6 Foram convidados pesquisadores ligados a fundações empresariais, governo federal, organismos internacionais e universidades, como: Ricardo Paes de Barros (Instituto Ayrton Senna, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]); Rosane Mendonça (Universidade Federal Fluminense [UFF], IPEA); Reynaldo Fernandes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], Universidade de São Paulo [USP]); Ruben Klein (Fundação Cesgranrio); Elaine Toldo Pazello (Inep/USP); Simon Schwartzman (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]/Banco Mundial); João Batista Araujo e Oliveira [Instituto Alfa e Beto] (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

7 Possui Doutorado em Economia pela Universidade de Chicago e por mais de 30 anos atuou no Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). Entre 2011 e 2015, foi subsecretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República e, logo depois, tornou-se economista chefe do Instituto Ayrton Senna. Também participou como sócio-fundador do TPE. Disponível em: <https://goo.gl/bJjuLT>. Acesso em: 18 jun. 2016.

8 Os GA foram coordenados pelo TPE em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Unibanco, membros da academia e representantes do governo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 5).

9 "Participaram dos encontros realizados na sede do movimento Todos Pela Educação: José Fernandes de Lima (Conselho Nacional de Educação); Manuel Palácios da Cunha e Melo (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora [Caed/UFJF]); Wanda Engel Aduan e Ricardo Henriques (Instituto Unibanco); Ana Inoue (Itaú/BBA); Françoise Trapenard (Fundação Telefônica); Marcos Magalhães e Alberto Toshikitse (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação); Raquel Teixeira (Fundação Jaime Câmara); Ricardo Martins (Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados); Simon Schwartzman e Ariana Britto (Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade [Iets]); Vanessa Guimarães (ex-secretária de Estado de Educação de Minas Gerais); Ricardo Paes de Barros (Secretaria de Ações Estratégicas da Presidência da República) e Priscila Cruz, Andrea Bergamaschi e Vanessa Souto (Todos Pela Educação)" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 63).

10 A Lei nº 13.415/2017 acrescentou a modalidade de ensino técnico e profissional no Artigo 10 Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb, permitindo a transferência de recursos para os sistemas de ensino ofertar este ensino que, como estabeleceu a reforma, pode ocorrer via parceria com o setor privado.

11 Em 2015, no contexto de discussão da BNCC, a pesquisa *Projeto de Vida*, realizada pela Fundação Lemann em parceria com o TPE, reforçou esse termo no discurso dos porta-vozes do empresariado. A pesquisa concluiu que existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidas na vida adulta e o que é ensinado na escola para os jovens. Portanto, defende o ensino das *competências básicas* ou *essenciais* para a vida adulta, isto é, para a vida no mercado de trabalho, como a capacidade para a resolução de problemas e o trabalho das denominadas *habilidades socioemocionais*, como proatividade, autonomia, curiosidade, etc. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

12 Além de cargos na esfera governamental, tendo ocupado também o posto de secretária-executiva do MEC durante a Presidência de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), Maria Helena Guimarães de Castro foi presidente do Conselho Superior de Responsabilidade Social (Consocial), da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), representante do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal), consultora da Unesco, sócio-fundadora e membro do comitê técnico do TPE e participou do Movimento pela Base Nacional Comum (MARTINS, 2013). Disponível em: <https://goo.gl/cSL1eo>. Acesso em: 07 fev. 2017.

13 A publicação no *website* do TPE acerca desse acontecimento ocorreu em 02 de junho de 2016.

14 Além da presença na Assembleia Anual do TPE, Mendonça Filho também participou da sessão solene no Plenário da Câmara dos Deputados em comemoração aos 10 anos da organização empresarial. O ministro ressaltou a importância do TPE: "Essa missão tem que ser dividida entre todos. O próprio nome Todos pela Educação traduz um chamamento à sociedade brasileira. Temos que fazer com que a prioridade para educação não se dê apenas a partir da visão do governo, a população como um todo tem responsabilidade". Disponível em: <https://goo.gl/yJ9Lgt>. Acesso em: 09 fev. 2017.

15 Inicialmente cotado para assumir a presidência da Secretaria de Educação Básica (SEB), Eduardo Deschamps – ex-filiado do PSDB, atualmente membro do PSD e presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) – foi nomeado para a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE). Também integrou o Conselho de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, o Conselho da Associação Empresarial de Blumenau e o Conselho de Desenvolvimento Regional de Blumenau. Disponível em: <https://goo.gl/Wdt8S4> <https://goo.gl/ioCGJf>. Acesso em: 25 out. 2016.

16 Possui Doutorado em ciências políticas pela *University of California Berkeley* e foi presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1994 e 1998. Possui trânsito por organismos internacionais, como o Banco Mundial (MELLO, p. 159-162).

17 Ao final do evento, conforme notícia publicada no *website* do TPE, houve um debate entre o ministro, seus secretários e os reformadores empresariais acerca das perspectivas da nova gestão do MEC. Diante dos empresários, a necessidade de reformulação do ensino médio é destacada por Maria Helena Guimarães de Castro: "Temos dois temas em que avançamos muito pouco e que temos que retomar: reforma do Ensino Médio e formação docente" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016c, p. 2).

18 Nessa reunião com o empresariado, ocorrida em 08 de julho de 2016, mais uma vez houve o comprometimento do MEC com a reforma do ensino médio estabelecida como uma das prioridades por Mendonça Filho (MINISTRO..., 2016, p. 1).

Referências

ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 11-15, Mar. 2016.

_____. Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; MARCELINO, José (Org.). **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

_____. A privatização da escola pública. **Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/RXkA5w>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. Abandono e evasão no ensino médio: magnitude e tendências. In: INSTITUTO UNIBANCO. **A crise de audiência no ensino médio**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/6jnfx6>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746,** de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://goo.gl/6r2ddr>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

DESCHAMPS, Eduardo. Ensino Médio: a hora de mudar. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Editora Moderna, 2016a.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova "ordem e progresso". **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida**: o papel da escola na vida dos jovens. São Paulo: Fundação Lemann, 2015.

INSTITUTO UNIBANCO. **A crise de audiência no ensino médio**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/6jnfx6>. Acesso em: 17 jun. 2017.

LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, ano 10, nº 15, 2012.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MELLO, Hivy Damásio. O Banco Mundial e a reforma educacional do Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: PEREIRA, João Márcio; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINISTRO convoca empresariado a se unir ao governo na luta pela qualidade da educação. **Portal Mec**, 08 jul. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/acpt6a>. Acesso em: 25 out. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

RAVITCH, Diane. **National opportunity to learn summit**. 2011a. Disponível em: <https://goo.gl/whRpfK>. Acesso em: 27 maio 2017.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

SCHWARTZMAN, Simon. A Educação Profissional Técnica no Brasil. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO**. Educação em debate**: por um salto de qualidade na Educação Básica. Editora Moderna: São Paulo, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/zDt5oc>. Acesso em: 13 dez. 2016a.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Editora Moderna, 2016a. Disponível em: <https://goo.gl/ZVmTcx>. Acesso em: 17 fev. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota do Todos Pela Educação sobre a MP do Ensino Médio. **Todos pela Educação**, 26 set. 2016b.

_____. Em assembleia anual, TPE marca 10 anos de atuação na Educação brasileira. **Todos pela Educação**, 02 jun. 2016c.

ESPAÇO ABERTO

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.755

A nova gestão pública em educação
Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização

Allan Solano Souza*
Antônio Cabral Neto**

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN (PERME) no contexto da nova gestão pública. A reflexão sobre esse tema está orientada por uma concepção crítico-dialética, que permite compreendê-lo nas suas relações e mediações, proporcionando uma percepção contextualizada de sua configuração. Por meio desse método, são revelados determinados problemas educacionais e caminhos para repensar as ações do sistema municipal de educação e da rede de escolas mediante debate público, apresentando objetivos e metas a serem perseguidos.

Palavras-chave: NGP. Planejamento estratégico. Responsabilização.

New Public Management in Education
Strategic Planning as an instrument of accountability

ABSTRACT: This paper aims to analyze Strategic Planning in the Municipal Education Network (PERME) in Mossoró - RN in, the context of new public management. The reflection on this theme is oriented by a critical-dialectic conception, which allows us to understand it through its relations and mediations, so providing a contextualized perception of how it is configured. Through this method, certain educational problems and ways to rethink actions of the

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É líder do grupo de estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade. Pau dos Ferros, RN- Brasil. *E-mail*: <asolanosouza@gmail.com>.

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo é professor titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua no grupo de pesquisa Educação, Política e Práxis Educativas. Natal, RN- Brasil. *E-mail*: <acabraln@yahoo.com.br>.

municipal education system and the school network are revealed through public debate, presenting objectives and goals to be pursued.

Keywords: NGP (new public management). strategic planning. accountability.

La nueva gestión pública de la educación

La planificación estratégica como instrumento de atribución de responsabilidades

RESUMEN: Este artículo tiene el objetivo de analizar la Planificación Estratégica de la Red Municipal de Enseñanza de Mossoró-RN (PERME) en el contexto de la nueva gestión pública. La reflexión sobre este tema está orientada por una concepción crítica y dialéctica que permite comprenderlo en sus relaciones y mediaciones, ofreciendo una percepción contextualizada de su configuración. Con este método, se pueden revelar determinados problemas educativos y caminos para repensar las acciones del sistema municipal de educación y de la red de escuelas mediante un debate público, presentando objetivos y metas a alcanzar.

Palabras clave: NGP. Planificación estratégica. Atribución de responsabilidades.

La nouvelle gestion publique em éducation*

La planification stratégique en tant qu'instrument de responsabilisation

Résumé: Cet article vise à analyser la Planification Stratégique du Réseau Municipal d'Enseignement de de la ville de Mossoró-état du Rio Grande do Norte dans le contexe de la nouvelle gestion publique. La réflexion sur ce thème est guidée par une conception critique--dialectique, qui permet de le comprendre dans ses relations et ses médiations, fournissant ainsi une percetion contextualisée de sa configuration. Cette méthode permet de révéler certains problèmes éducationnels tout comme les chemins pour repenser les actions du système municipal d'éducation et du réseau d'écoles , et ce à travers le débat public, en présentant des objectifs et des buts à poursuivre.

Mots-clés: NGP. Planification Stratégique. Responsabilisation.

Introdução

O debate sobre a nova gestão pública (NGP) da educação no Brasil tem se concentrado em um movimento contraditório entre defensores da incorporação de princípios do setor privado no setor público, vinculados a instituições do terceiro setor, e aqueles que desenvolvem uma crítica ao modelo gerencial implantado na organização e na gestão dos sistemas educacionais. Sabemos que a inspiração teórica da NGP ressalta as virtudes dos serviços realizados por empresas e a sua centralidade para o alcance da eficiência e melhoria da oferta dos serviços públicos, na medida em que recorre aos princípios do mercado.

A competitividade e a lucratividade são alguns dos seus principais objetivos, enviesados pelo discurso da modernização e da padronização das práticas organizacionais. O conceito de qualidade dos serviços públicos é ressignificado por meio da introdução da cultura empresarial e subsidiado pela concepção de planejamento estratégico no setor público. Na ótica da NGP, esse tipo de planejamento é encarado como uma possibilidade para a melhoria da qualidade da oferta dos serviços públicos. A observação acerca das implicações desse modelo na educação é uma questão eminente, visto que suas relações e mediações no campo das políticas públicas sociais não são consensuais, na medida em que algumas experiências têm incorporado a matriz gerencial. Nessa ótica, a ação individual é essencial para viabilizar a melhoria de resultados dos indicadores escolares, considerando que os indivíduos são dotados de vontade, desejo e razão. É no campo das vontades e dos desejos individuais que o neoliberalismo encontra sustentação para argumentar em defesa da competição e da meritocracia.

Todavia, o presente artigo, ao analisar essa temática, orienta-se por uma concepção crítico-dialética, buscando desconstruir essa visão paradisíaca do mercado em relação à formulação, execução e avaliação das políticas públicas sociais, com recorte para a educação, e utilizando como objeto de análise o documento denominado Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN, que foi inspirado nos princípios da NGP. A análise enseja responder como se configura esse instrumento e até que ponto corresponde à responsabilização na administração da educação.

A reflexão desenvolvida neste artigo está orientada por um percurso metodológico que permite entender o objeto nas suas relações e mediações, proporcionando uma compreensão contextualizada de sua configuração. Essa concepção de pesquisa fixa-se na essência, no mundo real, na teoria e na ciência, cujo esforço intelectual se volta para analisar alguns aspectos da totalidade, visto que esta não pode ser apreendida em completude (FRIGOTTO, 2000). Apropria-se da concepção de que o método dialético não serve apenas para dar interpretação do real, mas também para fornecer as bases teóricas para a transformação da realidade (GONZAGA, 2014).

A análise desenvolvida neste artigo torna-se oportuna, pois aborda recentes mudanças e ressignificações ocorridas na gestão dos sistemas educacionais brasileiros as quais têm sido permeadas por uma concepção de qualidade da educação na lógica gerencial, na medida em que estão envoltas de promessas e incertezas em relação à melhoria da oferta educacional e dos seus processos gestionários.

A discussão realizada neste artigo sobre essa temática se organiza em duas seções. Na primeira, discorre-se sobre a nova gestão pública e a responsabilização, buscando delinear de que modo refletem na administração educacional. Em seguida, aborda o Planejamento Estratégico como instrumento de responsabilização na NGP, considerando que ele reforça as virtudes e as fragilidades do sistema, mas com enfoque na busca pelo controle de resultados e na competição administrada.

Nova gestão pública e administração educacional

Ao longo das últimas décadas, os países industrializados adotaram práticas educacionais enraizadas em modelos de modernização, visando à construção de sistemas escolares públicos, uniformes e integrados, em uma época de democratização relativa do direito à educação. Após esse período de massificação do ensino e ascensão das críticas com relação aos diferentes sistemas escolares, despertou-se o "interesse por questões de equidade na formação oferecida, na eficiência acadêmica dos sistemas escolares e na adaptação à sociedade e à economia do saber" (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 110).

Diante dessa nova realidade, os sistemas escolares sofreram pressão para que a sua evolução cumprisse com as funções outorgadas pela economia e pela sociedade, portando uma dimensão mais heterogênea das políticas educacionais mais recentes. As bases desse novo processo têm origem a partir da incorporação do referencial da nova gestão pública (NGP) na gestão dos sistemas educacionais.

A NGP é heterogênea e resultante de novas maneiras de pensar a organização, partindo de princípios e práticas da administração privada preconizados por organismos internacionais, de acordo com as experiências de países anglo-saxões (OLIVEIRA, 2015).

Conforme argumenta Souza (2016), a globalização neoliberal provocou mudanças nas relações entre Estado e sociedade, bem como na valorização das prerrogativas de mercado assumidas pela administração pública, tratando, dentre a diversidade de temas, a nova gestão pública como gerencialismo. Uma das características desse modelo de administração é a prática da responsabilização. Para compreender o que esses fenômenos significam e como foram incorporados na realidade, é preciso tomar como referência a dinâmica histórica e as formas que o gerencialismo assume em diferentes contextos.

O modelo gerencial surgiu como possível resposta à crise de eficiência do modelo burocrático[1] na prestação de serviços públicos de qualidade ao cidadão. Abrucio (1997)

argumenta que várias tendências de gerencialismo se apresentaram como alternativas, considerando as dificuldades contextuais da administração pública. Para esse autor, foi "no contexto de escassez de recursos públicos, enfraquecimento do poder estatal e de avanço de uma ideologia privatizante que o modelo gerencial se implantou no setor público" (ABRUCIO, 1997, p. 11).

Diante desse quadro, o setor público foi incorporando amplamente a concepção gerencialista (*managerialism*), que contribuiu para o desenvolvimento de novas tendências no serviço público, dentre as quais estão: o gerencialismo puro, o *consumerism* e o *public service orientation* (PSO).

Na primeira tendência, observou-se uma concentração na eficiência da economia, articulada à preocupação com produtividade. A lógica que movimenta essa perspectiva está fundada na ideia de redução de recursos e servidores, sem perder de vista a garantia da produção, que, em suma, é direcionada na perspectiva da inovação, na medida em que se produz mais com menos recursos, tendo como público-alvo o contribuinte (*taxpayers*). Com as críticas instauradas a essa tendência, que não atendia mais às demandas contextuais, outra foi sendo organizada, com características mais flexíveis e que ficou nominada de *consumerism*. Ela constituiu-se como meio para corrigir os problemas do *managerialism*, enfatizando a flexibilidade da gestão e a tentativa de passar da lógica do planejamento para a lógica da estratégia, porém, considerando que o conceito de plano prevalecia como o melhor programa a ser cumprido. No campo da estratégia, constatou-se que leva em conta as relações entre os atores e a permissão de eventuais alterações nos programas governamentais. É nessa tendência, ainda, que se articula o conceito de qualidade com a avaliação de resultados das agências e das ações dos governos (ABRUCIO, 1997).

A estratégia da elevação da qualidade estava vincada à abordagem da administração da qualidade total, cuja concepção empresarial objetivou encontrar os caminhos para a sobrevivência das empresas no mercado, com atenção voltada para os clientes/consumidores. Nesse caso, o conceito de qualidade ficou mais próximo da noção de efetividade. As críticas a essa tendência foram direcionadas, notadamente, à concepção de cliente/consumidor, que não conseguia comportar a compreensão de cidadania, o que motivou reformulações no modelo com foco nas demandas de participação do cidadão no governo local, fase denominada de *public service orientation* (PSO).

A tendência do PSO[2] realçou a dimensão da equidade e o seu público-alvo passou a ser concebido na condição de cidadão, que é investido de um referencial de cidadania, na medida em que são ampliados os direitos e deveres da população. Além disso, possui uma visão crítica sobre descentralização e participação política dentro do conceito de esfera pública. Para essa tendência, "os objetivos dos programas e planejamentos devem ser discutidos num processo de debate público (Planejamento Estratégico)" (ABRUCIO,

1997, p. 27). Nessa versão, o hibridismo entre os valores da empresa é incorporado ao setor público.

Com base no processo evolutivo dessas tendências e por considerar que ainda é um debate em aberto, observa-se que o modelo gerencial não responde a todos os problemas do modelo burocrático, mesmo em sua fase mais elaborada, consonante com os princípios da nova gestão pública (*managerialism*). A redefinição do papel do Estado mediante a profissionalização da burocracia assim como a melhoria dos instrumentos gerenciais e de seu desempenho na formulação de políticas públicas estão entre os principais objetivos dessa perspectiva. Essas mudanças não afetam apenas o campo da organização da administração pública, mas também implicam a implantação de ações que objetivam construir um Estado mínimo em termos de elaboração de políticas públicas sociais, em particular, na educação, porém, forte em relação à sua capacidade de regulação e mais aberto aos princípios do mercado no setor público. Dentre esses princípios, a administração pública tem recorrido à prática de responsabilização de parcela dos agentes públicos pelo desempenho das políticas.

A responsabilização é uma prática de modernização da gestão pública e evolui sob diferentes configurações, posto que a melhoria do desempenho do setor público, de acordo com seus argumentos, depende, no mínimo, de dois mecanismos de responsabilização, sem dispensar outros: lógica dos resultados e competição administrada, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Responsabilização pela competição administrada e por controle de resultados

Controle de resultados	Competição administrada
Avaliação *ex-post* das políticas e dos programas para medir o desempenho e exigir a prestação de contas dos diretores e funcionários públicos. Confrontação entre metas e resultados para gerar informação. Incorpora a participação como meio de fiscalização e controle do governo. Variedade de indicadores.	Concepção baseada no fim do monopólio, na provisão dos serviços públicos e na competição entre provedores estatais, privados ou públicos não estatais. Administração por agências governamentais que aplicam sanções e premiação de acordo com os resultados obtidos (meritocracia). Repasse da gestão de determinadas políticas sociais a algumas organizações políticas não estatais. Obedece a três princípios: competição, hierarquia burocrática e quase mercado. Contratualização.

Fonte: Elaborado a partir das leituras de Cabral Neto (2009) e Quirós (2006).

Diante desse quadro, observa-se que ambas as orientações se fundamentam na lógica da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização, contribuindo para a construção de um sistema débil[3] de *accountability*. Essas orientações reverberam na gestão educacional, principalmente, no Brasil, cuja ênfase nas políticas de avaliação ocorre desde o final da década de 1980, quando em 1988 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), com experiência piloto nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, mas sem sucesso, em virtude, dentre outros fatores, da falta de recursos para testar procedimentos e instrumentos. Entretanto, é na década de 1990 que essa ideia ganha força e prossegue, com a criação do primeiro ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Nesse sentido, Silva (2010, p. 429) afirma:

> Na sequência, os ciclos de avaliação se davam por amostragem, trianualmente. A partir de 2001, ocorre uma mobilização do MEC no sentido de empreender um rigoroso planejamento no funcionamento do Saeb, sendo repaginado e aprimorado. Em 2005, é novamente aperfeiçoado, ampliando-se com a inclusão da Prova Brasil, tendo, entre outras mudanças, uma avaliação em larga escala de caráter universal com aplicação bianual.

A incorporação de uma cultura de avaliação na educação brasileira fez com que praticamente todas as etapas da educação básica, com exceção da educação infantil, passassem por testes padronizados elaborados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação, e introduzissem nos processos de gestão o controle de resultados e a organização da competição administrada.

Atualmente, o maior acordo incisivo na política educacional brasileira, com ação direta no sistema de avaliação, é o *Compromisso Todos Pela Educação*, que teve origem em um grupo de empresas com atuação no setor financeiro nacional e internacional, tais como: Grupo Gerdau, Organizações Globo, Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna, Grupo Suzano, entre outros (SILVA, 2010). Essas organizações estão imbricadas com o setor produtivo, influenciando diretamente na formulação de políticas nas áreas sociais, e têm recebido da administração pública a gestão de determinados serviços, fenômeno cada vez mais presente no cotidiano das escolas.

Essas organizações políticas não estatais assumem publicamente sua concepção de mercado na gestão das políticas sociais. Delineiam a separação entre política e administração e o desenho de ações de quase-mercados nas políticas públicas sociais, com a introdução da meritocracia, traduzida na competição entre as organizações, por meio da instituição de prêmios e punições, de modo que possam garantir o controle dos resultados e a competição administrada como sinônimo de qualidade, de acordo com os resultados produzidos.

Diante desse fenômeno, a avaliação se coloca como força motriz para a implantação da responsabilização nos serviços públicos, ressignificando conceitos democráticos, tais

como descentralização (desconcentração), autonomia e participação. Em relação à descentralização, na perspectiva gerencial, dá ênfase à transferência de tarefas e atividades do poder central para as menores unidades do sistema, responsabilizando-as pela execução, porém, centralizando o poder de decisão e mantendo controle no topo da pirâmide.

Nesse aspecto, Oliveira (2015, p. 632) afirma: "A NGP se instaura como a possibilidade de refazer o contrato entre Estado e Sociedade", propondo maior envolvimento da comunidade (desconcentração de tarefas, privatização) e incorporação do empresariado nos debates sobre educação. Os temas democracia e participação têm sido evocados como soluções para os problemas educacionais, dado que são enquadrados em uma perspectiva baseada em promessas de melhoria dos sistemas, mas na prática se revelam como incertos, duvidosos e contraditórios. A transferência de responsabilidades por atividades da administração pública para as organizações políticas não estatais e a comunidade local tem revelado o desenvolvimento de uma engrenagem de responsabilização pelo controle de resultados e pela competição administrada, em que as agências públicas são submetidas a processos competitivos e à perseguição de metas predeterminadas no planejamento estratégico.

Planejamento estratégico, como instrumento de responsabilização

A responsabilização dos gestores e o protagonismo dos segmentos escolares nos processos de tomada de decisão das organizações educativas estão presentes na introdução da nova gestão pública na educação. Esse modelo gerencial vai sendo delineado, construindo o argumento de que se consubstancia em uma resposta aos desafios de melhorias da eficiência e eficácia dos sistemas educativos públicos. Sendo assim, para viabilizar um novo paradigma de gestão pública, vários instrumentos foram colocados à disposição desse novo modelo, em particular, o planejamento estratégico.

O conceito de planejamento estratégico é utilizado em uma nova fase do gerencialismo, não apenas para a definição de objetivos e metas confinados à burocracia, mas também com base nas ideias do *public service orientation*, para sua discussão, avaliação e revelação em um debate público (ABRUCIO, 1997).

Desse modo, essa é a matriz inspiradora para a organização e gestão dos processos educativos que se busca implementar no Brasil. De acordo com Cabral Neto (2009), dois exemplos dessa iniciativa desenvolvidos pelo governo federal estão inseridos no documento *Compromisso Todos pela Educação*, quais sejam: o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola.

Com base nos argumentos de Cabral Neto (2009), o PES objetiva delinear um processo gerencial na Secretaria de Educação, baseado na elaboração e implementação do planejamento estratégico liderado pelo Secretário, e tem como eixo central a concentração

de esforços para melhorar a eficiência, a eficácia e a efetividade social do sistema. Trata-se de um planejamento para melhorar a tomada de decisão e delegação de autoridade e responsabilidade nas várias instâncias do sistema educacional, sob ótica gerencial. Como modelo a ser perseguido, as secretarias estaduais e municipais de educação construíram seus documentos, considerando as particularidades locais. Nesse sentido, o município de Mossoró-RN seguiu integralmente essa perspectiva, com base nos desdobramentos de sua realidade.

Alinhado a essa abordagem, o Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino de Mossoró (Perme 2009-2012) traduz-se em um instrumento que destaca, de maneira mais elaborada, a introdução de formas parcelares de *accountability* no Sistema Municipal de Educação, em relação aos demais mecanismos de planejamento (SME, PME, CME).

Essa afirmativa ganha substância na medida em que a dimensão da avaliação é a mais valorizada, pois, em seu primeiro objetivo estratégico, *Promover Educação Básica de Qualidade contribuindo para o Exercício da Cidadania* (MOSSORÓ, 2009, p. 39), destaca 18 ações voltadas para responder às políticas de avaliação externa ao sistema municipal (Prova Brasil, Saeb), tendo como focos principais a melhoria e o alcance dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) durante a vigência do Perme, assim como a construção de uma política de avaliação interna do desempenho cognitivo dos alunos por meio da Provinha Mossoró. Essa avaliação busca preparar os alunos para os exames. Fica claro que esse processo tem como finalidade principal "implantar sistemática de planejamento e avaliação da rede municipal de educação" (MOSSORÓ, 2009, p. 40).

Esse mesmo objetivo realça a implantação do mérito como sinônimo de valorização dos profissionais da educação, conforme se observa no Perme: "valorizar o mérito dos profissionais da educação", desde 2009. Essa ação está relacionada com a produção de projetos interdisciplinares, tendo como resultado esperado a produção de "30% de projetos interdisciplinares com impactos positivos no processo ensino-aprendizagem [e] prêmio 10º (sic) salário" (MOSSORÓ-RN, 2009, p. 41). Nesse âmbito, fica clara a introdução de formas elementares de *accountability* com foco na prática da responsabilização pela competição administrada (QUIRÓS, 2006).

O Perme também se propôs à "instituição de Lei de Responsabilidade Educacional" como instrumento de transparência pública (MOSSORÓ, 2009, p. 45), evidenciando a necessidade de um processo de prestação de contas e assunção de responsabilidades pelas ações educacionais do município. Portanto, em Mossoró-RN, esse tipo de planejamento gerencial da educação evidencia duas dimensões da *accountability*: avaliação e responsabilização. Porém, não está claro no documento como ocorre o processo de interação entre si, revelando um tipo de *accountability* incompleto. A análise da execução do plano pode ser mais um elemento importante para verificar os desdobramentos

dessa política, o que nesse momento ainda não é possível de se realizar. Diante disso, é considerado um ponto de partida para a concepção da Política de Responsabilidade Educacional de Mossoró-RN, pois atestou as dificuldades e as potencialidades de funcionamento do sistema municipal de ensino.

Outro elemento importante que contribui para desvelar esse processo é desvelado por Lobo (2013), ao afirmar que em outubro de 2008 foi iniciada a construção do Planejamento Estratégico da Rede Municipal de Ensino de Mossoró (Perme), contemplando uma visão de mudanças em curto prazo, de modo a envolver a sociedade e a ser incorporado à cultura dos funcionários. A adoção de planejamentos estratégicos nas políticas públicas configurou-se como uma tendência de modificação no antigo modelo do padrão burocrático weberiano, influenciado pelo debate em torno do modelo gerencial. O conceito de planejamento estratégico foi estabelecido, adequado às mudanças no mundo contemporâneo e propositivo para se pensar as políticas de médio e longo prazo (ABRUCIO, 1997).

Entretanto, cabe evidenciar que, conforme Lobo (2013, p. 108):

> A elaboração do planejamento estratégico foi exigência de acordos firmados entre a União e as administrações subnacionais (Estados e Municípios) por ocasião da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a fim de que estas pudessem ter acesso aos recursos financeiros da União. Com isso, as administrações subnacionais foram induzidas a darem atenção aos parâmetros sinalizadores de resultados.

O município de Mossoró se situa nesse movimento, adotando iniciativas que se coadunam com diretrizes de origem externa ao Sistema Municipal de Educação. Nessa lógica, o Perme subsidiou a realização do I Seminário de Planejamento Estratégico da Educação Municipal de Mossoró, cujo objetivo foi discutir e elaborar propostas que orientassem e assegurassem a melhoria da qualidade da educação infantil e do ensino fundamental. Esse Seminário contou com a participação dos diretores de escolas e técnicos da Secretaria de Educação. Observa-se que a concepção do Perme está centrada no planejamento e na busca pela legitimação do diagnóstico da insuficiência da educação, conferida pelos resultados de aprendizagem dos alunos na avaliação do Ideb. O foco desloca-se do professor para o aluno, sendo os profissionais da escola responsabilizados por esses resultados, com a defesa de que todos são responsáveis por produzir resultados positivos.

A organização e a divulgação desses dados no Perme pela Secretaria de Educação efetivaram-se por meio de um espaço em que o diálogo foi introduzido como instrumento principal para a organização do espetáculo político.[4] O objetivo por trás desse documento era construir um senso comum na incorporação da cultura de planejamento e da avaliação em uma vertente gerencial, além de legitimar a crise do sistema educacional mossoroense por meio de critérios racionais de validade científica, para fundamentar uma decisão política baseada em evidências.

Na análise do Perme, observa-se que em sua apresentação as recomendações indicam a avaliação de desempenho e a premiação do mérito educacional, promovendo a valorização docente como requisito para reafirmar as conquistas e enfrentar os desafios persistentes no sistema municipal.

O Perme está organizado em cinco eixos, dos quais um se refere à responsabilização, a qual expressa de forma muito clara que é do município a responsabilidade pela ampliação da permanência do aluno na escola. Além disso, atribui aos conselhos de escolas e aos demais conselhos de educação do município (Conselho de Alimentação Escolar, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb) a responsabilidade pelo aumento do controle estatal, em vez de reiterar o compromisso de controle social dessas instituições. Portanto, são chamados para responder pelo alcance de metas determinadas pelo Poder Executivo quanto à evolução do Ideb.

O Perme expõe ainda a necessidade de investimento crescente em infraestrutura, inclusão de novas tecnologias, projetos pedagógicos e valorização docente. Com isso, objetiva apresentar um "**diagnóstico das condições** do ensino público municipal" e o "**modelo de planejamento e avaliação**", para elevar a compreensão e o debate sobre os caminhos que estão sendo buscados. De forma introdutória, o Perme ratifica que, para acompanhar as exigências do atual contexto político, econômico e social e as novas concepções de gestão pública, devem-se compreender as emergências do sistema e publicizá-las. Essa diretriz ficou claramente expressa por ocasião da realização do I Seminário de Planejamento Estratégico da Educação Municipal, em outubro de 2008, viabilizando a participação de "gestores educacionais" para discutir os problemas da educação municipal com base no seu diagnóstico.

Ainda na introdução do documento, fica evidente a dependência do município das políticas do Governo Federal, no caso dos recursos oriundos do Fundeb, e de dotação orçamentária de recursos próprios, que na época registrava crescimento anual de 6%, conforme evidenciado na análise do ambiente externo registrada no Perme. Ainda nesse sentido, reforça que essa política foi fundamentada no PNE (2001-2010), no PME (2004-2013) e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto 6.094/2007. Como bem explica Silva (2010), os municípios e suas redes escolares sofrem um processo de indução de suas políticas em função da operacionalização de programas federais.

Em seguida, o Perme dispõe sobre a concepção de política de qualidade da rede municipal de ensino, cuja relação com as políticas do Governo Federal e com a Municipal, por meio do PME, fica ratificada, orientando-se pelos seguintes eixos norteadores: 1) melhoria dos indicadores de desempenho educacional; 2) melhoria das taxas de alfabetização; 3) garantia da permanência e aprendizagem do aluno na escola; 4) redução dos anos de distorção idade/série; 5) valorização dos profissionais da educação. Trata-se de um documento que preconiza procedimentos próprios do controle dos resultados, baseados em indicadores de monitoramento de melhoria das taxas escolares municipais.

O Perme está organizado com base em dois "macro-objetivos", na condução de metas "avaliadas considerando os resultados e impactos socioeducativos" (MOSSORÓ, 2009, p. 10). Os objetivos presentes nesse documento são considerados estratégicos por acreditarem que é possível: 1) promover Educação Básica de Qualidade, contribuindo para o exercício da cidadania e 2) dinamizar a gestão da Gerência Executiva da Educação e das unidades escolares. Esses objetivos se alinham a uma perspectiva de modernização da educação pública cuja concepção de cidadania deve ser questionada.

Ao problematizar o primeiro objetivo, verifica-se que ele é altamente subjetivo, como se conseguisse dar conta do exercício da cidadania. Entretanto, ao se observar como será efetivado o alcance desses objetivos, logo se identifica um conjunto de indicadores relacionados a: "melhorar o Ideb; melhorar a taxa de alfabetização; garantir a permanência do aluno na escola; reduzir a evasão; implantar educação de tempo integral; dinamizar as atividades pedagógicas; revisar/reconstruir o currículo escolar" (MOSSORÓ, 2009, p. 12).

É possível afirmar que esses micro objetivos se aproximam mais de uma perspectiva de melhoria e monitoramento, cuja configuração representa uma onda de *melhorismos* que não conseguem alcançar a qualidade da educação. Os *melhorismos*, geralmente, estão relacionados com a tentativa de introduzir instrumentos para fazer progredir permanentemente o alcançado em busca de avanços, com vistas ao progresso. Ou seja, objetivam implantar uma ética da manutenção da conservação, da proteção e não do progresso e da perfeição. Tanto as críticas como as noções de progresso e utopia parecem ser ambivalentes porque no contexto onde se vive é importante salvar a existência e a dignidade dos perigos que se encontram no meio dos avanços tecnológicos e científicos. A perspectiva da responsabilidade não é algo casual de intelectuais nas sociedades industriais evoluídas, levando-se em conta que se torna um componente da ética no contexto atual. Por essa razão a sobrevivência e a dignidade humanas não são possíveis em um contexto de mera conservação das condições atuais.

De acordo com Zizek (2015, p. 13), "o compromisso emancipatório radical parte da premissa de que a dinâmica capitalista é o elemento enfadonho, oferecendo mais do mesmo sob o disfarce da mudança constante, e que a luta pela emancipação é, ainda, a mais ousada de todas as demandas". Para um sistema com tradição gerencial, isso não passa de uma utopia, pois o que conta para esse sistema, na prática, é a introdução de tecnologias que vislumbram o controle dos resultados como forma de garantir a melhoria dos resultados educacionais. Nesse aspecto, a concepção de uma lei de responsabilidade educacional prevista no Perme é considerada uma tecnologia construída pelo Poder Executivo, que tem essa função de garantir o *melhorismo* da rede municipal, que, em nossa ótica, "pretende construir um paraíso terrestre" (JONAS, 2006, p. 85).

Não obstante, essa ideia está presente no Perme, revestida de uma perspectiva ética. A ética é um valor presente nesse tipo de política não no sentido do autoexame, mas no de regular comportamentos para garantir "a transparência, compromisso e zelo

pelo bem público e respeito na gestão da educação e valorização da pessoa humana" (MOSSORÓ, 2009, p. 11). Há outros dois valores que subjazem ao Perme, quais sejam: excelência e equidade.

O caminho da excelência, segundo esse documento, é viabilizado por meio da eficiência, eficácia e efetividade nos serviços prestados. Isso significa que esses princípios já vinham sendo perseguidos na concepção do sistema municipal de educação de Mossoró-RN, tornando-se mais evidentes no período da parceria com o Instituto Ayrton Senna,[5] sendo preservados atualmente na medida em que são concebidos novos instrumentos de gestão da educação pública municipal de Mossoró.

Quanto à equidade, o Perme coloca que esta se dará por meio do acesso, permanência e sucesso do aluno no processo educacional, com respeito às diferenças individuais. Esses valores são passíveis de reflexão na medida em que são colocados à prova, como forma de conservação, sobrevivência ou transformação do próprio sistema municipal de educação. Nesse contexto, mostra-se relevante a criação de códigos de valores e condutas que orientam a organização das atividades, de modo que, para ser eficiente, na perspectiva do gerencialismo, faz-se necessário garantir o controle e a competitividade (HARVEY, 2012).

Desse modo, percebe-se que o Perme, ao mesmo tempo que condiciona a melhoria dos indicadores enquanto instrumento de controle do comportamento, transforma-se mais em uma aposta de melhoria da educação municipal. Isso representa a responsabilidade por um futuro incerto, sem levar em consideração as contradições históricas de incertezas e promessas.

O Perme também discorre sobre as oportunidades potenciais do sistema. Nesse aspecto, considera as oportunidades previstas nas políticas do Governo Federal, como a busca de financiamento no Plano de Ações Articuladas[6] e a plena conservação dos princípios da educação nacional na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, assim como nas metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e no PNE (2014-2024). Esses instrumentos são políticas de orientação nacional que os entes federados devem considerar na organização dos sistemas, mesmo tendo resguardada a autonomia como um valor fundamental nesse processo.

Ao relacionar esse documento com a lógica do PNE (2014-2024), há um reforço da política de expansão do acesso e melhoria dos indicadores, a ser alcançada em curto, médio e longo prazos. Esse PNE não levou em conta as assimetrias existentes entre os municípios e os estados brasileiros, trazendo pouca reflexão sobre se esses entes dispõem das mesmas condições de financiamento e melhoria na arrecadação de tributos para efetivar o direito à educação, do ponto de vista do acesso e das condições objetivas de permanência e de sucesso escolar.

Ao considerar o segundo macro-objetivo do Perme, constata-se que se dispõe a "dinamizar a gestão da Secretaria Municipal de Educação e das Escolas". Para o seu

alcance, apresenta "micro objetivos", que simplificam a concepção de gestão democrática, comprometida com a democratização da escola e com o funcionamento de conselhos. O texto do Perme afirma que é necessário "garantir a gestão democrática com o funcionamento dos conselhos escolares e outros conselhos sociais". Essa assertiva revela que atualmente persiste essa visão dos conselhos de escola como mecanismo de esperança para a efetivação da gestão democrática. Entretanto, não se concebe gestão democrática apenas com funcionamento de escolas, sendo preciso também relacioná-la com a eleição para diretores, embora existam contradições a esse respeito, e com um projeto político-pedagógico efetivo, não apenas garantindo a sua existência física em papel.

Contando com um pouco de história da democratização do acesso ao cargo de diretor escolar em Mossoró-RN, no período em que houve a parceria com o IAS havia uma perspectiva mais próxima da democratização da gestão escolar, que funcionava por meio da seleção de diretores, com avaliação de competências técnicas por meio de prova escrita e de títulos, ainda que o embargo consistisse na constituição de uma lista tríplice, com nomeação de um dos três, de acordo com os interesses do Poder Executivo (MEDEIROS; SOUZA, 2007).

De acordo com Paro (2001), essas esperanças estão longe de se concretizar, embora não se possa negar que, desde a sua origem, esses espaços foram conquistados por usuários e servidores das escolas. Portanto, esse autor considera que "o conselho de escola deve servir tanto para a explicitação de alguns conflitos quanto para a sua superação e encaminhamento de medidas negociadas" (PARO, 2001, p. 80).

Desconsiderar outros componentes de democratização, como a eleição para diretores,[7] a efetivação do projeto político-pedagógico e a autonomia financeira e pedagógica da escola, é um grande desafio para a implementação da democracia na escola, embora se reconheça que esses elementos não garantem, necessariamente, a gestão democrática, pois dependem da ação dos sujeitos envolvidos e responsáveis pela democratização nesses espaços historicamente construídos de participação e de decisões negociadas. Conforme Paro (2015, p. 59), "mesmo o Estado constituído a partir de parâmetros democráticos não está imune a medidas e práticas que violam os interesses públicos da sociedade".

Entretanto, o embate se localiza na medida em que a efetividade da gestão democrática no Perme fica restrita ao funcionamento dos conselhos, colocando-se como um contraponto, pois "a lente" utilizada para enxergar a gestão democrática permite uma visão unifocal desse debate político e complexo. Ainda sobre esse aspecto, pode-se destacar que esse macro-objetivo do Perme consiste em promover mais interação entre as famílias e os órgãos representativos da sociedade. Uma leitura mais atenta do debate acerca da gestão democrática possibilita perceber que esta também é um assunto da agenda anterior. Esse macro objetivo é encerrado apresentando três necessidades de

monitoramento, a saber: ações do planejamento estratégico, plano de ações articuladas e, juntamente com este, avaliação dos processos e resultados educacionais.

Considera-se que o Perme revela a materialização da decisão política do SME por meio da implantação de estratégias[8] de *accountability* que reforçam ainda mais a responsabilização pelo controle de resultados. Para o Perme, os ambientes externo e interno ocupam função central para tornar públicos os problemas do Sistema Municipal de Educação, os quais, por vezes, são tratados como "ameaças" à melhoria da qualidade da educação do município. Nesse sentido, o Perme se transforma em mais um instrumento para legitimar o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental, embora imbuído de edificar os caminhos para a melhoria da qualidade da educação.

Não obstante, dispõe de um item que trata das "ameaças" à melhoria dos resultados do SME, que na prática são dilemas presentes no contexto nacional, tais como: qualidade da escola pública e pouca clareza sobre parâmetros de qualidade, desarticulação relativa entres os planejamentos (do sistema e da escola), baixa atratividade da profissão docente, dilema dos investimentos em políticas educacionais e vinculação destes com o PIB.

A realidade retratada no Perme sobre a qualidade da escola pública não difere da análise de Paro (2007) a respeito da falta de clareza acerca de uma concepção inequívoca de qualidade, pois, de acordo com esse autor,

> Esta depende dos objetivos que se pretende buscar com a educação, quando estes não estão suficientemente explicitados e justificados pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende (PARO, 2007, p. 15).

O Perme ainda evidencia dois aspectos referentes às condições de ambiente do SME que se configuram na análise do **ambiente interno**, considerando o monitoramento e a avaliação das políticas, o que reflete na ausência desse tipo de ação quanto ao controle das metas do Plano Municipal de Educação (2004-2013) como sendo uma das principais fraquezas, além das dificuldades de gerenciamento por resultados.

Esse processo revela-se instigante, pois o diagnóstico crítico proposto pela assessoria do PME bem como a solução para esses problemas aparecem nas políticas posteriores com a implementação de uma política de gerenciamento por resultados, como a que foi decretada por meio da Lei 2.717/2010, que institui a Política de Responsabilidade Educacional. Se há dificuldade de gerenciamento, a saída encontrada se desvela contraditória, na medida em que se estimula mais ainda a prática gerencial por resultados. Para ilustrar esse processo, alude-se ao fato de que, ao mesmo tempo que o sistema municipal de ensino considera que é uma "força" a existência do PME, a sua fraqueza consiste justamente em não monitorar o cumprimento das suas metas.

O que foi considerado como "forças" pelo Perme (2009-2012) corresponde também à existência de uma estrutura da Secretaria da Cidadania, organizada no formato de gerências para cada pasta, como Educação, Saúde, Desenvolvimento Social, Cultura e Esportes, permitindo articulação entre as ações. Essa força possuiu uma fraqueza que era justamente a não articulação relativa entre as áreas, de modo que essa articulação se coloca como uma novidade que se tornou ilustrativamente inviável, o que denota a criação de estruturas que não se sustentam entre si, revelando assim a dificuldade no gerenciamento por resultados. Esse contexto é reflexo direto do excesso de responsabilidades e concentração de poder em um único órgão da administração pública.

Portanto, se dificuldades de gerenciamento foram identificadas, como pode insistir ainda mais em algo em que os seus profissionais não têm muita clareza? Nesse ínterim, a GEED foi extinta em 2010, sendo criada novamente a Secretaria de Educação, com a manutenção da perspectiva do gerenciamento por resultados. Finalmente, identificou-se que o Planejamento Estratégico da Educação estabeleceu como uma das suas prioridades a aprovação de uma lei de responsabilidade educacional que se materializou como mais um instrumento de controle de resultados, mas com características particulares no sentido da alocação crescente de recursos e definição de responsabilidades e penalidades para professores, supervisores, gestores escolares e funcionários da educação de escolas que não conseguem melhorar seus resultados anualmente.

Nesses termos, um dos princípios da nova gestão pública em educação é o reconhecimento do mérito, por meio de punições ou premiações, o que situa o planejamento estratégico no âmbito das estratégias neoliberais, cujo foco tem sido redimensionado para a competição e a produtividade de resultados, típicas da tradição da empresa capitalista e transferidas para o setor público.

Conclusões

A responsabilização na administração da educação tem sido uma das respostas do modelo gerencial para os problemas de eficiência e eficácia dos serviços prestados à sociedade, consistindo em uma nova lógica referenciada no âmbito da nova gestão pública. Para a NGP, não basta que as organizações produzam mais e melhores resultados, visto que o gerente precisa controlá-los com base na cultura da empresa, identificando os indivíduos que o produziram com a finalidade do reconhecimento do mérito, a fim de que retrocessos não ocorram. Essa tendência vem sendo incorporada na educação e apresenta alguns contrapontos na prática.

Os embargos desse modelo para a educação são os mais diversos, estando, dentre eles, a insuficiência das promessas de melhoria da gestão democrática que não conseguem se materializar em outros mecanismos de democratização da gestão, como se

apenas com o funcionamento do conselho de escola fosse possível dar conta dos desafios da implementação da democracia. Caso os conselhos sejam tomados como únicos meios, dispensando outros elementos, como eleição e projeto político-pedagógico, essa visão sobre a gestão democrática é limitada, visto ser apenas um indicador da democratização das relações no interior da escola (PARO, 2001). Portanto, a utilização de procedimentos gerenciais, inspirados na empresa capitalista, mostra-se insuficiente para responder aos dilemas da gestão pública, ao considerá-la na lógica da produtividade e da lucratividade (CABRAL NETO, 2009).

Leva-se em consideração ainda que os instrumentos gerenciais no setor público podem causar uma falsa impressão de melhoria e uma condução democrática dos processos, entretanto, não garante que as vozes ouvidas no processo de planejamento, na socialização e discussão dos resultados tenham seus posicionamentos materializados nos documentos oficiais e os direcionamentos alinhados à perspectiva da sociedade. Nesse sentido, a participação se transforma em uma técnica de gestão para referenciar os posicionamentos da classe dominante, sendo mais um mecanismo de escuta e esmaecimento do controle e poder de decisão da comunidade.

Esse comportamento em relação à participação gera algumas incertezas não somente no que concerne ao que é possível avaliar na educação, mas também à sua qualidade, uma vez que não há como mensurá-la de forma subjetiva e não deve ser entendida exclusivamente como técnica de modernização do setor público. Essa participação que induz à responsabilização traz desconforto quanto à situação do trabalho dos professores, supervisores, diretores e funcionários da escola, ocasionando dificuldades para envolver efetivamente a classe trabalhadora.

A política delineada no município de Mossoró pelo Perme converge para um modelo gerencial por meio da concepção de processos de responsabilização, que mais se aproximam da lógica do controle de resultados vinculados a metas, avaliações externas e implantação de lei de responsabilidade educacional, esta última como mais um instrumento de controle do sistema, ratificando premiações e punições aos profissionais da educação.

Por esse viés, torna-se necessário o fortalecimento de um movimento de resistência a esse tipo de política, que pune quem trabalha e luta diariamente por mais valorização, formação profissional e reconhecimento do seu trabalho.

Não obstante, a política educacional delineada pelo Perme contribuiu para a melhoria da organização da rede municipal de ensino, com ações planejadas e incorporação de princípios da avaliação e da transparência pública, mas que necessitam de se orientar por uma concepção democrática.

Recebido em 25/05/2017 e aprovado em 25/08/2017

Notas

1 O modelo burocrático se caracteriza por uma ideia hierárquica, formal e jurídica, obedecendo ao plano de orientação para a ação organizacional e possuindo uma atuação centrada nos tradicionais padrões de controle. Há uma separação real entre administração e política, e é sob esse aspecto que reside o déficit de *accountability*, como atesta Rocha (2011), principalmente por falta de previsão dos objetivos propostos e obtidos ao longo das políticas públicas. Isso resultou em fortes críticas nos anos 1980, gerando pressões por mudanças e por uma resposta aos problemas desse modelo.

2 A tendência PSO foi pensada nos moldes do poder local, reiterando a ideia de maior proximidade do controle do cidadão. Porém, uma de suas fragilidades está em não responder como se concebe uma coordenação do serviço público nacional e quais as medidas que devem ser tomadas para atenuar as desigualdades regionais. Diante dessa fragilidade, procura reconstruir o setor público mais do que mudá-lo, dado que os governos são direcionados para repensar o setor público, tentando reinventá-lo (ABRUCIO, 1997).

3 Considera-se um sistema débil de *accountability* quando não há integração e relação entre os três pilares desse processo: avaliação, prestação de contas e responsabilização, conforme Afonso (2012).

4 Para Anderson (2010, p. 58), à luz de teorias pós-estruturalistas, "o espetáculo político consiste no interesse de grupos específicos buscando legitimidade política".

5 Trata-se de uma organização não governamental, fundada em 1994, que, por meio de cooperação/parceira com empresas, prefeituras e ONG, desenvolve programas gerenciais de alfabetização, distorção idade-série, reprovação, através da alimentação de um sistema de informações sobre redes estaduais e municipais de ensino, com o objetivo de elevar a qualidade da educação dos sistemas educacionais (PORTO, 2011).

6 De acordo com Aureliano e Queiroz (2016), o PAR tem como princípio "materializar o regime de colaboração e melhorar o Ideb, diante das relações federativas, objetiva descentralizar os recursos financeiros, materiais e técnicos da União para outros entes federados". Essas autoras, ao estudarem a particularidade de Mossoró-RN, revelam que, no "PAR/Mossoró (2007-2011), a maioria das ações é gerada na gestão educacional e infraestrutura física, relacionadas ao administrativo, em detrimento dos recursos pedagógicos. Foram contempladas somente duas ações na dimensão formação de professores: uma está incluída na área 2, referente à formação continuada, e a outra se inclui na área 4, que envolve a formação inicial e a continuada, em atendimento à Lei n. 10.639/03. Nesse sentido, o plano distanciou-se das reais necessidades formativas de quem atua nos demais níveis de ensino" (AURELIANO; QUEIROZ, 2016, p. 119).

7 A eleição para diretores também se caracteriza como esperança para a democratização na gestão escolar. Porém, isso não significa que clientelismo e práticas tradicionais e autoritárias não ocorram na sua implementação (PARO, 2003). Por esse motivo, não se dispensa esse processo na escola, uma vez que as eleições revelam os níveis de intensidade de democracia nas escolas públicas.

8 Essa expressão é utilizada como sinônimo de formas parcelares, visto que ainda não se pode afirmar que há uma interação entre as formas parcelares de *accountability* (AFONSO, 2012), avaliação, prestação de contas e responsabilização na política analisada.

Referências

ABRUCIO, Fernando L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, Brasília, 1997.

AFONSO, Almerindo J. Para uma concepção alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008>. Acesso em: 11 maio 2016.

ANDERSON, Gary. Reforma Escolar como performance e espetáculo político. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 35, p. 57-76, maio/ago. 2010. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/12883/7499>. Acesso em: 20 abr. 2017.

AURELIANO, Francisca Edilma; QUEIROZ, Maria Aparecida. O planejamento e as relações federativas no Plano de Ações Articuladas: assimetrias nas ações de formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 111-129, jan./abr. 2016.

CABRAL NETO, Antonio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 169-204.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GONZAGA, Magnus. **A Política Nacional de Educação Ambiental**: limites e desafios para a sua efetivação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 23. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2012.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Editora da PUC/Rio, 2006.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas**: a aplicação na prática. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOBO, Gilneide. **O que é feito dos dados do IDEB**: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares; SOUZA, Allan Solano. Democratização do acesso ao cargo de diretor nas escolas públicas municipais de Mossoró-RN: proposições e discursos do sistema. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 18. **Anais**... Maceió, 2007.

MOSSORÓ. **Plano Estratégico da Rede Municipal de Ensino Mossoró**. Prefeitura Municipal de Mossoró. Secretaria Municipal de Cidadania. Gerência Executiva da Educação. Mossoró: PMM/SMC/GEED, 2009. 18p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito a educação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 36, jul./set. 2015.

PARO, Vitor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: _____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-90.

_____. **Eleições de diretores**: a escola pública experimenta democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Diretor escolar**: educador ou gerente. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 56).

PORTO, Maria Ivânia Almeida Gomes. **Instituto Ayrton Senna**: quebra de paradigmas na gestão pública educacional de Caruaru (PE). 2011. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

QUIRÓS, Mario Mora. Responsabilização pelo controle de resultados. In.: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunnil. **Responsabilização na Administração Pública**. São Paulo: CLAD; Fundap, 2006. p. 165-216.

ROCHA, Arlindo Carvalho. Accountability na Administração Pública: modelos teóricos e abordagens**. Revista Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 82-97, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://cgg-amg.unb.br/index.php/contabil/article/viewFile/314/pdf_162>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SANO, Hironobu. **Nova Gestão Pública e *Accountability*:** o caso das organizações sociais paulistas. 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola Superior de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

SILVA, Flávio Caetano. Políticas federais como indução de políticas municipais e locais na educação básica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 5-19, nov. 2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em:12 abr. 2017.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na Administração da Educação:** a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados. 2016. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ZIZEK, Slavoj. **Problemas no paraíso:** o comunismo depois do fim da história. Tradução de C. Santos. Lisboa: Bertrand, 2015.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.743

Funcionários administrativos
Um balanço crítico na EB[1]

Lucia Maria de Assis*

RESUMO: O estudo mostra a trajetória política de formação dos funcionários e técnicos administrativos da educação básica no Brasil, que compõem o serviço de apoio escolar, até a promulgação das DCN para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior, de 13 de maio de 2016, e conclui que há uma série de legislações que os incluem na categoria de profissionais da educação, faltando só formação acadêmica em nível superior para suas especificidades nas escolas.

Palavras-chave: Políticas de Formação. Educação Superior. Funcionários de Escola.

Administrative Workers
A critical balance in EB (Basic Education)

ABSTRACT: The study shows the political trajectory in the training of administrative personnel and technicians in basic education in Brazil, who make up the school support services, up to the promulgation of the DCN for Initial and Continued Higher Education, May 13, 2016, and concludes that there is a body of legislation in which they are included in the category of education professionals, but who lack academic education at the higher level for their specificities in schools.

Keywords: Formation policy. Third level education. School employees.

* Doutora em educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da mesma instituição, na qual também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua na área de Políticas de avaliação, gestão e formação de professores na educação superior. Goiânia, GO- Brasil. *E-mail*: <luciamariadeassis@gmail.com>.

Empleados administrativos
Un balance crítico en la educación básica

RESUMEN: El estudio muestra la trayectoria política de formación de los empleados y técnicos administrativos de la educación básica en Brasil, que conforman el servicio de apoyo escolar, hasta la promulgación de las DCN para la Formación Inicial y Continua de Nivel Superior, del 13 de mayo de 2016, y concluye que hay una serie de leyes que los incluyen en la categoría de profesionales de la educación, pero falta la formación académica de nivel superior para sus especificidades en las escuelas.

Palabras clave: Políticas de formación. Educación superior. Empleados de escuela.

Personnel administratif
Un bilan critique dans l'Éducation Brésilienne

RÉSUMÉ: L'étude montre la trajectoire politique de formation du personnel et des techniciens administratifs de l'éducation basique au Brésil, qui intégraient le service de soutien scolaire jusqu'à la promulgation de la Directive National de Programme Scolaire* pour la Formation initiale et Continue en Niveau Supérieur, du 13 mai 2016, et conclut qu'il y a un certain nombre de législations qui les incluent dans la catégorie des professionnels de l'éducation alors qu'il leur manque la formation académique de niveau supérieur pour leurs spécificités dans les écoles.

Mots-clés: Politiques de formation. Éducation supérieure. Personnel scolaire.
* DCN en portugais.

Introdução

Este texto apresenta os resultados de um estudo sobre as políticas de formação dos profissionais da educação básica, especificamente dos funcionários e técnicos administrativos que compõem o serviço de apoio escolar, no âmbito da

educação superior, incluindo os marcos legais vigentes que fundamentaram a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica, Resolução CNE/CES n. 2, de 13 de maio de 2016.

A realização deste estudo enfrentou algumas dificuldades, por se tratar de uma área profissional ainda pouco visível, tanto no âmbito das políticas de formação, como no âmbito da produção e divulgação do conhecimento acadêmico que envolva os funcionários de escola, historicamente tratados como coadjuvantes dos processos educativos (MONLEVADE, 2009). Além disso, não existem informações relativas à escolaridade dos funcionários nos censos realizados pelo governo, uma vez que os indicadores disponíveis apreendem somente os funcionários da educação superior, o que tornou ainda mais difícil a tarefa de caracterização destes profissionais.

Além da revisão de literatura e análise documental, foram realizadas entrevistas com os seguintes sujeitos: uma funcionária de escola; um pesquisador com larga produção acadêmica na área; um membro da diretoria da CNTE; e a coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares – campus de Rio Branco/Acre, do Ifac. A escolha destas pessoas se deve ao protagonismo que cada uma delas assumiu ao longo das últimas décadas na luta pela valorização dos funcionários de escola no Brasil.

Este artigo está organizado de modo a abordar os fundamentos históricos e teóricos da trajetória dos funcionários técnico-administrativos (FTA), que apresenta como a função dos funcionários técnicos administrativos foi sendo constituída nos espaços escolares no Brasil, explicitando como se deu a construção da sua identidade de classe, apresentada pelos movimentos sindicais e pela produção do conhecimento sobre estes profissionais; os fundamentos e marcos legais com o levantamento da legislação que subsidia a função/profissão dos funcionários de escola, bem como os aspectos que se relacionam ao reconhecimento e valorização destes profissionais; e as perspectivas para os funcionários de escola nas metas do PNE/2014-2024,, em que se realiza uma leitura analítica do texto, buscando apreender as possibilidades e limites na implementação de políticas voltadas para a maior valorização dos FTA. Apresenta, também, uma breve síntese da Resolução CEB/CNE nº 2 de 13 de maio de 2016, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para funcionários da educação básica.

Uma breve análise da trajetória dos FTA

Quem são os profissionais da educação? Para Roberto Franklin de Leão, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE,

> Até o dia 06 de agosto de 2009, de direito, eram profissionais da educação *apenas* os que tinham curso de magistério (professor, diretor, supervisor, orientador etc). A partir daquele dia, com a sanção pelo presidente Lula da Lei nº 12.014/2009, todos os que atuam na escola, e não apenas professores, podem ser considerados profissionais da educação, desde que habilitados de acordo com a 21ª Área Profissional (de Serviços de Apoio Escolar), Res. CEB/CNE 05/2005. (LEÃO, 2009, p. 313).

A Lei nº 12.014/2009 constitui um marco político fundamental para a formação e valorização dos funcionários dos Serviços de Apoio Escolar. A este respeito, Fátima Cleide, ex-Senadora da República (PT/RO) e ex-funcionária de escola, considera que a importância desta Lei está no fato de ela "tirar da invisibilidade mais de um milhão de trabalhadores(as) que exercem atividade nas escolas, permitindo que busquem as condições necessárias para serem reconhecidos como profissionais da educação" (CLEIDE, 2009, p. 314). Para ela, a Lei "rompeu com uma situação histórica que estava se aprofundando com a precarização das relações de trabalho e terceirização de serviços na educação básica" (idem, p. 314). Ou seja, não basta trabalhar na escola, é preciso ter a formação necessária para compreender os processos educativos no exercício das diferentes funções no seu interior.

Leão e Cleide se destacam, portanto, na luta pelos interesses específicos de uma categoria profissional, que, embora atue nos espaços de educação formal, não era considerada profissional da educação, exatamente por ter pouca visibilidade no cenário educacional e político brasileiro.

Essa situação tem origem histórica no modelo de educação e de escola adotado no Brasil no fim do século XIX e início do XX, quando o ensino primário começou a ser expandido. Segundo Monlevade, "no período que abrange 1889 a 1946 destaca-se a figura do professor e da professora normalista, de forma a projetar uma sombra que tornava invisíveis os outros servidores da educação" (p. 343). Nesta ocasião, explica o autor, todos os discursos recomendavam a valorização dos professores pela melhoria salarial, pela progressão do nível de formação, conforme recomendado pelo *Manifesto dos Pioneiros.* Ressalte-se, entretanto, que o número de funcionários não docentes era muito pequeno. Somente a partir de 1946 houve aumento da demanda, sobretudo para as funções técnico-administrativas e de alimentação escolar, o que passou a exigir mudanças no perfil da maioria dos funcionários de escola (MONLEVADE, 2009).

Com a urbanização acelerada após o fim da segunda grande guerra, aumentou também a demanda por uma expansão das escolas, o que Monlevade (2009) considera como sendo a *era da democratização do acesso escolar*, de 1946 até 1986. Nessa ocasião, a criação de vagas públicas e privadas acelerou o crescimento do número de matrículas, multiplicaram-se os recursos para a construção de escolas e o acesso à educação pelas populações infantis e juvenis caminhou para a massificação. "Resumindo: de 1946 a 1985 as matrículas da educação básica pública passaram de oito para 35 milhões. A cobertura de quatro a 17 anos evoluiu de 30 para 70% da população" (MONLEVADE, 2009, p. 344). Neste cenário a escola

> deixa de ser uma agência de pura instrução e ensino para compartilhar com as famílias e as outras agências da sociedade, o dever de educar, certamente mais amplo e complexo. Nessas quatro décadas ocorre a entrada massiva em cena de duas figuras fundamentais para nosso estudo: as merendeiras e as chamadas agentes de limpeza. (IDEM, p. 344).

Ainda de acordo com Monlevade, o número de funcionários, neste período, saltou de 100.000 para 800.000, sendo que as áreas de alimentação e limpeza contribuíram para a criação de 80% dos novos postos de trabalho. Este dado, entretanto, não significou avanço do ponto de vista dos novos trabalhadores, considerando que estas funções, associadas às funções domésticas femininas não foram tratadas com o devido respeito no estabelecimento de salários e de carreiras. Tornaram-se, ao contrário,

> verdadeiros currais de emprego desqualificado, explorados pelos vereadores, prefeitos e parlamentares, graças à irrigação de verbas do FPM, FPE e Salário Educação. Não é preciso dizer que muitos desses subempregos eram trocados por votos de funcionários e de suas famílias nas eleições municipais e estaduais em favor de seus 'empregadores' (MONLEVADE, 2009, p.344).

Monlevade destaca que nem mesmo os grandes reformadores educacionais como Lourenço Filho e Anísio Teixeira deram visibilidade aos funcionários do serviço de apoio escolar em seus trabalhos em favor da educação brasileira, "pois em seus escritos não há menção a outros educadores além do professor, da professora, do diretor e dos inspetores de ensino" (IDEM, p. 345).

Outro problema que contribuiu para reforçar a invisibilidade dos funcionários é a política escolar na qual se destinavam vagas em secretarias, bibliotecas e outros postos de suporte pedagógico a professores "readaptados", ao invés de funcionários concursados para estas vagas. O autor destaca ainda que neste período houve uma forte tendência à desvalorização dos profissionais da educação, sobretudo no que se refere à

> precarização da formação nos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas, à gradual proletarização de todos os educadores, dada à sua origem social de oriundos das classes populares, além do peso da categoria dos *servidores não docentes*. À exceção da vigilância, também foi grande movimento de feminilização dos trabalhadores da educação, inclusive pela maior importância que passou a ter a oferta de educação infantil (MONLEVADE, 2009, p. 345).

A luta dos funcionários do serviço de apoio escolar pela sua identidade como trabalhador assalariado ganhou força, segundo Monlevade, com a promulgação da Constituição de 1988 quando os trabalhadores públicos passaram a usufruir o direito de sindicalização, o que acelerou a unificação da luta dos trabalhadores em educação em nível nacional. Um marco histórico importante se deu

> entre 1989 e 1990 com o processo de transformação da Confederação de Professores do Brasil (CNP) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

> (CNTE). Para as negociações da unificação os funcionários foram representados pela Comissão Nacional de Representantes dos Funcionários de Escola (Conarfe). No Congresso da CPB em Campinas (1989), organizou-se uma diretoria de transição, paritária. No Congresso de Aracaju, em 1990, fundou-se *a CNTE e recomendou-se a filiação em massa dos funcionários nos sindicatos estaduais de trabalhadores da educação básica pública e a unificação das entidades onde houvesse um sindicato específico de funcionários*. Foi o que aconteceu no Paraná. Na CNTE, além da recepção de funcionários em sua direção, foi organizado, em 1995, o Departamento dos Funcionários de Escola (Defe), que se responsabiliza pelo encaminhamento em nível nacional das lutas da categoria. (MONLEVADE, 2009, p. 346 – grifos nossos).

A partir desta unificação, as prioridades da entidade foram definidas em torno de três eixos: sindicalização dos funcionários, unificação das lutas e profissionalização em cursos técnicos de nível médio, sob a bandeira de que *funcionários também são educadores.* A esse respeito, Fernandes (2009) afirma que a unificação contribuiu para que as conquistas da categoria dos funcionários ganhasse vigor a partir do interior das escolas. Segundo ele,

> a discussão da unificação mudou a composição das nossas entidades estaduais e nacional, e ajudou a melhorar as relações nos locais de trabalho, ou seja, fez com que se entendesse que tínhamos outros trabalhadores dentro da escola. Em alguns casos fez com que o cartaz convocando a assembleia, agora unificada, fosse colocado não apenas na sala dos professores, mas num local mais visível para todos (p. 315).

Nessa perspectiva, Cleide (2009) afirma que "a participação de funcionários de escolas no movimento sindical foi fundamental para que fossem reconhecidos como protagonistas" (p. 317). Esse protagonismo contribuiu para o fortalecimento do movimento em torno do reconhecimento desta profissão, bem como do empreendimento de ações políticas que viabilizassem a ascensão dos trabalhadores à categoria de "profissionais da educação", o que só poderia ser efetivado por meio de uma política que viabilizasse o seu processo formativo, de modo a atender à exigência da Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009.

Esta Lei estabelece três categorias de trabalhadores da educação básica pública considerada 'profissionais da educação' – Categoria I, dos professores; Categoria II, dos pedagogos; Categoria III, *dos técnicos-administrativos, desde que habilitados em área pedagógica ou afim, em nível médio ou superior* (BRASIL, 2009). Nesta lógica, a Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, introduziu na LDB o artigo 62-A, que define a "*formação inicial dos funcionários técnicos administrativos da educação como de conteúdo técnico-pedagógico, no nível médio e superior,* incluindo cursos de pós-graduação" (grifos nossos). (BRASIL, 2013).

Portanto, não é possível consolidar a política de valorização e alargamento dos direitos dos funcionários de apoio escolar sem que se promova sua formação, conforme prevê a legislação. Assim, o primeiro passo para viabilizar este processo formativo foi

o da Secretaria de Educação Básica do MEC, com aval da Câmara de Educação Básica do CNE; segundo Monlevade (2009),

> Em 2005, Horácio Reis e Francisco das Chagas Fernandes conseguiram a introdução no rol de Áreas de Educação Profissional do Nível Médio a de habilitação dos funcionários em cursos técnicos de 1.200 horas. Com isso viabilizou-se a oferta, em 2006, de cursos à distância, na modalidade formação em serviço, para funcionários de seis estados. Assim começou o projeto piloto Profuncionário, que nos anos seguintes se estendeu a mais doze estados (2009, p. 348).

Foi uma iniciativa importante, tendo em vista que os funcionários de escolas públicas no Brasil passam de milhão e duzentos mil, mas a

> [...] sociedade ainda não assimilou que os funcionários são educadores profissionais – e não meros ajudantes dos professores ou apoio nas escolas (idem, p. 349).

Assim, embora os funcionários já sejam admitidos nos conselhos escolares desde 1988, seu papel ainda é frágil e é quase sempre desvalorizado nas relações de trabalho, com pequeno reconhecimento social. Quanto ao aspecto formativo, a maioria já concluiu o ensino fundamental, mas encontra grande dificuldade em prosseguir os estudos, sobretudo no nível superior, pois ainda não conta com cursos tecnológicos e de graduação que sejam articulados com sua formação e suas funções técnicas nas escolas e demais órgãos dos sistemas de ensino. A oferta de um curso superior, seja na modalidade tecnológico ou graduação, voltado para as especificidades deste profissional é a próxima conquista que esses funcionários esperam do Estado brasileiro.

A esse respeito, Dourado e Moraes (2009) reforçam que a ampliação de sua formação em nível superior é condição indispensável para "a efetiva consolidação da identidade dos funcionários de escola como profissionais da educação, bem como a garantia à formação continuada, articulada à formação técnica aos que ainda não disponham desta formação" (p. 433).

Ao abordarem o tema da constituição da identidade e profissionalidade dos funcionários de apoio escolar, Andrade e Santos (2009) acrescentam que "a profissionalização, por si só, não corresponde às expectativas desse profissional, é preciso pensar em uma graduação para atendê-lo" (p. 547). Ao resumir o que considera como principais demandas e desafios para a formação e valorização dos funcionários como profissionais da educação, Cleide (2009) destaca que

> ainda existem visões retrógradas que não aceitam os funcionários de escola como profissionais e colocam empecilhos na aplicação da lei. Precisamos consolidar a formação em nível médio, hoje feita pelo Profuncionário, em cursos técnicos presenciais nas redes estaduais e federal e a formação de profissionais da educação em nível superior com a graduação de tecnólogos, permitindo, assim, a plena atuação dos novos profissionais (p. 321).

Moraes (2009) destaca a necessária mudança no modo como a sociedade lida com eles, uma vez que, com a progressiva expansão da escolarização, percebe-se que "mais do que ser instruída por professores, a população precisa ser educada por educadores, compreendendo os que têm presença permanente no ambiente escolar. Todos os que estabelecem contatos com os estudantes são educadores seja qual for a função exercida" (MORAES, 2009, p. 401).

No âmbito da formação em nível médio, a promulgação da Lei nº 13.415/2017[2] instituiu uma Reforma no Ensino Médio que, dentre outras medidas, permite, no Artigo 6º, a possibilidade de contratação de professores por "notório saber" nas diversas áreas de formação técnica profissional. Esta política é considerada "regressiva" por diversas razões, dentre elas por admitir a contratação de professores sem a formação em nível superior, alterando a LDB 9394/1996 em um aspecto que contraria décadas de lutas em prol da formação e valorização do trabalho docente.

Considerando a trajetória histórica dos funcionários, não restam dúvidas de que é de fundamental importância a criação de um curso de graduação e ou tecnológico que atenda às especificidades das funções exercidas por este profissional e que também lhes assegure melhores condições de trabalho, salário, formação e carreira.

Fundamentos e marcos legais

A unificação das associações dos funcionários e professores, formando uma entidade forte para representar todos os profissionais da educação, consistiu em uma importante estratégia política em um tempo de grandes mudanças no cenário político brasileiro, sobretudo de recuo das políticas sociais iniciadas nos anos 1980. Segundo Vieira (2009),

> a mobilização nacional pela educação para todos não foi suficiente para conter as políticas neoliberais dos anos 1990. Nessa ocasião o governo Fernando Henrique Cardoso, interessado na implantação do Estado mínimo promoveu as reformas administrativa, da previdência e da educação. Na política educacional, o neoliberalismo traduziu-se em privatização, municipalização indiscriminada do ensino fundamental, limitação da obrigatoriedade escolar e precarização das relações de trabalho. Nesse contexto, todas as propostas de valorização profissional foram inviabilizadas (p. 326).

Os movimentos sociais comprometidos com a educação de qualidade e a valorização dos profissionais combatiam fortemente as políticas redutoras de direitos, que só foram interrompidas nos governos seguintes. No decorrer dos dois mandatos do presidente Lula (2003-2006 e 2007-2010) e no primeiro mandato da presidenta

Dilma (2011-2014) foram implementadas políticas de valorização dos profissionais da educação:

1. a EC n° 53/2006, considerada a principal legislação que trata da valorização da carreira dos funcionários, além de criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública;

2. a Lei nº 11.738, de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica;

3. a Lei nº 12.014, de 2009, que discriminou, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação;

4. a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei nº 11.738, de 2008;

5. a Resolução nº 5, de 2005, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar como a 21ª Área Profissional;

6. o Parecer CNE/CEB nº 16, de 2005, que estabeleceu Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar;

7. o Decreto nº 6.755 de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada;

8. o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispôs sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público-Profuncionário;

9. o Decreto 9752 de 9 de maio de 2016, revogou o Decreto 7.415 de 2010, dispõe sobre a política de formação dos profissionais da educação básica considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024;

10. a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2010, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública;

11. a Portaria nº 72, de 6 de maio 2010, que em seu Art. 1º cria, no Catálogo Nacional Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares com carga horária mínima de 2.400 horas;

12. a Lei nº 12.796, de 2013, que alterou a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação;

13. a Lei nº 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024, que prevê, em seu Art. 2º, inciso IX, a valorização dos profissionais da educação;

14. a Resolução CNE/CES nº 2, de 2016, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.

É importante destacar a importância da Lei nº 12.014/2009, que, ao incluir os FTA na categoria de educadores, contribuiu para dar a eles maior visibilidade. Dessa forma, todos os trabalhadores que atuam nas escolas e que preenchem o requisito de formação exigido passaram a ser considerados *profissionais da educação* e a contar com garantia de formação, conforme exposto no Art. 61:

> Art. 61. Consideram-se profissional da educação escolar básica os que, nela estando com efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diplomas técnicos ou superiores em áreas pedagógicas ou afim.
>
> Parágrafo Único - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e formação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A Lei contribuiu para reforçar a necessidade de promover a formação inicial e continuada desses funcionários como política pública. Contribuiu, também, para romper com a histórica precarização das relações de trabalho nas instituições escolares, que já inclui a terceirização. Ressalta-se também que o inciso III do Artigo 61 admite os diplomas obtidos em áreas técnicas ou pedagógicas ou afins, numa demonstração

inequívoca de que as atividades dos profissionais possuem estreita relação com os processos educativos.

Ainda sobre a formação dos funcionários, o Art. 2º, inciso IV do Decreto nº 7.415/2010, que instituiu a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, prevê a "articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos e específicos segundo a natureza da função". Isto pressupõe que a formação dos funcionários nos serviços de apoio escolar deve ser ancorada nos saberes da ciência e na pesquisa, sem perder de vista as especificidades dos cargos. Além disto, é preciso valorizar o debate político articulando teoria e prática. O mesmo artigo também prevê, em seu Parágrafo Único, que a formação destes profissionais deve atender às *especificidades e aos objetivos* das atividades, etapas e modalidades da educação básica, o que significa dizer que a formação do funcionário precisa estar fundamentada na formação humanística, profissional e política, de modo que todos os profissionais da escola estejam engajados na construção do projeto político pedagógico da escola.

A respeito do envolvimento dos funcionários no processo político e pedagógico das escolas, o Parecer CNE/CEB nº 16/2005 atribui a eles a responsabilidade de contribuírem de forma efetiva com o processo educacional no espaço escolar. Segundo este Parecer, são competências profissionais gerais do funcionário da educação:

> Identificar o papel da escola na construção da sociedade contemporânea; Assumir uma concepção de escola inclusiva, a partir do estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento da educação escolar; Identificar as diversas funções educativas presentes nas escolas; Reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino; Cooperar na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da instituição de ensino; Formular e executar estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas não docentes, em articulação com as práticas docentes, conferindo-lhes maior qualidade educativa;
>
> Dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação; Coletar, organizar e analisar dados referentes à secretaria escolar, à alimentação escolar, à operação de multimeios didáticos e à manutenção da infraestrutura material e ambiental; Redigir projetos, relatórios e outros documentos pertinentes à vida escolar, inclusive em formatos legais, para as diversas funções de apoio pedagógico e administrativo. (BRASIL.PARECER Nº 16, 2005, p. 3).

Formação e valorização profissional são categorias indissociáveis e, nesse sentido, o Parecer parece assumir a política de formação levando em conta o reconhecimento das novas identidades funcionais. Entretanto, a oferta de cursos específicos de formação, a estruturação de planos de carreira e a implantação do piso salarial são estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa as "Diretrizes Nacionais Para os Planos de

Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública" com a seguinte redação:

> Art. 4º Todos os entes federados devem *instituir planos de carreira para os profissionais da educação* a que se refere o inciso III do artigo 61 da Lei nº 9.394/96, que atuem nas escolas e órgãos da rede de Educação Básica, incluindo todas as suas modalidades e, no que couber *aos demais trabalhadores da educação*, conforme disposto no parágrafo único do artigo 2º desta Resolução, dentro dos seguintes preceitos: [...]
>
> II – acesso à carreira por concurso público de provas e diplomas profissionais ou títulos de escolaridade *no caso dos demais trabalhadores*, orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; III – remuneração condigna para todos; IV - reconhecimento da importância da carreira *dos profissionais da Educação Básica pública* e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante; V – progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional [...] (grifos nossos) (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 5, 2010).

Observa-se, portanto, um avanço significativo no reconhecimento da identidade profissional, na oferta de cursos de formação e na valorização da carreira. Nessa direção o Decreto Presidencial nº 7.415 de 2010, que instituiu a Política de Formação dos Funcionários da Educação Básica, prevê em seu artigo 4º, inciso II, a "ampliação da oferta pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de vagas em cursos de formação inicial em nível médio e superior, destinados a profissionais da educação básica" (BRASIL. DECRETO Nº 7415, 2010).

Dessa forma, o próximo desafio seria o atendimento à demanda por parte dos profissionais da educação, por cursos tecnológicos. O primeiro passo nesse sentido já foi dado, pois em atendimento à ao Art. 1º da Portaria nº 72/2010, foi criado o eixo tecnológico de Apoio Educacional e incluído o Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares no Catálogo Nacional de Cursos Superiores:

> Art. 1º - Criar, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprovar a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, com carga horária mínima de 2.400 horas'.

Abrindo um novo capítulo nesta trajetória, foi aprovada, em 04 de abril de 2013, a Lei nº 12.796, que alterou o artigo 62 da LDB, estabelecendo que a formação dos profissionais da educação deva ser ofertada em nível médio e superior:

> Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL. LEI Nº 12.796, 2013).

Esta Lei ampliou o lócus de oferta dos cursos e estimulou a integração entre o ensino e o trabalho "como desenvolvimento completo de uma personalidade capaz de operar com o pensamento e com as mãos, ou seja, de associar cultura e trabalho." (MANACORDA, 2012, p. 83 Op. Cit. ANDRADE, 2015, p. 132).

Metas do PNE/2014: Perspectivas para os funcionários de escola

Analisando-se o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), observa-se que o texto faz referência aos funcionários de escola de diversas maneiras. Até a Meta 17 as citações dizem repeito aos processos formativos e na Meta 18 à valorização profissional e à carreira. São 13 referências utilizando-se a expressão "profissional da educação" (Artigo 1º, inciso 9; Art. 11, inciso 2; Estratégias 1.9; 4.16, 7.4; 7.26; 15.4;15.5; 15.8; 15.10; 15.11; 16.5; 18.4). Já as expressões "Profissionais de serviços e apoio escolares" (Estratégia 7.5); "pessoal técnico das secretarias da educação" (Estratégia 7.22); "Profissionais Técnico-Administrativos da educação superior" (Estratégia 13.9); "Profissionais da Educação Básica e Superior pública" (Meta 18); "Profissionais da Educação não-docentes" (Estratégia 18.1) são utilizadas apenas uma vez.

É importante destacar que, mesmo sabendo que o uso da expressão "profissionais da educação", no sentido de incluir os funcionários não docentes da escola no conjunto dos trabalhadores da educação, ao longo do texto percebe-se que, na maior parte dos trechos nos quais esta expressão é utilizada, ela se refere especificamente aos profissionais do magistério, ou seja, aos professores, se considerarmos o contexto em que aparecem no PNE (2014-2024). Quando o termo está indicando também os demais servidores da escola, então o texto se faz acompanhar de um complemento que indica tratar-se de uma meta ou estratégia que inclui os demais profissionais da escola, além dos professores. Se analisado desta forma, os funcionários são citados em apenas seis ocasiões, sendo que em três delas incluem-se também a educação superior e uma refere-se aos técnicos das secretarias de educação.

O artigo 11 da Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o PNE (2014-2024), trata da avaliação da qualidade da educação básica e no inciso II do parágrafo primeiro, se lê que os

> indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, *do corpo técnico* e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes". Significa que se levarão em conta as características do "corpo técnico" da escola, bem como as suas "relações com o corpo docente e discente" (BRASIL. Lei nº3.005, 2014, Art. 11, grifos nossos).

Neste sentido cabe uma indagação: este inciso sinaliza que dados dos funcionários passarão a ser sistematizados e informados pelo Censo Educacional? De outra maneira, como seria possível obter estas informações? Se tais dados consistirão em indicadores que serão levados em conta para mensurar/acompanhar a "melhoria da qualidade da educação básica", pode-se considerar que haverá um avanço significativo na valorização dos funcionários da escola.

Na Meta 7 que trata da qualidade da educação básica e faz referência aos índices das provas em larga escala como indicadores de qualidade, na estratégia 7.5, lê-se

> formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à *formação* de professores e professoras e *profissionais de serviços e apoio escolares*, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (grifos nossos).

Esta estratégia prevê, portanto, que a melhoria da qualidade da educação também depende da melhoria do perfil de formação do quadro de *profissionais de serviços e apoio escolares e* deixa claro que haverá políticas específicas que viabilizem esta formação.

A estratégia 7.22 faz referência à "manutenção dos programas de *formação inicial e continuada ao pessoal técnico das secretarias da educação*" quanto à informatização dos serviços de secretaria e gestão da escola. Enquanto as metas 4 e 7 se referem à *formação* dos funcionários, a meta 18 trata da sua *valorizaçã*o, prevendo a existência de planos de Carreira, piso salarial nacional e ingresso por Concurso Público:

> [...]assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de *planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica* e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o *plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal* (grifos nossos).

A estratégia 18.1 prevê

> estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos *profissionais da educação não docentes* sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (grifos nossos).

A estratégia 18.4 prevê que "os *planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios* garantam licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*". Nesta redação os funcionários de escola, também incluídos na denominação "profissionais

da educação básica" passam a ter direito ao piso salarial nacional, pressupondo a formação adequada ao exercício da função.

Conclui-se que o PNE (2014-2024) apresenta alguns avanços na formação e valorização dos funcionários dos serviços de apoio escolar, na medida em que estendem os direitos das categorias do quadro de magistério aos demais trabalhadores da escola. Entretanto, na leitura e análise de cada uma das metas e estratégias em que a expressão "profissional da educação" é usada, observa-se que o contexto está direcionado à formação dos professores, ficando mais explícita a política voltada aos funcionários nas metas e estratégias que se referem diretamente a esta categoria profissional e que utilizam as expressões "profissional de apoio ou auxiliar" (Estratégia 4.13,); "Profissionais de Serviços e Apoio Escolares" (Estratégia 7.5); "Pessoal Técnico das Secretarias da Educação" (Estratégia 7.22); "Profissionais Técnico-Administrativos da Educação Superior" (Estratégia 13.9); "Profissionais da Educação Básica e Superior Pública" (Meta 18); "Profissionais da Educação Não-docentes" (Estratégia 18.1).

As diretrizes curriculares nacionais

Todos os esforços e lutas empreendidas para a aprovação do PNE (2014-2024) nos aspectos relacionados à formação dos funcionários dos serviços de apoio escolar, bem como as iniciativas do CNE visando à institucionalização desta formação, culminaram com a aprovação, em 13 de maio de 2016, da Resolução CES/CNE nº 2, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Esta Resolução é considerada um passo importante na luta pela formação e valorização dos funcionários em cursos superiores que atendam às especificidades, e devem ter a seguinte estrutura:

a. Uma base comum nacional, "pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente e pelo reconhecimento da especificidade do trabalho técnico-pedagógico" dos funcionários, tal como explicitado no art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa base comum requer projetos institucionais em cada instituição formadora, em consonância com os objetivos elencados no art. 5º da Resolução.

b. Carga horária de 2.400 horas de estudo, em três núcleos: o de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares (660 horas); o de aprofundamento e diversificação segundo as áreas de formação e atuação (1.040 horas); e o de integração teoria-prática, com 300 horas de estágio supervisionado (análogo à carga horária de prática de ensino da formação de professores), 200 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades de aprofundamento segundo o interesse do estudante: iniciação científica, extensão e monitoria, entre outras.

c. Aproveitamento de estudos de nível superior: até 800 horas de curso afim e até 400 horas de qualquer graduação, desde que aceitos pela instituição do novo curso – o que, dependendo dos arranjos institucionais.

De acordo com Monlevade (2016), "A CNTE já convocou um grupo representativo de funcionários filiados aos seus sindicatos, assessorado por especialistas em currículo, para construir as matrizes que contemplem todos os profissionais da educação" (p. 608).

Como resultado deste esforço, a CNTE publicou a cartilha *"Funcionários da Educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional"*, contendo a síntese das conquistas dos trabalhadores em educação, em especial do segmento dos funcionários. A cartilha também apresenta as propostas de matrizes curriculares para os cursos de formação inicial nas quatro áreas definidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2016.

Com o objetivo de dialogar com as instituições formadoras dos profissionais da educação básica, em níveis técnico-profissional e superior, a cartilha visa também "contribuir com o propósito de atender à demanda de mais de 500 mil trabalhadores das escolas públicas, que possuem a escolaridade em nível médio, mas que não têm a devida habilitação profissional" (CNTE, 2016). Também consta neste documento uma análise da CNTE sobre o Decreto 8.742, de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, importante aliada na expansão das matrículas de formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação.

Ressalte-se, ainda, uma dificuldade adicional neste campo político que é a ausência de dados relacionados aos funcionários da educação básica no Censo Educacional divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Não há informações sobre o perfil socioeconômico, nível de escolaridade, faixa etária e demais características dos funcionários dos serviços de apoio escolar, impossibilitando identificar qual seria a demanda efetiva de funcionários aptos a ingressar no ensino superior e quantos já possuem uma graduação.

Em função dessa lacuna, foi preciso recorrer, neste estudo, aos microdados do Censo Escolar (2013), apurados por Thiago Alves, à época, professor da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (FACE) da UFG. De acordo com esta fonte, o total de funcionários dos serviços de apoio escolar, no Brasil, em 2014, era de 2.200.041, sendo 1.454.601 (66,1%) das redes municipais, 718.740 (32,7%) das redes estaduais e 26.700 (1,2%) da rede federal de ensino.

Tabela 1 - Número de FTA, por Região e por esfera administrativa

Região	Federal	Estadual	Municipal	Total	%
Norte	2.676	81.617	149.454	233.747	10,6
Nordeste	8.096	155.032	532.152	695.280	31,6
Sudeste	8.852	300.267	502.553	811.672	36,9
Sul	4.424	104.234	178.239	286.897	13,0

Região	Federal	Estadual	Municipal	Total	%
Centro-Oeste	2.652	77.590	92.203	172.445	7,8
				2.200.041	100,0

Fonte: Dados apurados por Thiago Alves (UFG), a partir dos microdados do Censo Escolar 2013.

Examinando os dados da tabela 1 observa-se a grande assimetria entre as regiões brasileiras, sobretudo quanto ao grande contingente populacional que a Região Sudeste concentra. Os estados desta região abrigam 36,9% de todos os funcionários, seguido de perto pela Região Nordeste com 31,6%. A Região Centro-Oeste é a que possui menos funcionários, com 7,8% do total, mas, paradoxalmente, abriga o estado que mais tem avançado nas políticas de formação e valorização dos funcionários, pois é do Mato Grosso a primeira iniciativa de criação de um curso específico direcionado aos funcionários dos serviços de apoio escolar, para formação em nível médio, denominado "Arara Azul" (ANDRADE, 2009). São também do Centro Oeste as iniciativas de criar o Estatuto dos Profissionais da Educação, por meio da Lei Complementar Nº 087, de 31 de Janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e Lei Complementar Nº 50, de 01 de outubro de 1998, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

A Região Norte, com apenas 10,6% dos funcionários, também saiu à frente e implantou o primeiro curso superior para formação de funcionários de escola em nível superior, situado no Instituto Federal do Acre (IFAC), o Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares. O estado do Acre possui um total de 13.807 funcionários de escola, sendo apenas 180 (1,3%) da rede federal, 7.420 (53,7%) da estadual e 6.207 (44,9) das municipais. O Acre está entre os poucos estados que possuem mais funcionários na rede estadual do que nas municipais.

O grande número de funcionários em todo o Brasil revela a necessidade de se promover políticas públicas voltadas para a formação destes profissionais de forma abrangente e qualificadas.

Considerações finais

A realização deste estudo possibilitou constatar que já existe uma série de legislações que incluem os funcionários dos serviços de apoio escolar na categoria de profissionais da educação, estendendo a eles alguns direitos relativos à melhoria salarial, acesso aos planos de carreira e consequente valorização profissional. Entretanto, a condição para

que possam alcançar estes direitos, de fato, é a obtenção de uma formação acadêmica adequada às funções que exercem nas escolas.

A implementação do Programa *Profuncionário* (ANDRADE, 2009), que possibilitou a formação profissional dos funcionários dos serviços de apoio escolar em nível médio, permitiu a primeira arrancada para aqueles que possuíam apenas a formação em nível fundamental. A conclusão do curso possibilitou a um número expressivo de funcionários a passagem da categoria de auxiliares sem qualificação, para a categoria de profissionais de apoio educacional, por meio de uma formação adequada ao exercício das suas funções, além de maior valorização profissional com possibilidade de enquadramento em um plano de carreira.

O próximo passo agora é possibilitar o ingresso destes profissionais à educação superior pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, em um processo formativo que inclua a oferta de cursos de graduação específicos, que possibilitem ampla formação no campo da administração e da gestão educacional, com disciplinas que garantam os conhecimentos de todos os aspectos que a escola demanda, incluindo a gestão da rede física, patrimonial, financeira e de pessoal, além dos aspectos relativos à gestão democrática, à atuação junto ao Conselho Escolar, à interação com a comunidade, dentre outros, conforme prevê a Resolução nº 2 de 2016, das Diretrizes Curriculares.

Além da implantação de um curso superior em escala nacional pelas IES públicas, outra demanda importante revelada por este estudo é a necessidade de o Inep solicitar a inclusão dos dados relativos aos funcionários dos serviços de apoio escolar no Censo Educacional, de modo a permitir caracterização mais precisa desta categoria profissional, bem como a identificação das suas necessidades. Este recurso propiciaria o conhecimento de dados como faixa etária, gênero, grau de escolaridade, tempo de experiência na função, situação funcional e faixa salarial, dados imprescindíveis para direcionar as políticas voltadas para os funcionários dos serviços de apoio escolar.

Por fim, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Funcionários de Escola, as instituições públicas de educação superior poderão assumir a oferta dos cursos de graduação direcionados para estes profissionais, aliada a ações dos governos federal, estaduais e municipais, num esforço conjunto para que a formação e a valorização destes profissionais sejam materializadas por meio de políticas que promovam a emancipação dos sujeitos, cidadãos históricos e sociais, trabalhadores da educação, capazes de se engajar nas muitas lutas por uma sociedade mais justa e uma educação pública cada vez mais inclusiva, verdadeiramente democrática e de qualidade social.

Recebido em 10/04/2017 e aprovado em 25/08/2017

Notas

1 Este artigo é parte de um estudo realizado pela autora para o Conselho Nacional de Educação, CNE/UNESCO, contendo um diagnóstico das iniciativas de formação inicial, em nível superior, e formação continuada dos profissionais da educação básica (funcionário e técnico administrativo) efetivadas pelas IES, especialmente as universidades públicas e institutos federais.

2 Esta Lei promove significativas alterações na LDB 9394/1996 quanto à formação em nível médio, que passa a ser cindida em formação geral propedêutica e "percursos formativos" por área do conhecimento / formação técnica profissional. Prevê também o aumento progressivo da carga horária anual, devendo chegar a 1400 horas em cinco anos, instituindo o chamado Ensino Médio em tempo integral, dentre outras mudanças importantes. <disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>, consulta em: 05 abr. 2017.

Referências

ANDRADE, Guelda Cristina de O.; SANTOS, Jocilene Barboza dos. Projeto Arara Azul: pioneiro na construção da identidade. **Retratos da Escola,** Brasília, n. 5, p. 451-462, jul./dez. 2009.

BRASIL. Constituição (1998**). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. 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**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resoluçã o CNE/CEB nº 2, de 13 de maio de 2016**.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 nov. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de Nov. de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 dez. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 16, de 03 de agosto de 2005. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 28 out. 2005.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 72, de 6 de maio de 2010. Cria, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprovar a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, com carga horária mínima de 2.400 horas. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mai. 2010.

CLEIDE, Fátima. Entrevista: Organização e valorização dos funcionários - cenário atual e desafios. **Retratos da Escola,** Brasília/DF, n. 5, p. 313-323, jul./dez. 2009.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. **Funcionários da educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional.** Brasília: CNTE, 2016. Disponível em: < http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/cartilha_formacao_funcionarios_final_pdf>

DOURADO, Luiz Fernandes & MORAES, Karine Nunes de. Funcionário de escola: indicadores e desafios. **Retratos da Escola,** Brasília/DF, n. 5, p. 413-436, jul./dez. 2009.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Entrevista: Organização e valorização dos funcionários - cenário atual e desafios. **Retratos da Escola,** Brasília/DF, n. 5, p. 313-323, jul./dez. 2009.

LEÃO, Roberto Franklin. Entrevista: Organização e valorização dos funcionários - cenário atual e desafios. **Retratos da Escola,** Brasília/DF, n. 5, p. 313-323, jul./dez. 2009.

MATO GROSSO**.** Lei Complementar Nº 50, de 01 de Outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. **Diário Oficial**. Cuiabá, 01 out. 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial**. Campo Grande, 01 fev. 2000.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Retratos da Escola,** Brasília/DF, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009.

_____. A Resolução CES/CNE nº 02 de 2016: pagando uma dívida histórica è educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE**, V. 32, nº 2, mai.-ago. 2016.

MORAES, José Valdivino de. A carreira e a gestão da escola: valorização e democracia. **Retratos da Escola,** Brasília/DF, n. 5, p. 399-412, jul./dez. 2009.

VIEIRA, Juçara M. Dutra Vieira. Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular. **Retratos da Escola,** Brasília/DF, n. 5, p. 325-338, jul./dez. 2009.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.686

A LDB e suas alterações
Reflexões sobre as normativas em Santa Catarina

Simone Barboza de Carvalho*
Gisela Eggert Steindel**

RESUMO: Este artigo propõe-se a refletir sobre as alterações sofridas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - especificamente sobre a Lei Federal 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em escolas de educação básica públicas e privadas de todo o território nacional. Uma vez que a Lei muitas vezes é desconsiderada como pertencente à própria LDBN, busca-se apreender como a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, através de suas Propostas Curriculares de 1998 e 2014, adequou-se a essa alteração.

Palavras-chave: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal 10.639/2003. Proposta Curricular em Santa Catarina.

The LDB (Law on the Guidelines and Bases in Education) and its amendments

Reflections on regulations in Santa Catarina

ABSTRACT: This article proposes to reflect on the changes undergone by the Law on Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) - specifically with Federal Law no. 10.639 / 2003, which establishes the obligation to teach Afro-Brazilian History and Culture in public schools and private institutions throughout the country. Since the Law is often not considered as being part of the LDBN it-

* É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB, vinculado à FAED/UDESC. Lecionou no ensino público municipal e estadual. Florianópolis, SC- Brasil. *E-mail*: <sicarvalho84@gmail.com>.

** Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e mestre em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Florianópolis, SC-Brasil. *E-mail*: <f9giza@gmail.com>.

self, it seeks to understand how the State Secretariat for Education in Santa Catarina, adapted to this change with its Curricular Proposals of 1998 and 2014.

Keywords: Basic laws and directives for national education. Federal law nº. 10.639/2003. Proposed curriculum for Santa Catarina.

La LDB y sus cambios

Reflexiones sobre las normativas en Santa Catarina

RESUMEN: Este artículo propone una reflexión sobre los cambios ocurridos en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), específicamente sobre la Ley Federal 10.639/2003, que instituye la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña en las escuelas de educación básica públicas y privadas de todo el territorio nacional. Dado que muchas veces se desconsidera la Ley como parte de la propia LDBEN, se pretende entender cómo la Secretaría de Estado de Educación de Santa Catarina se adaptó a ese cambio por medio de las Propuestas Curriculares de 1998 y 2014.

Palabras clave: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Ley Federal 10.639/2003. Propuesta Curricular en Santa Catarina.

LA LDB* et ses changements

Réflexions sur la réglementation dans l'État de Santa Catarina

RÉSUMÉ: Cet article se propose de réfléchir sur les changements apportés à la Loi de Lignes Directrices et de Bases de l'Éducation Nationale (LDBEN) – spécifiquement sur la Loi Fédérale 10.639/2003, qui établit l'obligation d'enseigner l'Histoire et la Culture Afro-Brésilienne dans les écoles publiques et privées d'éducation basique et ce, sur tout le territoire national. Étant donné que l'appartenance de cette Loi à la propre LDBN est fréquemment ignorée, nous chercherons à comprendre comment le Secrétariat d'État à l'Éducation de Santa Catarina, s'est adapté à ce changement à travers ses Propositions de Programmes Scolaires de 1998 et 2014.

Mots-clés: Loi de Lignes Directrices et de Bases de l'Éducation Nationale. Loi Fédérale 10.639/2003. Proposition de Programme Scolaire à Santa Catarina.
* Loi de Lignes Directrices et de Bases

Introdução

A Lei Federal 10.639/2003 configurou um marco legal importantíssimo dentro dos estudos da área de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Era uma pauta das reivindicações do Movimento Negro dos últimos trinta anos, pelo menos. Assim, verificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sendo alterada com um texto sucinto, porém tão significativo, foi um ganho. Após mais de dez anos de alteração, perguntamo-nos qual foi o seu alcance e abrangência e se sua implementação segue em curso. Buscamos neste artigo estabelecer pontos de congruência a partir dos documentos legais da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 pelo então presidente da, Câmara, deputado Ulysses Guimarães, mostra a inclusão de pequenas pautas relacionadas ao combate ao racismo e a liberdade de expressão quanto à identidade étnico-cultural, além da valorização de todos os sujeitos componentes da sociedade brasileira. No inciso IV do Art. 3º da Constituição Federal, lemos que é preocupação do Estado "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988). Esta é uma agenda que há muito o Movimento Negro Brasileiro peleava para incluir nos parâmetros da legislação. Não intentamos nos aprofundar em todo o heroico histórico de atuação do Movimento. No entanto, é primordial o levantamento de algumas conquistas resultantes de suas reivindicações, tais como:

> [...] o reconhecimento da Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (1958); do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966); do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) [...] e a publicação da Lei nº 7.716/1989, a Lei Caó, que define os crimes resultantes de discriminação por raça ou cor (BRASIL, 2006, p.18).

O artigo 242º da Constituição prevê desde o presente documento a menção a um ensino de História que abranja a visão de todos os sujeitos na construção da identidade nacional, mencionando que "o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro".[1]

No ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), temos a reafirmação do que já estava prescrito na Constituição Federal,

indicando novamente a necessidade de as escolas incluírem no ensino de História do Brasil "as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". O texto manteve-se praticamente idêntico ao que se apresentava na menção anterior, da Constituição, acrescido somente de quais etnias são legitimadas na formação da *nação*. No referido trecho consta, de forma redundante, a alusão à importância da matriz europeia no estudo de História. Uma vez que é somente essa vertente que aparece majoritariamente nos materiais difundidos nas escolas até o momento de sua promulgação, parecia-nos desnecessário tal texto. Porém, a menção aos povos africanos e indígenas foi uma retificação importantíssima para as organizações antirracistas e para futura delineação do que viria a tornar-se a mais expressiva política de ação afirmativa educacional.

Assim, no dia nove de janeiro de 2003, é promulgada a Lei Federal de nº 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino de Cultura e História Afro-Brasileira e Africana nas escolas de educação básica públicas e particulares de todo o País. A partir daí, legitimar a contribuição das populações de origem africana não é mais uma opção ou recomendação. Por ser um texto muito sucinto e direto, posteriormente, o Governo Federal, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), elabora documentos que visavam direcionar de maneira mais pontual o que se esperava das escolas nesse sentido, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Cultura e História Africana e Afro-Brasileira, em junho de 2004, sob a redação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Conforme indicado no texto do parecer, um dos objetivos de sua elaboração é a necessidade de documentos que "orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir" (BRASIL, 2004, p.02). Ademais, o intuito é nortear os possíveis caminhos que contemplarão o previsto na Lei.

Breve relato da educação antirracista catarinense

> "Em Santa Catarina, os negros são morenos, embora a função que eles ocupam seja um determinante da cor: quanto menos uma função for considerada própria para o negro, mais branco ele se parece, ou melhor, menos negro ele é. Referir-se a um negro como negro é, na maioria das vezes, constrangedor (para quem está sendo chamado) e ofensivo (para quem chama). Na escola, uma criança ser chamada de negra provoca choro convulsivo. Quando eu me assumi como negra, houve silêncio total na sala. Daí, uma aluna da 3ª série disse o seguinte: 'é uma negra de alma branca, não é, tia?'". Jeruse Romão - Experiências Educacionais em Santa Catarina (1987) (ROMÃO, 2013, p.140)

O trecho foi extraído de um artigo em que a autora Jeruse Romão relata algumas experiências educacionais ocorridas em 1987, durante a realização de uma pesquisa de extensão. Ilustra muito bem como eram tratados o pertencimento racial e a situação do negro no ambiente escolar na não tão longínqua década de 1980. A política de branqueamento imperava nos discursos e nos modos de ser de negros e não negros. A temática étnico-racial, numa perspectiva como a almejada pelo Movimento Negro catarinense, era suprimida pelo pertencimento europeu apregoado pelo currículo, políticas educacionais e ação docente.

No histórico de ações educacionais antirracistas no cenário catarinense, destacamos como ponto de partida a criação do Núcleo de Estudos Negros (NEN), em que Romão foi coordenadora pedagógica do Programa de Educação entre 1986 e 1994, e de onde provém a experiência do excerto. Fizeram parte do núcleo muitos pesquisadores de referência na temática, como Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Ivan da Costa Lima, Sonia Maria Silveira, a já citada Jeruse Romão, entre outros. Certamente, há muitas experiências importantes de que não trataremos nesse artigo. Não obstante, há pesquisas[2] que procuraram explorar experiências educacionais de afrodescendentes catarinenses em períodos anteriores ao mencionado aqui, e que poderão elucidar como ações educativas direcionadas à essas populações desdobraram-se anteriormente ao evento mencionado (BARROS, 2015, p. 105).

O Núcleo de Estudos Negros (NEN) foi uma entidade fundada por jovens intelectuais e ativistas negros de Santa Catarina e com o propósito de aprofundarem temas educacionais e de identidade afro-brasileira em espaços não-acadêmicos. A data de início das atividades remete ao ano de 1986, e entre suas pautas está a formação de professores, adequação dos currículos visando à inclusão da temática africana e afro-brasileira, produção de material didático-pedagógico, assessoria a entidades na mobilização contra o racismo (LIMA, 1999). Romão descreve as variadas atividades realizadas pelo NEN, numa empreitada para coibir atos de racismo, refletir sobre a questão do pertencimento e, ao mesmo tempo, oferecer estudo e formação para os professores de educação básica. Cita que

> Em três seminários contamos com a participação de Togo Ioruba e num dos seminários com a participação de Helio de Assis, também do Rio de Janeiro, que falou sobre o Negro e a Literatura. Foram analisados temas como Negro e Educação; Negro na Literatura e nos Quadrinhos; Negro e Ideologia. Prosseguimos com uma série de seminários onde aprofundávamos os temas debatidos e finalizamos com uma sessão destinada a discorrer sobre propostas de como desenvolver este conteúdo na escola (LIMA, 1999, p.139).

Além dos seminários de formação de professores, salientamos a elaboração e distribuição da série de obras Pensamento Negro e Educação, com títulos como *Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural I e II*, e *Educação Popular Afro-Brasileira*. Nessas

produções, financiadas pela Fundação Ford há artigos que nos remetem novamente à trajetória e importância do Teatro Experimental do Negro (TEN), experiências escolares envolvendo negros que foram exitosas, à identidade e pertencimento, discriminação, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação infantil, entre outros. Durante bons anos, era o material existente para apoiar as iniciativas de educadores que já enxergavam a inclusão da temática como primordial nas aulas. As obras datam de 1998 e 1999, ou seja, pós-LDBEN e foram amplamente distribuídas pelas escolas básicas do estado.[3]

Nas propostas educacionais do Estado, e como estas vêm adequando-se às mudanças reivindicadas pelo Movimento Negro Catarinense, e de acordo com as orientações legais, temos como objeto inicial a Proposta Curricular lançada em 1998. É digno de nota recordar que sua elaboração data de um momento também posterior a LDBEN, em que já havia indicativos para a inclusão da temática africana e afro-brasileira pelo menos no estudo da História do Brasil, à parte toda a agenda de uma educação que posicione-se contra o racismo e preconceito, e que ocorra de maneira inclusiva. O documento divide-se em três níveis de ensino, que configuram a grande maioria da educação do estado. Propõe-se a

> [...]socialização do conhecimento científico através do acesso amplo e irrestrito a este saber, por todos, considerando, além dos aspectos arrolados neste texto, a formação social brasileira que se caracteriza por sua multiculturalidade étnica e diversidade cultural e a respectiva desigualdade social (SANTA CATARINA, 1998, p.17).

Ressalta-se, no entanto, que os pormenores relacionados à "multiculturalidade étnica e diversidade cultural" podem ser examinados de maneira minuciosa no tópico referente à Educação Indígena, demonstrando do que se trata a multiculturalidade apontada. O documento também traz como princípio a abordagem da *diversidade.* Porém, não especifica em nenhum momento que diversidade é essa. Pontua que refere-se a uma diferenciação entre os sujeitos, ora relacionada a aspectos cognitivos, ora a aspectos sociais, conforme o trecho a seguir

> Considerando que o papel da escola é promover a apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, torna-se necessário que se favoreçam determinados tipos de interações sociais, o que nos remete à discussão acerca do papel do professor na sala de aula e à concepção que fundamenta sua pratica pedagógica (...) através de um currículo que seleciona e valoriza certos componentes, produzem-se limitações e mutilações para todos, mas principalmente para os alunos que se encontram em situação de desvantagem, seja em função de uma deficiência orgânica, seja em função da desigualdade em relação ao capital cultural de origem familiar e social que este alunos carregam (SANTA CATARINA, 1998, p. 74).

Frisamos aqui uma ideia muito perturbadora da Proposta, isto é, a de que a diversidade prognostica uma defasagem no "capital cultural". Ademais, é contra essa construção de inferioridade que os movimentos sociais de luta pela valorização dos negros e contra

o racismo vêm combatendo, para desmistifica-la; e a Proposta Curricular, oriunda de 1998, e já com as orientações previstas na LDBEN, não teve sensibilidade para se adequar. Corroborando com essa falsa concepção hierarquizadora de vivências e conhecimento, exemplifica quais os aportes a serem oferecidos ao aluno em situação de defasagem, como, por exemplo, o Serviço de Apoio Pedagógico, que através de outras dinâmicas, possibilitará a esse aluno, dito diverso, alcançar o nível considerado igualitário aos colegas. Este serviço, conforme o documento,

> é uma aposta em uma escola que assuma todos os seus alunos e alunas como pessoas que merecem respeito, descartando modelos seletivos e aprofundando a compreensão que se pode/deve oferecer aos alunos as mesmas possibilidades e experiências educativas, independentemente de sua posição social, econômica, raça, sexo, capacidade intelectual ou qualquer outra característica. É uma aposta em uma escola que, incluindo as diferenças, exclui as desigualdades (SANTA CATARINA, 1998, p. 79).

Posto que a iniciativa se apresenta promissora, é preciso destacar a contradição presente também no fato de que a escola, ao invés de ater-se às particularidades dos alunos, suas vivências, experiências, trajetórias, valorizando-as, busca ferramentas para homogeneizar algo que ela mesma classifica como heterogêneo.

Juntamente com a promulgação da Lei Federal 10.639/2003, Santa Catarina assiste a criação de um importante núcleo de estudos dentro da Secretaria de Educação - o Núcleo de Estudos Afrodescendentes (NEAD). Foi oficialmente instituído

> em 19/11/2003, através da Portaria 038/SED (...) é composto por representantes das Gerências de Ensino da Diretoria de Educação Básica e Profissional - DIEB/SED, tendo como colaboradores as gerências regionais de ensino, Conselho Estadual das Populações Afrodescendentes, entidades do Movimento Negro, sindicatos e universidades que pesquisam e trabalham com a temática afrodescendente.[4]

Conforme consta na página oficial da Secretaria de Estado da Educação (SED), esse espaço tem como proposta, além de suprir a demanda referente à ERER na educação estadual,

> [...] ações concretas de curto e longo prazo, garantir a visibilidade e promover o desenvolvimento e a participação da população afrodescendente do Estado de Santa Catarina no âmbito educacional a partir do que dispõe a Lei Federal 10639/03, que altera a Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", bem como do que dispõe a Lei Complementar 263/04.

O NEAD foi responsável por importantes eventos da educação estadual relacionados à temática, além de organizar a formação de professores e gestores da rede, propor agendas importantes ao governo estadual e orientar os encaminhamentos relacionados à temática. A partir da criação do NEAD, foram criadas nas 26 gerências subgrupos de discussões da ERER. A intenção era de que, em cada região, houvesse grupos de estudos

imbuídos de pensar a implementação da Lei nas escolas correspondentes. O núcleo e suas subdivisões funcionaram conforme proposto durante alguns anos. Devido à burocracia e à integração de outras temáticas de *diversidade,* contribuíram para o enfraquecimento das ações. "Apesar de não existir nenhum documento oficial, fazendo cessar os efeitos da Portaria que instituiu o núcleo, desde 2008 este deixou de existir" (MOREIRA, 2014, p. 30).

No material intitulado Orientações para a Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual do ano de 2005, há um item dedicado à educação afrodescendente, especificamente. Ali, é acentuada a existência do NEAD, seus objetivos, ações realizadas até o momento e o planejamento para anos posteriores, que englobava

> [...] a elaboração do Estatuto do NEAD; a formulação dos pressupostos teóricos, didático-pedagógicos, políticos, filosóficos e administrativos para a implementação das Leis 10.639/03 e LC 263/04; a formulação e execução de propostas e encaminhamentos para o atendimento das demandas educacionais da população negra de Santa Catarina; o mapeamento das necessidades das comunidades remanescentes de quilombo com o objetivo de implementação da LC 263/04 de âmbito estadual; o mapeamento das experiências educativas com ênfase para o combate ao racismo, valorização do negro e o estímulo ao ingresso e permanência de educandos nas escolas estaduais e no ensino superior; a realização de diagnóstico sobre a trajetória educacional de negros e negras; a consultoria do MEC; o assessoramento para as GEECTs [Gerências de Educação, Ciência e Tecnologia] e acompanhamento das ações; a organização do Fórum Permanente; a realização de Seminário para socialização dos projetos bem sucedidos nas gerências de ensino (SANTA CATARINA, 2005, p. 25).

O exame dos documentos mostra que não há indicação sobre como e quando devem ser incluídas as Orientações e Diretrizes referentes a ERER, ainda que a todo momento haja menção ao respeito à diversidade dos educandos. Entretanto, essa diversidade, o que ela significa, ao que corresponde, e quais suas implicações não são especificados.

A Lei Federal 10.639/2003 como proposta de alteração das Propostas Curriculares do Estado de Santa Catarina

No ano de 2014 foi lançada a nova Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, resultado de um trabalho cooperativo de consultores contratados e professores voluntários, que se reuniram regularmente durante um semestre para avaliar os novos parâmetros educacionais catarinenses, contando com a participação de cerca de oito mil professores. Houve ainda a possibilidade de avaliação pública do produto final, o que tornou o processo de elaboração mais democrático. Nesse documento, a adequação ao proposto pela 10.639/03 surge sistematizada e de forma esmiuçada.

Nos chama a atenção a nova abordagem ao conceito de diversidade, numa perspectiva muito diferente da proposta anterior. A discussão já principia citando a

hierarquização das diferenças, inclusive a racial. A diversidade, sob o novo olhar, não se reduz

> [...] aos grupos considerados excluídos, caracterizados como "os diferentes", "os diversos", ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. A diferença está em todos nós! Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

Nesse ínterim, desenrola-se uma construção sobre o que é então esse princípio e como está atrelado ao cotidiano escolar. Assim, a

> [...] diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar (SANTA CATARINA, 2014, p. 56).

Nesta perspectiva, observamos um avanço nas discussões sobre diferença, e em como os espaços educativos devem portar-se a respeito, qual a postura a ser adotada. Ainda que apareça novamente como parte da educação inclusiva, já é aberto o diálogo sobre o que fazer para lidar com a diversidade, ao passo que se reconhece a existência de sujeitos com trajetórias variadas, e que todas devem ser legitimadas (GOMES, 2007, p. 102). Outro dado importante é que discutir a diversidade deixa de ser "tarefa" de professores/as negros/as, que "tinham" a incumbência solitária e quase obrigatória de falar sobre a diversidade, especialmente a étnico-racial.

O documento aponta questionamentos, tais como quem são os sujeitos da diversidade, a quem referenciam. De maneira romantizada, afirma-se que "os sujeitos da diversidade somos todos nós" e, após, enfatiza que, destacadamente, "os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo" (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Considerando especificamente a ERER, a Proposta situa o educador e o gestor sobre qual é a abordagem da temática, citando que ela

> [...] se aloja na ideia da desconstrução dos modelos e instituições escolares assumidos como únicos e propõe a construção de possibilidades educativas que levem em conta a pluralidade étnica. Esse processo de desconstrução e construção, levando em conta a identidade cultural brasileira e as suas pertenças, pode se constituir em prática constante de reflexão, no interior da escola (SANTA CATARINA, 2014, p. 66).

Ainda, aproximando-se do cerne da ERER, diz que esta

> [...] contesta a ausência dos sujeitos étnicos de matriz africana e indígena no "território do conhecimento". E, em sendo o currículo um espaço de tensões e disputa, traz em seu histórico registros de exercícios de diálogo, por diversos segmentos da

> sociedade brasileira, em defesa de uma escola manifestadamente plural. Nesse percurso, a abertura proposta pela ERER para os currículos encaminha novos saberes, novas formas de ensinar e novos comportamentos para aqueles a quem se dará essa oportunidade de aprender. São novas perguntas que nos trarão estudantes para as quais serão necessárias novas respostas. É significativo refletir sobre o quão importante é a articulação dos saberes da escola com os saberes trazidos pelos sujeitos da escola. É ético que a escola garanta que essa mescla produza outros saberes, outras racionalidades, outras interatividades e posturas no âmbito das relações étnico-raciais. Enquanto isso, novas tensões, exercícios de diálogo vão se estabelecendo no âmbito do currículo e as representações dos grupos apresentados de forma subalterna, questionadas por três princípios da educação das Relações Étnico-Raciais: a) a busca de uma consciência política e histórica da diversidade (...) b) o fortalecimento de identidades e de direitos (...) c) ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (SANTA CATARINA, 2014, p. 67-68).

Embora a temática referente aos afro-brasileiros apareça atrelada à temática indígena, de uma forma que se excluem as especificidades relativas a grupos com vivências, culturas e trajetórias tão distintas (uma premissa errônea que deve até mesmo nos barrar de agrupar os indígenas como sendo um grupo único e coeso, uma vez que há mais de trezentas etnias no território nacional, cada qual com sua própria cosmovisão, história e idioma),[5] há uma nítida preocupação em elucidar questões importantes que envolvem a ERER.

Em relação ao pertencimento, que busca oferecer uma mudança no não-lugar do negro na escola (ROMÃO, 2005, p.17), há o lembrete de que

> [...] precisamos afirmar lugares positivos para as temáticas que nos trazem a ERER em nossa prática e reflexão pedagógicas. Precisamos refletir sobre o que ensinamos e sabemos sobre nossa matriz de base histórico-cultura africana. A ERER propõe a reeducação dos sujeitos sociais e da escola. Reeducar tendo como referência os estudos das populações africanas e indígenas, seu legado, suas influências e suas contribuições às formas de ser da população brasileira e catarinense. Indica (re) conhecer que a perspectiva eurocêntrica da escola não favorece a presença e a contribuição de outros sujeitos étnicos na intencionalidade do fazer pedagógico. Que sendo pública, a escola é de todos e para todos e o eurocentrismo é um obstáculo para a igualdade (SANTA CATARINA, 2014, p. 68).

É um repensar de toda a prática docente, desde a eleição dos tópicos a serem tratados, até a abordagem usada no processo. Nesta reorganização, orienta-se praticar a aproximação de todos os sujeitos para a os vínculos estabelecidos durante a construção do conhecimento e da identidade. Ao passo que o educando negro enxerga sua história com olhos valorosos, se conecta e firma seu pertencimento a esse espaço tão caro à população afro-brasileira.

Partindo para a parte mais específica, em que se recomenda possibilidades de trabalho por área, ressaltamos o enfoque dado à Lei 10.639 e à Lei 11.645, promulgada em 2008, reafirmando que

> [...] é obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2003b, 2008b) em seus diversos aspectos históricos e culturais que caracterizam a formação da população brasileira. Isso inclui o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (SANTA CATARINA, 2014, p. 140-141).

Relativo à área de Geografia, há um olhar muito sensível sobre o direcionamento do trabalho do educador, quando chama a atenção para a

> [...] natureza, apropriada pelos seres humanos e transformada por suas dinâmicas naturais e por meio do trabalho, produz paisagem, um espaço indissociável natureza - sociedade, que expressa as manifestações políticas, econômicas, culturais e socioambientais em um espaço-tempo. O espaço vivido é o lugar, onde os seres humanos se reconhecem, constituem identidades, atuam como cidadãos e a partir do cotidiano fazem a leitura do mundo. As relações de poder neste espaço, suas ocupações e delimitações no cotidiano ou nas relações entre Estados Nacionais, entre diferentes instituições e representações da sociedade nas mais diversas escalas geográficas local, regional, nacional e global em que a vida acontece, transforma este espaço em território (SANTA CATARINA, 2014, p. 143).

Sob esta perspectiva, naturalmente visualizamos a possibilidade de agregar a temática africana e afro-brasileira, pensando, por exemplo, numa atividade que envolva o estudo do cotidiano em territórios de resistência de escravos (SILVA, 1984) ou também no trânsito de africanos e africanas livres em províncias do território nacional. É apenas um dos muitos temas que podem emergir, com tratamento oposto ao que é comumente sugerido pelos livros didáticos e materiais que não se adequaram à Lei (e que insistem em manter a imagem das populações de origem africana como conformadas diante das atrocidades da escravidão, ou sem uma visão para além dessa).

Outra sugestão significativa da Proposta foca no

> [...] desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, problematizado a partir da experiência cotidiana do sujeito inserido em seu contexto histórico, utilizando-se das metodologias da História Oral, por exemplo, aproxima de forma significativa o sujeito da aprendizagem e seu objeto de pesquisa – a vida humana e suas relações. Assim, evidentemente, as narrativas não serão tratadas como verdade absoluta, mas o discurso será contextualizado e ressignificado à luz da historiografia pertinente ao tema proposto (SANTA CATARINA, 2014, p. 146).

Além de configurar uma proposição mais democrática de (re)escrever os percursos historiográficos dos sujeitos, essa metodologia confere legitimidade a uma gama de aspectos da temática que defendemos aqui, favorecendo uma reorganização e sistematização do conhecimento, onde memória cultural, força e resistência tornam-se protagonistas (GOMES; SILVA, 2002, p. 66).

Considerações finais

Podemos considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como o mais importante marco legal educacional de nosso país. Inúmeros agrupamentos da sociedade civil assistiram, através dela, a institucionalização de suas reivindicações. Ainda assim, muitas mudanças ocorreram após sua promulgação, conferindo um refinamento contínuo, como é comum a todos os processos democráticos. A alteração mais expressiva na educação igualitária e que tenha como objetivo pensar as relações raciais - tema estruturante de nossa sociedade - foi a Lei Federal 10.639/2003.

Ao refletirmos como ocorre a adequação a essas alterações a partir das discussões curriculares, concluímos que os processos acontecem, mesmo que de maneira ainda tímidos. Ao investigar a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, vimos como há um maior desdobramento (inclusive teórico-metodológico) sobre o que é diversidade, como contemplá-la e o papel do educador nesse processo - algo que não estava aparente na Proposta Curricular do ano de 1998. Um ponto para abertura de mais debates reside na colocação de toda e qualquer diversidade dentro da mesma "caixa", como se a população negra e indígena fossem diversos, porém homogêneos. Contradições que precisamos continuamente discutir a medida que readequamos tanto os marcos legais como as propostas mais locais, dos estados e municípios.

Recebido em 11/09/2016 e aprovado em 11/11/2016

Notas

1 Para maiores informações <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

2 Para maiores informações, verificar RIBEIRO e CUSTÓDIO (2008), LUCINDO (2013) e BOFF (2015).

3 Acessei este material através da biblioteca de uma escola de educação básica municipal de Florianópolis, no ano de 2013.

4 Maiores informações presentes em <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/nead> Acesso em 15/11/2015.

5 Ver <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idiomas> Acesso em 15/11/2015.

Referências

BARROS, Surya A. P (org.). **Estado da Arte da Produção sobre História da Educação da População Negra no Brasil**. Vitória (ES) : SBHE/Virtual Livros, 2015.

BOFF, Virginia Ferreira. **Educação no pós-abolição**: a escolarização de afrodescendentes em Florianópolis–SC (1888–1930). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação /Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico – Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação Básica. Brasília: MEC, 2006

_____. Parecer CNE/CP 003/2004 . **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: SAJ, 2003.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco et al. **Multiculturalismo e educação**: experiências de implementação da lei federal 10.639/03 em Santa Catarina. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **A vida na escola e a escola da vida**: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. ROMÃO, Jeruse. História da educação do Negro e outras histórias. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino et al. **Experiências étnico-culturais para a formação do professores**. Autêntica, 2002.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria. **Os negros e a Escola Brasileira**. Núcleo de Estudos Negros, 1999.

LUCINDO, Willian R. S. Os desafios do Pós-Abolição: a luta pela emancipação. **Tempos Acadêmicos**, n. 8, p. 1-19, 2013.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio**: diálogos e silêncios. Tese (Doutorado em Literatura). Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

RIBEIRO, N. G; CUSTÓDIO, L.V. **Estudo sobre a escolarização do negro em Santa Catarina**: municípios de Itajaí, Lages, Criciúma, e Florianópolis. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008.

ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Experiências educacionais em Santa Catarina. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 63, p.140, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Orientações para a Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual**. 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos : Editora da UFSCAR, 1997.

_____. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/Secad, p. 155-172, 2005.

_____. **Prática do racismo e formação de professores**. Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte, UFMG, p. 168-178, 1996.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.712

Ensinar história com a religiosidade
Afrodescendentes e a lei n. 10.639/03

Rozalves de Lira*
Maria do Carmo de Melo**

RESUMO: Este artigo reflete sobre as perspectivas e desafios para implementação da Lei n. 10.639/03 no sistema educacional brasileiro. Ao alterar a LDB da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes pública e privada, o que inclui estudar e reconhecer como legítimas as formas do "sagrado" afrodescendente, garantindo sua ocorrência nas escolas, livre de estigmas e preconceito.

Palavras-chave: Religiosidade afrodescendente. Intolerância religiosa. Ensino de história. Lei n. 10.639/03.

Teaching history with religiosity
Afrodescendants and Law n. 10,639 / 03

ABSTRACT: This article reflects on the perspectives and challenges for the implementation of Law n. 10,639 / 03 in the Brazilian educational system. When changing the LDB of National Education (Law No. 9.394 / 96), the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture was instituted in both public and private school curricula, which includes studying and recognizing as legitimate the forms of Afrodescendant "sacredness", by guaranteeing it is taught in schools, free of stigma and prejudice.

* Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco. É graduado em História (licenciatura plena). Atuou como coordenador pedagógico e gestor adjunto nas redes pública e privada de ensino profissionalizante, fundamental e médio de Pernambuco. Nazaré da Mata, PE- Brasil. *E-mail*: <rafalira04@hotmail.com>.

** Doutora em Educação pela Universidade do Minho é Professora adjunta da Universidade de Pernambuco, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação (Scricto-Sensu e Lato-Sensu). É também coordenadora de Graduação da UPE - Campus Mata Norte. Nazaré da Mata, PE- Brasil. *E-mail*: <mcbmelo@upe.com.br>.

Keywords: Religiosity of afrodescendants. Religious intolerance. Teaching of history. Law nº. 10.639/03.

Enseñar historia con religiosidad
Los afrodescendientes y la ley n.º 10.639/03

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre las perspectivas y los desafíos para implementar la Ley n.º 10.639/03 en el sistema educativo brasileño. Al modificar la LDB de la Educación Nacional (Ley n.º 9.394/96), se instituyó la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en los currículos escolares de las redes pública y privada, lo que incluye estudiar y reconocer como legítimas las formas de lo "sagrado" de los afrodescendientes, asegurando su existencia en las escuelas sin estigmas ni prejuicios.

Palabras clave: Religiosidad afrodescendiente. Intolerancia religiosa. Enseñanza de Historia. Ley n.º 10.639/03.

Enseigner l'histoire avec la religiosité
Afrodescendants et loi n. 10.639/03

RÉSUMÉ: Cet article porte sur les perspectives et les défis de la mise en oeuvre de la Loi n. 10.639/03 dans le système scolaire brésilien. Avec le changement de la Loi des Lignes Directrices et de Bases de l' Éducation Nationale (Loin. 9.394/96), a été mise en place l'obligation d'enseigner l'Histoire et la Culture Africaine et Afro-Brésilienne dans les programmes scolaires des réseaux publics et privés, ce qui inclut d'étudier et de reconnaître comme légitimes les formes de "sacré" afrodescendant, assurant leur occurence dans les écoles, exempts de stigmates et de préjugés.

Mots-clés: Religiosité Afrodescendante. Intolérance Religieuse. Enseignement de l'Histoire. Loi n. 10.639/03.

Introdução

O Brasil figura no âmbito internacional e nacional, como um país cuja marca maior seria a plurietnicidade e multiculturalidade, pois se trata de uma nação de dimensões continentais e de formação histórica e social marcada pelo cruzamento de culturas e povos que coabitam de forma "ordeira e pacífica". No entanto, as relações entre os diferentes agrupamentos étnico-culturais participantes da formação brasileira têm sido marcadas pela assimetria nas relações de poder e no acesso à cidadania. Cotidianamente no Brasil, negros, indígenas e outras categorias sociais excluídas são vitimados pelo preconceito e discriminação nos mais diversos espaços sociais, entre eles a escola, que muitas vezes silencia ou parece desconhecer esta realidade.

Uma das formas através da qual se manifesta o preconceito na escola [que se imagina democrática, mas que, muitas vezes, discrimina e exclui, contribuindo, entre outros aspectos, "para reproduzir a ordem social hegemônica, não tanto pelos pontos de vista que fomenta, mas por distribuir de forma regulada o capital cultural" (BRINHOSA, 2009, p. 39)], dá-se, entre outras formas, no tratamento dispensado à aplicabilidade da Lei n. 10.639/03. O desafio de superar limitações provenientes da falta de conhecimento da história e das culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente, na escola, é fulcral na formação, hoje, considerando o fosso entre as políticas educacionais de Estado e a sua implementação, especialmente no que tange à adequação da formação inicial dos professores e à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares das redes pública e privada de ensino.

Este artigo reflete sobre as perspectivas e desafios para a implementação da Lei n. 10.639/03 no sistema educacional brasileiro. O estudo delimita as tensões geradas a partir do silêncio dos currículos oficiais, no que se refere à manifestação da diversidade de identidades religiosas e o exclusivismo religioso na escola.

Tomando como amostragem o discurso de professores(as) de História na educação básica de duas escolas do município pernambucano de Goiana (uma da rede estadual e outra da privada) e sua relação com o conteúdo da Lei n. 10.639/03, o estudo de abordagem qualitativa, teve como método a aplicação de questionário, e revelou que ainda há muitos desafios para a implantação deste recurso político-jurídico nas escolas. Até mesmo para que haja, através deste recurso, a discussão sobre o tema, bem como a implantação de conteúdos e práticas de ensino que abordem as religiosidades afrodescendentes. As respostas obtidas sinalizaram a necessidade de se rever os currículos de licenciatura e a formação continuada, bem como as práticas dos docentes, quando se almeja a construção de uma educação multicultural e que fortaleça a cidadania e o combate ao racismo e à intolerância religiosa no âmbito educacional e, consequentemente, no espaço social. O desafio da função de formar deve levar o docente a pesquisar os conhecimentos próprios do ensino, sendo necessária a atualização desse conhecimento a partir de novas leituras, discussões, pesquisas e produções que consigam revelar o contexto complexo nos quais os professores(as) estão inseridos.

As complexas relações de ideias no contexto da escola

Interessa notar que, vez ou outra, o silêncio que a escola brasileira pratica acerca das mais diversas formas de preconceito no cotidiano, e em especial no relacionado às religiões afrodescendentes, descamba em violência verbal, pedagógica e/ou psicológica, seja através de discursos inflamados e combativos contra estas religiosidades e seus adeptos, piadas, xingamentos e "brincadeiras sutis", por meio do *bullying*, da exclusão das atividades e brincadeiras ou da mutilação de livros didáticos que abordam o tema, por parte dos professores ou dos alunos, isto quando não geram violência física (ARAÚJO, 2015; NASCIMENTO, 2012).

Para exemplificar a veracidade nas limitações da escola em lidar com elas e como, infelizmente, são corriqueiras nas nossas instituições de ensino, trazemos um caso ocorrido numa unidade da Rede Estadual de Educação da cidade de Goiana, Pernambuco, em outubro de 2015, quando uma criança de 11 anos, filho de um *babalorixá*[1] da cidade, depois de desentender-se com colegas de classe, foi física e verbalmente agredido por três deles aos gritos de "vamos quebrar este catimbozeiro safado e filho do Diabo". Neste caso, fica claro que, entre as motivações para a violência escolar, estava a afiliação religiosa do aluno.

Porém, o mais preocupante no expediente acima narrado fora o tratamento que a escola dispensou ao caso. Preocupados com a repercussão pública e a visibilidade negativa que isso traria para a instituição, os gestores e o professor que testemunhara o fato sugeriram ao pai da criança que tivesse paciência e mantivesse o caso em sigilo para evitar "exposição desnecessária" e que no dia 20 de novembro, data em que se festeja a Consciência Negra no Brasil, a escola abriria as portas para que o seu Candomblé fizesse uma apresentação de música e dança.

O caso é no mínimo emblemático e revela a falta de habilidade em lidar com este e outros tipos de situação que envolvem intolerância, racismo e preconceito, visto que a ocorrência, em momento algum fora tratada como intolerância religiosa, mas como "mais um" caso de agressão física na escola. Ao invés de a equipe docente e gestora da unidade problematizarem a situação e aproveitarem o ocorrido para discutir entre professores e alunos os motivos que levam determinados credos e seus adeptos a serem respeitados e outros hostilizados, a escola optou por aguardar quase um mês após o episódio até o dia 20 de novembro e abrir suas portas para que *ilús*[2] e atabaques soassem, crendo que com isto estava construindo a cidadania e contribuindo para a formação de sujeitos tolerantes com a diversidade.

Imagina-se perante o narrado a angústia e constrangimento vivenciados pela criança vitimada pela ofensa, possivelmente, não possuindo mecanismos para enfrentar o episódio negativo experimentado em sua unidade escolar com relação às suas crenças. Além disso, este evento revela que as religiosidades afrodescendentes são vistas muitas

vezes na escola como manifestações "culturais e artísticas" folclorizadas e alegóricas, jamais como um culto legítimo, isto na melhor das hipóteses, pois em boa parte dos casos penetram as esferas educacionais de forma deturpada e marcada pelo preconceito e intolerância.

Esta rotina de práticas excludentes e discriminatórias denuncia que as relações inter-étnicas e culturais na educação brasileira ainda são marcadas pela assimetria no acesso à legitimidade e ao poder por parte de alguns grupos, necessitando portanto de ações regulares que reflitam sobre estas questões e promovam práticas de combate a elas. Episódios como esse revelam a perversidade de um imaginário social que, quase sempre, é reproduzido por um modelo de educação que insiste em negligenciar ou silenciar práticas pedagógicas relacionadas à presença e importância das religiões de matriz africana e afro-brasileira no espaço da escola. Estudar as tensões reveladas nessa situação, certamente, contribuirá para conhecer e discutir meios que ajudem a desconstruir a cultura que não consegue lidar com o pluralismo religioso.

As religiosidades existentes e alteridades deveriam ser um dos objetos formativos dos docentes, assim, poderiam paulatinamente superar as dificuldades, na abordagem do diálogo inter-religioso, que traz na esteira de discussões temas referentes ao racismo de matriz étnico-racial e ao preconceito social, em específico no relacionado aos negros escravizados e seus descendentes.

A promoção da cidadania na diversidade

Compreender o mundo, compreender a sociedade, compreender a si mesmo e compreender as relações socioculturais deve ser competência necessária no processo de ensino-aprendizagem. Embora não seja fácil, nem para os professores nem para os alunos, é possível aprender a ser mais, quando se aprende a conhecer, a fazer e a viver com outros, especialmente, no direito à diferença no contexto do multiculturalismo. A escola é o espaço em que se deve envolver os alunos na construção de saberes que garantam a igualdade, do ponto de vista do exercício da cidadania e da diversidade como direito, pois,

> [...]é um lugar de formação cultural e científica dos alunos em articulação com a diversidade social e cultural, por um processo ensino-aprendizagem centrado na formação de processos psíquicos visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, e é nessa condição que se transforma em instância de democratização e promoção da inclusão social (LIBÂNEO, 2015, p. 645).

Já foram feitas várias tentativas de sistematizar uma lógica para compreender a complexidade da escola, porém Libâneo destaca-se ao pensar a escola enquanto experiência que permite a participação das diferenças em seu espaço, pois articula a "diversidade

social e cultural". Por tal razão, a diferença e o convívio com ela, enquanto participante, pressupõe a ocorrência do conflito de ideias, opiniões, maneiras de se comportar, enxergar e entender o mundo, dialogando com os ideais democráticos e incluindo socialmente a todos.

Sendo o conflito causado pela diferença inerente ao processo educativo, este quadro demanda da escola habilidades e saberes que devem ser acionados para mediá-lo. A postura amparada em padrões e princípios éticos e solidários constitui uma das principais responsabilidades da instituição na formação de uma cultura tolerante, de apreço e de respeito pela diversidade e pela própria inclusão social. Em época de recrudescimento da intolerância mundo afora, representa um dos grandes desafios da educação contemporânea.

As práticas pedagógicas e a formação de docentes no Brasil encontram-se alicerçadas sob os ditames de uma tendência na educação internacional que é a da inclusão do debate sobre a diversidade na escola baseada na perspectiva teórica multiculturalista emergente após os anos de 1990 (SILVA, 2015). Partindo do princípio de que a diversidade é algo benéfico para o *corpus* da sociedade, em educação, esta corrente de pensamento toma como norte o questionamento acerca do caráter "monocultural e homogeneizador" de sua dinâmica, "tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados" (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 21), buscando desenvolver estratégias de enfrentamento a este quadro.

Como sinais deste contexto, em 1996, a LDB da Educação nacional (Lei n. 9.394) apontou a necessidade de o ensino ser orientado para a promoção da cidadania, incluindo-se o respeito à diversidade, quando, em seu artigo 22, afirma ser caminho a ser perseguido na educação básica: "[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania" visando romper com a educação de caráter eurocêntrico até então vivenciada no Brasil. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, sugerem a necessidade de inclusão, sob a égide da transversalidade, da pluralidade cultural no ensino e na formação de professores, reconhecendo que "provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico" (BRASIL, 2013, p. 123).

Especificamente na área do ensino de História, no bojo destas modificações, há um redimensionamento das percepções epistemológicas, filosóficas e metodológicas que a orientam, numa perspectiva de valores, defendida por Rusen, que deve funcionar como "fonte de arbitragem nos conflitos e como objetivos que orientem a ação" (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 55). Tal redimensionamento precisa levar os educandos a relacionar os valores de determinada situação, interpretá-los e ao seu conteúdo moral e avaliar a situação nos termos dos valores aplicáveis (Ibidem). Nesse sentido, as práticas de sala de aula desse componente curricular passam a ser orientadas com mais

comprometimento às questões do presente. Prevalece, assim, a ideia de que o passado deve ser interrogado a partir de questões que inquietam o cotidiano. Caso contrário, o estudo da História seria confundido com acúmulo de informações sem sentido sobre o passado, o que significa

> tomar como referência no estudo questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo (KARNAL, 2010, p. 24).

A ideia de Karnal aproxima-se da proposta de Paulo Freire que visava promover a educação com base na cultura. Aliada a esta concepção surge a consciência cada vez maior de que o ensino de História através do "estudo das raízes da sociedade ajudará as crianças a apreciar as crenças, as culturas e os usos sociais de outras sociedades que estudem" (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 29), contribuindo para fortalecer o reconhecimento da diversidade.

Entretanto, as lutas para o estabelecimento de uma educação plural e inclusiva que possa de fato valorizar e reconhecer o sentido da diversidade, em específico sobre a experiência e importância dos africanos e da afrodescendência na formação nacional, perpassa todo o século XX, tendo como destaque a atuação de alguns movimentos da sociedade civil organizada, com especial protagonismo do Movimento Negro Unificado (BRASIL, 2013).

Este processo tem como emblema a promulgação da Lei Federal de n. 10.639, assinada pelo então presidente Luís Inácio da Silva, em janeiro de 2003, alterando a LDB da Educação de n. 9.394/96, o que acrescentou a este estamento jurídico a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana[3] no currículo da educação básica nacional, reservando à disciplina escolar História importante papel no novo cenário.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova a resolução CNE/CP, 1/2004, que institui as "Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana" e, entre outras recomendações, garante à disciplina de História protagonismo na perseguição de seus objetivos, entre os quais consta: "o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira" (BRASIL, 2013, p. 78).

A partir de então, a valorização das chamadas "africanidades brasileiras",[4] que inclui as religiosidades afrodescendentes, passa a participar oficialmente da agenda educacional de nosso país e a disciplina de História assume protagonismo neste processo. Em diferentes graus, desde então, cursos de formação de professores e escolas de todo o País passam a revisitar conceitos, práticas pedagógicas e rotinas educacionais, buscando orientar ações para o fortalecimento das relações sociais igualitárias, as quais requerem

o reconhecimento da contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes para a formação histórico-social brasileira (BRASIL, 2013).

Passada mais de uma década desde a emergência deste instrumento político-jurídico e reconhecidas as dificuldades, impasses, sucessos e fracassos no exercício da Lei 10.639/03 no âmbito escolar, algo que chama a atenção é uma relativa resistência, em se trabalhar a temática da cultura afrodescendente, mais especificamente a das religiões e religiosidades afro-brasileiras e de matrizes africanas no cotidiano das práticas de ensino, possivelmente, pelo fato de que para trabalhar o significado dessa Lei e suas exigências é preciso conhecer e refletir sobre sua dimensão histórica.

A resistência em se tratar destes temas no âmbito das escolas assume os mais diversos contornos, em geral permeados pelo preconceito causado pelo desconhecimento, pela formação eurocêntrica dos professores, pela afiliação político-religiosa de alguns atores do processo, e até mesmo pelo racismo. Interessa notar que tais expedientes não são observados, em específico nas aulas e conteúdos de História, quando, por exemplo, o professor ou a escola precisam tratar das práticas religiosas pertencentes a outros grupos étnicos sóciohistóricos, como gregos e romanos, por exemplo.

Sendo assim, o elenco de tais atitudes está na contramão do esforço educativo nacional, com protagonismo especial da disciplina escolar História, que visa o fortalecimento dos valores democráticos, da cidadania, o apreço pela diversidade e o combate à desigualdade racial na educação, constituindo espaço de embates pelo exercício de poder e legitimidade na esfera educacional, onde participam práticas, conceitos e procedimentos.

Cultura e religiosidade afrodescendente em Pernambuco

Independente do grupo étnico de pertencimento, autorreconhecimento ou identificação, a experiência sóciohistórica brasileira pressupõe a ocorrência de elementos oriundos da cultura africana e afrodescendente, que em maior ou menor grau participam do cotidiano e do modo de vida de *todos* os brasileiros, fortalecendo as referências culturais dos grupos sociais em sua heterogeneidade e complexidade e os ideais de fortalecimento de uma sociedade democrática e multicultural, onde ocorrem as mais distintas manifestações do comportamento humano.

Entre as formas de manifestação das africanidades brasileiras em Pernambuco, podemos destacar, entre outras, a ocorrência de espaços de exercício da religiosidade afrodescendente, expressos em núcleos, casas ou terreiros de Umbanda, Candomblé e Jurema, caracterizados por práticas que os identificam tanto com os formatos de religiosidade afro-brasileira quanto com a religiosidade de matriz africana.

Em Pernambuco, de acordo com Roberto Motta (1999), estas religiões podem ser divididas em quatro grupos: Jurema/Catimbó, Umbanda, Candomblé/Xangô e

Xangô-umbandizado. Em nosso Estado o termo Xangô (nome do orixá que representa os ideais de justiça e retidão e o poder do fogo e do trovão), em virtude da popularidade deste orixá, "tomou sentido mais amplo e passou a significar o próprio terreiro" e por consequência a religião (VALENTE, 1977, p. 81).

Embora o termo Xangô seja utilizado em Pernambuco de forma genérica para aludir a todos os núcleos de religiosidade afrodescendente sem distinção, importa frisar que estas formas de crer não se apresentam de maneira uniforme, havendo diversas concepções e formas de praticá-las, que podem variar de acordo com a vertente na qual está agrupada a casa ou terreiro. No caso da Umbanda, por exemplo, ainda segundo Motta (1999), não existe uma religião classificada como Umbanda, mas várias umbandas, cada uma delas com uma diversidade imensa de crenças e ritos.

A adoção deste aporte teórico auxilia na desconstrução da ideia de que as religiões afrodescendentes são uma unidade e que Umbanda, Jurema e Candomblé "são uma coisa só", embora para aplicação do questionário com os(as) professores(as), optamos por trabalhar o conceito guarda-chuva da religiosidade afrodescendente.[5]

Diversos pensadores acusam as religiosidades afrodescendentes de serem "religiões genuinamente nacionais", pois reúnem as formas de crer e agir perante o sagrado dos elementos majoritariamente participantes da formação social e histórica do Brasil: índios, europeus e africanos, sendo, por tal razão, também descritas como religiões mestiças e sincréticas (ROCHA JUNIOR, 2011).

Refletindo sobre estes aspectos, Vagner Silva afirma que ao absorver elementos provenientes de outros credos e praticar o sincretismo, as religiosidades afrodescendentes acabaram tentando solucionar as problemáticas decorrentes da formação social heterogênea do Brasil, "com vistas a produzir uma síntese que refletisse, no nível religioso, as contribuições (e contradições) dos grupos formadores de nossa experiência social e histórica" (SILVA, 2005, p. 125).

O conjunto de práticas culturais e religiosas acima elencadas demonstra de forma emblemática elementos que tipificam a inventividade criativa do brasileiro em se tratando do universo sagrado, pois organiza, através do aparato do discurso teológico, o que aparentemente não poderia ser organizado, a saber, a diversidade de matrizes étnico-raciais, sociais e culturais que compõem o Brasil.

Pensadores e cientistas sociais são unânimes em reconhecer a riqueza de tais práticas enquanto elementos que expressam de forma bastante simbólica o que chamamos de brasilidade, dignas de serem festejadas e motivo de orgulho enquanto riqueza patrimonial do povo brasileiro. Entretanto, as práticas em diversos setores da sociedade brasileira no relacionado às manifestações da religiosidade afrodescendente têm se mostrado opostas a esta concepção. Importa informar que estas práticas são históricas, mudando apenas os agentes promotores da perseguição e desmoralização dos cultos. A guisa de exemplo, trazemos uma citação de Nina Rodrigues, pioneiro nos estudos sobre os cultos

afro-brasileiros, que em fins do século XIX já denunciava o tratamento que as autoridades e a imprensa dispensavam a estas religiosidades:

> Na África, estes cultos constituem verdadeira religião de estado (...) No Brasil, na Bahia, são ao contrário considerados práticas de feitiçarias, sem proteção nas leis, condenadas pela religião dominante e pelo desprezo, muitas vezes apenas aparentes, é verdade, das classes influentes que, apesar de tudo, as temem. (...) Hoje, cessada a escravidão, passaram elas a prepotência e ao arbítrio da polícia não mais esclarecidas do que os antigos senhores e aos reclamos da opinião pública que, pretendendo-se fazer de espírito culto e forte, revela a toda hora a mais supina ignorância do fenômeno sociológico (RODRIGUES, 1976, p. 139).

Este tipo de tratamento também é verificado no campo da educação, seja através das práticas de pesquisa e escrita, seja nas práticas docentes e curriculares. Infelizmente, prevalece no senso comum (e pasmem!) e entre muitos educadores a ideia de que estas religiões não gozam do mesmo grau de legitimidade de outras formas de crer – por exemplo, o catolicismo e mais recentemente o protestantismo, cujas histórias e análises têm sido fartamente registradas e, em muitos casos, divulgadas nas escolas como parte das práticas curriculares de alguns componentes curriculares oficiais ou até como matéria na modalidade de ensino religioso confessional (SILVA, 2005).

O princípio adotado neste texto é de que não existem religiões superiores ou inferiores, corretas ou incorretas, boas ou más, pois estas concepções baseiam-se mais em pontos de vista individuais e julgamentos de valor subjetivo, do que em princípios teóricos e éticos. Frequentemente, as religiões são julgadas com base em (pre)conceitos e visões de mundo oriundas de outras religiões, que geralmente as enxergam como opositoras.

Estas concepções não podem permear o cotidiano das práticas de ensino, pois significam reforçar velhos chavões e preconceitos educacionais e a manutenção do currículo de caráter monocultural, que tem aversão à diversidade. Neste sentido, o ensino de História deve ser conduzido de forma a "demonstrar e confirmar que nossa cultura nacional não possui uma única fonte, mas muitas; que nossa linguagem e nossos costumes não se desenvolveram isolados" (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 29). Ensinar História é ter consciência do poder desta área do saber enquanto formadora da cidadania e para a democracia, possível de combater as mais distintas formas de preconceitos e injustiças. Ou seja, a consciência histórica é um pré-requisito necessário a esse ensino.

Sobre ensinar História com a religiosidade afrodescendente

Com o objetivo de conhecer o pensamento dos(as) professores(as), para intensificar o debate, o este trabalho intencionou contribuir para o avanço da discussão e da

reflexão, promovendo encontros sistemáticos de estudos. Pretendeu, ainda, analisar os saberes permeados nas práticas de sala de aula e as concepções multiculturalistas presentes na escola. O propósito fora aprofundar a discussão da Lei 10.639/03, centrada na religiosidade afrodescendente.

Preocupados em perceber o alcance e a percepção da Lei por parte de professores(as) goianenses, e em especial sobre as possibilidades de utilização de elementos da religiosidade afrodescendente em consonância com a referida legislação, foram entrevistados seis profissionais do componente curricular de História que atuam na educação básica em duas instituições de ensino da cidade, uma pública estadual e uma privada.

Adotamos como método para a coleta de dados a aplicação de questionário aberto com questões de caráter objetivo (sim ou não e marque um "x") e também questões cujas respostas envolviam comentários livres. Os questionários foram entregues aos(às) professores(as), com um prazo de três dias para sua devolução. Ao todo foram apresentadas oito questões sobre a implementação da Lei na escola, o grau de conhecimento/relacionamento com ela e com a religiosidade afrodescendente, e percepções sobre resistência e preconceito ao tratar estes elementos.

Inqueridos(as) sobre se percebiam formas de *resistência em se trabalhar temas referentes à cultura e história africana e afro-brasileira entre professores de História da educação básica*, três professores, dentre os seis entrevistados, responderam positivamente e outros três negaram haver qualquer tipo de resistência. Os resultados verificados na apuração da pesquisa, especificamente sobre este ponto, permitem perceber, entre outros aspectos, que, o que ocorre com professores goianenses de História na educação básica é que nem sempre há consenso entre eles, em relação ao trabalho e à aplicabilidade da Lei 10.639/03, algo que não destoa muito do cenário nacional (ARAÚJO, 2015), visto que o respeito aos termos da Lei, em alguns casos, torna-se extremamente difícil de praticar, possivelmente, em virtude de uma formação inicial de professores hegemonicamente monológica e de coabitação, contrariando a realidade de pluralidade cultural e, ainda, a compreensão do necessário viés democrático que exige, em uma sociedade plural, o respeito aos diferentes grupos e culturas que a constituem, evitando a permanência

> de um pensamento que produz o apagamento dos afrodescendentes da história e da cultura brasileira. Apagamento que sempre foi realizado em nome da construção de uma nação. Uma nação sob a ideologia de mestiça, mas europeizante, necessariamente embranquecedora. A própria mestiçagem, na forma como é pensada, não como fato, mas como ideologia, contém a fórmula da eliminação das afrodescendências (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 85).

Assim sendo, é fácil perceber o peso dessas ideologias no pensamento social e educacional brasileiro, chegando a funcionar como fortes entraves na promoção de uma educação multicultural orientada pela resolução das questões étnico-raciais referentes ao racismo, ao preconceito e à intolerância religiosa. Pois, mesmo com os avanços

implementados legalmente, "as escolas brasileiras ainda têm como base o modelo eurocêntrico e monocultural de educação" e continuam a praticar uma educação "discriminatória, preconceituosa e excludente, que tenta unificar e homogeneizar saberes, e, na maior parte das vezes, negando saberes milenares" (ARAÚJO, 2015, p. 221), oriundos de grupos socialmente desfavorecidos, como é o caso das manifestações religiosas da afrodescendência.

Entretanto, nossa posição neste trabalho parte do pressuposto de que, enquanto ideologias, a mestiçagem e o ideal de embranquecimento da população, assim como o racismo e a intolerância, são ensinados e aprendidos e não algo nato, logo, podem ser superados através de práticas educativas de História, conscientes de sua responsabilidade enquanto promotoras dos ideais de multiculturalidade, cidadania e combate ao racismo, das quais, cremos, a Lei 10.639 constitui importante ferramenta de problematização, desconstrução e enfrentamento.

Questionados sobre se havia algum tipo de *resistência em se trabalhar temas referentes à religiosidade afrodescendente entre professores de História da educação básica*, diferente da resposta à questão anterior onde as opiniões se dividiram, todos os seis participantes foram unânimes em responder que sim. Convém salientar que a elaboração da maioria das perguntas aplicadas utilizou, a exemplo desta, sempre a terceira pessoa do singular (*entre professores de História da educação básica*), dando certa impessoalidade aos resultados, embora conduzissem os docentes a refletir sobre sua própria prática enquanto acionavam as percepções sobre as práticas dos colegas de profissão. Neste sentido parece ter sido vivenciado pelos(as) participantes um trânsito entre "reflexões do eu", "práticas do outro" e "práticas de si mesmo".

No relacionado à última questão, a unanimidade nas respostas revela o lugar ocupado pelas religiões de matriz africana e afro-brasileira no imaginário coletivo dos(as) professores pesquisados(as) e nas suas práticas escolares, sinalizando entre outros motivos, o fato de possuírem estereótipos em relação a essas religiões, em geral marcadas pela assimetria no acesso ao currículo e a visões deturpadas sobre as mesmas, com julgamentos de valor baseados em dogmas religiosos, já que, por serem consideradas "religiões de transe, de sacrifício animal e de culto aos espíritos (portanto, distanciados do modelo de religiosidade dominante em nossa sociedade), têm sido associados a certos estereótipos" (SILVA, 2005, p. 13) e participado do cotidiano escolar, em boa parte dos casos, sob a marca da negação, do preconceito e da ilegitimidade.

Esta realidade também encontra como emblemas teóricos que a fundamentam o ideal de embranquecimento da população, que neste caso manifesta-se nos aspectos culturais e religiosos, pois há forte associação histórica entre brancura da pele e cristianismo, numa relação que permite entrever que,

> De acordo com D'Adesky, a educação no Brasil é marcada pela hegemonia cultural euro-brasileira e pela exclusão das heranças culturais afro-indígenas dos currículos

> escolares, que subtraem das classes populares importantes instrumentos de etnicidade, autonomização social e cidadania impondo-lhes a branquidade (CAPUTO, 2012, p. 242).

Considerando o pensamento de Caputo, fica claro a necessidade de a escola assumir-se, desempenhando sua verdadeira função, desatrelada da visão hegemônica, sendo espaço não só de tolerância e de cruzamento da diversidade, mas como lugar de discussão, reflexão e criação de conhecimento útil.

Como questão complementar à anterior, foi perguntado sobre os *possíveis motivos para a resistência em tratar do tema religiosidade afrodescendente entre professores de História da educação básica*, cujas respostas apresentaram opiniões bastante diversas. Convém esclarecer que no caso desta pergunta, foram apresentados no próprio formulário de questões alguns dos "possíveis motivos" para a ocorrência deste quadro, listados a seguir:

1. Racismo, em virtude da origem étnica (negra) desta forma de religiosidade.
2. Preconceito, em virtude da origem social (arregimenta parcela significativa de seus fiéis entre as camadas mais baixas da população) e por isso trata-se de religião dita popular.
3. Preconceito, em virtude das origens extra cristãs deste formato de crença, causado pelo poder hegemônico do cristianismo no Brasil.
4. Preconceito, causado pelo conhecimento de algumas práticas deste formato de religiosidade (sacrifício de animais, uso da magia e adivinhação).
5. Desconhecimento quanto ao objeto.
6. A maioria dos profissionais da educação básica não sabe de que forma a religiosidade afrodescendente pode contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem.
7. O lugar deste formato de crença nas escolas já é garantido através da vivência de datas comemorativas, como: Dia da Abolição da Escravidão no Brasil (13 de maio), Dia do Folclore (24 de agosto) e Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro).

Solicitados(as) que apontassem, pelo menos duas, entre as razões elencadas, todos(as) os(as) participantes optaram por apontar três dos "possíveis motivos", que segundo seu entendimento limitariam o trabalho com elementos da religiosidade afrodescendente nas práticas de ensino de História, alcançando-se desta forma os seguintes resultados: os "motivos" de número um, dois e quatro, tiveram três marcações cada,

respectivamente; o de número seis obteve duas marcações; e os de número cinco e sete, foram apontados apenas uma vez cada. Quanto ao "motivo" de número três, houve unanimidade entre os seis profissionais inqueridos quanto à sua marcação, evidenciando que na visão de professores(as) de História do município de Goiana, o *preconceito, em virtude das origens extra cristãs deste formato de crença*, seria a principal razão de não se trabalhar tais elementos nas práticas de ensino, embora também reconheçam que fazem parte do estudo de temas referentes à história e à cultura dos africanos e seus descendentes no Brasil.

As escolhas dos educadores(as) trazem implícitas práticas pedagógicas que ainda se revelam distanciadas de uma formação que tenha como princípio o respeito à realidade multicultural. Revela o desafio de superar a sub-representação da presença, na escola, das culturas, especialmente, das religiões de origem africana, bem explícito na ideia de que o preconceito existe em virtude das origens extra cristãs. Nesse sentido, as tentativas de pluralismo religioso podem redundar em um universalismo religioso.

Refletindo sobre estes aspectos, Santos (2012) lembra que a questão religiosa vem funcionando fortemente para barrar a aplicação da Lei 10.639 nas escolas, visto que segmentos de religiões evangélicas e da Igreja Católica, ao correlacionarem História e Cultura Africana e Afro-Brasileira aos aspectos religiosos de matriz afrodescendente, diferentes dos valores de sua cosmovisão, os combatem no processo educativo através de professores(as), funcionários(as), gestores(as), alunos(as) e/ou familiares dos(as) alunos(as).

Tais atitudes promovem uma demonstração clara de intolerância e desrespeito ao Estado nacional de caráter laico, antiprosélito e multicultural. Tais atos se dão também na escola, pois as instituições religiosas "influenciam o comportamento dos sujeitos que as compõem e, por conseguinte, outros espaços de convívio por eles frequentados" (ARAÚJO, 2015, p. 225). Neste sentido, ocorre uma "satanização" e "demonização" dos conteúdos que tratam da história e da cultura afrodescendente nos meios extraescolares, o que implica silenciar ou praticar discursos e práticas pedagógicas preconceituosas e intolerantes.

Os resultados alcançados com a aplicação desta pesquisa, embora careçam de uma análise mais aprofundada, apresentam-nos a constatação de que ainda há muito a ser feito no âmbito das práticas dos(as) professores(as) para que os objetivos da Lei n. 10.639/03 sejam alcançados e para que de fato tenhamos uma educação que prime pelos princípios éticos de tolerância, cidadania e democracia, através dos quais as diferenças, percebidas numa perspectiva multicultural, sejam participantes do cotidiano escolar e das práticas dos(as) professores(as) na perspectiva de construção de uma educação histórica significativa e que fortaleça os ideais de cidadania, democracia e direitos humanos no combate ao racismo, discriminação e intolerância religiosa.

Ao apontar motivos como o preconceito de matriz social, étnica e religiosa, a intolerância com um culto não cristão e não hegemônico e o racismo como principais motivos para a resistência em tratar da religiosidade afrodescendente no ensino de História, professores(as) goianenses sinalizam a ocorrência de uma realidade que, infelizmente, pontua o universo educacional de todo o País, apontando também a necessidade de revisita à formação inicial e continuada dos professores, tendo em vista o atendimento aos recursos jurídicos disponíveis e necessários para fazer frente ao racismo e ao preconceito na educação, que tolhe o crescimento intelectual e emocional de milhares de educandos(as).

Ao permitir que estas práticas se repitam em seu cotidiano, a escola perpetra uma violência simbólica grave não apenas com relação a estas crenças e a seus adeptos, mas contra a cultura, as leis e a democracia.

> A violência simbólica, aqui referida, constitui-se no conjunto de regras não faladas sobre o que pode ser validamente enunciado ou percebido dentro do processo educacional. Essas regras operam em todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que elas são legitimadas e costumam passar despercebidas como violência, [...] (BRINHOSA, 2009, p. 39).

Assim, a violência simbólica praticada pelo processo descrito "atua em todo o campo da educação e da cultura, na qual aqueles a quem falta o gosto 'correto' são discretamente excluídos, relegados à vergonha e ao silêncio" (Ibidem). A instituição de um padrão religioso "correto" e digno de penetrar as propostas curriculares e pedagógicas causa impactos negativos não apenas nos indivíduos que estão diretamente associados ao sagrado afrodescendente na condição de adeptos e sacerdotes e que, vale salientar, também estão na escola na condição de professores(as), gestores(as), funcionários(as), alunos(as) e pais de alunos(as), mas principalmente impacta na construção de uma educação orientada à valorização da diversidade, cidadania e democracia, pautada no reconhecimento do direito constitucional do outro de manifestar suas formas de crer da maneira que desejar, como também na viabilização de sua penetração nas instituições escolares como elementos participantes da formação histórica e social do Brasil e sem a marca da vergonha, da exclusão e do silêncio.

Refletindo sobre a relação entre religiões afrodescendentes e educação em texto intitulado de forma bastante sugestiva *O candomblé está na escola. Mas como?*, Stela Caputo afirma:

> Crianças e jovens de candomblé estão na escola, mas a grande maioria oculta uma guia do *Òrìsà* [sic] que ama [...].[...]. Alguns chegam a inventar uma doença para justificar a cabeça raspada para o santo, ou fazem a Primeira Comunhão, para não serem perseguidas. Isso não é sincretismo, é silenciamento (2013, p. 179).

Compete largamente para tais formas de silêncio e ocultamento assumidos por muitos alunos(as) e outros atores escolares adeptos das religiosidades afrodescendentes acerca de suas crenças, as práticas pedagógicas e curriculares monoculturais e monorreligiosas perpetradas pelas escolas e que apresentam-nas de forma limitada, excludente e marcada pelo filtro da intolerância.

O quadro analisado permite perceber que ainda há muito a ser feito para que a cidadania plena e as mais diferentes manifestações do crer, do pensar e do comportamento humano, a exemplo das religiosidades afrodescendentes, participem da escola, livres de estigmas e preconceitos e para que o recurso político-jurídico de n. 10.639 possa de fato ser aplicado nas práticas educacionais. Entretanto, convém destacar que entre as questões que fizeram parte do inquérito, uma solicitava aos(às) professores(as) que através de um comentário destacassem *maneiras através das quais os elementos da religiosidade afrodescendente pudessem contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem de sua área disciplinar*, surpreendendo-nos o comentário do professor Roberto[6] (Rede Estadual de Educação de Pernambuco e Rede Municipal de Goiana), para quem:

> A História é agraciada de forma amplamente rica e multicultural por movimentos e manifestações populares originários das religiões afrodescendentes, tendo em mente a contribuição sociocultural, histórica e antropológica de tais religiões, sendo praticamente impossível falar de África e afro-brasileiros sem citar suas crenças e seus orixás. Podem-se desenvolver trabalhos e projetos sobre os valores desta religião, em especial no relacionado ao culto aos elementos da natureza (orixás), trabalhando de forma transversal e interdisciplinar, temas como preservação dos recursos hídricos, poluição, desmatamento, etc.

Consideramos importante transcrever este comentário do professor como elemento textual auxiliar no fechamento temporário das discussões acerca deste tema, por perceber em sua fala instrumentos sinalizadores de possibilidades e esperança de dias melhores para o tratamento das religiosidades afrodescendentes nas aulas de História, mas para tanto se faz necessário que a escola reconheça o seu verdadeiro papel social e que os personagens da escola mobilizem-se em prol da cidadania na escola e na sociedade.

Considerações finais

"Magia negra", "primitivismo", "coisa de gente ignorante", "demoníacas", "diabólicas", "macumba", "satanismo" são algumas das expressões e adjetivos mais comumente utilizados para aludir às religiosidades afrodescendentes na escola. Ao fazer uso de tais referências, em geral, os atores da educação apelam para sua própria visão de mundo.

Isto é o que mostram os elementos apontados pelos professores(as) goianenses entrevistados como entraves em se trabalhar estes fenômenos na educação e, desta forma,

limitar a aplicação da Lei n. 10.639/03, perpetuando o racismo e o preconceito, pois ao afirmarem que é o perfil religioso de alguns(as) professores(as), gestores(as) e alunos(as), que enquanto evangélicos(as) e/ou católicos(as), não sabem ou não querem lidar com estes fenômenos na escola, demonstram que muitos acabam se esquecendo do caráter laico e antiprosélito da educação nacional, e ignoram o fato de que a educação no Brasil é definida por lei como plural e inclusiva.

Interessa lembrar que as interrelações entre concepção de currículo, prática docente e poder na educação são amostras em microescala do social (SOUZA, 2013), concebendo-se, portanto, esta interligação; e convém pensar que, se as religiosidades afrodescendentes encontram no âmbito social oposição e sofrem perseguição, preconceito e intolerância, é ingênuo não crer que estas atitudes também se manifestarão nas práticas educacionais, fazendo-se necessária a ocorrência de políticas específicas e práticas pedagógicas que façam frente a este desafio. Um desafio que implica a negativa da diversidade, inerente ao universo escolar e aos ditames condizentes ao componente curricular de História, entendida como instrumento de fortalecimento e formação cidadã, democrática e multicultural.

Recebido em 03/01/2017 e aprovado em 14/07/2017

Notas

1 Literalmente "pai no orixá", em iorubá, idioma ritual das religiões afrodescendentes no Brasil, popularmente utilizado na acepção de "pai de santo", o sacerdote principal das casas de culto (RIBEIRO, 2014, p. 44).

2 Tambores, em iorubá, instrumento de percussão utilizado nas religiões afrodescendentes.

3 Alterada em 2008 originando a Lei nº 11.645/08 que acrescentou a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Indígena (BRASIL, 2013).

4 "Ao dizer africanidades brasileiras, estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas próprias lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia" (SILVA, 2008, p. 151).

5 Conceito que engloba todas as formas de crença com presença de elementos culturais e religiosos identificados com a experiência sóciohistórica africana no Brasil. Esta classificação engloba dois subconceitos: religiões afro-brasileiras - aquelas que se desenvolveram no Brasil a partir da experiência africana em contato com elementos religiosos de indígenas e europeus (o caso da Umbanda, Jurema, algumas manifestações do Catolicismo popular e algumas variantes do espiritismo Kardecista); e religiões de matrizes africanas - aquelas que reivindicam o estatuto de africanidade e que teriam se formado por meio da junção de cultos de distintos povos africanos, de diferentes etnias e regiões da África, e que, no Brasil se teriam fundido com pouca influência de grupos étnicos não africanos (o caso dos chamados Candomblés-nação, que rei-

vindicam pertencimento às "nações africanas" Nagô, Ketu, Jeje, Mina, Xambá, Congo, Moçambique e/ou Angola) (XAVIER, 2009).

6 Os nomes foram trocados.

Referências

ARAÚJO, J. A. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index. Acesso em 3 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. *In*: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Caçador, SC: UnC, 2009.

CAPUTO, S. G. *Ogan, adósu òjè, ègbónmi* e *ekedi* – O candomblé está na escola. Mas como?. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CUNHA JUNIOR, H. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. *In*: BARROS, J. F. P., OLIVEIRA, L. F., CANEN, A. (orgs.). **Todas as cores na educação:** contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e realidade,** Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue. Acesso em 9 mai. 2016.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOTTA, R. M. C. Religiões afro-recifenses: ensaios de classificação. *In:* CAROSO, C.; BACELAR, J. (orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira.** Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

NASCIMENTO, S. L. **Relações raciais e Ensino Religioso no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

RIBEIRO, R. Cultos afro-brasileiros do Recife – um estudo de ajustamento social. *In*: HUTZLER, C. R. (org.). **René Ribeiro e a antropologia dos cultos afro-brasileiros**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

ROCHA JUNIOR, E. A. **História e cultura afro-brasileira**. Recife: 3D, 2011.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

SANTOS, D. L. J. **"Tá repreendido em nome de Jesus!":** religião, identidade e conflito com a implementação da Lei 10.639/2013. Curitiba: Appris, 2012.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs.). **Jorn Rusen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das Africanidades brasileiras. *In:* MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2008.

SILVA, T. T. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. *In:*_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, V. G. **Candomblé e Umbanda:** caminhos da devoção brasileira. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, M. E. V. (org.). **Relações raciais no cotidiano escolar:** diálogos com a Lei n. 10.639/2003. 2. ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

VALENTE, W. **Sincretismo religioso afro-brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.

XAVIER, J. T. P. Limites conceituais no estudo das religiões afrodescendentes. *In:* SANTOS, G.; SILVA, M. P. (orgs.). **Racismo no Brasil:** percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2009.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.750

Orientação e formação do pesquisador
No campo da educação

Luiza Helena Dalpiaz*

RESUMO: No presente texto, meu objetivo é problematizar a orientação e mostrar particularidades do método com o qual trabalho no campo da educação. Esse método propicia condições para evidenciar problemas da formação do pesquisador, entre os quais se destaca como fundamental a elaboração do problema de pesquisa. Ao mesmo tempo, o próprio método contém uma metodologia para a construção do problema. E, de forma sucinta, mostro alguns efeitos do método na prática da orientação, considerando o processo formativo e a prática científica.

Palavras-chave: Prática de orientação. Formação do pesquisador. Prática de pesquisa. Análise institucional. Multirreferencialidade.

The Orientation and Formation of the Researcher
In the area of Education

ABSTRACT: In the present text, my objective is to problematize researcher orientation and show the particularities of the method with which I work in the field of education. This method demonstrates how to highlight problems in the researcher's training, among which the development of the research problem (to be researched) is fundamental. At the same time, the method itself contains a methodology for structuring the problem. And, briefly, I show some effects of the method in the practice of orientation, considering the formative process and the scientific practice.

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8 é atualmente professora-pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). É também pesquisadora associada do Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation. Joaçaba, SC- Brasil. *E-mail*: <luiza.dalpiaz@unoesc.edu.br>.

Keywords: Orientation practices. formation of the researcher. Research practices. Institutional analysis. Multi-referenciality.

Orientación y formación del investigador
En el campo de la educación

RESUMEN: En este texto, mi objetivo es discutir la orientación y presentar las particularidades del método con el que trabajo en el campo de la educación. Este método permite evidenciar problemas en la formación del investigador, entre los cuales destaca como fundamental la elaboración del problema de investigación. Al mismo tiempo, el propio método incluye una metodología para construir el problema. Finalmente, de manera resumida, presento algunos efectos del método en la práctica de la orientación, considerando el proceso de formación y la práctica científica.

Palabras clave: Práctica de orientación. Formación del investigador. Práctica de investigación. Análisis institucional. Multirreferencialidad.

Direction de recherche et formation du chercheur
dans le domaine de l'éducation

RÉSUMÉ: Dans ce texte, mon objectif est de problématiser la direction de recherche et montrer les particularités de la méthode avec laquelle je travaille dans le domaine de l'éducation. Cette méthode fournit les conditions qui mettent en évidence les problèmes de formation du chercheur, parmi lesquels apparaît comme fondamental l'élaboration du problème de la recherche. En même temps, la propre méthode contient une méthodologie pour la construction de problème. De manière succincte, je montre aussi certains effets de la méthode dans la pratique de la direction de recherche, en considérant le processus de formation et la pratique scientifique.

Mots-clés: Pratique de direction de recherche. Formation du chercheur. Pratique de recherche. Analyse institutionnelle. Multiréférentialité.

Introdução

No campo da educação, a orientação para a formação de pesquisadores na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) se mostra um tema emergente no conjunto das pesquisas realizadas (BIANCHETTI, MACHADO, 2002). No entanto, como esses autores referem e observo em minha prática, a orientação tem uma função estruturante, pois se trata de um lugar que organiza um conjunto de elementos que constitui o ato de formar o pesquisador[1] e produzir conhecimentos científicos. Ou seja, a orientação se constitui no "ponto nodal do sistema de pós-graduação" (SAVIANI, 2002, p.158).

O meu percurso acadêmico se caracteriza pela interface entre os campos do serviço social e da educação. Nesse caminho, o tema da formação de pesquisadores foi inicialmente abordado, do ponto de vista de orientanda, na tese de doutorado em ciências da educação, curso realizado no contexto francês. Nesse trabalho, elaborei a noção de *crise do praticante* para analisar particularidades do mal-estar vivenciado pelo assistente social em sua formação e prática profissionais e científicas, atravessadas por experiências de militância política.

A hipótese, então formulada, é de que a superação da crise supõe que o praticante se torne praticante-pesquisador sobre sua própria prática para produzir conhecimentos. Em consequência, subsídios são assim gerados tendo em vista potencialmente contribuir para (re)construção de projetos profissionais, organizacionais e científicos (DALPIAZ, 1994).

Na sequência, como orientadora, sistematizei um método para a orientação organizado a partir da noção de crise do praticante. O início dessa dinâmica se situa no triênio de avaliação 1996/1998, da Capes, com minha inserção como docente-pesquisadora em um Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, em uma universidade privada, no semestre 1997/1.[2] Na época, minha principal motivação residiu na possibilidade de participar da fundação de um curso de doutorado no referido Programa, o qual já contava com um curso de mestrado consolidado; ambos estiveram entre os primeiros a serem implantados no campo do serviço social, no Brasil.

Na década de 1990, a política de pós-graduação no Brasil estava condicionada a princípios neoliberais da gestão pública, entre os quais a "vinculação do financiamento aos índices de produtividade". Nesse contexto, acontecia um conjunto diversificado de mudanças, entre outras "a diminuição do tempo de certificação [...] a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional" (HOSTINS, 2006, p.143, 144).

No triênio 1996/1998, na Capes, se produzia uma ruptura em relação ao foco da política institucional, concernente ao aperfeiçoamento de pessoal para o ensino superior, com a "passagem da 'formação de professores' para a 'formação de pesquisadores'" (BIANCHETTI, 2011, p.444). Nesse mesmo triênio, também na Capes, foi instituído um

novo modelo de avaliação acadêmica "que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa" (KUENZER, MORAES, 2005, p. 1347).

Apesar do contexto favorável ao tema da formação de pesquisadores, o ingresso na pós-graduação como orientadora produziu dois problemas associados. Em primeiro lugar, uma tensão epistemológica, pois meu ponto de vista científico, formado no cenário acadêmico francês e no campo da educação, para além da simples repetição, ou da reprodução mecanicista, necessitava ser "traduzido" para tornar-se pertinente, considerando particularidades do campo do serviço social, no contexto profissional e acadêmico no Brasil.

Em segundo lugar, uma tensão política e organizacional, pois a construção de um programa de pesquisa, autoral e consistente, individual e coletivo, demanda um processo de trabalho e uma temporalidade opostos aos cânones do produtivismo. Esse é consequência da posição hegemônica atribuída aos procedimentos avaliativos de base quantitativista da produção acadêmica (KUENZER, MORAES, 2005).

Em tal contexto, em interstícios de uma trama feita paradoxalmente de determinismos conjunturais e de espaços singulares de autonomia (BIANCHETTI, 2011), fui construindo um rumo próprio para a formação de pesquisadores. Nesse caminho, em especial, a orientação se constituiu em um espaço privilegiado para resignificar lugares e práticas e produzir microrrupturas instituintes (DALPIAZ, DE LA FARE, 2000).

Esse trabalho, inicialmente realizado no campo do serviço social, desde 2013/2, está sendo (re)atualizado no campo da educação, a partir de minha inserção como docente-pesquisadora em um curso de mestrado em educação, de um programa de pós-graduação em educação, em uma universidade comunitária. Nesse contexto, a maior parte das pesquisas realizadas se referem à educação básica e aos profissionais da educação.

Neste texto, meu objetivo é problematizar a orientação e mostrar particularidades do método de orientação com o qual trabalho. O texto está organizado em dois seguimentos. No primeiro, exponho aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos que caracterizam o método. No segundo, aponto questões da formação de pesquisadores no campo da educação que emergem de minha prática singular como orientadora.

Orientação e método para problematização de práticas profissionais

Em termos etimológicos, a palavra *orientação* deriva de *oriente*, que significa: "'a parte onde nasce o sol' 'nascente, leste, levante'" (CUNHA, 1996, p.564). Em português, ao termo *orientação* são atribuídos, entre outros, os sentidos de "dispor de uma certa maneira, segundo a direção dos pontos cardeais; dirigir, encaminhar; informar; reconhecer o lugar em que se está (com relação à direção a seguir)" (FERREIRA, 2017).

A função do orientador é desencadear o desejo de conhecer no orientando, através de um caminho/método que promove a dúvida e a descoberta (MORIN, 1977, p.15-16; p.21-22).[3] O objetivo é "ajudar a pensar por si mesmo" (MORIN, 1986, p.27), considerando o (re)conhecimento de uma filiação, ao mesmo tempo, epistemológica, teórica e metodológica (ARDOINO, 1993). Em outros termos, na perspectiva de Bourdieu (2001, p.21, 61), a orientação seria o lugar no qual o orientador estabelece condições práticas para que o orientando construa seu *habitus* científico, ou seja, se aproprie de um *modus operandi* e desenvolva uma "disposição incorporada" para a atividade racional, própria ao trabalho científico.

Método significa caminho, que se inspira em princípios a operacionalizar, e não se reduz a procedimentos formais a reproduzir ou a repetir. O método refere-se a um conjunto de ideias que estabelecem uma perspectiva e certas condições estratégicas, considerando-se a realização de um percurso para a produção de conhecimentos (MORIN, 1986). No plano teórico, o método com o qual trabalho na orientação tem como base uma tríade de *referências* indissociáveis.

A *multirreferencialidade* considera a hipótese da complexidade do real e propõe a leitura plural do problema/objeto de investigação, considerando pontos de vista distintos e heterogêneos. Esse trabalho exige cuidado e rigor epistemológicos para delimitar e articular diferentes saberes e conhecimentos, pertinentes e significativos, tendo em vista características próprias ao problema/objeto em pauta (ARDOINO, 1993).

A *análise institucional socioanalítica* indaga relações de poder e relações com o saber. A "análise em situação" trata de "[...] decifrar as relações que os indivíduos e os grupos mantêm com as instituições" (LOURAU, 1970, p. 267). Provoca, assim, a emergência do não saber (o invisível, o não dito, o oculto, o escotoma, o inconsciente) dos sujeitos implicados na situação analisada (AUTHIER; HESS, 1981). A instituição se constitui em campo de tensões entre forças instituídas (estabelecidas) e forças instituintes (transformadoras) do qual emerge a institucionalização (estabilização momentânea) da forma social (LOURAU, 1970).

O *modelo de múltiplas trajetórias para a avaliação de políticas sociais* coloca em relação fatos e discursos, traçando trajetórias de diferentes atores em diversos planos do tecido social na prática considerada. O objetivo é analisar narrativas singulares para identificar necessidades e demandas sociais, observar interações entre interlocutores, construir hipóteses de mudança e acompanhar o desenvolvimento e os efeitos de ações inovadoras (ZECCA, 1989).

Um ponto de convergência dessas três referências consiste na possibilidade para a produção de uma *ruptura epistemológica*, condicionada à *mudança de lugar do sujeito que produz conhecimentos*: o sujeito, individual ou coletivo, tradicionalmente dissociado do problema/objeto que investiga, passa a problematizar sua prática reconhecendo-se implicado na trama social que interroga. A *implicação* "é um nó de relações; não é 'boa' (uso

voluntarista) nem 'má' (uso jurídico-policial) [...] [está] sempre já lá" (LOURAU, 1990, p.113), ou seja, trata-se de algo a analisar. O sujeito que analisa sua implicação considera a interação, relação e ação recíproca, entre sujeito-objeto-situação.

Para articular elementos desse conjunto de referências teóricas, trabalho com *duas noções operativas* – crise do praticante e tensão paradigmática. Dessa forma, estabeleço um princípio organizador do pensamento e um lugar singular a partir do qual o sujeito inicia o processo para a produção de conhecimentos.

Em seu sentido etimológico, o termo *crise*, do grego *krísis* significa "'alteração, desequilíbrio repentino' 'estado de dúvida e incerteza' 'tensão, conflito'" (CUNHA, 1996, p.228). A crise instaura dúvidas, imprevisibilidade e abre um campo de possibilidades, com diferentes tendências: de transgressão e mudança; de (re)acomodação e retorno ao *status quo*; ou de agravamento da situação inicial. A noção de *praticante* refere-se ao sujeito que exerce sua prática, em diferentes campos de intervenção (social, educativo, político, terapêutico, científico etc.), em distintas instâncias organizacionais e institucionais.

A *crise do praticante* é constituída por três elementos entrecruzados e interdependentes: existencial (problemas de identidade profissional, individual e coletiva); político (dificuldades com relações de poder e nas relações com o saber) e científico (conflitos entre teoria e prática). A hipótese é de que a superação da crise supõe que o praticante se torne praticante-pesquisador sobre sua própria prática para produzir conhecimentos. Em consequência, subsídios são assim gerados tendo em vista potencialmente contribuir para a (re)construção de projetos profissionais, organizacionais e científicos (DALPIAZ, 1994).

A crise do praticante, inicialmente abordada como noção analítica do problema de pesquisa, se tornou uma noção epistemológica em minha prática científica (DALPIAZ; DE LA FARE, 2000). No começo da orientação, meu orientando é provocado a relatar seu percurso formativo e interventivo, assim como se interrogar sobre o caminho até então realizado, por meio de um instrumento chamado texto livre.[4] Em consequência, o questionamento subjetivo, objetivado na escrita, estabelece "em ato" o lugar que instaura o "ponto de partida" do processo para produzir conhecimentos.

O praticante, ao se interrogar sobre sua própria prática, opera o princípio holográfico da complexidade: "[...] o todo está na parte que está no todo" (MORIN, 1986, p. 101). Esse princípio supõe que a pergunta do sujeito singular expressa um problema do respectivo campo de referência. A *questão do sujeito* caracteriza-se, ao mesmo tempo, como um *indício*, que sinaliza sentidos implícitos da prática (GINZBURG, 1989), e, em termos institucionais, como um *analisador*, pois permite "[...] revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar." (LOURAU, 1970, p. 283).

O trabalho do praticante para formular sua pergunta singular produz uma *tensão paradigmática*, ao desvelar a concomitância e o conflito entre tradições e exigências

distintas que constituem o sujeito em sua prática, em diferentes instâncias organizacionais e institucionais (DALPIAZ; DE LA FARE, 2000).

A partir da articulação de elementos das referências teóricas anteriormente explicitadas, estabeleci um enunciado para o termo *prática*: trata-se de um tecido composto de elementos indissociáveis, múltiplos e heterogêneos, em interação, produzindo formas sociais, que se fazem e se desfazem sem parar, em um processo contínuo de institucionalização, no tensionamento entre forças instituídas e instituintes (DALPIAZ, 2002).

As duas noções operativas, crise do praticante e tensão paradigmática, particularizam o *método para problematização de práticas profissionais*. Esse método instaura condições para questionar percursos e situações, possibilitando, ao mesmo tempo, a emergência da pergunta do sujeito, em diferentes níveis complementares de complexidade. Tais condições são objetivadas em uma *metodologia para a construção do problema da pesquisa* (apresentada no próximo segmento), associada à formação de pesquisadores que emerge de minha prática singular como orientadora.

Formação do pesquisador: problemas emergentes

A noção de *formação* é utilizada na perspectiva da abordagem multirreferencial: partindo da hipótese do sujeito inacabado, o sujeito-autor de seu destino é sempre vir a ser, na emergência da pluralidade de si mesmo, na interação com a diversidade do mundo, na plasticidade de sua prática social. Segundo Ardoino (1977, p.242), a formação implica associação e complementaridade entre "o saber, o saber-fazer e o saber ser e vir a ser".

Minha prática como orientadora junto a estudantes de mestrado em serviço social teve início dois anos após ter finalizado o doutorado. Logo comecei a observar que mestrandos que eu orientava reproduziam dificuldades e formas de sofrimento que eu mesma havia vivenciado como orientanda. Na minha maneira de orientar, repetia ideias e procedimentos de meus mestres franceses. Assim, três perguntas a mim se impuseram: o que implica se constituir como orientadora? Qual é meu projeto para a orientação? Qual é a particularidade da formação no mestrado no Brasil?[5]

Nós, orientadores, tínhamos tendência a "supor previamente nos orientandos um grau de autonomia, de discernimento e capacidade de identificação de problemas de pesquisa [...] que, normalmente, não é lícito esperar dos alunos, em especial no caso do mestrado" (SAVIANI, 2002, p.158-159).

De uma parte, porque o mestrado tem a função de "iniciação à formação do pesquisador" (SAVIANI, 2002, p.153).[6] De outra parte, porque os mestrandos que eu orientava eram estudantes trabalhadores, e essa condição implicava duas questões epistemológicas: como construir um problema de pesquisa a partir da prática profissional? O que

particulariza um problema de pesquisa que emerge da prática profissional em um mestrado acadêmico?[7]

Em decorrência desses questionamentos, juntamente com meus orientandos associei à minha prática de orientação duas funções complementares. Uma, de cunho investigativo, tendo em vista problematizar e desenvolver minha proposta para a orientação. Outra, de educação permanente, considerando a travessia a realizar para me tornar orientadora, além do papel administrativo (nos sentidos próprio e figurado do termo) que meu diploma de doutorado me autorizava a exercer.[8] O binômio investigativo/formativo como parte do trabalho de orientação se tornou um estilo que cultivo e aprimoro até hoje.

Nos termos da análise institucional socioanalítica, esse trabalho se caracteriza por um tipo de *análise em situação* (LOURAU, 1970), na qual *minha própria prática como orientadora*, suas particularidades e seus efeitos, se constituem objeto de análise individual e coletiva. O registro e a coleta de dados concernem a um conjunto diversificado de fontes: anotações pessoais sistemáticas dos encontros de orientação (individuais e coletivos), assim como das bancas de orientandos; textos escritos em coautoria entre orientadora e orientando(s), seja sobre o próprio processo investigativo/formativo, seja sobre tema associado; dissertações dos orientandos; textos individuais, publicados ou não, escritos pela orientadora. A análise de dados é feita "em ato", pois se constitui como parte da prática de orientação, ou seja, nos termos do trabalho socioanalítico o processo é produto (LOURAU, 1970, 1994).

O tripé conceitual que estrutura o eixo central de minha perspectiva científica e formativa é fruto de um processo de *filiação intelectual a autores de referência*, inicialmente construído em onze anos de trabalho na França. No entanto, em minha prática como orientadora, ao mesmo tempo em que procuro promover uma formação fundamentada em tais referências, constato várias *dificuldades na prática do orientando*, tais como:

» o enunciado da *crise da ciência contemporânea* pode levar o orientando a substituir o paradigma tido como "cartesiano/funcionalista" por um "novo" discurso, tornado um modismo acadêmico, reduzindo a ruptura paradigmática à reprodução de um pensamento linear e disjuntivo, assim como a repetição de procedimentos de pesquisa que se pretende superar;

» o princípio da *análise da implicação do pesquisador* pode conduzir o orientando a limitar o preceito da subjetividade na produção de conhecimentos científicos à expressão de sentimentos, ao relato de experiências, à prescrição ideológica, aos registros autobiográficos;

» a hipótese da *complexidade* e a proposta de *leitura plural das práticas* podem provocar dois tipos opostos de problemas para o orientando: uma paralisia, fruto do sentimento de impotência face à ideia da multiplicidade e heterogeneidade de

referências a considerar; a ilusão de que é possível abordar a prática por meio da justaposição de diversos dados fragmentados;

» a *análise em situação*, da análise institucional socioanalítica, ao provocar a emergência do não saber do sujeito implicado na prática, pode causar desamparo e vazio no orientando, bloqueando, assim, possibilidades para a produção de conhecimentos.

Tais observações levam-me a interrogar sobre o *problema da migração conceitual* entre contextos linguísticos (da França para o Brasil) e entre áreas de conhecimento (da educação para o serviço social). A *filiação* ao autor de referência implica reconhecimento da origem do conceito e do vínculo que liga o sujeito ao genitor (autor) e à comunidade intelectual de origem (FERREIRA, 2017).

A *migração* supõe a "transferência de (dados e informações) [...] para outro lugar" (FERREIRA, 2017), geográfico e cultural. O deslocamento de um conceito produzido em determinado contexto exige *tradução*, ou seja, "passar (uma obra) de uma língua para outra" (FERREIRA, 2017); porém, para além do problema linguístico, têm que ser também consideradas as características e particularidades do novo ambiente.

Para Ardoino (1993, p.21), o autor é "o fundador, o criador, até mesmo o genitor, de toda forma, aquele que se situa, e que é explicitamente reconhecido por outros, como estando na origem de". Para Ardoino, a *autoria* supõe que o sujeito associe à criação, determinismos que *co-operam* na formulação do sujeito-autor.

A migração conceitual implica um trabalho de elucidação da origem e dos condicionamentos que constroem o conceito traduzido. Em outros termos, a migração conceitual supõe um processo constituído de três elementos: *filiação – tradução – autoria.*[9] Esse processo organiza o trabalho epistemológico e formativo que, a meu ver, fundamenta o exercício de um pensamento multirreferencial. Em meu percurso, a diversidade de origens profissionais de meus orientandos (direito, educação física, enfermagem, medicina, pedagogia, psicologia, serviço social) aprofunda e fomenta tais interrogações.[10]

Em minha prática como orientadora, entendo que o problema principal da formação do pesquisador é a *elaboração do problema de pesquisa*. A *experiência do praticante é complexa*, pois constituída por uma multiplicidade de elementos em interação (psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais etc.). Tais elementos se materializam em diferentes planos de intervenção, seguidamente entrelaçados (individuais, grupais, coletivos, organizacionais, comunitários etc.). O praticante é marcado pela cultura oral: há muito a contar, a comentar, a refletir. O praticante apresenta dificuldades para realizar a escrita acadêmica instituída, assim como na leitura e na interpretação de textos teóricos.

Minha hipótese para começar a orientação é de que o relato inicial do orientando expresso em uma escrita "espontânea", contém pistas, ainda que em filigrana, sobre elementos que compõem a pergunta do sujeito. O *texto livre* é um instrumento da orientação

para trabalhar a análise da implicação do orientando, tendo em vista a elaboração do problema de pesquisa.[11] O texto livre estabelece uma objetivação discursiva – um texto escrito – para desencadear a interlocução entre orientadora e orientando. Ao mesmo tempo, esse texto suscita "em ato" a produção singular de conhecimentos pelo sujeito.

A prática do texto livre opera na alusão de objetos pré-construídos (BOURDIEU, 2001), ou seja, na abordagem do senso comum (empírico e conceitual) que habita o sujeito, e direciona tanto sua visão do mundo quanto sua representação da própria prática. Trata-se de uma produção textual individual, caracterizada por uma narrativa elaborada em termos próprios sobre situações vivenciadas, itinerários percorridos, observações realizadas, adversidades sofridas, tensões implícitas, questionamentos formulados.

Essa forma de escrita "livre" se constitui em instrumento para objetivação da experiência, possibilitando assim que o sujeito instaure uma distância entre o que está "dentro de si" e o que é colocado "para fora de si mesmo", através da escrita. Na orientação, instigo o orientando a se expressar sobre sua prática em questão, por meio de palavras e de expressões nas quais se reconhece. Assim sendo, a escrita cria condições para explicitar elementos de sua terminologia, assim como vestígios do fio condutor com o qual tece seu pensamento singular.

Na orientação, esse trabalho inaugura a *metodologia para construção do problema de pesquisa* constituída de três *momentos* distintos, aos quais correspondem respectivos *instrumentos investigativos*:

» *explicitação do problema da prática*: análise da implicação do sujeito em relação à sua prática profissional e/ou acadêmica e/ou militante. *Instrumento*: texto livre;

» *formulação do problema teórico*: a partir de questões emergentes do texto livre, elaboração de um mapa contextual/conceitual, formado pelas categorias constitutivas do problema da prática. *Instrumentos*: estudos bibliográficos e documentais; se for o caso, contatos e/ou entrevistas com pesquisadores e/ou outros profissionais com reconhecido saber sobre o problema em pauta;

» *complexificação do problema empírico-teórico de pesquisa*: realização da (re)formulação e estabelecimento de desdobramentos do problema de pesquisa. *Instrumentos*: interlocução com pares praticantes, aprofundamento de estudos bibliográficos e documentais.

Para além de uma aparente linearidade, os três momentos sinalizam rumos a explorar, que se entrecruzam e se influenciam mutuamente, na construção do caminho a ser percorrido pelo sujeito que produz conhecimentos. Essa metodologia materializa o método para problematização de práticas profissionais, o qual particulariza minha prática singular como orientadora.

Considerações finais

No campo da educação, o tema da orientação se constitui em nó crucial da pós-graduação (*stricto sensu*). Simultaneamente, a formação à pesquisa se evidencia como necessária para a formação continuada, em particular, para profissionais da educação, praticantes que predominam no referido campo.

Neste texto, meu objetivo foi problematizar a orientação e mostrar particularidades do método com o qual trabalho. Esse método propicia condições para evidenciar problemas da formação do pesquisador, entre os quais aparece como fundamental a elaboração do problema de pesquisa. Ao mesmo tempo, o próprio método contém uma metodologia para a construção do problema. Tendo em vista limites formais do presente texto, apresento a seguir, de forma sucinta, alguns *efeitos* do *método* na *prática da orientação*. Tais efeitos sinalizam, a meu ver, para dois ângulos complementares e articulados entre si.

Do *ponto de vista do processo formativo*, a orientação cria condições para uma *escuta singular do praticante*, em *espaço* e *temporalidade* próprios (ARDOINO, 1993), no qual se exercita expressão individual, não julgamento do outro e reflexão compartilhada. Simultaneamente, se promove a experiência, sempre perturbadora e nunca finalizada, com a desconstrução de visões deterministas e pensamentos monorreferenciais. Essa forma de escuta é constituída pelo *reconhecimento do trabalho vivo* do sujeito (DEJOURS, 2009), o qual provoca a emergência de *necessidades de conhecimento* e do *desejo de autoria* (ARDOINO, 1993). Assim, a orientação propicia uma *modificação no sentido do laço social entre orientadora e orientando*: de uma relação centrada no controle da orientadora sobre a produção do orientando, para uma parceria entre dois interlocutores para a produção de conhecimentos, tanto individual quanto em coautoria (ZECCA, 1989).

Nesse contexto, do *ponto de vista da prática científica*, o orientando modifica a relação com o *seu próprio saber* e o *conhecimento de autores de referência*,[12] estabelecendo distinções e articulações entre diferentes e complementares perspectivas da prática sobre a qual se interroga. Outro efeito a sinalizar é a *diferenciação* construída pelo orientando entre *diversas formas da produção de conhecimentos* que, tradicionalmente, estão confundidas e emaranhadas na problematização de práticas profissionais: questionamento existencial do sujeito, intervenção profissional do praticante, avaliação organizacional da ação e/ou da política, pesquisa científica sobre problema empírico-teórico emergente da prática.

Para finalizar, entendo oportuno mencionar ainda que esse trabalho, construído na interface dos campos do serviço social e da educação, se demonstra pertinente para outros campos profissionais. Essa afirmação tem como base minha experiência na orientação de mestrandos com diferentes formações na graduação, assim como experiências de interlocução e de intervenção junto a docentes e estudantes de outras áreas de conhecimento.

Recebido em 05/06/2017 e aprovado em 29/09/2017

Notas

1 Considerando que neste texto, não problematizo questões de gênero, trabalho com uma escrita em termos genéricos e sem flexões.

2 A permanência no quadro docente do referido Programa reporta-se ao período de 1997/1 a 2003/1. As condições científicas, políticas e organizacionais que determinaram o término dessa experiência não se constituem em objeto de análise do presente artigo.

3 As traduções de textos do francês para o português foram por mim realizadas.

4 No próximo segmento apresentarei essa metodologia da orientação.

5 Por razões próprias à institucionalização da pós-graduação na França, no período em que lá residi e realizei minha formação, cursei o doutorado sem ter realizado previamente um mestrado, pois esse curso não existia na estrutura acadêmica da época.

6 Saviani (2002, p. 153-154) faz uma distinção que entendo fundamental para a prática docente, discernimento que fui construindo empiricamente no meu trabalho: "o vetor principal dos cursos de graduação é a formação profissional e não a formação de pesquisadores". Em consequência, a iniciação científica na graduação "teria antes a finalidade de familiarizar o aluno (o futuro profissional) com os processos e os procedimentos da investigação científica".

7 Hostins (2006) mostra a tensão então presente no campo da pós-graduação entre as funções acadêmica e profissional, em um contexto marcado pelos preceitos neoliberais.

8 Bianchetti (2002, p. 172) comenta sobre o orientador: "é como se ele, tendo transposto o limiar da pós-graduação, tendo conseguido o grau de doutor, automaticamente alcançasse a qualificação para orientar. Num passe de mágica o orientando se transforma em orientador".

9 Essa hipótese está baseada em trabalho anteriormente realizado, com algumas modificações (DALPIAZ, DE LA FARE, 2000).

10 O trabalho que tenho realizado sobre o problema da migração conceitual se limita a uma problematização de minha prática como orientadora e como docente. Assim sendo, até o momento, não dirigi minha pesquisa para questões próprias aos campos da filosofia e da linguística, que compõem o problema.

11 A gênese do texto livre encontra-se em minha formação em ciências da educação, na Universidade Paris 8, especificamente, em trabalhos realizados com quatro professores que abordavam, em formas distintas, a análise da implicação do pesquisador pela prática da escrita: Michel Lobrot, com a escrita automática; René Barbier, com o diário de percurso; René Lourau, com o diário de pesquisa; Ruth Canter Kohn, interrogando motivações e objetivos do pesquisador para fazer pesquisa.

12 Dois procedimentos de pesquisa a destacar: estudo da polissemia de termos e o estudo "à letra" de textos de autores de referência, cuja inspiração é a forma de trabalhar (em aula, na escrita) de professores que tive durante minha formação em ciências da educação, na Universidade Paris 8: Jacques Ardoino e Guy Berger.

Referências

ARDOINO, J. **Éducation et politique**; propos actuels sur l'éducation II. Paris: Gauthier-Villars, 1977.

_____. L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratiques de Formation – Analyses**. Saint-Denis, n.25-26, p.15-41, avr. 1993.

AUTHIER, M.; HESS, R. **L'analyse institutionnelle**. Paris: PUF, 1981. (Que sais-je?, 1968)

BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússola do escrever**; desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p.165-185.

_____. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu*: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 439-460, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6239/5113>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússola do escrever**; desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2.ed. rev. e acresc. de 124 p. 7 imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

DALPIAZ, L. H. **Devenir praticien-chercheur, une possibilité pour le dépassement de la crise des travailleurs sociaux**: l'approche d'une assistante sociale. 1994. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation), Département des Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis, Saint-Denis-France, 1994.

_____. Formação de pesquisadores e prática de orientação no Serviço Social. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 8, 2002, Juiz de Fora. **Anais**. Juiz de Fora: ABEPSS, 2002. CD-ROM.

_____. Educação permanente e políticas públicas: problematização de práticas e produção de conhecimentos. **Roteiro**, Joaçaba, v.40, Edição Especial, p.173-192, 2015.

DALPIAZ, L. H.; DA LA FARE, M. Multiforme: Filiation... traduction… trahison… autorisation… Élements d'un projet "en acte" et d'une pratique singulière d'institutionnalisation d'un groupe de recherché au Brésil. In: Colloque International de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation – "L'universel et le singulier; l'éducation comme dialectique: experiences et recherche", IX, 2000, Rennes, France. **Actes**. Rennes, France: AFIRSE, Université Rennes 2, Haute Bretagne, 2000, p.224-229.

DEJOURS, C. **Travail vivant** 2: Travail et émancipation. Paris: Payot, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário do Aurélio**, 2017.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 14 abr. 2017.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LOURAU, R. **L'analyse institutionnelle**. Paris: Minuit, 1970. (Arguments)

_____. Implication et surimplication. **Revue du Mauss**. Paris, n.10, p.110-120, 4. trim. 1990.

MORIN, E. **La méthode** 1. La nature de la nature. Paris: Seuil, 1977. (Points, Essais, 123)

_____. **La méthode** 3. La connaissance de la connaissance. Paris: Seuil, 1986. (Points, Essais, 236)

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússola do escrever**; desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p.135-163.

ZECCA, M. L'évaluation: outils d'émancipation? In: BACHMANN, C. **Les savoirs-faire de l'inquiètude et du renouveau**: une formation à l'évaluation de l'action sociale. Paris: PROMOFAF, 1989, p.57-59.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.463

Práticas avaliativas docentes
Em Educação Física escolar

Renata Beatriz Klehm*
Luana Costa Almeida**

RESUMO: Este estudo analisa as práticas avaliativas adotadas por professores de Educação Física na aprendizagem dos alunos. Os dados mostram que, embora os professores ainda utilizem práticas avaliativas caracterizadas dentro de uma visão conservadora, de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas, tomando os referenciais legais e as delimitações teóricas de estudiosos da área, observa-se certa evolução conceitual - tanto no discurso quanto na intenção prática - por uma avaliação mais qualitativa.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Práticas pedagógicas. Educação Física. Escola.

Teaching evaluation practices
For Physical Education in Schools

ABSTRACT: This study analyzes the evaluation practices adopted by physical education teachers in student learning. The data show that, although teachers still use evaluative practices characterized as being conservative, in a way that is not systematized in the daily routine of classes, using legal references and the theoretical delimitations of scholars in this area, a more qualitative evaluation is evolving - both in the discourse and in practical intention.

* Possui graduação em Educação Física e mestrado em Educação pela Universidade Vale do Sapucaí. Atualmente é professora efetiva com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- campus Inconfidentes. Inconfidentes/MG - Brasil. *E-mail*: <bia.klehm@gmail.com>.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) e pesquisadora colaboradora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos-LOED da Faculdade de Educação da Unicamp. Pouso Alegre/MG - Brasil. *E-mail*: <luanaca@gmail.com>.

Keywords: Learning evaluation. Pedagogical practices. Physical education. School.

Prácticas de evaluación docente
De Educación Física escolar

RESUMEN: Este estudio analiza las prácticas de evaluación adoptadas por profesores de Educación Física durante el aprendizaje de los alumnos. Los datos muestran que, a pesar de que los profesores todavía usan prácticas de evaluación caracterizadas por una visión conservadora, de manera poco sistematizada en el día a día de las clases, tomando las referencias legales y los marcos teóricos de los estudiosos en el asunto, se observa cierta evolución conceptual –tanto en el discurso como en la intención práctica– hacia una evaluación más cualitativa.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Prácticas pedagógicas. Educación Física. Escuela.

Pratiques d'évaluation des enseignants
En Éducation Physique scolaire

RÉSUMÉ: Cette étude analyse les pratiques d'évaluation adoptées par les professeurs d'Éducation Physique dans l'apprentisage des élèves. Les données montrent que, bien que les professeurs utilisent encore des pratiques évaluatives d'obédience conservatrice dans le quotidien des cours, en prenant comme cadre de références tant légal qu'au niveau des frontières théoriques le travail de chercheurs, on remarque une certaine évolution conceptuelle- autant dans le discours que dans l'intention pratique- dans le sens d'une évaluation plus qualitative.

Mots-clés: Évaluation de l'apprentissage. Pratiques Pédagogiques. Éducation Physique. École.

Introdução

Avaliar, segundo Luckesi (2005, p. 47), "é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, constatamos e qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; no caso de pessoas, junto com elas".

Voltando mais especificamente à avaliação enquanto componente da prática pedagógica docente, podemos considerar, tomando a definição dada por Libâneo (1991, p.196), que a avaliação escolar é:

> […] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Como destaca Caldeira (2000), a avaliação, independentemente do nível de ensino em que se processa, não existe e não opera por si mesma; ela é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino. Ou seja, está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico.

> A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (Idem, p. 122).

A avaliação está, portanto, inserida em um contexto sócio-histórico determinado, assentada em um modelo de sociedade, de homem e de educação, ainda que muitas vezes seus executores não tenham consciência disso.

Como consequência e tomando as percepções de Caldeira (2000), podemos considerar que a avaliação escolar tem-se modificado no decorrer dos anos como resultado das mudanças estruturais na sociedade, das alterações no comportamento humano e dos avanços tecnológicos e conceituais da área educacional, dentre outros.

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema que gera intensos debates, desde as críticas aos modelos caracterizados como classificatórios, até a proposição de modelos mais democráticos, voltados a uma visão diferente de mundo, sociedade e educação.

Do mesmo modo, esses debates se estendem à avaliação da aprendizagem da disciplina Educação Física, pois, como explica Castellani Filho et al. (2009), até algumas décadas atrás, esse componente curricular tinha como principal enfoque de avaliação o desenvolvimento motor e a melhora da performance, o que era mensurado por meio de métodos de avaliação quantitativa.

Todavia, atualmente, como orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997), a Educação Física objetiva, além do desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos educandos, pois é um campo educacional que tem como principal objeto de trabalho o corpo, a corporeidade e a cultura corporal do movimento. Com isso, surge um novo instrumento de inferência para avaliar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina – a avaliação qualitativa –, provocando, assim, vários debates.

Partindo dessa perspectiva, torna-se relevante retomar, antes de adentrar mais especificamente à discussão dos dados da pesquisa, os aspectos que englobam o tema da avaliação da aprendizagem e suas concepções, especialmente na área de Educação Física. Isso porque são esses aspectos e delimitações que permitem a análise das práticas docentes, objeto de nossa investigação, a qual objetivou analisar as práticas avaliativas adotadas por professores de Educação Física na aprendizagem de seus alunos.

A avaliação da aprendizagem na Educação Física

Historicamente, a avaliação da aprendizagem no componente curricular Educação Física esteve relacionada à aplicação de testes para verificação de desempenho motor e aptidão física, *performance* e rendimento esportivo, o que era mensurado por meio de métodos de avaliação quantitativa. Considerava-se que todos os alunos deveriam ser submetidos a atividades avaliativas e a resultados padronizados e homogeneizados (BARROSO *et al*., 2011).

Porém, tomando as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação deve ser algo útil, não só para o professor, mas também para o aluno, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino-aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo (BRASIL, 1997).

No entanto, é fundamental salientar que a disciplina Educação Física, ao longo de sua trajetória, apresentou finalidades distintas e, mesmo hoje, não apresenta uma proposta hegemônica ou única (BARROSO *et al*. 2011), aspecto que impacta diretamente nas práticas cotidianas dos professores da área.

Atualmente, e de forma mais usual, a Educação Física em âmbito escolar tem sido definida como uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogos, brincadeira, lutas, esportes, danças, ginástica, conhecimentos sobre o corpo, formas estas que configuram uma área de conhecimento que é chamada de cultura corporal de movimento (CASTELLANI FILHO, *et al*., 2009).

Em se tratando desse aspecto, Daólio (2004, p.2) esclarece que:

> Cultura é o principal conceito para a Educação Física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dimensão cultural, desde os primórdios da evolução, até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Daólio (2004) destaca, ainda, que a Educação Física, pautada nos pressupostos da cultura corporal, deixa de ser uma disciplina baseada exclusivamente nos princípios biológicos, passando a priorizar os conhecimentos culturais historicamente construídos. Além disso, assim como as demais disciplinas escolares, a Educação Física deve ter como um de seus objetivos o de propiciar ao aluno o pleno exercício da cidadania e isso se efetiva quando o professor busca, em sua prática pedagógica, a formação do aluno crítico, direcionado para a conquista de sua autonomia por meio do conhecimento, da reflexão e da transformação da cultura corporal de movimento (BARROSO *et al.* 2011).

Sendo assim, avaliar como os conteúdos da cultura corporal de movimento são apreendidos pelos alunos não é tarefa fácil e simples. Como relata Freire (2009, p.196):

> Se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia, etc., que dirá quanto à aprendizagem da Educação Física? Como avaliar a aprendizagem do movimento quando sabemos a infinidade de fatores nele envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimentos, cognição, afetividade, etc.?

Segundo Carvalho *et al*. (2000), a avaliação do componente curricular Educação Física deve ser contextualizada e analisada de maneira ampla, inserindo-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e não restrita a métodos, procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos.

A avaliação desse componente curricular deve levar em conta a análise de diferentes variáveis, dentre as quais poderíamos destacar: a definição dos objetivos, princípios, conteúdos e metodologias; as ações do professor, relação com os alunos e compromisso com o ensino; as ações dos alunos, participação nas aulas, interesse, assiduidade, relação com os colegas e professores e nível de aprendizagem.

No tocante aos conteúdos as orientações contidas nos PCN (BRASIL, 1997) e no documento mineiro CBC de Educação Física (MINAS GERAIS, 2008) indicam que os critérios avaliativos a serem adotados pelos professores da área levem em conta a três dimensões: atitudinais (referem-se aos valores e às normas de conduta apresentados pelo aluno), procedimentais (relacionadas a parte prática da aula de Educação Física) e conceituais (relacionadas ao conteúdo teórico da disciplina).

Alinhadas com as delimitações da literatura da área, as orientações para a prática avaliativa no componente curricular Educação Física contidas nos PCN (BRASIL, 1997) e CBC (MINAS GERAIS, 2008) destacam que os professores devem, inicialmente, fazer um diagnóstico para identificar quais os conhecimentos prévios dos alunos, o que necessitam aprender e quais são suas dificuldades. Feito isso, a avaliação deve ser contínua, ao longo de cada aula, visualizando o aluno na íntegra, ou seja, analisando os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, com vistas a acompanhar e retroalimentar a trajetória da aprendizagem do aluno, considerando as intencionalidades das ações pedagógicas estabelecidas em curto, médio e longo prazo.

Na análise dos dados obtidos pela avaliação, as orientações esclarecem que deve ser feita à luz de referenciais previamente delimitados, isto é, de critérios tais como padrões de desempenho, conduta, atitude, entre outros, estabelecidos em coerência com os objetivos e princípios norteadores da proposta pedagógica da escola, possibilitando realizar um julgamento de valor sobre o nível de aprendizagem dos educandos.

Partindo dessas proposições, a avaliação da aprendizagem em Educação Física deve englobar os aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, sem desconsiderar as condutas sociais dos educandos nas suas mais diversas manifestações, tendo a expressão corporal como linguagem. A proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Física deve, portanto, levar em conta a observação, a análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento das atividades (SOARES *et al*., 1992).

Delimitação metodológica da pesquisa

Considerando nosso objeto de estudo, para a realização deste trabalho optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, em virtude de buscar a compreensão de um fenômeno amplo, complexo e, em muitos aspectos, de natureza subjetiva (GIL,1999). Foram selecionadas como técnicas para a coleta de informações três diferentes instrumentos: a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação *in loco*.

A análise documental se deu a partir da consulta de documentos escolares, principalmente o projeto político pedagógico das escolas e o planejamento dos professores, documentos que proporcionam, como destaca Moreira (2005, p.41), informações acerca das concepções avaliativas no ambiente escolar.

A entrevista baseou-se em roteiro semiestruturado com os professores de Educação Física e gestores das duas escolas, tendo como objetivo abranger um amplo espectro de questões relacionadas à prática da Educação Física escolar e, principalmente, à identificação das práticas avaliativas dos professores da área. Especificamente, a opção pela entrevista semiestruturada se justifica, como pontua Gil (1999), por este instrumento permitir certa organização dos questionamentos, além de ser um instrumento flexível e versátil, que permite a obtenção de grande riqueza informativa.

Já a observação em campo teve por objetivo investigar o fazer pedagógico *in loco* e ocorreu com frequência regular de 5 horas/aula de observação por semana em cada uma das escolas, totalizando 9 semanas de observação. Para Gil (1999), a observação do fenômeno pode configurar-se como um complemento aos fatos captados pela entrevista, possibilitando melhor entendimento da realidade pesquisada.

Participaram de nossa pesquisa cinco (5) profissionais atuantes no cenário escolar, dois da escola pública e três da escola particular, sendo eles: a diretora e o professor de

Educação Física da escola pública estadual; o diretor, a professora de Educação Física e o professor de esportes da escola particular.

Com intuito de preservar as identidades, o nome dos sujeitos entrevistados não é informado, substituído por códigos. Os professores de Educação Física são identificados pela letra P, sendo P1 - professora da escola particular; P2 - professor da escola pública e PE- professor de esportes.

As instituições de ensino selecionadas correspondem a duas escolas das diferentes redes que atendem anos finais na cidade de Ouro Fino-MG, sendo uma pública estadual e outra particular. A opção por instituições de redes diferentes é explicada pelo intuito de que nossa investigação não ficasse restrita às delimitações de uma única rede de ensino, permitindo um leque mais amplo à observação das práticas avaliativas praticadas por professores de Educação Física.

A escola pública possui apenas um professor de Educação Física que atua há 18 anos, ministrando 18 aulas semanais. Ele é formado há 26 anos em Educação Física, com habilitação em Licenciatura Plena.

A escola particular possui uma professora de Educação Física e um professor de Esporte. A professora de Educação Física é formada há 19 anos no curso de Licenciatura Plena em Educação Física e atua na escola desde 2009, ministrando aulas no ensino fundamental e médio, com um total de 11 aulas semanais. O professor de Esporte foi contratado há 2 anos para ministrar aulas específicas de modalidades esportivas, sendo formado desde dezembro de 2013 no bacharelado em Educação Física.

A organização das informações coletadas e a análise seguiram os parâmetros da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011). À vista disso, optou-se por organizar os dados agrupando-os pelo núcleo de conteúdo em diferentes temáticas analíticas, as quais foram nomeadas no estudo como: a) Concepções de Educação Física, b) Planejamento, Conteúdo Curricular e objetivos e c) Avaliação da Aprendizagem na Educação Física.

Todavia, pela limitação posta à extensão do presente texto, optamos por não trazer as temáticas analíticas em separado, procurando apresentar nossos achados de forma contínua a partir de sua relação.

As evidências da pesquisa

Com as análises das entrevistas, observações nas aulas e documentos consultados das escolas foi possível constatar que os professores e gestores que fizeram parte desse estudo atribuem grande importância ao processo avaliativo, reconhecendo sua necessidade na prática educacional.

A pesquisa nos possibilitou, ainda, verificar que os professores de Educação Física investigados utilizam a participação nas aulas, comportamentos dos alunos e

aprendizagem de habilidades motoras e de técnicas esportivas como os indicadores mais relevantes para avaliar o processo ensino-aprendizagem de seus alunos, indicando uma valorização da dimensão atitudinal, seguida da procedimental e da conceitual.

Levando em consideração essas três dimensões, podemos considerar que a avaliação indicada nas respostas dos professores pesquisados para avaliar os seus alunos refere-se mais fortemente ao conteúdo atitudinal, como pode ser visto na fala de P1: "A criança ela é avaliada [...] na parte afetiva, no trato com o colega, no comportamento na hora que eu estou explicando".

A aprendizagem de conteúdos atitudinais na disciplina Educação Física, integrada às outras duas dimensões (procedimental e conceitual), é recomendada por diversos autores, como Darido e Rangel (2005), Sanches Neto e Betti (2008) Freire (2009) e Darido (2011).

Dentro da dimensão atitudinal, o item mais apontado pelos professores como parte do seu processo avaliativo foi a participação dos alunos na aula. Segundo Darido e Souza Júnior (2011), na Educação Física escolar, sobretudo recentemente, a observação da participação tem tido um papel importante na avaliação. Fernandes e Greenville (2007, p.129) argumentam que "a participação é uma condição que se faz necessária para o aprendizado dos vários conteúdos propostos pela Educação Física, talvez mais importante até do que para outras disciplinas, por possuírem características marcadamente teóricas".

Isso porque a avaliação realizada pela disciplina não se resume simplesmente ao fato de o aluno participar ou não da atividade, é importante observar que a avaliação da participação vai além da mera execução, é fundamental também observar os alunos na sua capacidade de aprender a reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2011).

Todavia, como destacado nos trechos a seguir, observamos que, dentre os pontos evidenciados na análise das falas, os professores utilizam a avaliação como meio de "punição" quando os alunos não cumprem as normas estabelecidas para a aula de Educação Física, ou seja, quando os alunos infringem as regras estabelecidas pelo docente, aspecto que evidencia a perpetuação de uma prática historicamente conhecida.

> P1 - Eu dou a nota. Assim, eu avalio eles toda a aula. Participação, respeito com os colegas, vestimenta, pontualidade [...]. Se ele não vier com a roupa de ginástica e vai para a quadra mas com um ponto negativo. Porque às vezes eles usam a calça jeans como desculpa para não fazer a aula. Daí eu digo, vai, faz a aula, mas você está com um ponto negativo. E daí eu vou anotando.

> P2 – Sim dou nota. [...] Mas na EF eu não sou a favor de prova não. [...] eu anoto no diário. Sabe, a gente vai também sempre anotando se o aluno vem a aula de calça jeans, se não quer participar da aula por motivo nenhum.

> PE - Então, geralmente a gente dá nota de 1 a 2 pontos de participação e a nota maior de avaliação dos alunos. [...] Assim, eu faço anotação referente ao que o aluno

> perde, se ele não comportou, se ele está fazendo com má vontade, eu anoto, ou ele não teve presença e não trouxe atestado, a calça, a roupa se não está adequado, aí é anotado. Agora, o aluno que não me dá trabalho já sabe que ele vai ter a nota de acordo com o que ele fez.

Verifica-se que alguns dos critérios avaliativos utilizados pelos investigados e já amplamente criticados por estudiosos da área (dentre outros, FREIRE, 2009; DIAS SOBRINHO, 2003; MOREIRA; PEREIRA, 2011), considerados inapropriados para avaliar a aprendizagem dos alunos, fazem-se presentes na ação dos professores, como por exemplo o critério da pontualidade e do uso do uniforme, já que em hipótese alguma são indicativos de que o aluno assimilou o conteúdo apresentado em aula.

Além disso, como destaca Campos (2011), quase todos os regimentos escolares contêm artigos legais que dão direito ao aluno de buscar todos os conhecimentos veiculados na instituição. Logo, a relação de critérios que deveriam ser observados e cobrados para o devido conforto no momento da prática do aluno, como é o caso da vestimenta, tornou-se um critério que define se o aluno está apto ou não para fazer a aula e, além disso, se ele será ou não avaliado positivamente em seu desenvolvimento na disciplina.

Como esquematizado no quadro 1, e tomando os indicadores construídos por Moreira e Pereira (2011) em estudo sobre a avaliação em Educação Física, analisamos as respostas dos professores e, após a identificação dos critérios utilizados para a atribuição das notas dos alunos, procedemos à distribuição nos diferentes indicadores de avaliação. Tomando a não exclusão entre os diferentes indicadores, há professores que podem ser enquadrados em mais de um, merecendo destaque a diferença entre os sujeitos, já que alguns se enquadram em uns e não em outros indicadores, mais ou menos próximos das delimitações conceituais da área e das propostas nas orientações curriculares que regem o trabalho do professor de Educação Física no estado de Minas Gerais.

Quadro 1 - Indicadores para a aferição das notas utilizados pelos professores de Educação Física entrevistados

Indicadores	Professores	Critério
Sobre a presença do aluno	P1, P2 e PE	Se ele participar de todas as aulas no ano, terá nota 10, se participar da metade, tirará 5 e assim por diante.
Estar devidamente uniformizado para as aulas	P1, P2 e PE	Se o aluno estiver sempre uniformizado, "ganha" o direito de participar das aulas, caso contrário, fica de fora e ainda perde a nota.

Indicadores	Professores	Critério
Comportamento	P1, P2 e PE	Observação da conduta do aluno na aula (se conversa, se faz as atividades, se respeita o professor e os colegas, se é disciplinado) sem nenhum tipo de registro, ou com registro pouco sistematizado. Prevalece o olhar por olhar com posterior emissão de juízo de valor.
Aplicação de testes físicos/motores	P1, PE	Se o aluno atingir os resultados excelentes, tem nota elevada, se for abaixo da expectativa, a nota será baixa.
Trabalhos teóricos	P2 e PE	Trabalhos de pesquisa em livros ou sites da internet sobre a história das modalidades esportivas, suas regras, táticas, entre outras.
Provas práticas	PE	Cobrança da execução perfeita dos movimentos estereotipados. Realizou com perfeição, nota 10, se houve erros, haverá descontos.
Provas teóricas	PE	Aplicação de provas em que é cobrada a memorização de regras ou história de determinada modalidade trabalhada em sala.

Fonte: Organização nossa a partir da proposição de Moreira e Pereira (2011).

Tomando este quadro e complementando sua análise com a observação *in* loco, podemos dizer que o instrumento de avaliação mais utilizado nas aulas pelos professores de Educação Física de ambas as escolas foi a observação. Todavia, o professor de esportes relatou que utiliza também testes físicos, avaliação física e provas teóricas.

Vale ressaltar que o professor de esportes, pelas características próprias de sua função na escola particular, como treinador de modalidades esportivas, apresenta práticas avaliativas condizentes com os pressupostos estabelecidos para o cargo. Assim, os conteúdos, os objetivos de ensino e as práticas avaliativas adotadas por esse professor se diferenciam dos professores de Educação Física escolar, pautando-se na concepção esportivista de Educação Física com vistas a preparar os alunos para competições, priorizando a aprendizagem de habilidades e técnicas, bem como de regras e táticas próprias dos esportes em detrimento de outras linguagens corporais.

Associado a isso, nossos achados mostram que não há uma concepção de Educação Física hegemônica na fala dos professores, havendo, para cada docente, uma visão diferente do que é a Educação Física escolar, fato que reflete na maneira como avaliam seus alunos.

Como sistematizado no Quadro 2, quando se relaciona definição *versus* função da Educação Física na escola, na visão dos sujeitos entrevistados, observa-se coerência entre os dois aspectos, já que a função sinteticamente apontada por cada professor dialoga de forma apropriada com a definição que assume:

Quadro 2 - Definição versus função da Educação Física escolar

Professores	Definição de Educação Física escolar	Função da Educação Física escolar
P1	Desenvolvimento de habilidades	Trabalhar todos os tipos de habilidades
P2	Formação humana	Formar cidadãos
PE	Iniciação esportiva	Ensinar práticas esportivas

Fonte: Achados nosso.

A despeito dessas duas questões (conceito e função da Educação Física), Medina (2011), relata sua preocupação em relação às diferentes formas com que os professores da área concebem a disciplina, não havendo um consenso a respeito de sua função e definição. Nesse tocante, Freire (2003, p.35) provoca:

> Se a Educação Física pretende ser uma disciplina escolar com *status* semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina. Enquanto "engasgar", cada vez que for questionada sobre o que pode ensinar, será uma disciplina "marginal".

Em complemento aos relatos de Medina (2011), Darido (2011) atenta para o fato de que a compreensão de como a Educação Física é concebida pelos professores e pela escola é fator fundamental para entender como é realizada a avaliação desse conteúdo escolar. Como demonstra Campos (2011, p.150) "se não se tem ainda definida qual é a Educação Física que deve ser ensinada na Educação Básica não se tem como avaliar. Avaliar o quê?"

É importante destacar, todavia, que a Educação Física passou por diversas transformações quanto a sua concepção e objetivos, acompanhando as mais diversas situações históricas e de acordo com os PCN:

> Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento – fundamentos de seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, 1997, p.22).

Em função disso, nota-se que as concepções vigentes sobre a Educação Física não se encontram de todo erradas e, sim, desatualizadas em relação ao que vigora nos documentos que nacionalmente orientam a atuação na área.

Outra questão abordada na entrevista diz respeito aos conteúdos trabalhados nas aulas pelos professores, como destacado nos trechos das entrevistas a seguir. É interessante refletir que mesmo os dois respondentes com o cargo de professor de Educação

Física escolar tendo declarado trabalhar os conteúdos propostos pelos PCN que compõem a cultura corporal de movimento, como jogos, esportes, lutas, ginásticas, atividades rítmicas, expressivas e conhecimentos sobre o corpo, eles apresentaram objetivos educacionais diferentes com o ensino dos conteúdos, o que interfere diretamente na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Enquanto a professora da escola particular, objetiva, principalmente, com a avaliação, verificar se o aluno aprendeu todos os tipos de habilidades, o professor da escola pública busca avaliação mais ampla, que comporte tanto a questão comportamental, como a formação teórica, através de diferentes abordagens em vias da formação cidadã.

> P1 - Os conteúdos são todos dentro da cultura corporal de movimento, tudo que eu puder estimular e trabalhar, eu procuro trabalhar. [...] dança, todos os tipos de esportes que dá para trabalhar, jogos e brincadeiras, recreação, condicionamento e ginástica.

> P2 - A escolha dos conteúdos é de acordo com os PCN, que são esportes, lutas, danças e brincadeiras. Mas assim, tem também os conteúdos voltados para a parte de formação de cidadania e saúde, a gente pega os temas que estão mais em destaque com eles, o que os jovens mais sentem hoje, por exemplo, a gente trabalhou muito esse ano, com o tema autoestima e depressão, que é uma coisa que está atingindo muito hoje a juventude, ansiedade, sabe, o que que o exercício físico ajuda. Então é nesse sentido.

Nos chamou a atenção, igualmente, que a responsabilidade pela avaliação apareceu centrada na figura do professor ou da equipe pedagógica da escola, sendo os critérios avaliativos estabelecidos com base no desempenho individual dos alunos, nos testes e nas atividades específicas, o que contraria as indicações dos documentos analisados, os quais dão aos alunos papel ativo nesta avaliação (BRASIL, 1997; MINAS GERAIS, 2008).

Vale ressaltar, todavia, que a função privilegiada da avaliação do ensino-aprendizagem apresentada pelos professores foi a contínua, em conformidade com a delimitação da literatura (dentre outros, LUCKESI, 2008) e pressupostos avaliativos dos documentos orientadores da área (CBC e PCN). Todos os professores relataram que avaliam a aprendizagem de seus alunos em todas as aulas, como indicado, também, nos PPP de suas escolas.

Porém, ainda que percebam a necessidade e prática dessa avaliação contínua, citam fatores que dificultam seu exercício no cotidiano escolar, os quais vão além de fatores mais organizacionais da prática.

Podemos destacar, a partir dos dados analisados, que os fatores apontados explicitamente pelos professores como os que mais dificultam a prática da avaliação na Educação Física escolar são:

Quadro 3 - Fatores que mais dificultam a prática de avaliação segundo os professores pesquisados

Professor P1	Falta de organização no ato avaliativo, como elaboração de instrumentos de coletas de informações (fichas de registro, caderno de anotações, etc.) e a dificuldade de uma observação sistemática.
Professor P2	Questões culturais, religiosas, sociais e familiares da vida particular de cada aluno que muitas vezes interferem no seu rendimento nas aulas.
Professor EF	Falta de aptidão física para o treinamento esportivo e a grande dificuldade dos alunos na execução dos gestos técnicos, o que faz com que acabem avaliando o aluno mais pelo esforço do que pela execução correta das atividades propostas.

Fonte: Achados nosso.

Todavia, acreditamos que as dificuldades anunciadas pelos professores vão além dos fatores mencionados no quadro 3. Pela análise das falas no decorrer de toda a entrevista foi possível perceber que os docentes sentem dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos em grande parte pela concepção de avaliação - muitas vezes confundida com dar nota - e pela própria natureza e lugar do trabalho da Educação Física escolar, por ser uma disciplina que objetiva, além do desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos educandos, dado ser um campo educacional cujo principal objeto de trabalho é o corpo, a corporeidade e a cultura corporal do movimento.

Em relação às ações práticas, foi possível perceber que a avaliação praticada por todos os professores de Educação Física pesquisados é realizada de forma pouco sistematizada no cotidiano das aulas. Durante as análises dos PPP das escolas, bem como das entrevistas com os professores e gestores, foi possível notar certo descuido com a avaliação da aprendizagem dos alunos na disciplina em Educação Física, aspecto que pode ser reflexo da falta de uma definição clara do que representa esta disciplina na escola, assim como da falta de práticas avaliativas coerentes e significativas na aprendizagem dos conteúdos propostos.

Conclusão

Os resultados revelaram que os aspectos operacionais da prática avaliativa continuam caracterizados dentro de uma visão conservadora do processo ensino-aprendizagem, já que se referem mais à aferição de nota que à avaliação para tomada de decisão e reconstrução do planejamento docente.

Foi possível perceber que os professores pesquisados, corroborando a literatura da área, não possuem uma visão clara da diferença entre avaliar a aprendizagem e atribuir notas.

Todavia, observamos certa evolução conceitual tanto no discurso quanto na prática docente, as quais demonstram a predisposição de se aproximar de uma avaliação mais qualitativa, apontando como preferência a avaliação pautada na observação da participação e envolvimento em aula, de forma contínua.

Dessa forma, os fatores relacionados à avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar apontados pelos professores indicam que as práticas avaliativas são utilizadas, mesmo que de forma assistemática, ocorrendo uma predominância para a avaliação na dimensão atitudinal, o que indica mudança tanto nas práticas de ensino, quanto nas avaliativas, prevalecendo os critérios qualitativos sobre os quantitativos.

Recebido em 01/06/2015 e aprovado em 16/03/2016

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROSO, André Luís Ruggiero et al. Objetivo, Conteúdos, Metodologia e Avaliação. In: DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação Física Escolar:** compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011. P.23-32.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. (Cadernos de Avaliação 3).

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física.** Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

CARVALHO, Maria Helena da Costa *et al*. **Avaliar com os pés no chão**: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Pernambuco: UFPE, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011a.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO; Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física:** possibilidades de intervenção na escola. 7.ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

DIAS SOBRINHO, José**. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Saulo; GREENVILE, Roberta. Avaliação da aprendizagem na Educação Física. **Motrivivência**. Ano XIX, nº 28, p.120-138. Jul./2007.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003.

_____. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**: novas contradições e desafios do século XXI**.** 26.ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Física**: proposta curricular, ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: 2008.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, José; BARROS, Antônio. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MOREIRA, Evandro Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. **Educação Física Escolar**: desafios e propostas 2. 2.ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação\ física de 5ª. A 8ª. série do ensino fundamental. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp**., São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, jan./mar., 2008.

SOARES, Carmen et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.697

O trato com o conhecimento da dança na escola
Trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia

Josiane Cristina Climaco*
Claudio de Lira Santos Junior**
Celí Nelza Zulke Taffarel***

RESUMO: As dificuldades para inserir e contextualizar de forma sistematizada a dança no currículo da Educação Física na escola, inspíraram esta pesquisa, em que buscamos desenvolver o trato deste conhecimento e especificar que se trata de um conhecimento e de um conteúdo específico da cultura corporal a ser contemplado na escola, e cujo sentido ontológico é formar o ser social.

Palavras-chave: Dança. Educação Física. Currículo Escolar.

Using the knowledge of dance in school:
Pedagogical work in teacher formation in Bahia

ABSTRACT: This research is inspired by the difficulties to insert and systematize dance into the Physical Education curriculum in schools. We seek to develop and use this knowledge and to specify that it is knowledge of and a specific content of the corporal culture to be contemplated in school, and whose ontological sense is to form the social being.

Keywords: Dance. Physical education. School curriculum.

* Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Bahia. É mestre em Educação pela mesma instituição. Atualmente atua como professora na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Salvador, BA- Brasil. *E-mail*: <jcclimaco@gmail.com>.

** É mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professor associado da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA- Brasil. *E-mail*: <clirasjr@gmail.com>.

*** É mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria, e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA- Brasil. *E-mail*: <taffarel@ufba.br>.

La relación con el conocimiento de la danza en la escuela
Trabajo pedagógico en la formación del profesor en Bahia

RESUMEN: Las dificultades en la introducción y contextualización sistematizadas de la danza en el programa docente de Educación Física en la escuela inspiraron este estudio, en el que buscamos desarrollar el tratamiento de este conocimiento y especificar que se trata de un conocimiento y de un contenido específico de la cultura corporal a contemplar en la escuela, y cuyo sentido ontológico es formar el ser social.

Palabras clave: Danza. Educación Física. Currículo Escolar.

La question de la connaissance de la danse à l'école:
Travail pédagogique en formation de professeur à Bahia

RÉSUMÉ: Ce sont les difficulés à insérer et contextualiser de forme systématique la danse dans le programme d'Éducation Physique à l'école qui ont inspiré cette recherche, dans laquelle nous cherchons à analyser le traitement reçu par cette forme de connaissance et à montrer qu'il s'agit d'un savoir et d'un contenu spécifique de la culture corporelle qui doivent être pensés au sein de l'école et dont le sens ontologique est la formation de l'être social.

Mots-clés: Danse. Éducation Physique. Programme Scolaire.

Introdução

Estudos de outros autores e pesquisas sobre a dança na escola apresentam relatos e entrevistas de professores (as) sobre a ausência do trato deste conhecimento na escola de forma sistematizada. Segundo Brasileiro (2003) a dança é minimamente tratada como folclore nas escolas. Raramente é valorizada. É reconhecida como atividade extraescolar e extracurricular.

No ensino da dança, ainda segundo Brasileiro (2003), se faz necessário discutir, no interior da escola, que ela contribui para uma dada concepção de ser humano e de mundo, que é refletida nos projetos científicos, políticos, pedagógicos, éticos e estéticos. A dança é um conhecimento e conteúdo específico da cultura corporal que deve ser contemplado na escola.

Para além da autora e outros estudos, como supervisora do Programa Institucional de bolsas e iniciação à docência- Pibid Educação Física, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), constatamos em nosso subprojeto, e também nas aulas de professores (as) de Educação Física (EF) da educação básica da Rede Estadual da Bahia, as dificuldades encontradas para inserir e contextualizar de forma sistematizada a dança no currículo da Educação Física na escola.

A dança enquanto um conhecimento selecionado pelos professores de EF para o trato pedagógico continua ausente; eles apontam como entraves o preconceito, a intolerância religiosa, as problemáticas sobre questões de gênero, a resistência dos estudantes a determinados estilos, visando priorizar a dança na perspectiva do senso comum, e o tempo pedagógico.

Porém, instiga-nos a desenvolve-lo, para não decorrermos no erro da negação do conhecimento, entendendo que os entraves fazem parte de nossa sociedade e a escola é parte da sociedade, o que nos qualifica para enfrentar tais problemáticas, considerando, de acordo com Saviani (2008), que a escola tem como função principal a emancipação humana.

Todavia, para desenvolver o trato deste conhecimento buscamos saber: (a) gênese da atividade específica da dança; (b) historicidade da dança; (c) atividades principais para a aprendizagem e; (d) a organização do conhecimento nos ciclos de ensino e aprendizagem. Estas categorias nos dão condições de estabelecer generalizações sobre como ensinar a dança na escola visando atender aos princípios específicos sobre como se dá o trato com o conhecimento da Educação Física (TCCEF). Para Taffarel e Escobar, discorrendo em estudos e elaborando este conceito no livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, conhecido como Coletivo de autores (2009), retrata que o TCCEF estabelece princípios curriculares que orientam o trabalho educativo.

O Coletivo de Autores (2009) apresenta o debate da dinâmica curricular entre a lógica formal e a lógica dialética. Segundo os autores, a lógica formal não possibilita a apreensão do conhecimento, pois este apresenta como característica principal o conhecimento inculcado que leva à formação do ser humano de forma isolada. Assim, nos apresenta como proposição a dinâmica curricular dialética:

> [...]a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.35)

Desta forma, ao dialogar com estes pressupostos, apresentamos como eles conceituam os princípios da seleção, organização e sistematização do conhecimento. Quanto à seleção dos conteúdos,

> [...] a relevância social atribuída ao conhecimento em questão para ser selecionado como conteúdo da disciplina e, portanto, a relação dele com o projeto histórico, com a realidade atual, com o projeto pedagógico da escola e com a necessidade de o aluno fazer a leitura da realidade. (ESCOBAR, 1997, p.87)

Já a organização do conhecimento

> [...} ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma em que a escola promove a assimilação do conhecimento nos escolares, forma resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva, que fundamenta a reflexão pedagógica no processo de escolarização, resultando na divisão do conteúdo das disciplinas para as diferentes séries, assim como incidindo sobre a determinação do tempo necessário para os alunos aprenderem, tendo em conta, ou não, suas condições individuais diferenciadas. (IDEM, p.88)

E, por fim, sobre a sistematização do conhecimento, a autora considera como indicadores os procedimentos com que o professor apresenta o assunto ou tema, e que possibilite nos estudantes a constatação dos elementos componentes do conceito, a interpretação dos significados, a compreensão de como este conhecimento tem relação com a vida e, finalmente, a explicação sobre o conhecimento em questão.

Portanto, para fundamentar o trato com o conhecimento da dança, buscamos a coerência entre os pressupostos teóricos metodológicos, que nos alicerçam num projeto histórico de sociedade para elevar o padrão cultural da classe trabalhadora que se encontra nas escolas públicas do País, em nosso caso em especial, na Bahia, onde estão os professores (as) e futuros professores(as) em formação. Que sejam hegemonicamente contra a alienação e a folclorização dos elementos da cultura corporal, que negligencia o conhecimento em âmbito escolar.

Portanto, o trato com o conhecimento da dança neste curso de formação continuada primou como fundamentação a teoria do conhecimento (Materialismo Histórico Dialético), a teoria pedagógica (Pedagogia Histórico-crítica) e da Metodologia do Ensino da Educação Física (Crítico-superadora).

A dança e o trato com o conhecimento na escola

Tomamos por base para explicar a seleção dos conteúdos a necessidade de apreender: a gênese da dança, sua historicidade e desenvolvimento nos diferentes modos de produção da humanidade e seus fundamentos, para estabelecer a relação com a organização do conhecimento.

A dança e sua gênese

A atividade humana tem sua gênese na necessidade da manutenção da vida. Para manter a sua vida o ser humano tem que produzir e reproduzir as condições de sua existência. Para manter-se em pé e poder fazer a história, portanto, é necessário ao ser humano trabalhar. É no trabalho humano que vamos encontrar a gênese de todas as atividades que, no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade adquirem diferentes sentidos e significados.

Os sentidos e significados das atividades humanas decorrem, portanto, das relações sociais estabelecidas em cada período do desenvolvimento da humanidade.

> Na produção social da vida, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma data fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. (MARX, 2004, p. 47).

Para explicar tal desenvolvimento, Leontiev sobre "O Homem e a Cultura" (2004, pp. 277-284):

> Mas então como é que a evolução dos homens se produziu? Qual o "mecanismo"? Pois, desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração em geração, o que era a condição necessária da continuidade do progresso histórico. Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se – já vimos – elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho*. Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

A dança é, portanto, uma atividade cuja gênese é o trabalho humano e que tem o sentido ontológico de formar o ser social. Atividade que vai sendo sistematizada pela humanidade e chega aos nossos dias com características que lhe são próprias e que decorrem do modo de produção da vida em cada período histórico.

Hoje a dança evidencia formas de expressão artística e pessoal. Estudá-la possibilita conhecer várias culturas, porque as formas de dançar de um povo revelam muitas coisas sobre seu modo de vida.

Dialogando com Marx (2004), se apropriando da categoria trabalho, podemos dizer que a dança não nasce por si e sim, em si; assim como todas as outras formas de

expressões artísticas, ela vem da necessidade do homem externar contentamentos, frustrações, o modo de vida do seu povo, os costumes.

É uma atividade da cultura corporal, objeto de estudo da EF, como conceitua o Coletivo de autores, que se vale de códigos e símbolos aprendidos desde a mais tenra idade, vez que o ritmo faz parte das experiências humanas desde o ventre materno e se estende para as relações com a natureza, com os demais seres humanos ao longo da vida.

A dança é o movimentar-se através de ritmos mais elaborados que possibilitam uma variedade de tipos de danças, como: dança clássica, dança folclórica, dança de rua, entre muitas outras.

Os ritmos podem ser também imprimidos involuntariamente e voluntariamente, como por exemplo o ritmo cardíaco, até ritmos criados com o próprio corpo e com a utilização de materiais, instrumentos musicais. Segundo Zanella (2004),

> Cultura é produto do trabalho, da atividade humana objetivada. Ao produzir a cultura, através da ação mediada, o homem, ao mesmo tempo, se objetiva e subjetiva, pois ao apropriar-se da atividade, o sujeito apropria-se da história humana e imprime a esta sua marca" (ZANELLA 2004, p.132).

O movimento de objetivação-subjetivação só é possível através da mediação de signos que necessitam ser aprendidos e, portanto, transmitidos/assimilados pelos seres humanos. Os signos são instrumentos produzidos pelos próprios homens e subjetivados por ele próprio. Esta é uma relação dialética, "na medida em que a atividade humana se processa, por seu intermédio, o sujeito se objetiva e transforma a realidade, ao mesmo tempo transforma a si mesmo e se subjetiva" (ZANELLA 2004, p. 132). Vai produzindo assim a cultura humana, em especial, a cultura corporal, particularmente a dança, objeto de nosso trato com o conhecimento como possibilidade neste capítulo.

Gênese e historicidade em diferentes modos de produção

A dança como expomos, em sua gênese, é produto do trabalho, ou seja, da atividade humana nas relações de produção da vida. Não se pode entender a dança à parte da história da humanidade. Ela vem da pré-história e é configurada quando, nas paredes de seu habitat, o homem registra os movimentos nas rochas e nas paredes das cavernas. Segundo Portinari (1989) "[...] estava diretamente relacionada à sobrevivência, no sentido de que os homens, vivendo em tribos isoladas e se alimentando de caça e pesca e de vegetais e frutos colhidos da natureza, criavam rituais em forma de dança que impediriam eventos naturais de prejudicar essas atividades".

No início da história humana, apresentava em seus movimentos a atividade vital do homem, estabelecendo o período das danças primitivas, de acordo com Rosana Van

Langendonck (2006). Os homens criavam rituais, acreditando que, saudando a natureza, não haveria eventos naturais que prejudicassem a colheita, a caça e outros.

> Em cavernas como as da Serra da Capivara, no Piauí, no Brasil, Fulton's Rock, na África do Sul, Altamira, na Espanha e Lascaux, na França podemos conhecer muitos desenhos dessas eras. Eles representam cenas de pessoas em roda, dançando em volta de animais e vestidas com suas peles; são figuras correndo e saltando, imitando as posturas e movimentos desses animais. (LANGENDONCK, 2006, p.3)

No Egito, Grécia e Índia, a dança era utilizada como exaltação aos deuses, integrada a rituais religiosos, antes das manifestações teatrais. Porém os gregos, em seu dançar, a usavam como entretenimento para a sociedade, sempre com a divisão de classes e também como parte do treinamento, para dar agilidade aos militares.

As danças milenares perpassaram todos os modos de produção. No modo de produção feudal, a partir da Idade Média, sob a influência da Igreja, a dança passa ser "demonizada", as manifestações corporais são proibidas, vinculadas ao pecado. Esse momento histórico, os humanistas do Renascimento denominaram Idade das Trevas, quando tudo era proibido; o teatro e a dança só eram permitidos quando fizessem alusão aos textos bíblicos e formalizados nos bailes das cortes.

No modo de produção escravocrata, a partir do século XV, com a mudança nas relações sociais de produção, a dança vai-se configurar pela cultura hegemônica, ou seja, a cultura dos colonizadores. Se analisarmos a constituição da sociedade brasileira e sua formação cultural, durante muitos anos a cultura indígena e a afro-brasileira foram negadas como conhecimento clássico, em registros como os livros didáticos, e se materializando nos currículos escolares em momentos pontuais, de forma folclorizada, colocando em evidência a cultura dominante. Diante deste contexto as danças se tornavam populares para a diversão da classe escravocrata e profana, aos excluídos.

Porém, na Europa, o trato da dança tem outra configuração:

> O primeiro "balé da corte", intitulado *Le Ballet Comique de la Reine* (O Balé Cômico da Rainha – neste caso, o termo cômico deve ser entendido no sentido de "dramaturgia de uma comédia"), foi um grande espetáculo, que durou seis horas, com participação de carros alegóricos e efeitos cênicos. A dança, nessa época, era quase exclusivamente masculina, mas, nesse balé, começou a haver a participação de algumas damas da corte, formando o que se pode chamar de primeiro corpo de baile (grupo de bailarinos que realizam movimentos iguais) da história da dança. Iniciou-se, então, a formação de muitos desenhos geométricos e direções no espaço na movimentação da dança, lançando-se os fundamentos de uma nova forma de arte. (RENGEL E LANGENDONCK, 2006, p.7)

Em torno de todo movimento dos modos de produção, Eric Hobsbawm (2008), em A Era dos Extremos, no capítulo sobre a Revolução Cultural, nos aponta como a Revolução Industrial impõe mudanças nas relações sociais, a divisão da sociedade em classes;

a chegada da maquinaria, portanto, se configurando no modo de produção capitalista. É neste período que vamos encontrar sistematizações da dança:

> Carlo Blasis (1795-1878), italiano, grande estudioso da escultura e da anatomia, escreveu Treatise on the Art of Dancing (Tratado sobre a Arte da Dança), O balé romântico se desenvolve na França e se estende por toda a Europa... O balé modificou-se, em busca desse novo mundo de sonhos. Os passos não serviam mais unicamente para a evolução da ação, mas estavam carregados de um conteúdo emocional profundo. (RENGEL e LANGENDONCK, 2006, p.9)

A Dança no modo de produção Capitalista visa adequação as novas técnicas, tendo como seus balizadores François Delsarte, Emile Jacques Dalcroze, Rudolph Laban, categorizando o balé clássico em suas posturas e posições. No século XX, a dança moderna é tradicionalmente associada à estadunidense Isadora Duncan (1878-1927), mas, na realidade, ela nasce quase que simultaneamente em dois países: Estados Unidos, não somente com Isadora, mas também com Loïe Fuller (1862-1928) e Ruth St. Denis (1877-1968), e na Alemanha, com Rudolf Laban (1879-1958) e Mary Wigman (1886-1973).

Muitos modernos foram fiéis às estruturas formais estabelecidas pelo balé clássico, porém, buscando uma técnica de dança mais livre, ou seja, conquistando mais liberdade na elaboração dos movimentos. Eles se direcionavam de acordo com os acontecimentos sociais e políticos do mundo em transformação e às descobertas da arte de seu tempo.

Então, vejamos as possibilidades através da dança. 1) como arte: como uma possibilidade de conhecimento de si e do mundo a partir da experiência do fazer artístico; e 2) como linguagem social: como transmissão de sentimentos, saberes e hábitos; 3) como elemento da cultura corporal: cuja expressão é fundamentada na própria vida, ou seja, é reflexo das relações sociais em diferentes períodos históricos, portanto, pode refletir distintos sentidos e significados.

Portanto, apreendendo o conceito marxista sobre o trabalho, a dança é uma atividade que tem sua gênese no trabalho humano, com o sentido ontológico de formar o ser social. Esta atividade, que vai sendo sistematizada pela humanidade, chega aos nossos dias com características que lhe são próprias e que decorrem do modo de produção da vida em cada período histórico. A dança evidencia formas de expressão artística e pessoal. Estudar as danças nos possibilita conhecer várias culturas, porque as formas de dançar de um povo revelam muitas coisas sobre seu modo de vida.

> Compreendo que a dança é uma das manifestações culturais da humanidade que está presente em toda a sua história. Ouve-se, por todos os lados: "dança é vida", "dança é mediação", "dança é um ritual". "Dançamos para nos comunicar", "para expressar nossos sentimentos", "para contar e recontar"... Por vezes identifico uma visão muito romântica de que "dança é tudo". É fato, porém, que a dança acompanha nossas vidas de diferentes formas, em diferentes épocas e com diferentes sentidos; podemos vê-la pelos diversos cantos do mundo. Atualmente, a dança está presente nas ruas, nas casas, nos espaços de espetáculos, nos estúdios, nas escolas, nas universidades, entre outros espaços (BRASILEIRO, 2010, p, 137).

Dialogando com os autores acima, conceituamos dança como uma atividade vital do homem, ou seja, o trabalho, neste caso a produção da cultura que possibilita as diversas manifestações corporais, levando em consideração as relações sociais, sua relação com a natureza, em si e para si, das formas mais diversa de expressão do ser humano em seu desenvolvimento histórico, explorando os mais variados ritmos, movimentos e espaço.

As principais atividades para o ensino da dança

Na perspectiva do desenvolvimento humano *Omnilateral*, o Coletivo de Autores define o seguinte sobre a dança:

> Na dança são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm como treinamento/ Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.81).

Ademais, não podemos negar na escola o conhecimento clássico da dança, suas técnicas e habilidades especificas. Assegurar nas escolas a dança e os outros conteúdos específicos produzidos culturalmente pela humanidade significa estar sintonizado com um projeto histórico que visa superar as contradições do modo de produção capitalista, que nega o acesso aos bens culturais, socialmente elaborados, para a maioria dos trabalhadores.

Superar obstáculos, conduzi-los a conhecer as limitações corporais para transpô-las, este é mais um sentido sobre o ensinar da dança na escola. Devemos possibilitar que os estudantes tenham acesso aos mais variados estilos e técnicas, não como imposição, mas, como fomento de conhecimento da cultura da humanidade. De acordo com Leontiev (2004, p.279) "o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade".

E se tratando de Brasil, dimensionar este ensino inserindo os traços da cultura na dimensão das três matrizes de formação do povo brasileiro.

No livro *Conformismo e Resistência*, de Marilena Chauí (1986, p.24), a autora expõe que a cultura popular é outra cultura ao lado da dominante, a cultura das elites, ainda que para resistir a ela.

Em diálogo com a proposição de ensino da Educação Física Crítico Superadora, sistematizada pelo Coletivo de Autores (2009), estabelecemos como traços essenciais para o ensino dança: *1)Ritmo*- este pode ser acelerado, lento, moderado e cadenciado; 2)

Tempo- as variações rítmicas que se dão através compassos musicais; 3) *Os movimentos*- podem ser cadenciados, balanceados e alongados, simétrico e assimétrico em relação ao espaço, em relação ao corpo, em relação ao grupo; 4) *Sincronia coreográfica*- segundo Laban (1978) é a variação do movimento, a forma de executá-lo e o tempo. Este se dá em três estágios: *Unimoto* (execução de movimentos iguais em tempos musicais iguais), *sucessão* (os movimentos podem ser iguais e diferentes, porém executados em tempos musicais sucessivos) e *Canon ou Canone* (os movimentos são diferentes executados no mesmo tempo musical); 5) *Os níveis coreográficos do movimento*- os níveis referem-se a altura em que um movimento pode ser realizado (nível alto: posição em pé, para cima (saltos); nível médio: movimento realizado com joelhos ou tronco flexionados; nível baixo: cócoras, ajoelhado, sentado e deitado); 6) *Planos*- Quando o movimento é realizado frontal, sagital ou horizontal; 7) *direção*- é a rota do movimento, este tem como orientação a saída pelo eixo central do corpo e 8) *estética*- A dança passa a ser compreendida pelo aprimoramento da organização deste conjunto de ações. A expressão através do movimento surge quando o ser humano encontra uma informação determinante que pode ser transmitida neste conjunto, e por ela descubra um assunto a ser conversado através do movimento.

Os estudos de Laban (1978) conceituam a articulação entre esses traços essenciais de coreologia, que é a forma de articular os movimentos, o ritmo, o espaço, o corpo em todas suas expansões e dimensões aos diversos estilos de dança.

Porém, para que estes fundamentos tenham sentido na escola, precisamos problematiza-los, expressar esses traços essenciais a partir de outro fundamento que vamos expor a seguir: 9) *problematização*- esta incide em articular as diversas formas de dança com o contexto político, histórico e social dos estudantes. A problematização está vinculada ao mundo do trabalho, ao mundo da escola, o estado afetivo, as questões relativas às interseccionalidades (classe, raça e gênero), os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral segundo o Coletivo de Autores (2009).

Outro ponto fundamental é a classificação da dança. Assim, devemos levar em consideração sua gênese e a historicidade, que apresentam em seu desenvolvimento as danças primitivas, danças milenares, dança moderna, dança neo clássica, clássica, danças contemporaneas danças de salão, danças populares e acrescentamos em acordo com Marques (1997) as danças regionais, étnicas, nacionais e internacionais.

A dança: organização e sistematização do conhecimento

Diante do esforço em selecionar os conteúdos (o que ensinar?), vamos à organização deste conhecimento, à proposta de trabalho do trato com o conhecimento da dança, através da proposição crítico superadora (metodologia de ensino da EF). Enquanto

organização nos Ciclos de Escolarização, como já explicitamos os conceitos nos ciclos deste estudo, vamos primar que o professor considere que os conteúdos são simultâneos, pois eles podem ser sistematizados em todos os ciclos, desde que levem em consideração o estágio de desenvolvimento dos estudantes. Por exemplo: a forma de trabalhar pedagogicamente o conteúdo ritmo e movimento no primeiro ciclo de escolarização não será a mesma forma a ser trabalhada no terceiro ciclo de escolarização.

Segundo Martins (2013), o ensino é a mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico. Isso prova que a seleção dos conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem não são fatores secundários. A autora se orienta pelos estudos de Vigotsky à luz da psicologia histórico cultural. Este estudo aponta que:

> A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico dialético da dinâmica entre " quantidade e qualidade", ou seja, a "quantidade" de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a "quantidade" de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. (MARTINS, 2013, p. 278)

Tendo o professor de EF como sujeito mediador no processo de transmissão/assimilação do conhecimento, a escola deve determinar, a partir do seu planejamento, os conteúdos relevantes em defesa de ensinar conhecimentos científicos e não cotidianos, que tendem a estabilizar o desenvolvimento do estudante. Bem, se o aluno vai para escola ter acesso ao que já sabe, para que serve a escola? A escola, assim como o professor não deve reproduzir o conhecimento tácito.

Saviani (2008) diz que o planejamento é intencional, que forma e conteúdo são dialéticos, que a ações didáticas e as sistematizações dos saberes elaborados historicamente pela humanidade é que diferenciam qualitativamente a educação da escola da educação informal. Portanto a relevância dos conteúdos é um dado nuclear da educação escolar.

Assim, na proposição crítico superadora a organização simultânea dos conteúdos da dança objetiva as possibilidades de requalificar as funções psíquicas, desde a infância até a fase adulta, de acordo com os ciclos de escolarização.

Sistematização do trato com o conhecimento da dança na escola

Este é o momento em que vamos evidenciar a prática pedagógica, ou seja, como ensinar? O que significa, na perspectiva do ensino, que objetive a formação omnilateral, contra hegemônica ao sistema de educação vigente no Brasil, e que seja uma prática revolucionária.

Esta prática, à luz da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), tem o método dialético como referência para a organização da prática pedagógica, e possibilita estruturar o

trabalho educativo, oferecendo ao estudante as condições de apropriação de toda cultura produzida pelos indivíduos que lhe antecederam (SAVIANI, 2008).

O autor expõe sua proposição, partindo prática social e voltando a ela. Ele estabeleceu a partir da prática social um sistema dos princípios da Pedagogia Histórico Crítica: *Prática social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática social final.*

Prática Social inicial Fundamentado em Marx, este princípio não se relaciona apenas às noções particulares que um estudante tem sobre ele. A ideia de partir do conhecimento "cotidiano" se remete às ideias de ordem do concreto difuso; este conhecimento, segundo Saviani, deve ser analisado com radicalidade, rigorosidade e globalidade. Marsiglia (2013, p.224) diz que:

> Como ponto de partida da prática pedagógica, ela é diferentemente compreendida pelos educandos e pelo educador, pois enquanto os primeiros têm uma noção sincrética, o professor tem uma síntese precária, isto é, ele já se apropriou de níveis mais elaborados que compõe aquele conteúdo; expressa um conhecimento de essência, porque abarca as múltiplas determinações do fenômeno.

A autora conceitua síntese precária, porque o conhecimento não é absoluto. No caso do professor, sempre pode-se acrescentar mais elementos explicativos. O professor em relação ao educando precisa objetivar o conhecimento, o que significa objetivar-se a partir do real concreto da forma mais enriquecedora. Para tal, orientando-nos pelo autor da proposição pedagógica, devemos problematizar a realidade. É a prática social inicial que aponta esta necessidade. A prática social inicial no trato com o conhecimento da dança acontece quando se faz reconhecimento e levantamento da discussão sobre o conhecimento prévio dos alunos, e até que ponto se apropriam e reconhecem as danças em suas comunidades e as danças desenvolvidas historicamente como patrimônio cultural da humanidade. *Problematização* – Saviani (2004) salienta que uma questão por si não se caracteriza como um problema, pois este é caracterizado quando se necessita conhecer a resposta a uma questão.Então, a problematização se dá com o atendimento das necessidades postas pela prática social. Assim,

> [...] devemos sublinhar que assim como a prática social não é particular, também não o são os problemas. A ideia de problema não se resume aquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico crítica, o professor é quem dirige o processo educativo porque, como mais desenvolvido, tem condições de criar motivos da aprendizagem, ainda que eles não estejam ao alcance da compreensão imediata dos alunos. (MARSIGLIA,2013, p.226)

Desta forma, com o grau de apropriação do conhecimento, estabelecemos a realidade e as possibilidades de ensino sobre a dança. A) De acordo com o diagnóstico, tratar o conhecimento da dança no currículo da escola de forma científica; B) questionar o trabalho com a dança diante de tanta exacerbação da sensualidade feminina nas

comunidades, questões de gênero, ou seja, articular os problemas históricos, políticos e sociais ao trato; C) quais conteúdos sobre a dança como patrimônio histórico da humanidade contribuem para elevação do padrão cultural dos estudantes a fim de propiciar a emancipação humana? D) diante de uma unidade escolar sem estrutura física, que estratégias estabelecer para que as ações pedagógicas possam se materializar? Estes são apenas alguns exemplos para problematizar.

Portanto, a partir da problematização estabelecem-se os conteúdos necessários a conhecer; estes conteúdos selecionados efetivam-se quando são humanizantes e dão condição a saltos qualitativos no padrão cultural dos estudantes, propiciando a emancipação humana. *Instrumentalização* é o momento da prática pedagógica em que ensinamos os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos estudantes e desenvolve-se através do ensino de tudo que é historicamente desenvolvido pelo homem. Neste contexto, desenvolvemos as aulas e seminários sobre as danças – estabelecendo o contexto histórico, aproximando-as da realidade dos estudantes, com oficinas dos vários estilos Trata-se do ensino de tudo que é clássico e que ao mesmo tempo é moderno, representando a atualidade de um desenvolvimento científico.

> Para a pedagogia histórico crítica, isso é impensável, uma vez que o desenvolvimento não é algo endógeno, e sim social e histórico. Se o aluno escreve errado, seu texto é pobre de vocabulário e conceitos, cabe ao professor reconhecer as razões desses problemas, selecionar as ferramentas mais adequadas para sua mediação (ensino!) e assim instrumentalizar o educando com o que é necessário para superação dos limites que se apresentam. (MARSIGLIA, 2013, p.234)

Catarse é quando o educando se apropria e incorpora os instrumentos culturais e consegue torná-los elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2008), este atribui neste passo o método dialético, onde, a partir das mediações, o estudante ascende o real concreto, fazendo novas elaborações do que foi apreendido. O objetivo internalizado se transforma em subjetivo. Então, possibilitamos que os estudantes elaborem composições coreográficas com autoria, fundamentados e instrumentalizados. Podemos propiciar a organização de eventos, divulgação, cenário, apresentações. As generalizações partem do desenvolvimento dos estudantes e a instrumentalização é possibilitada pelo ciclo de escolarização.

E agora, o retorno à *prática social (final)* significa que o processo de uma prática pedagógica histórico crítica contribui para o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Este é a avaliação da apreensão dos processos significativos no trato do conhecimento da dança e que avanços ocorreram. De acordo com Saviani (2012), a prática social, ao final, é e não é a mesma. Isto se dá porque, se constatamos que os estudantes evoluíram qualitativamente ao elaborar sínteses quanto ao conhecimento cientifico, a prática social foi alterada; caso não, precisaremos de novos instrumentos para alterar o processo de transmissão/assimilação do conhecimento.

Segundo Luiz Carlos de Freitas (1985, p.225), "o eixo central do processo didático e da organização do trabalho pedagógico é dado pelo par dialético objetivos/avaliação". O profissional de Educação Física, ao trabalhar os conteúdos relevantes no âmbito da cultura corporal, deve problematizar, diagnosticar a realidade e saber onde quer chegar, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento a ser propiciado aos estudantes.

Considerações finais

Esta proposição sobre o trato com o conhecimento da dança na escola aponta como uma das possibilidades alterar as condições em que se encontra a escola na sociedade brasileira, uma escola em que predomina a divisão do saber. Vislumbramos uma prática pedagógica que traga contribuições específicas para desenvolver qualitativamente a classe trabalhadora.

O curso de formação de professores elaborado pelo coletivo, ou seja, Grupo de estudos Lepel/UFBA, defende a direção de uma formação humana, que se expressa na pedagogia explicitada pela teoria da educação visando à transformação da sociedade. Levando-se em consideração que a pedagogia histórico-crítica possui como pressuposto o materialismo histórico, que busca compreender a história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Desta forma, o Trato com o conhecimento da dança deve dialogar com tais pressupostos teóricos metodológicos e estabelecer nexos para o enfrentamento das problemáticas sociais na escola.

Para tal, saímos em defesa dos profissionais da educação, da escola básica, enfim da classe trabalhadora, por uma educação de qualidade que possibilite a revolução, a transformação da sociedade pautada no capital.

Recebido em 17/10/2016 e aprovado em 07/04/2017

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96**.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 45-58, 2003.

CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CLIMACO, Josiane. C. **A produção do conhecimento do subprojeto Pibid Educação Fisica:** realidade e possibilidades no trato com conhecimento na formação inicial de professores. 146f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática:** construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1997.

FREITAS, L. C**. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2011.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos, o breve século XX** 1914-1991 Tradução: Marcos Santarrita. Revisão técnica: Maria Célia Paoli. 2° edição, 9a reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LANGENDONCK, Rosana van. **História da dança**. 2006 Disponível em: http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164533Linha%20do%20Tempo%20-%20Historia%20da%20Danca.pdf Acesso em 27 de jan. 2014.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. São Paulo: Alínea, 2010.

MARQUES, I.A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARSÍGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K**. Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital:** crítica da economia política. 15ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. Livro 1, v. I.

_____. Trabalho estranhado e propriedade privada**.** In: **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX,Karl,ENGELS,Friedrich**. Manifesto do partido comunista.**1ª edição, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

_____. **A Ideologia Alemã**, 1ªedição, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da educação.** Consolidação do projeto neoliberal no Brasil e na Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989

RENGEL, Lenira e LANGENDONCK, Rosana. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre pergunta e resposta. Chapecó: Argos. 2013. 159 p.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica**.** 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. & DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física:** para além da formação unilateral. 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. **Formação do profissional da educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; COLAVOLPE, C. R. **Trabalho pedagógico e a formação de professores/militantes culturais:** construindo políticas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, Celi N. Z.; RODRIGUES, Raquel F.; MORSCHBACHER, Márcia. A perspectiva da formação docente: Analisando reinvindicações históricas e propondo táticas superadoras. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXII, n. 51, p. 60-73, mar. 2013.

ZANELLA, A.V. Considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 1. 2004.

RETRATOS DA
ESCOLA

DOCUMENTO

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.830

A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil

CNTE

O golpe político/jurídico/midiático no Brasil, em 2016, teve como principal característica reordenar o país às políticas neoliberais (Estado Mínimo), com prevalência do projeto da elite nacional de entregar as riquezas da nação ao capital internacional e de se apropriar dos recursos públicos para si, alimentando o histórico processo de patrimonialismo, hoje travestido de intensa privatização dos serviços públicos.

A educação, assim como a saúde, a previdência pública e outras áreas sociais tem sofrido sistemático processo de privatização ao longo de décadas, o qual tende a se agravar com as medidas já implementadas pelo governo golpista e de outras que estão no horizonte do empresariado e de financistas nacionais e internacionais (verdadeiros donos do sistema político corrompido em nosso país!).

O projeto neoliberal impõe a mercantilização da educação e de vários outros serviços públicos no Brasil e no mundo. Em 2014, as despesas correntes e os investimentos educacionais somaram 6,2% do PIB, sendo, portanto, um "mercado" bastante promissor para os investidores nacionais e internacionais.

Diferentemente da década de 1990, quando o alvo principal do projeto neoliberal era a privatização das universidades públicas, o objetivo do mercado agora avança para a escola de nível básico (da creche ao ensino médio, incluindo a formação técnica e profissional), além da ampliação do ensino superior privado, através de volumosos subsídios governamentais para financiamento de vagas. Esses subsídios, por sua vez, ocorrem por meio de empréstimos diretamente aos estudantes, pelo pagamento de bolsas de estudos às instituições e pela compensação ou desoneração de impostos às universidades privadas.

Já o ataque à universidade pública passou a ser mais intenso após a aprovação de diversas políticas de cotas raciais e sociais, que privilegiaram a presença de estudantes oriundos das escolas públicas, de famílias pobres e de etnias negra, parda e indígena nas instituições públicas. As cotas interferiram significativamente na presença da classe média e alta nas universidades públicas e acabaram sendo o estopim para o ataque ao ensino superior público, que mantém um nível de excelência ainda muito acima da maioria das universidades privadas, seja na graduação, seja em atividades de pesquisa e extensão.

Após a consumação do golpe institucional, a nova gestão do Ministério da Educação cortou em média 30% dos orçamentos das universidades públicas, comprometendo as despesas correntes e a manutenção e expansão de turmas de graduação e pós-graduação. O objetivo do governo golpista consiste em intensificar o processo de sucateamento das universidades, abrindo caminho para a privatização. Com isso, sucumbem-se as metas de expansão de vagas no ensino superior público, previstas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, PNE), aprovado em 2014.

Note-se que o projeto do golpe visa claramente atingir a soberania nacional, restringindo o acesso ao ensino superior público e comprometendo os compromissos do Estado em formar novos mestres e doutores – base para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico da nação. No Brasil, a pós-graduação é majoritariamente ofertada por instituições públicas, enquanto que a graduação é predominantemente privada – e o PNE pretendia inverter a lógica de acesso à graduação, ampliando as matrículas públicas.

Nos últimos anos, a educação básica passou a sofrer intenso ataque do projeto de mercantilização, tanto na estrutura financeira-organizacional dos sistemas de ensino e das escolas, como na concepção curricular.

Para adentrar nesse tema, é preciso apresentar brevemente o principal instrumento de reforma do Estado aprovado pelo governo golpista no Congresso Nacional, qual seja, a Emenda Constitucional (EC) n. 95, que também abarca o ensino superior e outras políticas públicas.

A EC 95, que introduziu os artigos 106 a 114 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (CF), congela as despesas correntes e os investimentos sociais da União com educação, saúde, previdência, segurança, habitação etc, por um período de 20 anos. Ou seja: nas próximas duas décadas as despesas sociais terão como teto (limite) somente a reposição inflacionária do ano anterior. Está proibido pela Constituição, o aporte de novos recursos provindos da receita corrente líquida (RCL) de impostos da União ao orçamento do MEC, até mesmo para se atingir a meta 20 do PNE, que prevê alcançar até 2024 o percentual de investimento na educação equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

E para que esse ajuste fiscal não corra riscos, a EC 95 suspendeu, também por duas décadas, o repasse de receitas constitucionais da União vinculadas à educação e à saúde (artigos 198 e 212 da CF).

Desde 1988, com a promulgação da Constituição pós-Golpe civil-militar, a União aplica, anualmente, nunca menos de 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, de suas receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. E com a EC 95, os repasses para a educação e a saúde, na esfera federal e nos entes subnacionais que adotarem medida similar de ajuste fiscal ao implementado pela União, ficarão limitados ao teto inflacionário, ainda que a receita de impostos supere a inflação até 2036.

Estudos preliminares (e conservadores), a exemplo do documento publicado pelo Movimento Todos pela Educação, indicam que somente o Ministério da Educação (MEC) deixará de investir mais de R$ 300 bilhões com a vigência da EC 95. E esse impacto será sentido nos Estados, DF e Municípios, que deixarão de contar com recursos de inúmeros convênios firmados com a esfera federal para financiar suas políticas de educação básica.

Portanto, o caminho para a privatização indiscriminada da educação, nos níveis básico e superior, está aberto com o ajuste fiscal promovido pela EC 95, além de outras políticas restritivas de direitos, como a inobservância deliberada do MEC às metas do PNE. Mas não é só isso!

Em 2015, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou constitucional a Lei 9.637/98, autorizando as escolas públicas a serem geridas por Organizações Sociais (OSs), retirando, assim, a exclusividade do Poder Público em administrá-las. Já em 2017, a Terceirização indiscriminada (Lei 13.429) e a Reforma Trabalhista (Lei 13.467), aliada à Lei das OSs, avança em inúmeras formas de contratos precários que poderão atingir todos os profissionais da educação escolar pública (professores, pedagogos e funcionários administrativos).

Essa "nova" estrutura organizacional e de contratação de pessoal imposta à escola pública brasileira, além de estimular a terceirização de sua gestão para políticos-empresários que atuam na área educacional através de OSs, também remontará a nefasta prática do nepotismo e de contratações políticas que a Constituição Federal de 1988 tinha conseguido estancar. Um retrocesso sem precedentes!

E, dado sequência à pavimentação da privatização e mercantilização da educação no nível básico, a "reforma" do Ensino Médio (Lei 13.415) visa a criar reserva de mercado para as empresas educacionais especializadas na Educação Profissional, visto que mais da metade do currículo escolar desta etapa poderá ser destinada às áreas de formação específica, com preponderância para a educação técnica e profissional aos estudantes das classes populares.

Por outro lado, o enfoque da "reforma" na formação técnica e profissional no ensino médio revela outro crime do governo golpista, que é de retirar – via formação menos qualificada para a aprovação nos exames de acesso às universidades – as chances dos jovens menos abastados (estudantes das escolas públicas) de poderem acessar a graduação em instituições públicas. Verdadeira engenharia de restrição de direitos!

A privatização da educação através de parcerias público-privadas

As parcerias público-privadas (PPPs) estão inseridas no contexto das reformas neoliberais do Estado brasileiro, empreendidas na década de 1990. Um dos principais diplomas legais sobre o tema refere-se à Lei Federal n. 8.987, de 1995, que dispõe sobre

o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal. Junta-se a essa regulamentação, a Lei n. 9.074/95, que estabelece normas para outorga e prorrogações das concessões e permissões de serviços públicos; a Lei n. 9.637/98, que dentre outras finalidades dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais para atuar na educação e em outras áreas de interesse público; a Lei n. 9.790/99, que trata da qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); a Lei n. 11.079/04, que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; a Lei 12.101/09, que criou o Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social (Cebas), entre outras.

Na educação, as PPPs têm por objetivo redimensionar o financiamento e a gestão escolar e dos sistemas de ensino, criando mecanismos de competição por recursos públicos pautados especialmente em resultados de proficiência dos estudantes em testes nacionais. Ademais, elas introduzem métodos de gestão empresarial nas escolas, visando padronizar o aprendizado estudantil por meio de competências curriculares.

Com esse modelo, observa-se um deslocamento das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. A educação pública passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo do Estado, operando-se um processo "natural" de transformação dos bens públicos em mercadoria.

E o resultado é que os direitos sociais são submetidos à lógica do mercado e a democracia não é mais uma comunidade de cidadãos portadores de direitos, mas uma sociedade de consumidores.

Essa ordem "democrática" do neoliberalismo, na verdade, busca legitimar a ideologia de mercado, sobrepondo o poder econômico das corporações às inúmeras atividades do Estado – inclusive na educação –, através da pseudo superioridade da gestão empresarial frente às administrações públicas "conservadoras", "burocráticas", "corruptas" e "ineficientes". Tais mitos, no entanto, escondem as falhas da gestão privada responsáveis pela quebradeira mundial nos séculos 20 e 21, assim como o sistemático aculturamento social, uma vez que os objetivos da "educação empresarial" não é formar cidadãos plenos de direitos e de oportunidades, mas, tão somente, trabalhadores comprometidos com a produtividade das empresas e com a manutenção de seus (sub)empregos.

Diante das experiências de PPPs em curso na educação brasileira, resumidamente, seus objetivos se pautam, por parte dos empresários, na captura de fundos públicos e na expansão das vagas privadas através de financiamento público direto às instituições particulares, e, por parte dos governos, numa economia fiscal a ser aferida com a redução de gastos diretos com a manutenção de escolas e com a folha de salários da educação pública, sendo que esta última rubrica ainda propiciará margem aos governos nos limites prudenciais da Lei Complementar n. 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF).

Isso porque a contratação de pessoal terceirizado por meio de OSs não tem sua despesa vinculada aos limites da LRF.

Outra externalidade negativa se pauta no objetivo central das parcerias público-privadas, qual seja, a conformação da qualidade da educação aos processos de avaliações externas. Os testes nacionais, infelizmente, têm promovido e incentivado políticas educativas de caráter gerencialista, meritocrático e punitivo. As avaliações exigem competências e habilidades voltadas para a reestruturação produtiva, sendo que o Estado passa de um papel executor para outro de mero avaliador e controlador de políticas e serviços públicos.

Assim sendo, a responsabilidade do Estado em garantir uma educação pública de qualidade é repassada para os entes privados, sem nenhuma discussão sobre os prejuízos para a política educacional. As "entidades parceiras" acabam gerenciando a educação e definindo a linha pedagógica, a proposta de formação dos professores e até mesmo a avaliação dos resultados a partir de uma visão empresarial, desassociada das opiniões da comunidade escolar, pais, alunos, trabalhadores em educação e sociedade em geral. E sucumbe-se, assim, o direito constitucional à gestão democrática (art. 206, VI da Constituição).

Números da privatização da educação básica no Brasil

Em junho de 2017, a CNTE, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), lançou o livro "Privatização e Mercantilização da Educação Básica no Brasil", abordando as contradições do financiamento público educacional no País, especialmente após a aprovação da EC 59, que ampliou a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos. Essa conquista social, que situa o Brasil entre as nações que mais asseguram o ensino obrigatório no mundo, fez, contudo, despertar o apetite privado em todas as etapas da educação básica.

No caso da educação infantil e da educação especial, ambas contam com condições excepcionais de repasse de verba pública para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O art. 213 da CF abre considerável flanco para diferentes formas de privatização da educação, inclusive por meio de parcerias público-privadas. O caput e seus incisos limitam o repasse de verbas públicas para instituições sem fins lucrativos, porém os parágrafos 1º e 2º do artigo constitucional possibilitam financiar todo tipo de instituição privada, com ou sem fins lucrativos.

Já o parágrafo 4º do art. 5º da Lei 13.005, que aprovou o PNE 2014/2024, contabiliza como investimento público em educação os recursos aplicados na forma do art. 212 da CF e do art. 60 do ADCT/CF. Também são contabilizados como investimento os recursos

aplicados em programas de expansão da educação profissional e superior na forma de incentivo e isenção fiscal, como as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios a programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré--escolas e de educação especial na forma da CF .

O avanço crescente das políticas de privatização e mercantilização da educação no Brasil e no mundo afora está no rol das principais preocupações da CNTE e da Internacional da Educação (IE), entidade à qual a CNTE é filiada. Coube à IE organizar um levantamento mundial acerca da temática, por meio de suas quase 400 entidades filiadas em 170 países e territórios no mundo inteiro.

No âmbito da Resposta Mundial pretendida pela IE, algumas perguntas sobre o processo de mercantilização e privatização da educação no Brasil precisavam ser respondidas pela CNTE, enquanto entidade que representa mais de 4,5 milhões de educadores/as no País. Com base nos dados disponíveis em relatórios, pesquisas e demais registros do Poder Público, bem como em informações coletadas junto às entidades de base de representação de professores/as e funcionários/as de escolas públicas da educação básica brasileira, a pesquisa se debruçou sobre as seguintes questões:

» A educação básica pública tem sido objeto de privatização? Em que medida isto vem acontecendo?

» Que elementos podem ser entendidos como FAVORECEDORES e FOMENTADORES desses processos de privatização da educação básica pública no Brasil?

» Na execução dos orçamentos dos entes federados, como são destinados os recursos à educação básica pública? Quem são os verdadeiros beneficiários nessa disputa de alocação de recursos? Quais são os projetos financiados com verbas públicas? A que fim serve a transferência de recursos públicos para educação no Brasil hoje?

O objetivo da CNTE com esta pesquisa, na condição de entidade de representação dos trabalhadores/as em educação, frente ao crescente processo de mercantilização a que a educação está submetida, visa investigar e mapear os elementos que levam a esse descaminho. Como anda, no Brasil, o processo de mercantilização e privatização da educação básica, o financiamento direto e indireto para a educação privada – que se refere, a rigor, à arena de disputa na alocação de recursos orçamentários para o setor da educação - e a atuação contundente de grupos econômicos interessados em abocanhar os recursos educacionais?

Para responder a essas questões, a CNTE resolveu buscar parceria com uma equipe de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), a fim de investigar os elementos capazes de revelar a disputa por recursos públicos levada a cabo por grupos econômicos da educação privada. Para dar conta dos questionamentos, os pesquisadores assumiram

a empreitada a partir de um conjunto de premissas e diretrizes de pesquisa que, de antemão, pudessem indicar a metodologia assumida na investigação:

I. Análise das matriculas da educação básica nos últimos três anos, com corte de matrícula e instituição pública e privada, analisando seus componentes, descrevendo tendências e comportamentos.

II. Investigação dos orçamentos públicos federal e estaduais e dos componentes de privatização dos gastos orçamentários em educação.

III. Pesquisa sobre o financiamento federal direto – recursos públicos transferidos às instituições de educação privadas para a oferta de serviços educacionais na educação básica.

IV. Mensuração do financiamento indireto da educação privada por meio de renúncias fiscais concedidas aos grupos privados de educação, por meio de Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social (Cebas).

V. Realização de entrevistas com dirigentes públicos municipais e estaduais da educação para compreender como esses atores percebem o processo de mercantilização e privatização da educação.

Os resultados obtidos pela pesquisa são dignos da preocupação de todos que lutam por uma educação pública, gratuita, de boa qualidade e socialmente referenciada. Isso porque foram detectados os movimentos privatistas que permeiam silenciosamente as ações políticas e governamentais daqueles atores que, por determinação constitucional, têm como atribuição a gestão da educação pública brasileira. Ficou evidenciado que as ações privatistas contaminam as políticas públicas de gestão da educação pública em todos os níveis (federal, estaduais e municipais).

O conjunto de dados deve nos impelir a ações urgentes e necessárias em uma resposta direta às políticas de privatização da educação ora em curso no Brasil. Elas existem e já estão em estágio bem avançado. E, como no enigma da esfinge, estão a nos desafiar: decifra-me ou te devoro.

Notas

1 Anuário Brasileiro da Educação – 2017, p. 122-123. Consultado em 23/11/17. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf

2 Consultado em 23/11/17. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/privatizacao_mercantilizacao_educacao_basica_brasil.pdf

Normas de publicação

A *Revista Retratos da Escola* (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE- Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações. A Revista destina-se à publicação sobretudo de artigos acadêmicos de pesquisa que devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico , não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Categorias de artigos: A *Retratos da Escola* publica **artigos acadêmicos** vinculados à análise das políticas educacionais sobretudo, vinculadas à educação básica, **relatos de experiências** de práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, **documentos** e **resenhas**.

Processo de avaliação: Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

Quesitos para avaliação dos artigos: Originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Apresentação formal dos originais:

1. Todos os metadados solicitados pelo sistema para todas as modalidades de submissão devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o artigo não ser considerado.

2. Além do texto, deve ser carregado no sistema, **como documento suplementar e não junto ao texto,** uma carta de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados:

a) Título e subtítulo do artigo;

b) Nome(s) do(s) autor(es);

c) Endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato;

d) Titulação e vínculo institucional;

e) Uma declaração atestando a originalidade do texto.

3. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows estando em formato (.doc ou .docx), fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4 e que não contenham marcações.

4. O texto do artigo, incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

a) Título e subtítulo do artigo.

b) Resumos e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no mínimo três (3) e no máximo cinco (5).

c) Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.

5. Os seguintes itens devem ser observados na elaboração dos textos:

a) Aspas duplas para citações com até três linhas;

b) As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman 11 e sem aspas;

c) Aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;

d) Itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações;

e) As notas devem ser apenas explicativas elas devem estar numeradas e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas, as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/Data: página. Exemplo: (SILVA, 2007:89);

f) As fontes das quais foram extraídas as citações também devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação, contendo apenas os seguintes dados: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, ano de publicação da obra, número de página/s da citação. Exemplo: (SILVA, 2007:57)

6.Tabelas e figuras deverão ser elaboradas em Excel e numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as "Normas de Apresentação Tabular", publicadas pelo IBGE. Quadros: identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

7. Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor.

a) A lista de referências bibliográficas completas deve ser apresentada ao final do texto e apenas devem constar as referências **efetivamente citadas ao corpo do texto**; a não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo a/os autoras/es para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação;

b) Na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;

c) Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso.

d) A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de referências:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro:** violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Livro em formato eletrônico

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: xxxxxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica:** dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Artigo de periódico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Artigo de periódico (com mais de três autores)

MASINI, Elcie F. Salzano et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

Artigo de periódico (formato eletrônico)

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: xxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

Teses

FERREIRA JUNIOR, Amarilio. **Sindicalismo e proletarização:** a saga dos professores brasileiros. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Artigo assinado (jornal)

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

Artigo não assinado (jornal)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

Matéria não assinada (revista semanal)

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

Decretos, leis

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: xxxxxx. Acesso em: 19 nov. 2008.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

Relatório oficial

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

Gravação de vídeo

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

CD-Rom

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

Trabalho apresentado em evento

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI:** coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos.** Disponível em: xxxxx. Acesso em: 20 nov. 2008.

Observações gerais: ao autor principal de cada artigo serão fornecidos três (3) exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; em artigos de coautoria ou com mais de dois autores, cada autor receberá um (1) exemplar. A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que o conteúdo dos textos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião do comitê editorial

ERRATA

No artigo de Glenn Rikowski, ***Privatização em educação e formas de mercadoria***, publicado neste número, na página 407 há um erro na tradução de uma citação de Karl Marx onde lê-se:

> A produção capitalista não é meramente a produção de mercadorias, é essencialmente a produção de mais-valia. O trabalhador produz, não para si mesmo, mas para o capital. Já não basta, portanto, que ele simplesmente produza. Ele deve produzir mais-valia. Esse trabalhador sozinho é produtivo, ele produz mais-valia para o capitalista e, portanto, trabalha para a auto-expansão do capital. Se pudermos pegar um exemplo de fora da esfera da produção de objetos materiais, um professor é um trabalhador produtivo, quando, **além de agredir verbalmente** seus alunos, ele trabalha como um cavalo para enriquecer o proprietário da escola. Que o último estabeleceu seu capital em uma fábrica de ensino, em vez de em uma fábrica de salsicha, não altera a relação (Marx, 1867, p.477)

Contudo, o correto é:

> A produção capitalista não é meramente a produção de mercadorias, é essencialmente a produção de mais-valia. O trabalhador produz, não para si mesmo, mas para o capital. Já não basta, portanto, que ele simplesmente produza. Ele deve produzir mais-valia. Esse trabalhador sozinho é produtivo, ele produz mais-valia para o capitalista e, portanto, trabalha para a auto-expansão do capital. Se pudermos pegar um exemplo de fora da esfera da produção de objetos materiais, um professor é um trabalhador produtivo, quando, **além de trabalhar a mente de** seus alunos, ele trabalha como um cavalo para enriquecer o proprietário da escola. Que o último estabeleceu seu capital em uma fábrica de ensino, em vez de em uma fábrica de salsicha, não altera a relação (Marx, 1867, p.477)

RETRATOS DA ESCOLA

Educação com conteúdo em um clique

www.esforce.org.br

Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: www.esforce.org.br.
A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.
Basta clicar para ter acesso à versão online.
Boa leitura!

Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site www.esforce.org.br.

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.

ESFORCE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

Filiada à CUT

Projeto Gráfico
Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa
Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica Coronário.
Março de 2018.

NÃO É REFORMA DA PREVIDÊNCIA,
É O FIM DA APOSENTADORIA.
NÃO É REFORMA TRABALHISTA,
É O FIM DA CLT.

O governo ilegítimo de Michel Temer está promovendo um ataque sem precedentes aos direitos dos trabalhadores brasileiros. É hora de juntarmos forças e lutarmos contra o fim da aposentadoria especial e contra a terceirização e a privatização da educação pública.

PARTICIPE DAS MOBILIZAÇÕES,
PRESSIONE O PARLAMENTAR DO SEU ESTADO.
LUTE ANTES QUE SEJA TARDE DEMAIS.

#nãoàreformadaprevidência

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
www.cnte.org.br

Filiada à CUT

CEA

#nãoàreformatrabalhista

RETRATOS DA ESCOLA

Editorial

Dossiê

Privatização da e na educação: projetos societários em disputa
Vera Peroni e Leda Scheibe

Privatização em educação e formas de mercadoria
Gleen Rikowsky

Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia
Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula de Lima

Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta
Theresa Adrião e Teise Garcia

A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil
Allan Kenji Seki, Artur Souza e Olinda Evangelista

Performatividad y gerencialismo en la Comunidad de Valencia (España): efectos de la privatización endógena en el profesorado
Cristina Pulido Montes e Luis Miguel Lázaro

O novo rumo da formação docente em Bolívia: um movimento diferente?
Jaqueline Bittencourt e Maria Luz Perez

A cobertura mediática (*midiática*) do debate público: governação e privatização da educação em Portugal
Fatima Antunes e Sofia Viseu

A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários
Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

O público e o privado para os serviços sociais
Liane Vizzotto, Berenice Corcetti e Sandra Pierozan

As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática
Alexandre José Rossi, Juliana Lumertz e Daniela de oliveira Pires

Os *think tanks* liberais no País: a Universidade Aberta de Porto Alegre
Liane Maria Bernardi, Fabiola Borowsky, Monique Montano e Maria Otília Susin

A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública
José Arlen Beltrão e Celi Tafarell

A reforma do ensino médio: privatização da política educacional
Vinicius Bezerra e Carla Maluf de Araújo

Espaço Aberto

A nova gestão pública em educação: planejamento estratégico como instrumento de responsabilização
Allan Solano Souza e Antônio Cabral Neto

Funcionários administrativos: um balanço crítico na Educação Básica
Lucia Maria de Assis

A LDB e suas alterações: reflexões sobre as normativas em Santa Catarina
Simone Barboza de Carvalho e Gisela Eggert Steindel

Ensinar história com a religiosidade: afrodescendentes e a lei n. 10.639/03
Rozalves de Lira e Maria do Carmo de Melo

Orientação e formação do pesquisador no campo da educação
Luiza Helena Dalpiaz

Práticas avaliativas docentes em Educação Física escolar
Renata Beatriz Klehm

O trato com o conhecimento da dança na escola: trabalho pedagógico na formação do professor na Bahia
Josiane Cristina Climaco, Claudio de Lira Santos Junior e Celi Nelza Zulke Taffarel

Documento

A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil
Conferderação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE

Normas de publicação