

MÚLTIPLAS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL: sujeitos e conteúdo da proposta

Vera Maria Vidal Peroni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

Este trabalho tem como base uma pesquisa que analisa como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado, materializando-se das mais diferentes formas na educação básica pública e suas modalidades, com profundas implicações no processo de democratização da educação. Ressaltamos que, no Brasil, a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço nesse processo. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil definindo a educação pública. O Estado continua sendo o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública. Esta influência ocorre também através da direção e execução e, em alguns casos, dos dois processos. Nestes casos, observamos que a propriedade permanece pública, mas que a Instituição privada assume a direção dos processos pedagógicos e de gestão. Além disso, também atuam na execução, já que assumem a formação, fazem avaliação própria e o monitoramento.

Palavras-chave: Parceria Público-privada em Educação, Política Educacional, Democratização da Educação.

Abstract

This work is based on research that analyses how the redefinitions in the role of the State reorganize the boundaries between the public and private sectors, materializing in the most different ways in basic education and their modalities, with deep implications for the process of democratization of education. We emphasize that, in Brazil, the guarantee of the access to public education was expanded, which we consider an advance. However, we also checked the increasing presence of the market defining public education. The State remains responsible for the access to public education, and even extends the public school enrolments, but the pedagogical and school management 'content' is increasingly determined by institutions that introduce the market logic, with the justification that, by acting so, are contributing to the quality of public school. This influence also occurs through the direction and execution and, in some cases, through the two processes. In these cases, we observed that the property remains public, but that the private institution assumes the direction of the educational processes and management. In addition, the private institutions also act in the execution process, since they carry out the training, their own assessment and monitoring.

Keywords: public-private partnership in education, educational policy, democratization of education.

Este texto procura trazer alguns elementos para o debate acerca de quem são os sujeitos individuais e coletivos (Thompson, 1981), protagonistas do processo de privatização da escola pública, tanto do ponto de vista mercadológico, como neoconservador. Entendemos que o privado não é uma abstração, e, neste sentido, nossas pesquisas buscam entender quem são os sujeitos e qual é o conteúdo das suas propostas.

Há uma multiplicidade de sujeitos, com diferentes conteúdos, tentando dar a direção para a educação pública. Nosso objetivo neste artigo não é um amplo mapeamento, mas trazer alguns exemplos, principalmente de grupos organizados vinculados a pautas de mercado e/ou conservadoras. Temos uma trajetória de pesquisas sobre o tema da privatização do público sob o ponto de vista da lógica de mercado na educação. Neste momento de retrocessos democráticos em nível local, nacional, regional e internacional, em que o grupo conservador, que sempre esteve presente na história brasileira, ganha visibilidade na correlação de forças pela direção das políticas educativas, cremos que nossas pesquisas devem contribuir também para entender melhor este processo, mapeando seus sujeitos e relações e compreender o conteúdo de suas propostas.

O foco da análise em nossas pesquisas é sempre a privatização do público, nas suas várias formas de materialização, com implicações para a democratização da educação. Iniciamos apresentando o conceito de democracia que embasa essas análises: a democracia não é uma abstração, é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social (Peroni, 2013a, p. 1021). Esta formulação está baseada nas teorias de Wood (2003), que trata da não-separação entre o econômico e o político, com direitos sociais materializados em políticas, de Vieira (1998), que trata da coletivização das decisões, e de Mészáros (2002), que trata da elaboração de políticas na prática social, crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento

É importante dizer que entendemos política educacional como uma política social que, conforme o conceito de Evaldo Vieira (1998), sempre é o resultado de reclames populares. E que é a materialização das mudanças que estão ocorrendo no movimento do real da sociedade. Ressaltamos que não a entendemos como determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas como parte constitutiva dessas mudanças.

É importante, ainda, ressaltar que temos como pressuposto que a relação entre o público e o privado não inicia neste período particular do capitalismo; historicamente, foram muito tênues as linhas divisórias entre eles em nosso país (Pires, 2015). A democratização da educação pública ainda é um longo caminho a trilhar e questionamos acerca das implicações da mercantilização do público, assim como um retorno ao histórico conservadorismo brasileiro (Kaysel, 2017), neste processo.

Em nossas pesquisas sobre o tema, constatamos várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional. Neste artigo, apresentaremos exemplos baseados nestas pesquisas, sobre como este

processo está se materializando na educação básica. O foco serão os de sujeitos que atuam na privatização do público: *Think Tanks* – Terceiro setor – Mercado fins lucrativos – Neoconservadores, que atuam via execução direta da oferta e/ou direção das políticas educativas, influenciando o seu conteúdo desde processo de elaboração até a execução nas escolas.

Essa privatização pode se dar de diversas formas. Através de programas educacionais, nos quais o governo apenas repassa alguns recursos para que a sociedade execute, por exemplo: na educação de Jovens e Adultos, no Programa Brasil Alfabetizado; na educação infantil através das creches comunitárias e, na educação especial, em que historicamente instituições filantrópicas têm atuado. Através da venda de materiais pedagógicos, que incluem uma proposta de currículo, metodologia e avaliação¹. E, ainda, através das parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor, em que a execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar. Este é o conteúdo deste artigo, que desenvolveremos a seguir.

Privado como projeto de classe que perpassa Estado e sociedade civil

Entendemos que a relação entre o público e privado não refere-se apenas à questão de propriedade, já que Estado e sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos. O Estado, assim como o capital, deve ser visto como relação ou processo em um movimento de correlação de forças de sujeitos (Thompson, 1981), situados em um determinado contexto histórico e geográfico (Harvey 2005). Desse modo, não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são também perpassados por interesses mercantis. Portanto, também as redes não são abstrações, mas formadas por sujeitos (individuais e coletivos) em relação, perpassados por objetivos de classe. (Peroni 2016). É importante esclarecer que quando dizemos apenas, no início da argumentação, quer dizer que o público estatal deve ser o garantidor de direitos, como já frisamos, entendemos democracia também como direitos sociais materializados em políticas e que o Estado, enquanto poder público deve ser o responsável pelo direito. Ao longo do texto, vamos analisar criticamente as posições que repassam para a sociedade ou ao indivíduo a execução do que seriam seus direitos conquistados historicamente.

Harvey afirma que “O Estado deveria ser visto, como o capital, como uma relação, ou como um processo, um processo de exercício de poder por meio de determinados arranjos institucionais”. (Harvey 2005, p.90)

Assim sendo, a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos 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 é importante

destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe (Peroni, 2016). Classe aqui entendida na concepção de Thompson, como processo e relação, que se materializa no movimento do real com especificidades tanto econômicas quanto culturais de cada período histórico:

[...] classe não é categoria estática, é uma categoria histórica descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes das suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista. Neste sentido, classe é uma formação tão ‘econômica’ quanto ‘cultural’, é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro. (THOMPSON, 2012, p. 260).

E neste mesmo sentido, Chauí (2016, p.19) aponta que classe social “não é um dado fixo, determinado apenas pelas determinações econômicas, mas um sujeito social, político, moral e cultural que age, se constitui, interpreta a si mesma e se transforma por meio da luta de classes”. A autora conclui que “Ela é uma *práxis*, um fazer histórico”. (p.21)

É importante mais uma vez destacar que, em nossas análises, os projetos de classe perpassam sociedade civil e Estado, por isso público e privado não se restringe apenas à propriedade ou execução direta da oferta, mas também à direção das políticas, no sentido de influenciar a pauta e o conteúdo das mesmas.

Wood (2014) analisa o papel do Estado neste período particular do capitalismo, de financeirização e globalização, destacando que ao contrário do que apontam os teóricos neoliberais, o estado não é nada mínimo, pelo contrário, o “capital global ainda (na verdade, mais do que nunca) exige uma ordem política, social e legal rigidamente regulada e previsível” (WOOD, 2014, p. 11). Alguns autores apontam que o Estado nacional está em declínio, no entanto, para a autora o “[...] Estado é hoje mais essencial do que nunca para o capital mesmo – ou especialmente – em sua forma global. (WOOD, 2014, p. 18). Os problemas são associados à globalização, no entanto, para a autora, “[...] a globalização é o resultado e não a causa” (idem). Wood ressalta, ainda, que as empresas globais devem seguir as leis de mercado para sobreviver, e que nem mesmo a mais benigna ou responsável consegue fugir à compulsão do capital; assim, o problema não é uma ou outra empresa ou agência internacional, mas o sistema capitalista em si (WOOD, 2014).

Neste período particular, de financeirização do capital e globalização econômica: [...] a força extra econômica é claramente essencial para a manutenção da coerção econômica em si (opera de forma mais indireta via mercado, mais difícil de ver, pois não se dá de forma coercitiva, democracia, voto...) (WOOD, 2014, p. 17). Dialogando com os autores que tratam do fim da importância do Estado e a ascensão de uma nova governança global, a autora argumenta “A forma política de globalização é, mais uma vez, não um Estado global, mas um sistema global de múltiplos Estados locais, estruturados numa relação complexa de dominação e subordinação” (idem, p.28).

No entanto, esse processo gera contradições para o capital, já que o capitalismo “[...] não pode viver sem expansão constante”, porém, sempre necessitou do Estado e “[...] o

estado-nação continuou sendo um instrumento indispensável – talvez o único instrumento extra econômico indispensável – do capital global. [...]” (WOOD, 2014, p. 30).

Nesse sentido, Wood critica as concepções que apontam para uma “[...] soberania não estatal, que se encontra em toda parte e em parte nenhuma”, pois “[...] essas visões não apenas desprezam algo atual na ordem global, mas também nos deixam impotentes para resistir ao Império do capital” (WOOD, 2014, p. 18). Nesse aspecto, critica também a concepção de governança global. Para a autora “Não existe forma concebível de ‘governança global’ capaz de oferecer o tipo de regularidade diária das condições de acumulação de que o capital necessita” (WOOD, 2014, p. 27).

Concordamos com as críticas da autora sobre o conceito de governança global, largamente utilizado por autores que analisam as relações entre o público e o privado. Entendemos que, nesse conceito, as responsabilidades pela execução dos direitos ficam diluídas e ressaltamos a importância do Estado como o principal responsável pelo direito à educação, principalmente em países em que os direitos sociais não estão consolidados e o dever do Estado é ainda mais relevante. Muitos autores têm trazido uma multiplicidade de atores atuando na educação. Nossas pesquisas analisam criticamente o fato de o poder público se retirar da responsabilidade da execução e direção da política educativa.

Assim como Wood, destacamos a importância do Estado no processo atual de acumulação do capital, entendemos as políticas sociais como resultados de um processo de correlação de forças. Portanto, entendemos a importância de tornar o Estado mais público, democrático e garantidor de direitos, já que, no conceito de democracia que abordamos no início do texto, as políticas são materialização de direitos e os direitos materializam a democracia.

Entendemos que as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado são partes de redefinições no papel do Estado, que ocorrem em consequência das estratégias do capital: neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a Terceira Via, para a superação de sua crise estrutural (Meszaros, 2002, Harvey 2008).

Para a teoria neoliberal (Buchanan et al., 1984), as instituições democráticas contemporâneas são irresponsáveis, pois provocam crise fiscal ao gastar mais do que arrecadam, a proposta, portanto, é diminuir a atuação do Estado para com as políticas sociais para superar a crise. Ressaltam ainda que os controles políticos são inferiores ao de mercado. Assim que a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no interior das instituições públicas para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. É o que Ball chama de privatização endógena.

Ball e Youdell (2008) conceituam a privatização endógena e exógena. A privatização endógena, “[...] envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas.” (BALL; YOUDELL, 2008, p. 14). A privatização exógena está vinculada ao lucro: “[...] envolve a abertura dos serviços da educação pública para a participação do setor privado em bases lucrativas e utilizando o setor privado para planejar, gerenciar ou fornecer partes da educação pública.” (BALL; YOUDELL, 2008, p. 22). Os autores destacam ainda “[...] uma

‘lógica’ que relaciona privatização endógena e exógena, por meio da qual os movimentos e mudanças incorporados na primeira facilitam a última.” (BALL; YOUDELL, 2008, p. 22).

Para Ball e Junemann (2012), as fronteiras entre filantropia, negócios e setor público foram movidas, e essas mudanças ocorrem através da disseminação de valores e práticas de empreendimento, empreendedorismo e transposição do discurso internacional do gerencialismo.

Clarke e Newman (2012, p. 358) ao tratar do estado gerencial, destacam que “[...] mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo”.

No livro *The Managerial State*, Clarke e Newman (2006) apontam para redefinições no papel do Estado, ressaltando que não significa que ele tenha diminuído, mas apenas modificado sua atuação: “O estado tem se retirado em alguns aspectos, seus poderes e aparelhos têm sido expandidos em outros – transferindo responsabilidades, mas simultaneamente criando as capacidades de fiscalização e reforço para garantir que estas responsabilidades estão sendo cumpridas” (CLARKE; NEWMAN, 2006, p. 126).

Entendemos que essas redefinições no papel do Estado modificam as fronteiras entre o público e o privado e materializam-se das mais variadas formas. Robertson (2012), ao tratar da relação entre o público e o privado, denomina esse processo de PPP (parcerias público-privadas), que segundo a autora é “um guarda-chuva semântico que pode cobrir fenômenos bastante heterogêneos, que vão desde a prestação de serviços privados, acordos de serviços com base em contrato e tipos menos formais de colaboração e parceria entre o setor privado, organizações filantrópicas privadas e governos (ROBERTSON, 2012, p. 5).

Para Montañó (2002), a questão central no debate do terceiro setor é a alteração de um padrão de resposta à questão social, com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a auto responsabilização do cidadão e da comunidade local. Ocorre, assim, um processo de responsabilização individual, em que a questão social é transferida para o âmbito imediato e individual. O autor adverte ainda que, “[...] que a função ideológica das parcerias era não a de compensar, mas a de encobrir e gerar aceitação” (Montano, 2002, p. 226).

Para Robertson et al. (2012), as parcerias possuem uma base comum e um conjunto de ideias programáticas que representam a continuação, e não a moderação, do liberalismo econômico. Seus pontos de referência ideológica são a articulação do neoliberalismo com o neoconservadorismo.

Em trabalhos anteriores (Adrião, Peroni, 2006; Peroni, 2013), analisamos a relação entre terceira via e terceiro setor, no sentido de que a terceira via, ao ter o mesmo diagnóstico do neoliberalismo de que o culpado pela crise é o estado, por ter provocado a crise fiscal, repassa a direção e/ou execução das políticas sociais para o terceiro setor e o que permanece como propriedade do Estado passa ter a lógica de mercado. Para a Terceira Via, a questão central da socialdemocracia permanece a de propor reformas por dentro do capitalismo para fortalecê-lo². Giddens, teórico da terceira via, argumenta que as classes sociais não são mais importantes para a análise de um mundo sem inimigos e para além da

direita e da esquerda (GIDDENS, 2001b), assim que, é possível defender uma cultura cívica, na qual os empresários estariam envolvidos com o bem comum e não apenas com o lucro. O autor aponta que não há mais espaço para o igualitarismo e defende o conceito de sociedade civil modernizada, bem-sucedida no mercado, na lógica do empreendedorismo. E é a essa parcela da sociedade civil que o Estado deve incentivar para que assuma as políticas sociais: “O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais” (GIDDENS, 2007, p. 26). O autor coloca o poder público não mais como o garantidor dos direitos, o “governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas” (idem).

Analisamos a relação entre o público e o privado, pois entendemos que no período de redemocratização, vivenciamos em parte o avanço de alguns direitos materializados em políticas sociais, mas a cada passo que avançávamos neste sentido, em um processo de correlação de forças por projetos de classe distintos, o setor privado também se organizava para assumir a direção e execução das políticas educativas.

A luta pela universalização da educação foi acompanhada de um importante debate, com algumas políticas já implantadas sobre as especificidades, como educação indígena, educação do campo; além disso, as questões de gênero e sexualidade foram incorporadas, assim como a luta contra o racismo e a homofobia. Foi criada em 2004 uma secretaria no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que apresenta políticas mais específicas para contemplar essas reivindicações³.

A gestão democrática, duramente conquistada na Constituição Federal de 1988, é parte do processo de aprendizagem da participação e está cada vez mais em disputa com a gestão gerencial⁴ ou outras formas de gestão historicamente vinculadas ao mercado. Ela é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Portanto, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral, porque a participação é um longo processo de construção.

Outro grande avanço da democratização da educação foi o aumento da oferta⁵, conforme dados do IBGE de 2017, a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos no Brasil é de 98,6%. No entanto, a taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais permanece muito alta, em 8%. (Brasil, IBGE, 2017)

Destacamos que mais de 80% da população matriculada no ensino fundamental e médio está na rede pública no Brasil, conforme notas estatísticas do Censo Escolar 2016. A rede privada tem apenas 18,4% do total de matrículas na educação básica (BRASIL, 2016), isto é, a oferta permanece sendo majoritariamente pública no ensino fundamental e médio, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de “conteúdo da proposta”, com a lógica mercantil no pedagógico e na organização da escola pública, que ocorre através da presença do setor privado na direção das políticas públicas e das parcerias que chegam até as escolas, como analisaremos neste texto.

Já nas creches, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial, o setor privado, com ou fins lucrativos, tem assumido a execução da oferta, via convênios com o poder público. A seguir, apresentaremos a nossa atual pesquisa, que trata de diferentes formas de atuação do privado no público através da execução direta e/ou na direção das políticas educativas.

A execução da oferta via terceiro setor

Na educação infantil, desde a Constituição federal de 1988, as creches foram consideradas parte da educação básica, saindo da assistência social e passando para a educação, como parte da reivindicação de pais, educadores e pesquisadores da área. O poder público municipal, que ficou responsável pela oferta desta etapa da educação básica, buscou como alternativa, em muitos casos, viabilizar este atendimento através das parcerias com instituições sem fins lucrativos, por ser mais barato. Pesquisas⁶ evidenciam a fragilidade e precariedade deste atendimento, no que se refere às condições físicas do local, projeto pedagógico, remuneração e formação dos professores e à ausência de gestão democrática nas instituições, com critérios pouco transparentes na admissão e pagamento dos funcionários, assim como nas relações dentro das creches e da instituição mantenedora, dos pais e da comunidade. E, ainda, a admissão dos estudantes não tem critérios transparentes e nem sempre o ensino é gratuito⁷, o que consideramos muito questionável do ponto de vista do direito à educação, pois no Brasil muito lutamos pela gratuidade da educação pública (Flores; Susin, 2013; Susin; Montano, 2015).

Na Educação de Jovens e Adultos, pesquisamos o Programa Brasil Alfabetizado, que atua com bolsas para os alfabetizadores e vínculos com instituições do terceiro setor para sua execução. Observamos ainda que os professores muitas vezes são contratados em outro turno com bolsa, recebendo menos do que seu salário, o que também entendemos como uma forma de precarização (Brasil, 2012; Comerlato; Moraes, 2013).

Quando a execução ocorre por parte do setor privado, com financiamento público, observamos que, apesar do poder público ter alguma regulação, na prática, muitas vezes não há fiscalização, ou há o entendimento de que é melhor garantir o funcionamento precário do que fechar e deixar a população desassistida.

No ensino profissional vinculado ao médio, estudamos principalmente o atual programa proposto pelo governo federal Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que apresenta, entre seus objetivos, a articulação entre o ensino médio e o profissional. Ressaltamos a participação de instituições privadas na execução do Programa. Questionamos a concepção de trabalho proposta pelo governo federal, que, ao repassar recursos também para instituições privadas para execução do Programa, abre mão de uma proposta de formação profissional. Verificamos também que, ao mesmo tempo, expandiu-se a rede pública de educação profissional, mas não no ritmo necessário, e em paralelo foi feita a ampliação via parcerias, através do PRONATEC (Brasil, 2011; Rodrigues; Santos, 2013; 2015).

No que se refere a educação especial, historicamente o poder público desresponsabilizou-se dessa modalidade de ensino. No momento em que estava começando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificultou a implementação com qualidade das políticas de inclusão e restringiu a ampliação de escolas públicas de educação especial. E a prática de repasses de recursos públicos que já eram destinados às instituições de direito privado, como APAE, Pestalozzi, etc., para a execução de tarefas que seriam do poder público, atualmente está fortalecida pelo movimento no qual o Estado retira-se ou diminui a sua atuação na execução de políticas, passando-as para a sociedade civil (Borowsky, 2013; Peroni, 2011).

Verificamos que, apesar de uma das justificativas de repassar ao setor privado ser a racionalização de recursos, o poder público, em alguns processos, diminui custos para as populações mais vulneráveis, como as creches, a educação de jovens e adultos mas, por outro lado, contrata assessorias e parcerias e compra produtos privados que oneram em muito o orçamento, como é o caso estudado no grupo da assessoria com o grupo McKinsey (Bittencourt; Oliveira, 2013).

Observamos também que a justificativa para atuação do privado na execução direta da oferta, pode ser tanto a racionalização de recursos, como é o caso da creches comunitárias e educação de jovens e adultos, como vimos, mas também a *expertise* do privado, como ocorre na educação especial e educação profissional.

Os empresários na direção das políticas educativas: Movimento Todos pela Educação

No Brasil ocorrem múltiplos editais, formas de terceirização e compra dos mais diversos “produtos”, desde a formação, gestão, aprendizagem. Estudamos o Movimento Todos pela Educação (TPE) que foi criado em setembro de 2006, e atua influenciando a pauta educacional, através de uma relação direta com o Ministério da Educação, e também monitorando e avaliando resultados da agenda da política educacional no país (Bernardi, Rossi, Uczak, 2015).

Tal movimento possui um protagonismo cada vez maior, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. Em setembro de 2011, o TPE organizou um seminário em conjunto com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a criação da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação⁸: “A rede foi lançada na sessão especial do Congresso Internacional: ‘Educação: uma Agenda Urgente’, [...]organizado pelo Todos Pela Educação em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).” Ressaltamos o protagonismo da organização de empresários brasileiros no processo de aprofundamento da privatização do público na América Latina e o financiamento do Banco Mundial, que tem como estratégia o aprofundamento das parcerias público-privadas. O TPE continua seu protagonismo da direção das políticas educativas, agora Movimento pela Base Nacional Comum e Reforma do Ensino Médio, conforme podemos verificar na

figura 1 apresentada adiante no texto, quando trataremos da atual rede de atuação do no Instituto Unibanco⁹.

As parcerias – direção e execução das políticas educativas

As parcerias também são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado. A seguir, traremos como exemplos as parcerias do Instituto Ayrton Senna (IAS) com escolas de ensino fundamental e do Instituto Unibanco (IU) com escolas de ensino médio.

O IAS é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, que atua em parceria com sistemas públicos de educação em nível estadual, municipal e nacional. O diagnóstico do IAS é o de que a educação pública vai mal; assim, sua missão seria contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto de que tem a fórmula para a qualidade e de que, se ela for adotada pelos sistemas, a educação superará os seus problemas: “Impulsionados pelo desejo do tricampeão de Fórmula 1 Ayrton Senna, nossa missão é levar educação de qualidade para as redes públicas de ensino no Brasil.” (Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 16 nov. 2015)

O IAS apresenta sua forma de atuação, determinando a direção da política educativa: “Atuamos em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica” (idem). E afirma que determina o conteúdo da educação através de material em larga escala, padronizado e replicável: “Nossas propostas se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos e efetivamente impactam a aprendizagem dos estudantes em grande escala” (idem).

O Instituto iniciou sua atuação com programas complementares, mas percebeu que, para ter mudanças substantivas, não adiantaria atuar apenas em questões focalizadas, mas na educação como um todo. Portanto, atualmente planeja, monitora e avalia os sistemas públicos.

O IAS vincula a aprendizagem à gestão das escolas. Entende que a escola deve possuir uma gestão gerencial, rigidamente monitorada e com atividades padronizadas, através de aulas prontas e uma rotina. O foco deve ser na matemática e língua materna, que são as atividades avaliadas nas provas nacionais, e que a aprendizagem é um produto, que pode ser mensurado através dos resultados das avaliações e metas pré-estabelecidas. Os programas do IAS, seguindo essa lógica, apresentam um material com forte conteúdo prescritivo.

Através dos objetivos da Rede Vencer, verificamos algumas concepções de pedagogia, currículo e avaliação do Instituto:

- (I) Institucionalizar **práticas gerenciais** no cotidiano escolar que proporcionem a substituição da ‘cultura do fracasso’ pela ‘cultura do sucesso’;

(II) **Instituir o planejamento da prática pedagógica a partir da avaliação do processo ensino aprendizagem;**

(III) Capacitar equipes da Secretaria e das unidades escolares para que todos desempenhem suas funções e atribuições com **foco em resultados e metas**, assumindo as respectivas responsabilidades pelo **resultado da aprendizagem** de cada um dos alunos; e,

(IV) Gerar oportunidade de desenvolvimento profissional para as equipes escolares, de forma a viabilizar a ampliação de conhecimentos, **especialmente no campo da leitura, da escrita e da matemática**, bases para a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento humano. (ADRIÃO; PERONI, 2010, p. 319).

No Programa Circuito Campeão, que trata da alfabetização, os fluxos das aulas são enviados ao IAS, pela coordenadora municipal, desde o primeiro dia de aula até o final do ano letivo, em dezembro, sendo que as escolas devem informar os temas, as habilidades e as competências que serão desenvolvidos em cada dia do ano. O planejamento prévio, denominado no programa de fluxo de aula, é feito para os 200 dias letivos, antecipadamente. Ao fazer seu planejamento, o professor deve observar os passos do programa Circuito Campeão denominado de rotina. Na acolhida, o aluno deve sempre estar motivado. O segundo passo é a formação do hábito de leitura que dura, no mínimo, 20 minutos e, no máximo, 40 minutos. Todos os dias é preciso trabalhar uma leitura, de várias maneiras: lê-se uma história aos alunos ou eles próprios leem os livros indicados pelo programa, uma vez que os educandos são acompanhados na leitura e na escrita com frequência. Além disso, há um cartaz de livros lidos afixado na sala de aula, sendo também um indicador de resultado (CAETANO, 2013).

No programa Gestão Nota Dez, os dados (notas, avaliações, presenças, metas alcançadas) são coletados pelo professor, que faz o acompanhamento individual dos alunos e repassa as informações para a direção. O diretor, por sua vez, faz um relatório consolidado dos dados, analisando-os para verificar se as metas propostas foram alcançadas pelos alunos. Esse material é enviado para a Secretaria Municipal de Educação, que, então, faz outro material consolidado das escolas municipais. O material é enviado ao IAS, através do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), o qual, de acordo com os resultados, manda o material específico. Os dados sobre desempenho, frequência e cumprimento das metas de alunos e professores são repassados mensalmente. Dessa maneira, indicadores de sucesso, diagnósticos da realidade educacional, relatórios de acompanhamento, intervenção e avaliações de processo e de resultado pautam o trabalho técnico realizado. O IAS decide sobre o conteúdo e monitora os resultados e, ainda, determina as tarefas de cada um no sistema educativo.

O monitoramento e controle ocorre via registro dos dados educacionais, que é feito no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). Conforme o IAS:

O SIASI - Gestão de Rede permite o gerenciamento online da estrutura física e acadêmica das redes de ensino, como cadastro e manutenção dos dados das unidades educacionais, dos alunos e dos servidores da rede.

O sistema é dividido em três módulos: Rede de Ensino, Servidor e Aluno que permitem o controle e a automatização das rotinas administrativas, como número de unidades e ambientes, matrícula de alunos, acompanhamento da vida profissional dos servidores/funcionários, além de fornecer dados para os processos de tomada de decisão. (Disponível em: <<http://www.redevencer.org.br/>>. Acesso em: 2 dez. 2015).

É importante destacar que o controle ocorre desde a rede física, até dos servidores da secretaria e escola e dos alunos; enfim, controle total da educação pública. Verificamos, em pesquisa realizada sobre parceria do IAS com escolas de educação básica em dez estados (Adrião e Peroni, 2010), que o município paga uma taxa para inserir os dados nesse sistema e, quando o contrato é encerrado, o município não tem mais acesso aos seus próprios dados.

Outro ponto que destacamos aqui, dos resultados da referida pesquisa, é que após o término da parceria as práticas estabelecidas pelo Instituto foram incorporadas tanto nas secretarias de educação como nas escolas. Em alguns casos, inclusive modificou-se a legislação do município, como o que ocorreu no estudo de caso do Rio Grande do Sul¹⁰.

Destacamos que não são mudanças apenas de natureza técnica, mas na gestão, no currículo, nas concepções e objetivos, o que temos chamado, em nossas últimas pesquisas, de “conteúdo da educação”: o poder público repassa para o setor privado a direção e execução das políticas educacionais, que seria sua incumbência. É o caso do município de Teresina, que afirma ter 100% de seus alunos em programas do IAS: “A parceria do Instituto de da Secretaria envolve 4 programas, Acelera Brasil, Se Liga, Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, onde atende 100% dos alunos da Rede Municipal de ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental”. (Disponível em <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/SEMEC-e-IAS-realizam-formacao-para-melhorar-o-desempenho-dos-alunos/3375/> acesso em 29/11/2017)

O IAS está atuando, também, em uma nova proposta, denominada Educação Integral, que tem o foco no que chamamos de conteúdo da proposta¹¹:

Adotamos um conceito de ‘educação integral’ que ultrapassa a ideia de ‘educação em tempo integral’, na medida em que não se limita à ampliação da jornada escolar, mas pressupõe uma mudança de visão do que seja o papel da escola.

Nessa nova visão, a escola deixa de ser vista como ‘transmissora de conteúdos’ e passa a ser concebida como mediadora no desenvolvimento de competências para a vida. Isso significa que, além de ensinar a ler, escrever e conhecer o conteúdo das disciplinas, a escola deve preparar os alunos para se inserirem plenamente no mundo do trabalho, da cidadania e das relações sociais. (Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2015).

O Instituto pretende atuar em todas as etapas do processo educacional, assumindo a direção e execução das políticas educativas, determinando o conteúdo da proposta, como constatamos abaixo nas palavras do próprio Instituto:

Para que essa educação integral seja possível, conferimos um olhar sistêmico sobre o processo educativo, trabalhando para qualificar a oferta educacional em todas as suas etapas: desde a produção de novos conhecimentos sobre ‘o que’ e ‘como’ ensinar e aprender, passando pelo desenho de modelos pedagógicos, de gestão, tecnologia e avaliação, até a sua operacionalização nas redes de ensino. (Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 16/11/2015).

O IAS também realizou uma recente parceria com o MEC, CAPES e município de São Paulo, para fazer uma experiência piloto no Programa de Residência Pedagógica, criado pelo Ministério da Educação, que faz parte da Política Nacional de Alfabetização, conforme observamos em matéria publicada na página da Capes intitulada: “A cidade de São Paulo será piloto do Programa de Residência Pedagógica”

A secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, segue a mesma linha de pensamento do prefeito de São Paulo: “Essa parceria entre o município, o Instituto Ayrton Senna, a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e o MEC será o grande modelo que poderá, inclusive, ser replicado pelo país afora, em termos de parceria e de fortalecimento da colaboração, não só entre o governo, nos seus três níveis, mas também com a participação de universidades e organizações que atuam na área da educação. <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8633-a-cidade-de-sao-paulo-sera-piloto-do-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em 14/11/2017)

Destacamos que a própria secretária executiva do MEC, ao invés de apresentar políticas públicas para a educação, apenas repassa a proposta de um Instituto privado, como a política a ser replicada em todo o país. É possível, ainda, verificar como o IAS está dando a direção do conteúdo da proposta do Programa, através da fala de Viviane Senna, durante o evento, de que o problema da formação de professores é ser muito teórica:

Viviane Senna, lembrou que o Brasil enfrenta problemas por ser muito teórico e pouco prático. “A residência pedagógica trará a prática para que o aluno aprenda e não fique apenas na teoria”, avaliou Viviane. “A ideia é fazer a primeira implementação aqui em São Paulo, dando exemplo para o país”. (<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8633-a-cidade-de-sao-paulo-sera-piloto-do-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em 14/11/2017)

Ao apontarmos algumas implicações da parceria do IAS com sistemas públicos, para a democratização da educação, destacamos que, através do SIASI, o IAS monitora a rede pública, determina em que deve melhorar, influencia na gestão da escola, e as redes

públicas pagam por esse monitoramento. Ocorre, dessa forma, a diminuição da autonomia do professor que, entre outros fatores, fica minimizada desde quando recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo correto, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição. A outra questão são as metas estabelecidas, que passam a dar mais ênfase ao produto final e não ao processo e à coletivização das decisões, que seriam pedagógicas, para a construção democrática.

O IAS atua com escolas de ensino fundamental. A seguir, apresentaremos o exemplo de outra parceria, que ocorre com escolas de ensino médio, através do caso do Instituto Unibanco (IU).

O IU foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do banco¹² e expandiu sua atuação na educação formal em 2003. O Instituto tinha como objetivo que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, por isso, em 2007, concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro (PJF), que atuou em escolas de ensino médio, de forma experimental. Em 2011, o PJF teve sua tecnologia validada e ampliada para a aplicação em larga escala, em parceria com o Ministério da Educação, no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Conforme o mapa de impacto, apresentado na sua página, em 2017 o PJF continua atuando nos estados Pará, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Piauí e Ceará. Na página, encontramos ainda o modo de atuação do Instituto:

Como tem o compromisso de influenciar os resultados (o que significa manter os estudantes na escola e garantir que eles aprendam os conteúdos esperados no tempo adequado a cada série do Ensino Médio), o Jovem de Futuro estabelece metas específicas para cada estado, que são então desdobradas para as regionais e as escolas. Com base nessas metas, os agentes educacionais fazem um diagnóstico do seu contexto, a partir do qual é elaborado um plano de ação. O passo seguinte é colocar o plano em prática, monitorando e avaliando as ações realizadas. Esse processo de monitoramento permite identificar as ações que geraram resultados, compartilhá-las com os diversos agentes educacionais e, ao mesmo tempo, corrigir rotas, alterando as ações que não tiveram o retorno esperado. (<http://jovemdefuturo.org.br/o-que-e/acesso> em 29/11/2017)

O PJF parte do diagnóstico de que o problema está na gestão da escola, considerada ineficiente e ineficaz, e propõe a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), que adota sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação e a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, com o objetivo orientados para os resultados na aprendizagem (<http://www.portalinstitutounibanco.org.br/> Acesso em 21 de maio de 2014.).

O conceito de GEpR parte do pressuposto de que qualquer organização, principalmente aquelas voltadas para o interesse público, deve ter uma qualificação técnica e social da

gestão. (Unibanco, 2014, p. 4). O Instituto entende que a gestão da escola não tem especificidades e que pode adotar a perspectiva de gestão de “qualquer organização”.

A gestão focada em resultados é efetivada na escola através da construção de um Plano de Ação, “a partir de atividades de planejamento, execução, monitoramento e avaliação que compõem um processo cíclico, retroalimentado e contínuo. Por isso, aqui denominado ‘Circuito de Gestão’”. (Unibanco, 2014, p. 10)

O Plano de Ação é elaborado para garantir os resultados esperados. No entanto, se a escola não os atingir, sofre sanções financeiras, conforme consta no material de formação do Instituto: na primeira queda, o aporte financeiro reduz a 50%, na segunda, reduz 25%, e na terceira é o final do ciclo (Caetano, Peroni, 2015).

É possível observar que a premiação por desempenho é entendida como incentivo, bem dentro da lógica mercantil. Em escolas carentes de tudo, professores com baixíssimos salários e alunos em condição social precária, o Instituto acaba entrando com a sua proposta pedagógica e de gestão sem grandes resistências. Questionamos se não é uma forma de privatização da escola pública e de comprar políticas e princípios educacionais.

Para controlar as ações do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco desenvolveu uma Plataforma *online* de gestão de projetos das escolas e formação a distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É um sistema de controle muito parecido com o SIASI do Instituto Ayrton Senna.

Outro ponto de destaque é a formação de professores e gestores na gestão por resultados. É obrigatória a participação em um curso de 120 horas durante os três anos do projeto. Na escola, participam o diretor, o coordenador pedagógico e um professor, e na secretaria de educação participam supervisores e técnicos responsáveis por acompanhar as escolas, profissionais que são o centro das decisões na definição e execução das políticas educacionais.

Para contribuir com o atingimento das metas, os profissionais envolvidos no Jovem de Futuro recebem formação para relacionar o conceito de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem com as práticas escolares. Também são disponibilizadas metodologias pedagógicas para atender necessidades específicas identificadas no cotidiano escolar. Já as Secretarias de Educação dos estados envolvidos recebem instrumentos e análises que apontam caminhos para melhorar o fluxo de decisão nos diferentes níveis da gestão pública da educação e ampliar a corresponsabilização dos diferentes atores e instâncias não apenas com os resultados gerados mas, especialmente, com os processos que os geram. (<http://jovemdefuturo.org.br/o-que-e/ acesso em 29/11/2017>)

Outra questão importante é que o conselho escolar, um dos importantes pilares da democratização escolar, perde importância, já que é formado outro conselho gestor na escola vinculado ao projeto. Conforme documento do Unibanco, a “função do Grupo Gestor é, em conjunto com o diretor da escola, planejar e coordenar a elaboração do Plano

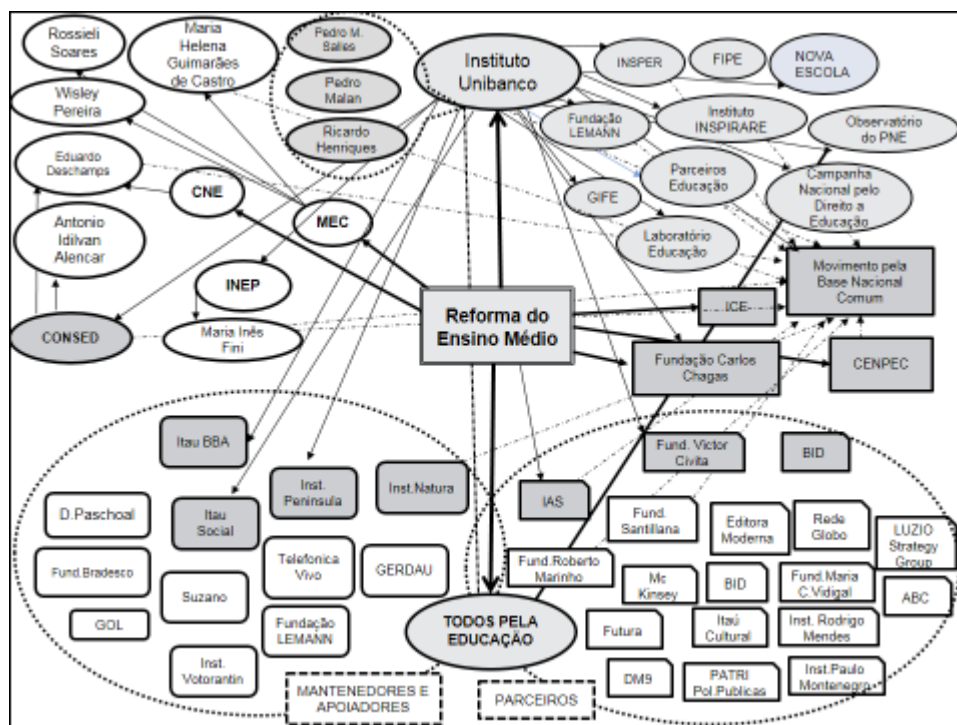
de Ação, implementar e executar o ProEMI/JF, tomando as decisões necessárias para garantir o seu sucesso” (fonte).

É importante destacar, ainda o protagonismo do IU na Reforma do Ensino Médio no Brasil. O Instituto realizou em junho de 2016 o “Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação”. Contando com palestrantes como: Ricardo Henriques (Instituto Unibanco), Claudia Costin (Centro de Inovação em Políticas Educacionais, João Marcelo Borges (BID), Júlio Gregório (Consed), Marcos Elias Moreira, (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação), Rossieli Soares da Silva (SEB/MEC). O Consed apresentou a proposta de um “Programa de Formação em Planejamento para a Implementação de Políticas Públicas e Desenvolvimento do Ensino Médio” que será desenvolvido em uma parceria entre o CONSED, Itaú BBA, Instituto Unibanco e o Insper”. O que significa que o setor privado vai assumir a direção da política pública de ensino médio. Conforme Freitas (2017), abrangência é nacional, já que:

Esta parceria pretende realizar um programa de formação com todas as secretarias de educação para discutir o desenvolvimento do ensino médio, no contexto da Lei 13.415/2017 a ser potencialmente implementada. É composto de várias frentes, uma delas denominada “BNCC e Flexibilização Curricular” prevê um Grupo de trabalho com o propósito de criar um posicionamento do Consed para incidência na definição de um desenho de BNCC que potencialize a flexibilização curricular e conceba premissas comuns aos estados, para a construção de arquiteturas curriculares que promovam igualdade de acesso e aprendizagem a todos os estudantes. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/26/seminario-unibanco-pauta-reforma-do-ensino-medio/> acesso em 20/11/2017)

É possível verificar o protagonismo do Instituto Unibanco, também na rede que envolve a reforma do Ensino Médio, organizada por Caetano (2017)

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



Fonte: Elaborado por Caetano (2017) e publicado em Peroni, Caetano, Lima, 2017.

A atual reforma do Ensino Médio realizada através da Medida Provisória (MP 746) publicada em 2016 e que se transformou na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 foi protagonizada por sujeitos individuais e coletivos, como podemos observar acima e tem relação com o Movimento pela Base Nacional Comum que envolve também setores neoconservadores.

Outros sujeitos disputando a direção da educação: os Think Tanks

Outra forma de atuação do privado na privatização do público ocorre via think tanks:

Os *think tanks* podem ser definidos de modo mais genérico como instituições 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 à adoção de determinadas políticas públicas. Essas instituições, que podem ser independentes ou associadas a grupos de interesse específicos, costumam atuar como uma ponte entre a academia e demais comunidades epistêmicas e a esfera pública, na medida em que traduzem resultados de pesquisas especializadas para uma

linguagem e um formato que sejam acessíveis para implementadores de políticas públicas e para a população em geral. (ROCHA, 2015, p. 262)

Com os think tanks vemos claramente a materialização do que mencionamos na primeira parte do artigo, sobre sujeitos individuais e coletivos em relação, com objetivos de classe. Camila Rocha (2015), em estudo sobre o tema, ressalta que o “nosso país abriga atualmente 82 organizações classificadas como tal” (p. 262), sendo que a mais importante é a Fundação Getúlio Vargas. A autora apresenta a fundação Heritage e ressalta que ela inaugurou o formato de think tank ativista:

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. Para atingir tal objetivo, sua equipe direciona suas estratégias de marketing para um público-alvo composto por membros do Congresso, membros de equipes parlamentares, formuladores de políticas públicas no Poder Executivo, mídia nacional, e comunidades acadêmicas.

A Atlas é outro importante think tank, formadora e financiadora de grupos ativistas neoconservadores em todo o mundo, sendo “400 afiliados distribuídos em mais de 80 países, 15 no Canadá, 156 nos Estados Unidos, 144 na Europa e na Ásia Central, 11 no Oriente Médio e norte da África, 19 na África, 16 no sul da Ásia, 27 no Extremo Oriente e Pacífico, 8 na Austrália e Nova Zelândia e 72 na América Latina” (Rocha, 2015, p. 269).

É importante destacar que a Atlas tem vinculação com a grande protagonista do pensamento neoliberal, a Sociedade Mont Pelerin:

Em 1987 a Atlas associou-se ao Institute for Humane Studies (IHS), fundado em 1961 por um acadêmico norte-americano e membro da Sociedade de Mont Pelerin chamado F. A. Harper, com o objetivo de possuir uma estrutura institucional. Atualmente, é possível dizer que praticamente todos os think tanks de direita mais importantes ao redor do globo fazem parte da rede constituída pela Atlas.

No caso brasileiro, Amaral (2015) realizou uma pesquisa sobre o MBL vinculando-os às think tanks nacionais e internacionais e aparece a relação do MBL com a Atlas network:

O currículo de Fábio Ostermann, por exemplo, coordenador do MBL, diz que ele foi à Koch Summer Fellow na Atlas Economic Research Foundation. Ostermann é assessor do deputado Marcel van Hattem (PP-RS), apontado por Kim Kataguirí como o único político a abraçar totalmente as convicções do MBL. O jovem deputado, que foi eleito com doações da Gerdau e do grupo Évora – do pai de Anthony Ling, fundador do EPL –, também participou de cursos na Acton Institute University, a mais religiosa das fundações libertaristas que compõem a rede de fellowship da Atlas e da Koch Foundation. Entre os seus

princípios consta o “pecado”, por exemplo, relacionado de maneira singular com a necessidade de reduzir o Estado. (AMARAL, 2015, p. 6)

A autora apresenta mais dados da Atlas, pela importância que tem na propagação das políticas neoconservadoras no Brasil:

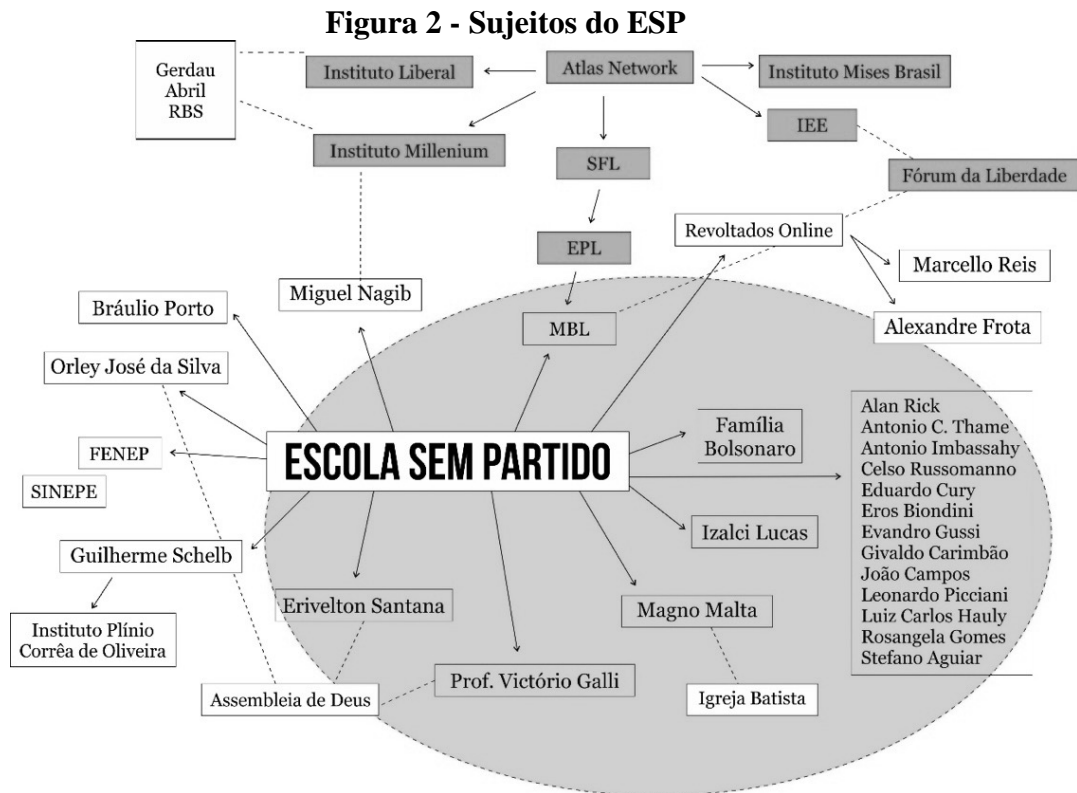
A Atlas Network (nome fantasia da Atlas Economic Research Foundation desde 2013) é uma espécie de metathink tank, especializada em fomentar a criação de outras organizações libertaristas no mundo, com recursos obtidos com fundações parceiras nos Estados Unidos e/ou canalizados dos think tank empresariais locais para a formação de jovens líderes, principalmente na América Latina e Europa oriental. [...] Há dois brasileiros no International Board do Students for Liberty (entre dez membros), e o relatório deste ano dedica uma página especialmente às manifestações do MBL no Brasil. A brasileira Elisa Martins, formada em Economia na Universidade de Santa Maria (RS), é a responsável pelos programas internacionais de bolsas de estudo e treinamento de lideranças jovens na Atlas Network. (AMARAL, 2015, p. 6)

A autora apresenta, ainda, os principais sujeitos do MBL e o histórico recente de sua atuação no Brasil:

O gaúcho Ostermann, o mineiro Juliano Torres e o gaúcho Anthony Ling são fundadores do EPL, a versão local do Students for Liberty, uma organização-chave na articulação entre os think tanks conservadores americanos – especialmente os que se definem como libertários – e a juventude “antipopulista” da América Latina. Mr. Chafuen, presidente da Atlas Network desde 1991, é o seu mentor.

Os programas são realizados em parceria com outras fundações, principalmente o Cato Institute, a Charles G. Koch Charitable Foundation e o Institute of Human Studies – fundações ligadas à família Koch, uma das mais ricas do mundo. Juntas, as 11 fundações dos Koch despejaram 800 milhões de dólares nas duas últimas décadas na rede americana de fundações conservadoras. Outra parceira importante é a John Templeton Foundation, de outro bilionário americano. Essas fundações têm orçamentos bem maiores do que a Atlas e desenvolvem programas de fellowships em que entram com recursos e a Atlas, com a execução. Um exemplo desses projetos é o financiamento da expansão da Rede Students for Liberty com recursos da John Templeton, fechado em 2014 com mais de US\$ 1 milhão de orçamento. (AMARAL, 2015, p.6 Disponível em <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/acesso> em 20 de junho de 2017)

Lima (2017) apresenta as relações do MBL com o Escola sem Partido (ESP), como podemos visualizar na figura abaixo:



Fonte: Lima, 2017, p.49

Escolhemos trazer para a nossa pesquisa o Escola sem Partido como parte do neoconservadorismo brasileiro, pois apesar de não ser o único movimento neste sentido, ele expressa bem a censura, e a correlação de forças da direita, no sentido de barrar os primeiros passos que estávamos dando em direitos sociais materializados em políticas de diversidade, como parte da construção da democracia em nosso país:

Surgido em 2004, o Projeto Escola Sem Partido (ESP) foi idealizado pelo advogado Miguel Nagib; ao longo dos últimos anos, contou com a ativa colaboração de dois militantes de direita, os irmãos deputados Flávio e Carlos Bolsonaro. Nos últimos anos, com o acirramento da crise econômica e a crescente instabilidade política, suas ideias se fortaleceram. A partir de 2014, o ESP passou a influenciar projetos de lei (PL) em âmbito municipal, estadual e federal, tendo atualmente 11 PLs em tramitação nos estados. Na Câmara dos Deputados tramita o PL 867/2015, apensado ao PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC/BA), ao passo que, no Senado, está em tramitação o PLS n. 193/2016. (MINTO, RODRIGUES, GONZALEZ, 2016, MARXISMO21 on 8 de outubro de 2016)

Está explícita, desta forma, a fragilidade da construção de nossa democracia, mesmo o projeto sendo claramente inconstitucional¹³, consegue adesão de parte da sociedade, que quer barrar principalmente as questões que eles denominaram como ideologia de gênero”, assumindo uma pauta claramente homofóbica, racista e contra todas as minorias. Concordo com Marise Ramos, no sentido de que a questão central foi a censura e o preconceito ter entrado na pauta da sociedade, com naturalidade:

Estudiosos do Direito Constitucional já se manifestam sobre a inconstitucionalidade desse projeto. Porém, a despeito disto, somente a obtenção do consentimento ativo dos cidadãos sobre a suposta pertinência e neutralidade dos seus princípios será suficiente para se gerar um clima de assédio moral no interior da escola e de toda a sociedade. Ademais, está fortemente em questão o sentido do trabalho do professor. Este não seria mais um educador e somente um instrutor. (RAMOS, 2016, p.1 Disponível em <https://marxismo21.org/escola-sem-partido/acesso em 20/11/2017>)

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).

Apple analisando o crescimento da influência da religião na política norte americana relata: “O bloco conservador emergente reconhecia que era crucial entrar na arena política

se quisesse garantir as condições de sustentar a ordem moral que queriam proteger e expandir [...]” (APPLE, 2001,p. 160) e adverte, ainda, que “ A autoridade humana e institucional são secundárias em relação a essas bases mais espirituais.” (idem, p. 162) E, ao analisar os evangélicos conservadores nos EUA, diz que eles “acreditam que estamos vendo à nossa volta as consequências - sociais e espirituais - da perda de uma vida centrada em Deus por parte da nação e do povo.” (idem, p. 162)

No caso brasileiro, entendemos que o conservadorismo foi uma marca da nossa história (Fernandes, 1987, Kaysel, 2015) e mais especificamente no período pós ditadura; Fernandes (1985) no livro “Nova República?” adverte que a “Nova República não combateu de frente a ditadura e que um pacto conservador cortou a trajetória democrática” (p. 21) e que “As elites e o capital internacional temem mudanças rápidas em que podem perder o controle”. (p. 23). A estrutura de classes da sociedade civil sob o capitalismo selvagem não comporta avanços, pois as classes dominantes precisam de um Estado forte para preservar a ordem e reproduzir seu poder real, e assim, lutam com afincos por um capitalismo de tipo ditatorial. Neste sentido, foi fundamental impedir o deslocamento de poder barrando as Diretas Já, esvaziando a praça pública para restabelecer o “mandonismo”. A transferência de poder se converteu em uma transferência de nomes, ocorrendo o que o autor chama de mudancismo, que acontece quando “o conservador chega à mudança social para preservar e fortalecer a ordem” (p. 71). Ocorreu assim, o que o autor chama de “conciliação pelo alto” (p. 72), em que a oposição consentida se tornou conciliadora, com mudanças pelo alto para sua continuidade.

Algumas considerações ...

Neste texto, apresentamos alguns elementos para o debate sobre como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado e materializam-se das mais diferentes formas na educação básica pública e suas implicações para o processo de democratização da educação no Brasil. Enfatizamos que a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideramos um avanço no processo de democratização. No entanto, também verificamos a presença cada vez maior do privado mercantil, definindo a educação pública. O Estado continua o responsável pelo acesso, e inclusive ampliou as vagas públicas, mas o conteúdo pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, assim, estão contribuindo para a qualidade da educação pública.

É importante destacar as especificidades de um país que saiu de uma ditadura, e estava dando os primeiros passos na conquista por direitos materializados em políticas, quando vivenciou os processos de naturalização da perda de direitos no período de ajuste fiscal e de implementação das estratégias de superação da crise do capital de neoliberalismo, reestruturação produtiva, financeirização e Terceira Via, que redefiniam o papel do Estado como principal garantidor dos direitos sociais materializados em políticas. Assim, verificamos que, se por um lado o Brasil avançou na materialização de direitos em

políticas, por outro avançou também no processo de privatização do público, tanto através da execução como direção das políticas educacionais, processo que foi muito intensificado após o golpe que tirou a presidenta eleita de forma ilegítima, já que não respeitou o processo eleitoral e retornou a agenda neoliberal, de minimização dos direitos sociais.

O Brasil não tem um histórico democrático e a privatização do público é uma realidade “naturalizada” em nossa cultura. No entanto, no período pós-ditadura, em um processo de correlação de forças com essa lógica historicamente instaurada iniciou um movimento de repensar o público, o Estado, com a participação efetiva da sociedade.

A participação é fundamental para o avanço da democracia e envolve um longo aprendizado que ocorre na experiência¹⁴, por isso, quando criticamos as entidades privadas definindo ou executando as políticas públicas, estamos, em parte, apontando para as instituições com interesses mercantis no processo de direção, que trazem a lógica de mercado, com perdas para a concepção de democracia, como coletivização das decisões, na definição de políticas (Vieira, 1998); e também, pela perda para a concepção de democracia como direitos sociais, materializados em políticas universais (para todos e com qualidade); a democracia como igualdade social materializada em políticas públicas, quando ocorre a perda da responsabilidade do Estado no processo de execução como o responsável pelas políticas universais.

O produto final em um processo verdadeiramente democrático não pode ser definido a priori, assim que as instituições públicas podem ser espaços muito mais propícios para a correlação de forças do que as instituições privadas, o que também é um ponto fundamental para que queriam privatizar o público. Esta é uma questão importante, já que defendemos o público estatal como espaço democrático com parâmetros de justiça social. Entendemos que, em uma sociedade democrática, as instituições públicas devem atuar em um processo de coletivização das decisões com espaços que devem ser cada vez mais alargados de participação. Assim que, quando analisamos que a lógica mercantil tem participado ativamente da direção e execução das políticas sociais. Questionamos a presença desses sujeitos, que passam a influenciar fortemente as políticas sociais, tanto porque as responsabilidades ficam cada vez mais diluídas quanto aos direitos materializados em políticas sociais e também porque perdemos espaços públicos e coletivos de decisão.

Notas

1. Sobre a compra de sistemas privados ver Adrião; Garcia; Borghi; Arelaro (2009).
2. Sobre o histórico da social democracia até a atual Terceira Via ver Vieira (2013)
3. Sobre as políticas de diversidade ver Rossi (2016) e Rossi, Pires, Peroni (2017).
4. Sobre gestão democrática e gestão gerencial, ver Peroni (2012); Paro (2012).
5. Fonte: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html> Acesso em: 27 nov. 2017.
6. Sobre Creches comunitárias ver Susin (2009); Flores; Susin (2013) e Borghi; Adrião; Garcia (2011).
7. As instituições dizem que são contribuições espontâneas, mas na maioria dos casos estudados eram mesmo que veladamente critério para a admissão e permanência de crianças, conforme relato de pais.

8. Ver a “Declaração constitutiva da rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação”. (Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18886/movimentos-criam-rede-latino-americana-de-organizacoes-da-sociedade-civil-pela-educacao/>>. Acesso em: 03 nov. 2013)
9. Sobre a atuação do TPE nas políticas educacionais ver (Bernardi, Rossi, Uczak, 2017)
10. Ver também os estudos de Pires (2009).
11. Continuamos a pesquisa sobre o IAS e Instituto Unibanco na tese de professora titular (Peroni, 2016) e na pesquisa atual do GPRPPE (ver projetos e relatórios em <https://plone.ufrgs.br/gprppe/pesquisa>).
12. Em 2008 formou o conglomerado Itaú Unibanco
13. Ver parecer do Supremo Tribunal Federal (STF) em Medida Cautelar acerca da Lei 7.800/2016 do estado de Alagoas, que evidenciam seu caráter inconstitucional.
14. Experiência, conforme Thompson (1981).

Referências

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera. *Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional*. Relatório de pesquisa, 2010.
- ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, v.30, p.181 - 216, 2017.
- AMARAL, Marina. *A Nova Roupada da Direita. 23 de Junho de 2015*. Disponível em <http://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/> Acesso em 10 de março de 2017.
- BALL, Stephen & YOUDELL, Deborah. *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar. Presentado en el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación 2008. Bruselas, Internacional de la Educación, 2008.
- BALL, Stephen. *Global education INC*. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge, 2012.
- BALL, Stephen; JUNEMANN, Carolina. *Networks, new governance and education*. University of Bristol: Policy Press, 2012.
- BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.p. 33-47
- BALL, Stephen. *Redes, neoliberalismo e mobilidade de políticas*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BERNARDI, Liane; UCZAK Lucia; ROSSI Alexandre. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e guia de tecnologias educacionais. In: PERONI, Vera (org). *Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p.52-71.
- BORGHI, Raquel; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Impresso)*, Brasília: INEP, v. 231, p. 124, 2011.
- BOROWSKY, Fabíola. A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial brasileira. In V. Peroni (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 308-326). Brasília: Liber Livro, 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2012). Resolução CD/FNDE nº 44 DE 05 de setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, consultado em 27 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (2011). Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12 (organização COGETEC). Brasília: Ministério da Educação.
- BUCHANAN, James et al. *El analisis economico de lo político: lecturas sobre la teoría de la elección pública*. Madrid: Instituto de Estudios Economicos, 1984.
- CAETANO, Raquel; PERONI, Vera. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera (org). Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015.pp. 89-107.
- CLARKE, John; NEWMAN, Janet. *The Managerial State*. Londres: SAGE publications Ltd, 2006.
- CLARKE, Jonh; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. Educação e Realidade, Porto Alegre: UFRGS, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- CRUZ Sebastião Velasco e, KAYSEL André, CODAS Gustavo (org). *Direita, volver!:* o retorno da direita e o ciclo político brasileiro / – São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.
- CAETANO Maria Raquel (2013) Relações entre o Público e o Privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010), Tese de Doutorado, UFRGS.
- COMERLATO, Denise & Moraes, Jaira AlfaSol e Programa Brasil Alfabetizado: a parceria público-privada nas políticas de educação de jovens e adultos. In: Peroni, V. (Org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro. p. 327-346. 2013.
- COMERLATTO, Luciani Paz. A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado. *Tese de Doutorado*, UFRGS. 2013.
- FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. *A Revolução burguesa no Brasil*, 3. ed. Rio de Janeiro: editora Guanabara. 1987.
- FLORES, Maria Luiza; SUSIN, Maria Otília. Expansão da Educação Infantil através da parceria público-privada: algumas questões para debate (quantidade versus qualidade no âmbito do direito à educação). In: Redefinições das Fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Org. Vera Maria Vidal Peroni, Brasília: Liber Livro, 2013.
- GIDDENS, Antony. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2005.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação Formal. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_educacao_formal.asp>. Acesso em: 2 fev. 2014.
- KAYSEL, André. Regressando ao regresso: elementos para uma genealogia das direitas brasileiras. In CRUZ, Sebastião, KAYSEL, André, CODAS Gustavo (org). *Direita Volver* o retorno da direita e o ciclo econômico brasileiro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- LIMA, Paula. *Escola sem sentido: Implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública*. 2017. 86f. TCC (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

- MINTO, Lalo Watanabe, RODRIGUES Fabiana de Cássia e GONZALEZ Jeferson Anibal, 2016, MARXISMO21 ON 8 DE OUTUBRO DE 2016.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e Questão Social*, crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERONI, Vera. As Relações Entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013 (online) www.curriculosemfronteiras.org 234, 2013.
- _____. A construção do Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática em debate In: *PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação*. 1 ed. Campinas : CEDES, 2013, v.1, p. 1021-1033, 2013a.
- PERONI, Vera, ROSSI, Alexandre, PIRES, Daniela. Os desafios da construção das políticas de diversidade no processo de democratização da educação no Brasil In AZEVEDO, José Clovis, REIS, Jonas Tarcísio (orgs). *Políticas educacionais debates e perspectivas*. Porto Alegre, Editora Universitária Metodista IPA, 2017
- PERONI, Vera, CAETANO, Maria Raquel, LIMA, Paula. Os sujeitos das reformas educacionais no Brasil atual: o protagonismo do mercado e do neoconservadorismo e as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 21 (2017), no prelo
- PIRES, Daniela de Oliveira. *A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil*. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- RAMOS, Marise. “Escola sem partido”: a criminalização do trabalho pedagógico, *Boletim online da ANPED*, 03/08/2016.
- RHODES, R. A. W. The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, New Jersey: John Wiley & Sons, v. XLIV, p. 652-667, 1996.
- ROBERTSON, Susan; VERGER, Antony. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012.
- ROSSI, Alexandre José. As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAeS, DCNs e PNE. 2016. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- SUSIN, Maria Oflia. *A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas*. 2009. 363f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez Editora, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.
- VIEIRA, Evaldo. A social-democracia, longo caminho até a terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013 (online) www.curriculosemfronteiras.org 234, 2013.
- WOOD, Ellen. *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- WOOD, Eleen. *O Império do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

Correspondência

Vera Maria Vidal Peroni: doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Endereço para correspondência: Av. Diário de Notícias, 1555 torre 2 - apto 1303 - Bairro Cristal - Porto Alegre - RS – CEP 90810080

E-mail: veraperoni@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora
